



Camilo Henrique Silva

***HOMESCHOOLING NO BRASIL:
MOTIVOS, ARGUMENTOS E ESTRATÉGIAS***

Tese de Doutorado

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau Doutor em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação, do Departamento de Educação da PUC-Rio.

Orientador: Prof. Ralph Ings Bannell

Coorientador: Prof. Marcello Raposo Ciotola

**Rio de Janeiro,
junho de 2023**



Camilo Henrique Silva

***HOMESCHOOLING NO BRASIL:
MOTIVOS, ARGUMENTOS E ESTRATÉGIAS***

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau Doutor pelo Programa de Pós-graduação em Educação, do Departamento de Educação da PUC-Rio.

Prof. Ralph Ings Bannell

Orientador

Departamento de Educação - PUC-Rio

Prof. Marcello Raposo Ciotola

Coorientador

Departamento de Direito - PUC-Rio

Prof^a. Alicia Maria Catalano de Bonamino

Departamento de Educação - PUC-Rio

Prof. Thiago Leite Cabrera Pereira da Rosa

Departamento de Educação - PUC-Rio

Prof. Daniel Nunes Pêcego

UERJ

Prof. Gustavo da Encarnação Galvão França

Uningá

Rio de Janeiro, 27 de junho de 2023

Todos os direitos reservados. A reprodução, total ou parcial, do trabalho é proibida sem autorização da universidade, do autor e do orientador.

Camilo Henrique Silva

Graduado em Ciências Jurídicas pelo Centro Universitário da Grande Dourados em 1999. Especializado em Direitos Difusos e Coletivos pela Fundação Escola Superior do Ministério Público em 2008. Mestre em Direito Processual e Cidadania pela Universidade Paranaense em 2014. Professor Adjunto na Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS, Câmpus do Pantanal, desde 2014. Pesquisador na área do Direito Animal.

Ficha Catalográfica

Silva, Camilo Henrique

Homeschooling no Brasil: motivos, argumentos e estratégias / Camilo Henrique Silva; orientador: Ralph Ings Bannell; coorientador: Marcello Raposo Ciotola. – 2023.

241 f.; 30 cm.

Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2023.

Inclui referências bibliográficas.

1. Educação – Teses. 2. Educação. 3. Direito à educação. 4. Ensino domiciliar. 5. Teorias políticas. 6. Conservadorismo. I. Bannell, Ralph Ings. II. Ciotola, Marcello Raposo. III. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. IV. Título.

CDD: 370

Ao prof. Marcelo Andrade
(*in memorian*).

Agradecimentos

Ao meu orientador Prof. Ralph Ings Bannell e ao coorientador Prof. Marcello Raposo Ciotola pela parceria, compreensão, estímulo, ensinamentos e direcionamentos para a realização deste trabalho.

A PUC-Rio, pelos auxílios concedidos, sem os quais este trabalho não poderia ter sido realizado.

A UFMS pelo apoio institucional.

A minha esposa Thais Senefonte, pelo amor e apoio de todas as horas.

Aos meus colegas da PUC-Rio.

Aos professores que participaram da Comissão examinadora.

A todos os professores e funcionários do Departamento de Educação pelos ensinamentos e pela ajuda, em especial Marnie Siqueira e a Profa. Alicia Bonamino pelo exemplo e cordialidade.

A todos os amigos e familiares que de uma forma ou de outra me ajudaram.

Resumo

Silva, Camilo Henrique. ***Homeschooling no Brasil***: motivos, argumentos e estratégias. Rio de Janeiro, 2023. 241p. Tese de Doutorado - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

O objetivo da tese é identificar e analisar os motivos, os argumentos e as estratégias jurídicas utilizadas pelas famílias para legitimarem a adoção do *homeschooling* no Brasil. A investigação, ao utilizar o método da pesquisa bibliográfica, localizou onze trabalhos acadêmicos empíricos, elaborados por dez pesquisadores, entre os anos de 2012 a 2022. Por meio da interpretação do texto dos documentos selecionados, a tese identificou cinco categorias de motivos e argumentos para a adesão das famílias brasileiras a este método de ensino: ideológicas; socialização; bem-estar; pedagógico; valores religiosos e morais. A Lei, sexta categoria, é entendida como uma estratégia para a legalização, pelo Poder Judiciário ou pelo Poder Legislativo, para o exercício da educação domiciliar. Para a construção do texto, para além da introdução e da conclusão, capítulos um e nove, respectivamente, foram edificadas outros sete. O capítulo dois apresenta as bases filosóficas das teorias políticas adotadas para o exame do objeto da tese, a partir da tipologia apresentada por Will Kymlicka, e engloba o liberalismo e sua vertente igualitária, o libertarismo, o conservadorismo e o comunitarismo. No capítulo três, tem-se um panorama do direito à educação no país, sua prestação enquanto serviço público, a organização nacional e a competência legislativa dos Entes Federados. O tópico quarto é dedicado a uma conceituação e distinção necessárias entre *homeschooling*, *unschooling* e *deschooling*. A quinta seção apresenta o histórico da educação domiciliar no Brasil, do século XIX até sua atual configuração. Com fundamento nos trabalhos empíricos, elabora o perfil socioeconômico dos usuários e, por fim, compara esse movimento com o do Escola sem Partido. No sexto capítulo, a tese analisa as seis categorias de motivos, argumentos e estratégias jurídicas identificadas. A sétima parte avança sobre as estratégias jurídicas das famílias, com a análise da Repercussão Geral n. 822 do Supremo Tribunal Federal, pondo fim à discussão no Poder Judiciário. Quanto ao Poder Legislativo, no âmbito do Congresso Nacional, o estudo se dá no Projeto de Lei Federal n. 3179/2012. Ainda compôs o exame as iniciativas do

Distrito Federal (Lei 6.759/2020) e dos Estados do Paraná (Lei 20.739/2021), Rio Grande do Sul (PL 170/2019), Santa Catarina (PLC 003/2019) e São Paulo (PL 707/2019). No âmbito municipal, a apreciação deteve-se a Manaus (PL 64/2021), Vitória (Lei 9.562/2019), Belo Horizonte (PL 56/2021), Porto Alegre (PL 001/2021) e Sorocaba (PLO 031/2021). No oitavo capítulo, diante da construção teórica e investigativa construída, a tese desenvolve uma análise crítica dos motivos, argumentos e estratégias jurídicas apresentados pelas famílias para a utilização e a legitimação do *homeschooling*. Por fim, chega-se à conclusão da tese de que as famílias brasileiras defendem ou aderem ao *homeschooling* por um posicionamento político conservador, evidenciados na interpretação de suas falas e experiências, utilizadas para a construção e embasamento dos motivos e argumentos para sua legitimação. Para galgar tal objetivo, utilizam as estratégias jurídicas disponíveis, com iniciativas no Poder Judiciário e no Poder Legislativo, no âmbito Federal, Estadual e Municipal.

Palavras-chave:

Educação; direito à educação; ensino domiciliar; teorias políticas; conservadorismo.

Abstract

Silva, Camilo Henrique. *Homeschooling in Brazil*: motives, arguments and strategies. Rio de Janeiro, 2023. 241p. Tese de Doutorado - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

The aim of this thesis is to identify and analyze the reasons, arguments and legal strategies used by families to legitimize the adoption of home-schooling in Brazil. The investigation, by using the bibliographical research method, located eleven empirical academic works, elaborated by nine researchers, between the years of 2012 to 2022. Through the interpretation of the text of the selected documents, the thesis identified five categories of reasons and arguments for the adherence of Brazilian families to this teaching method: ideological; socialization; well-being; pedagogical; religious and moral values. The Law, sixth category, is understood as a strategy for legalization, by the Judiciary Power or by the Legislative Power, for the exercise of home education. For the construction of the text, in addition to the introduction and conclusion, chapters one and nine, respectively, another seven were built. Chapter two presents the philosophical bases of the political theories adopted to examine the object of the thesis, based on the typology presented by Will Kymlicka, and encompasses liberalism and its egalitarian side, libertarianism, conservatism and communitarianism. In chapter three, there is an overview of the right to education in the country, its provision as a public service, the national organization and the legislative competence of the Federal Entities. The fourth topic is dedicated to a necessary conceptualization and distinction between homeschooling, un-schooling and deschooling. The fifth section presents the history of home education in Brazil, from the 19th century to its current configuration. Based on empirical works, it draws up the socioeconomic profile of users and, finally, compares this movement with that of Escola sem Partido. In the sixth chapter, the thesis analyzes the six categories of motives, arguments and legal strategies identified. The seventh part advances on the legal strategies of families, with the analysis of General Repercussion 822 of the Federal Supreme Court, putting an end to the discussion in the Judiciary. As for the Legislative Power, within the scope of the National Congress, the study takes place in the Federal Law Project 3179/2012. The examination also included the initiatives of the Federal District (Law 6,759/2020) and the States of Paraná (Law 20,739/2021), Rio Grande do Sul (PL 170/2019), Santa Catarina (PLC 003/2019) and São Paulo (PL 707/2019). At the municipal level, the assessment was limited to Manaus (PL 64/2021), Vitória (Law 9.562/2019), Belo Horizonte (PL 56/2021), Porto Alegre (PL 001/2021) and Sorocaba (PLO 031/2021). In the eighth chapter, in view of the theoretical and investigative construction built, the thesis develops a critical analysis of the reasons, arguments and legal strategies presented by families for the use and legitimation of homeschooling. Finally, the

conclusion of the thesis is reached that Brazilian families defend or adhere to homeschooling due to a conservative political position, evidenced in the interpretation of their speeches and experiences, used for the construction and foundation of the reasons and arguments for its legitimation. To achieve this objective, they use available legal strategies, with initiatives in the Judiciary and Legislative Powers, at the Federal, State and Municipal levels.

Keywords

Education; right to education; homeschooling; political theories; conservatism.

Sumário

1. Introdução	14
1.1. Metodologia	16
2. Teorias políticas	23
2.1. Liberalismo: uma introdução	24
2.2. Liberalismo igualitário: análise de Will Kymlicka	31
2.3. Conservadorismo: características e distinção com o liberalismo	38
2.4. Liberalismo igualitário, libertarismo e comunitarismo: diferenças	45
3. Educação no Brasil: apontamentos necessários	53
3.1. A educação como direito e serviço público	53
3.2. A organização nacional da educação	59
3.3. A federação e a competência legislativa em matéria educacional	65
4. <i>Deschooling, unschooling e homeschooling</i>	76
4.1. <i>Deschooling</i> : a revolução ou o fim do sistema escolar	76
4.1.1. Ivan Illich e a <i>deschooling</i>	77
4.1.2. John Holt e sua proposta de <i>deschooling</i>	82
4.1.3. Ivan Illich e John Holt: encontros e desencontros	86
4.2. <i>Unschooling</i> : a educação domiciliar	88
4.3. <i>Homeschooling</i> : o ensino domiciliar	92
5. O ensino domiciliar no Brasil	99
5.1. O <i>homeschooling</i> no Brasil no século XIX: a educação doméstica	100
5.2. Da educação doméstica ao <i>homeschooling</i> : o atual cenário	104
5.3. O perfil socioeconômico dos participantes do <i>homeschooling</i>	108
5.4. <i>Homeschooling</i> e Escola sem Partido: faces da mesma moeda?	111

6. <i>Homeschooling</i> : motivos e estratégias no Brasil	119
6.1. As ideologias impostas pela escola	119
6.2. A socialização das crianças: a escola como problema	121
6.3. O bem-estar das crianças está fora da escola	125
6.4. A [anti]pedagogia escolar	127
6.5. A educação na moral cristã	132
6.6. As estratégias jurídicas das famílias em favor do <i>homeschooling</i>	135
7. As estratégias jurídicas	141
7.1. A estratégia no Poder Judiciário e a decisão final do STF	142
7.1.1. O direito à educação	147
7.1.2. A constitucionalidade do <i>homeschooling</i> e o princípio da legalidade	150
7.1.3. O princípio do pluralismo político, de ideias e de concepções pedagógicas	155
7.1.4. O direito dos pais em assistir, criar e educar os filhos menores e a liberdade de crença e de religião	159
7.2. A estratégia legislativa	168
7.2.1. O projeto de lei federal	170
7.2.2. As legislações e os projetos de leis estaduais	175
7.2.3. As legislações e os projetos de leis municipais	182
8. <i>Homeschooling</i> no Brasil: análises	189
8.1. Os motivos e as estratégias jurídicas	189
8.2. As teorias políticas e o <i>homeschooling</i> no Brasil	207
9. Conclusão	225
10. Referências bibliográficas	330

Abreviaturas e siglas

ADI – Ação Direta de Inconstitucionalidade

ANED – Associação Nacional de Educação Domiciliar

AM – Amazonas

APEOESP – Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo

Art. – Artigo

Arts. – Artigos

BA – Bahia

CE – Ceará

CF – Constituição Federal

CONTEE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino

CP – Código Penal

CRFB – Constituição da República Federativa do Brasil

DC – Democracia Cristã

Des. – Desembargador

DF – Distrito Federal

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

ES – Espírito Santo

ESP – Escola sem Partido

FITE – Federação Interestadual de Trabalhadores em Educação Pública

GO – Goiás

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MA – Maranhão MEC – Ministério da Educação e Cultura

MDB – Movimento Democrático Brasileiro

Min. – Ministro

MG – Minas Gerais

N. – Número

N.P. – Não paginado

P. – Página

PIDESC – Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais

PL – Projeto de Lei

PL/ES – Partido Liberal do Espírito Santo

PLC – Projeto de Lei Complementar

PLS – Projeto de Lei do Senado

Pnad – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PP – Partido Progressista

PPS – Partido Popular Socialista

PR – Paraná

PRTB – Partido Renovador Trabalhista Brasileiro

PSC – Partido Social Cristão

PT – Partido dos Trabalhadores

PTB – Partido Trabalhista Brasileiro

RE – Recurso Extraordinário

REP – Republicanos

Rel. – Relator

RJ – Rio de Janeiro

RN – Rio Grande do Norte

RS – Rio Grande do Sul

SC – Santa Catarina

SP – São Paulo

SIMPA – Sindicato dos Municípios de Porto Alegre

SINPRO-DF – Sindicato dos Professores no Distrito Federal

STF – Supremo Tribunal Federal

Introdução

Este trabalho de pesquisa construído no Programa de Pós-graduação em Ciências Humanas - Educação da PUC-Rio, na linha de Ideias e Instituições Educacionais, com a orientação do Prof. Dr. Ralph Ings Bannell e coorientação do Prof. Dr. Marcello Raposo Ciotola, tem como objetivo analisar os motivos e os argumentos do *homeschooling* no Brasil sob a perspectiva das teorias políticas contemporâneas, identificadas na tipologia de Will Kymlicka. A metodologia desta investigação teórica será a da pesquisa bibliográfica e da interpretação de texto, desenvolvida no próximo tópico.

Nos últimos tempos tem ganhado destaque nos jornais, no meio político, jurídico, educacional e social a discussão sobre a possibilidade, no Brasil, de as famílias adotarem o *homeschooling* (educação ou ensino domiciliar) para a educação dos filhos. O debate não encontra meio termo, conta com defensores ou detratores, cada qual com suas razões, argumentos e justificativas.

De maneira sucinta, o *homeschooling* é a possibilidade de a educação das crianças e adolescentes ocorrer na casa da família, sob a orientação e execução dos pais, com o auxílio ou não de terceiros. Nessa perspectiva, retira-se o aluno da escola (pública ou particular) e todo o ensino é realizado em casa.

As discussões são travadas em razão da retirada das crianças da escola, a partir dos argumentos e motivações dos defensores e usuários do *homeschooling* para a adesão a essa modalidade educacional, como também, pelas consequências dessa decisão para o futuro dos menores e para a sociedade.

Em 2018, o Supremo Tribunal Federal se posicionou sobre o tema e remeteu a decisão sobre a adoção do *homeschooling* para o Congresso Nacional. Porém, os debates e as interpretações favoráveis ou contrárias ao permanecem, inclusive, com a utilização dessa decisão em ambas as defesas, gerando confusão à sociedade, sobre a autorização legal dessa prática educacional.

No Brasil, diante da impossibilidade legal do *homeschooling*, as pesquisas com as famílias adotantes dessa prática são poucas e, na busca pela fundamentação das posições, utilizam-se os argumentos, fundamentos e resultados desse modelo educacional nos Estados Unidos da América, país com o maior número de adeptos.

No presente trabalho de tese, opta-se por aprofundar o debate em torno das razões e argumentos das famílias brasileiras adotantes do *homeschooling*, encontradas nos estudos empíricos realizados, bem como, nos projetos de lei (Federal, Estadual e Municipal) e na decisão do Supremo Tribunal Federal, para sistematizar, catalogar e depois analisá-las.

A questão principal a ser estudada no trabalho é a análise dos motivos e argumentos das famílias optantes do *homeschooling* no Brasil sob os fundamentos das teorias políticas contemporâneas, identificadas a partir da tipologia adotada por Will Kymlicka.

Para o trabalho obter o sucesso esperado, está dividido em sete capítulos. No segundo, desenvolve-se as teorias política descritas por Will Kymlicka, sendo elas: o liberalismo; o liberalismo igualitário; o libertarismo; o comunitarismo; e, o conservadorismo. Este último, em razão de não ser abordado pelo autor, buscou-se referências em Jésus Conill e Friedrich August von Hayek.

A terceira seção avança sobre a educação nacional, trazendo elementos necessários para o debate. Por exemplo, discutindo-a como um direito e um serviço público. Também é abordada a organização da educação no país e, por fim, a federação e as correspondentes competências legislativas dos entes federativos.

No quarto capítulo, opta-se pela imprescindível definição e diferenciação entre os institutos da *homeschooling*, da *unschooling* e da *deschooling*. Essa etapa é fundamental, em razão das diversas confusões conceituais relacionadas ao tema, e para deixar clara a posição dos autores como Ivan Illich e John Holt.

O quinto capítulo adentra no ensino domiciliar no Brasil. Primeiro, apresenta um histórico da educação doméstica a partir do século XIX até o cenário atual. A seguir, traça-se o perfil socioeconômico contemporâneo dos adeptos dessa modalidade no país. E, por fim, faz as devidas aproximações e distanciamentos do *homeschooling* com o movimento Escola sem Partido.

Seguindo, no sexto tópico o trabalho, com fundamento nos artigos científicos empíricos encontrados, conforme detalhado no tópico metodologia, identifica as cinco categorias de motivos e argumentos utilizados pelas famílias adotantes do *homeschooling* no Brasil e as apresenta, dando ênfase e destaque às falas dos envolvidos. Também é identificada a questão legal, não como um motivo, mas sim, como estratégia jurídica perante os órgãos competentes.

Na sétima seção, as estratégias jurídicas são analisadas, tanto a partir das ações propostas no Poder Judiciário, com a manifestação final do Supremo Tribunal Federal no Recurso Extraordinário nº 888.815, originando o Tema 822 de repercussão geral; quanto nas propostas legislativas em tramitação no Congresso Nacional, nos Estados e Municípios, inclusive, com a aprovações normativas.

Por fim, no oitavo capítulo é realizada a análise de todo o trabalho. Inicialmente, com a argumentação crítica das razões e argumentos indicados pelas famílias. Seguindo, com a resposta sobre qual teoria política os adeptos do *homeschooling* no Brasil se identificam, a partir das categorias identificadas anteriormente.

O trabalho, portanto, diante de todo o arcabouço teórico estudado, tem a pretensão de responder qual teoria política é adotada pelas famílias brasileiras ao utilizarem o *homeschooling* para a educação de seus filhos. A seguir, será apresentada a metodologia para a construção da tese.

1.1

Metodologia

A proposta de tese é identificar e analisar os motivos e argumentos apresentados pelos adeptos e simpatizantes do *homeschooling* no território nacional para responder qual teoria política contemporânea está contemplada e é utilizada para alcançar esse ideal.

Por ser um trabalho teórico, utiliza-se a metodologia da pesquisa bibliográfica¹ e a análise de conteúdo² para o estudo de livros, teses, dissertações, monografias, leis, decisões judiciais, projetos de lei, depoimentos das famílias adeptas do *homeschooling* e demais documentos pertinentes.

Para a compreensão dos textos, utilizou-se a orientação de Severino (2007, p. 49-66) para suas leituras, análises e interpretações, consistindo, basicamente, nessa

¹ Por pesquisa bibliográfica entende-se a “desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (Gil, 2008, p. 50), além de outras fontes, como livros de leitura corrente, documentos legais, “obras de referência, teses e dissertações, periódicos científicos, anais de encontros científicos e periódicos de indexação e resumo”. (Gil, 2008, p. 61).

² “É uma metodologia de tratamento e análise de informações constantes de um documento, sob forma de discursos pronunciados em diferentes linguagens: escritos, orais, imagens, gestos. Um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Trata-se de se compreender criticamente o sentido manifesto ou oculto das comunicações. Envolve, portanto, a análise do conteúdo das mensagens, os enunciados dos discursos, a busca do significado das mensagens. (Severino, 2007, p. 121).

sequência: delimitação da leitura; análise textual, temática e interpretativa; problematização; e, síntese pessoal.

Inicialmente, é importante destacar que a pandemia de covid-19, no início do ano de 2020, impossibilitou a realização de pesquisa empírica com as famílias adotantes do *homeschooling*, como entrevistas, por exemplo. Ademais, por não ser uma prática educacional permitida no país, com receio da exposição por questões legais e da falta de registro dos praticantes em um órgão oficial, há enorme dificuldade em conseguir contatá-las.

Diante da diversificação de argumentos e motivos dos adeptos do *homeschooling* e, por isso das considerações dos pesquisadores, é importante para o debate do tema a compilação dos resultados dos trabalhos científicos empíricos realizados até o momento para uma análise macro, a fim de compor, de forma mais definida, o pensamento dessas famílias.

Para alcançar as razões e os argumentos utilizados pelos adeptos do *homeschooling* no Brasil, a pesquisa se servirá de trabalhos científicos empíricos e teóricos realizados, justificativas dos projetos de lei (federal, estadual e municipal) e processos judiciais em que as famílias esclarecem os motivos para a adesão a essa modalidade educacional.

Importante esclarecer que a tese não busca replicar os resultados dessa perspectiva utilizando os dados e a análise da política e da realidade educacional e cultural dos Estados Unidos da América ou de outro país. Ao contrário, o escopo é estudar as razões e os argumentos das famílias brasileiras.

Em pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, fundação do Ministério da Educação (MEC), no sítio eletrônico <http://catalogodeteses.capes.gov.br>, localizou-se poucos estudos sobre o *homeschooling*.

A base da investigação foi realizada com a utilização de termos pertinentes ao objeto da tese. A seguir os termos da busca e o número de documentos encontrados, separados entre teses e dissertações: 1 – ensino domiciliar (1 tese; 4 dissertações); 2 – educação em casa (1 dissertação); 3 – *homeschooling* (4 teses; 16 dissertações); 4 – ensino em casa (1 tese; 1 dissertação); 5 – educação domiciliar (1 tese; 9 dissertações); 6 – desescolarização (6 teses; 15 dissertações); 7 – *unschooling* (nenhum trabalho); 8 – ensino no lar (nenhum trabalho); 9 – educação não obrigatória (1 dissertação); 10 – educação no lar (2 dissertações).

Em 2017, a Revista Pro-posições da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) elaborou o “DOSSIÊ: Homeschooling e o Direito à Educação” (v. 28, n. 2, maio/ago.), tratando de diversos aspectos da temática, os quais, pela importância, serão utilizados no trabalho.

Com base na pesquisa no banco de dados da Capes, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, Scielo, revistas científicas, livros e artigos, foram identificados onze trabalhos acadêmicos contendo investigações empíricas com as famílias brasileiras adeptas ao *homeschooling*, compreendidas no período de 2012 a 2022, elaborados por dez autores. Desses documentos, tem-se: quatro teses, duas dissertações, uma monografia e quatro artigos.

O primeiro trabalho empírico selecionado é a tese o “Ensino em casa no Brasil: um desafio à escola?”, do programa de Doutorado em Educação da Universidade de São Paulo, defendida em 2013 por Luciane Muniz Ribeiro Barbosa. Nele, realizou-se uma pesquisa com quatro famílias, por meio de entrevistas semiestruturadas³.

O segundo documento é a tese elaborada por Édison Prado de Andrade, em 2014, intitulada “A Educação Familiar Desescolarizada como um Direito da Criança e do Adolescente: relevância, limites e possibilidades na ampliação do Direito à Educação”, defendida no doutoramento em Educação na Universidade de São Paulo. O autor aplicou questionários em cinquenta e sete pais e sessenta e sete crianças *homeschooling*, nos anos de 2012 a 2014⁴.

A terceira tese é a pesquisa de Juliane Soares F. Gavião, chamada “As crianças e suas memórias de infância: escola e homeschooling nas narrativas infantis”, defendida em 2017 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Rio Grande do Sul. A autora realizou oficinas no período de agosto a outubro de 2015, contando com a participação de onze crianças e suas mães⁵.

³ “A presente tese tem como objetivo analisar os princípios e fundamentos do ensino em casa, bem como sua possível normatização no Brasil. [...] com base em pesquisa bibliográfica e entrevistas com famílias que ensinam os filhos em casa, traça um panorama do ensino em casa, questionando-o como um possível caminho em busca de uma educação que englobe o alcance de resultados acadêmicos e o cumprimento de objetivos constitucionais para a educação como o pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania”. (Barbosa, 2013, p. 8).

⁴ “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”. (Andrade, 2014, p. 8).

⁵ “Esta investigação tem como tema central a memória infantil. [...] Metodologicamente, o percurso escolhido para privilegiar a memória e a fala infantil foi a perspectiva teórico/metodológica da

A quarta tese é de 2018, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Gabriele Nigra Salgado defendeu o trabalho “Educação ‘alternativa’: do discurso à imagem”. A investigação desenvolve-se por meio de entrevistas, produção de fotos e vídeos, incluindo uma família praticante do *unschooling*⁶.

O quinto trabalho acadêmico é a dissertação de Gabriela Loreti, “Mamãe é a melhor professora!”: uma etnografia junto a três famílias que educam suas crianças fora da escola”, defendida em 2019 no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de São Carlos⁷.

O sexto texto é a dissertação de Alessandro Vieira Pessoa, intitulada “Práticas pedagógicas na educação domiciliar: um estudo de caso em Aracaju-SE”, defendida em 2019 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe. O autor realizou pesquisa empírica com treze famílias usuárias do *homeschooling*, com aplicação de questionários e, após essa primeira fase, aprofundou os estudos das práticas pedagógicas de três participantes, inclusive com observação⁸.

O sétimo trabalho é a monografia escrita por André de Holanda Padilha Vieira, “Escola? Não obrigado: um retrato da homeschooling no Brasil”, apresentada

pesquisa com crianças, baseada, em grande medida, no campo da Sociologia da infância e dos Estudos da Criança. Foram realizadas onze oficinas na Oficina de Arte Sapato Florido, na Casa de Cultura Mário Quintana, em Porto Alegre (RS), no período de agosto a outubro de 2015. As oficinas contaram com a participação de onze crianças, seis meninas e cinco meninos, com idades entre 05 e 12 anos”. (Gavião, 2017, p. 10).

⁶ “Esta pesquisa, fundamentada na perspectiva teórica da Filosofia da Diferença, propõe questionamentos aos discursos naturalizados acerca das experiências de educação ‘alternativa’, a fim de ampliar os modos de ver e de narrar tais práticas. [...] A investigação envolveu entrevistas e a produção de fotografias e vídeos, realizados em diferentes espaços educativos de Florianópolis-SC: duas escolas ‘alternativas’, um curso de formação em pedagogia Waldorf e duas experiências de educação não institucionalizadas, envolvendo uma família adepta da desescolarização (*unschooling*) e uma cooperativa educacional. A análise relaciona as diferentes formas de enunciar a educação”. (Salgado, 2018, p. 15).

⁷ “Esta é uma etnografia realizada junto a três famílias que educam suas crianças fora da escola. [...] Assim, tendo como fio condutor a escolha pela não frequência das crianças à escola, este trabalho se volta para as experiências junto a três famílias para, por meio de aproximações e afastamentos entre elas, refletir acerca das ideias de família, educação, cuidado e criança aí implicadas”. (Loreti, 2019, p. 10).

⁸ “[...] propôs-se, nesse estudo, adentrar no universo da educação domiciliar contemporânea e conhecer, a partir de uma ótica pedagógica, como essa modalidade educacional tem se desenvolvido, buscando reconhecer os elementos que constituem a prática educativa de algumas famílias. Para tanto, utiliza-se a pesquisa qualitativa e bibliográfica, com abordagem exploratória, na forma de estudo de caso. [...] É apresentado um panorama geral sobre as famílias que optaram pela educação domiciliar em Aracaju com base nos resultados de questionários aplicados à amostra inicial de treze famílias, privilegiando, neste interim, uma explanação acerca dos métodos pedagógicos mais utilizados pelas famílias pesquisadas. Após delimitação da amostra inicial utilizando critérios pré-estabelecidos, encaminhou-se a análise mais aprofundada das rotinas e práticas pedagógicas de três famílias em especial, fazendo uso de questionários, entrevistas e de observação participante”. (Pessoa, 2019, p. 8).

em 2012 na Graduação em Sociologia da Universidade de Brasília. O autor realizou pesquisa com oito pais (entrevistas semiestruturadas e presenciais) e aplicou questionário auto administrado em outros sessenta e dois⁹.

Três artigos científicos completam o quadro das pesquisas empíricas sobre o *homeschooling* no país. O oitavo trabalho é de Ingrid Lilian Fuhr e Luis Eduardo Oliveira Alejarra, “A opção por um ensino domiciliar: um estudo de caso”, publicado na revista *Práxis Educativa* em abril de 2020. Nele, os autores entrevistam três famílias optantes dessa modalidade educacional¹⁰.

Os trabalhos finais são os capítulos publicados no livro “Educação domiciliar no Brasil: mo(vi)mento em debate”, em 2021, de Coordenação de Maria Celi Chaves Vasconcelos. O antepenúltimo é da coordenadora da obra, intitulado “A educação domiciliar e suas motivações: elos que se desfazem e refazem”, em que realiza a pesquisa qualitativa por meio da observação de duas famílias adeptas do *homeschooling*¹¹.

O penúltimo é o artigo de André de Holanda Padilha Vieira, intitulado “Interesses naturais” ou vantagens de classe? Desigualdade invisível e construções da “educação ideal” em famílias “homeschoolers”. O autor trabalha os dados colhidos em sua monografia, exposta anteriormente¹².

O último é o trabalho de Gabriele Nigra Salgado, “Homeschooling e unschooling: alternativas à escolarização?”. A autora apresenta o depoimento de uma mãe

⁹ “Este trabalho, de caráter exploratório, tem por objetivos discutir o surgimento do fenômeno contemporâneo que se convencionou chamar de *homeschooling* (em português, educação em casa) e compreender a condição socioeconômica, as motivações e o tipo de educação empreendida pelos pais brasileiros adeptos da modalidade. Os dados apresentados são provenientes da realização de entrevistas semiestruturadas e presenciais com oito pais e da aplicação de questionário auto administrado a uma amostra de 62 pais. (Vieira, 2012, p. 5).

¹⁰ “Este artigo visa compreender os motivos que levam famílias a retirar seus filhos da escola para dar-lhes outras formas de educação, bem como examinar argumentos sociojurídicos a respeito do ensino domiciliar que permeiam o direito de escolha na formação de seus filhos. [...] Foram entrevistadas três famílias, que realizam ensino domiciliar por razões religiosas e por motivos de saúde”. (Fuhr; Alejarra, 2020, p. 1).

¹¹ “Para a análise das principais motivações que caracterizam a educação domiciliar no Brasil, o estudo realizado refere-se a uma pesquisa qualitativa, que partiu da observação do cotidiano de duas famílias que utilizam essa modalidade para educar seus filhos, prescindindo dos espaços escolares para esse fim. [...] As entrevistas com as famílias foram realizadas durante a pesquisa de campo em meados dos anos de 2010”. (Vasconcelos, 2021, p. 198-199).

¹² “Neste capítulo, recuperam-se os dados produzidos em uma pesquisa sobre educação domiciliar realizada em 2012, para analisar em que medida os pais *homeschoolers* beneficiam-se de condições econômicas, culturais e sociais privilegiadas e quais estratégias de parentalidade esses pais fazem uso na vida cotidiana. A pesquisa coletou informações socioeconômicas junto a 62 pais e mães distribuídos em 12 unidades da federação e entrevistou em profundidade cinco pais e três mães, com o fim de esmiuçar aspectos de suas rotinas diárias, motivações e perspectivas sobre educação e escolarização formal”. (Vieira, 2021, p. 282).

adepta do *unschooling* colhida em abril de 2016, por meio de entrevista, oriunda de sua tese¹³.

Pela importância, estudou-se o processo e a decisão final no Recurso Extraordinário n. 888.815 pelo Supremo Tribunal Federal, oriundo de um Mandado de Segurança do Rio Grande do Sul, da cidade de Canela, impetrado em 2012, pleiteando o direito subjetivo da criança em estudar em *homeschooling*. O julgamento originou a Repercussão Geral n. 822, consolidando o entendimento jurídico para a questão.

Além dos trabalhos científicos com pesquisas empíricas e do processo judicial, para a identificação e análise dos motivos e argumentos dos defensores do *homeschooling* no Brasil foram estudadas as justificativas de projetos de lei em tramite no Congresso Nacional e algumas iniciativas, inclusive aprovadas, de Assembleias Legislativas e Câmaras de Vereadores.

Do Congresso Nacional, será analisado o Projeto de Lei n. 3179/2012, de autoria do deputado federal Lincoln Portela, com o escopo de legalizar e, assim possibilitar a adoção desse modelo de ensino no país por meio da alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Quanto aos Estados, serão analisados os projetos de lei, em tramite ou finalizados, de algumas Assembleias Legislativas, para identificar os argumentos e os fundamentos para a implementação do *homeschooling* em seus territórios. Com base em pesquisas nos respectivos sítios eletrônicos das Casas de Leis, detectou-se as seguintes propostas estaduais: Bahia, Ceará, Distrito Federal, Mato Grosso, Paraná, Rio Grande do Sul, Roraima, Santa Catarina e São Paulo.

Em razão do acesso aos procedimentos legislativos completos, o trabalho analisará as iniciativas legais do Distrito Federal (Lei n. 6.759/2020), do Paraná (Lei n. 20.739/2021), Rio Grande do Sul (PL n. 170/2019), Santa Catarina (PLC n. 003/2019) e São Paulo (PL n. 707/2019).

No âmbito municipal, por meio de pesquisa em sítios eletrônicos, foram encontradas iniciativas legais em Manaus (AM), Salvador (BA), Fortaleza (CE), Vi-

¹³ “[...] trago a perspectiva de uma adepta ao *unschooling*, cuja entrevista foi cedida durante minha pesquisa de Doutorado, o que nos ajuda a compreender um pouco mais as nuances que envolvem essas diferentes propostas de educação na casa”. (Salgado, 2021, p. 144).

tória (ES), Goiânia (GO), São Luís (MA), Belo Horizonte (MG), Itaúna (MG), Cascavel (PR), Curitiba (PR), Toledo (PR), Itaocara (RJ), Rio de Janeiro (RJ), Natal (RN), Porto Alegre (RS), Chapecó (SC), Mairinque (SP) e Sorocaba (SP).

Do mesmo modo, em razão do acesso aos procedimentos completos, essencial para a análise, serão estudadas as propostas legislativas dos municípios de Manaus (PL n. 64/2021), Vitória (Lei n. 9.562/2019), Belo Horizonte (PL n. 56/2021), Porto Alegre (PL n. 001/2021) e Sorocaba (PLO n. 031/2021).

A ANED, em seu sítio eletrônico, apresenta resultados de pesquisas com seus membros ou adeptos do *homeschooling*. Em contato por e-mail com a associação para o fornecimento das respostas dos participantes nas respectivas investigações, mantendo o total sigilo e o anonimato dos respondentes, foi negado o acesso, sob a alegação de preservação da identidade. Portanto, como não se tem a metodologia e os dados da pesquisa, não farão parte deste trabalho.

Além da identificação e da análise dos motivos e argumentos utilizados pelos adeptos do *homeschooling* no país, também será realizado um estudo teórico sobre os principais pontos da educação nos documentos legais, em especial a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com o intuito de trazer elementos para a compreensão da posição da educação e do ensino no cenário nacional.

Sobre as teorias políticas, essenciais para a análise do objeto da tese, decidiu-se pela tipologia apresentada por Will Kymlicka, em sua obra “Filosofia política contemporânea: uma introdução”, lançada em 2006 pela Editora Martins Fontes. Por ela, foram selecionadas as teorias do liberalismo, do liberalismo igualitário, do libertarismo e do comunitarismo.

Em razão dessa tipologia não abordar o conservadorismo, para suprir a lacuna, buscou-se reflexões de outros autores, especialmente Jesús Conill e Friedrich August von Hayek.

Por fim, com essa metodologia e com os documentos identificados, o trabalho espera contribuir com as discussões educacionais no cenário nacional, identificando as categorias de razões e argumentos das famílias para a adoção do *homeschooling*, como também, qual teoria política contemporânea sustenta filosoficamente essa abordagem educacional.

2

Teorias políticas

O presente capítulo tem por objetivo trazer fundamentos teóricos para a discussão, reflexão e análise da pesquisa sobre o *homeschooling* no decorrer da tese. Para tanto, a ideia é apresentar, de modo sucinto, sem a pretensão de esgotar ou aprofundar demasiadamente o tema, mas com a densidade necessária, algumas teorias políticas.

As teorias políticas escolhidas a serem debatidas no texto estão na tipologia da obra “*Filosofia política contemporânea: uma introdução*”, de Will Kymlicka¹⁴, lançada no ano de 2006 pela editora Martins Fontes, traduzida por Luís Carlos Borges. Em decorrência do tema objeto da tese, serão apresentadas o liberalismo e sua vertente igualitária, com sua distinção entre o libertarismo e o comunitarismo.

O livro de Kymlicka (2006, p. 1-6) fornece “uma introdução e uma avaliação crítica das principais escolas de pensamento que dominam os debates contemporâneos na filosofia política” sobre o “que é uma sociedade justa, livre ou boa”. Para tanto, explora a proposta de Ronald Dworkin “de que as teorias políticas modernas não têm valores fundamentais diferentes” por terem “o mesmo valor fundamental, que é a igualdade”. Logo, são todas teorias igualitárias. O autor também utiliza na análise as contribuições pensamento do filósofo John Rawls.

A tipologia das teorias políticas contemporâneas de Will Kymlicka ainda trata do utilitarismo, do marxismo e do feminismo. Apesar de sua reconhecida importância, este trabalho não as entende necessárias para a discussão do tema *homeschooling*, em face da fundamentação dessa modalidade de ensino ser diversa.

Em razão da tipologia das teorias políticas de Will Kymlicka não contemplar o conservadorismo, o trabalho busca sua superação nas obras de Friedrich August von Hayek (1983) e Jesús Conill¹⁵ (1998). Obviamente, poderão ser inseridas participações de outros autores, para complementar a construção do diálogo e das reflexões.

¹⁴ Will Kymlicka é professor do Departamento de Filosofia da Universidade de Ottawa e diretor de pesquisas do Centro Canadense de Filosofia e Políticas Públicas da mesma universidade. É autor de sete livros. (Kymlicka, 2006, n.p.).

¹⁵ Jesús Conill é professor titular de ética y filosofía política de la Universidad de Valencia. Becario del D.A.A.D. Investigador em las universidades de Múnich, Francfort, Bonn y en el Institut für Wirtschaftsethik de St. Gallen. Autor de varias obras. (Cortina, 1998, p. 7).

A escolha dessas teorias políticas está calcada na atual discussão sobre os fundamentos e motivos apresentados pelas famílias adotantes do *homeschooling* no país e de acordo com o cenário da sociedade brasileira, inserida em um Estado Democrático de Direito.

Portanto, com base na exploração teórica de Will Kymlicka, Friedrich August von Hayek e Jesús Conill, nas próximas páginas serão traçados os fundamentos das teorias políticas contemporâneas, naquilo que importa para a tese. Por fim, importante ressaltar que não será realizada uma análise profunda e crítica da teoria, mas tão somente sua caracterização para o estudo do *homeschooling* no Brasil em capítulo específico, no transcorrer do trabalho.

2.1

Liberalismo: uma introdução

Neste tópico, de forma sucinta, será apresentada a teoria política do liberalismo, com base no escrito de Nicola Matteucci (1986), docente da Universidade de Bolonha, em uma tentativa de sua configuração e de traçar seus principais elementos, para servir de base ao trabalho, bem como, trazer subsídios para uma melhor compreensão da análise realizada por Kymlicka.

Como fenômeno histórico, há algumas dificuldades para se chegar a um conceito de liberalismo. Primeiro, por sua ligação com a história da democracia. Segundo, por ter se manifestado em épocas distintas nos países. Por exemplo, na Inglaterra ocorre com a Revolução Gloriosa (1688-1689)¹⁶, enquanto em outras nações europeias data do século XIX. Terceiro, pela impossibilidade de se ter uma “história-difusão” desse movimento, justamente por ter encontrado, em cada país, questões políticas e culturais específicas, redefinindo alguns de seus conteúdos (Matteucci, 1986, p. 686-687).

¹⁶ “En sus orígenes encontramos algunas ideas políticas que surgieron en la Inglaterra anterior a la revolución de 1688, y cuyo contenido básico era la exigencia de que las instituciones políticas protegieran los intereses y garantizaran los derechos de los individuos. El radicalismo de los Niveladores (*Levellers*) entre 1647 y 1650 constituye una fuerza social que reivindica la igualdad civil y política, aunque sin atacar el derecho de propiedad. Por su parte, los Cavadores (*Diggers*) se interesan por las reformas económicas y sociales, considerándose los «verdaderos niveladores»”. (Conill, 1998, p. 223-224).

Buscando uma definição, ao nível historiográfico, o adjetivo liberal foi utilizado de maneira receptiva, trazendo conteúdo da marca liberal. Tem sido empregado em diversos sentidos, seja para orientar partidos políticos; para catalogar os conteúdos desse pensamento político; para diferenciar outros modos de Estado; e, no nível filosófico, para perceber o modo característico da civilização ocidental (Matteucci, 1986, p. 687).

Inclusive, completa Matteucci (1986, p. 687), o termo liberal possui distintas conotações a depender do país. Por exemplo, na Inglaterra e na Alemanha trata-se de um posicionamento de centro, a mediar conservadorismo e progressismo. Nos Estados Unidos da América refere-se a “um radicalismo de esquerda defensor agressivo de velhas e novas liberdades civis”; e, na Itália, “indica os que procuram manter a livre iniciativa econômica e a propriedade particular”.

Seguindo ainda com a dificuldade na utilização da palavra liberal na seara da história das ideias, diante da diversidade das estruturas sócio institucionais em que se manifestam, tem-se uma definição do liberalismo indicado pelo iluminismo francês e pelo utilitarismo inglês:

[...] Liberalismo significa individualismo; por individualismo entende-se, não apenas a defesa radical do indivíduo, único real protagonista da vida ética e econômica contra o Estado e a sociedade, mas também a aversão à existência de toda e qualquer sociedade intermediária entre o indivíduo e o Estado; em consequência, no mercado político, bem como no mercado econômico, o homem deve agir sozinho. (Matteucci, 1986, p. 689).

Com essa ideia de proteção do indivíduo¹⁷, Matteucci (1986, p. 689-690) explica que o liberalismo enfatiza justamente o caráter orgânico do Estado¹⁸, seja para reivindicar a criação de associações, para estimular a participação das pessoas na política ou como proteção contra o Estado. Mesmo diante da diversidade entre as posições dos grupos liberais, existe um denominador comum na defesa do Estado

¹⁷ “1) Defensa del *individuo*: el liberalismo afirma la primacía moral de la persona frente a las exigencias de cualquier colectividad social de la que pueda formar parte”. (Conill, 1998, p. 226).

¹⁸ “[...] em contextos sócio institucionais diferentes, o Liberalismo enfatizou o caráter orgânico do Estado, último elemento sintético de uma série de associações particulares e naturais, fundamentadas no *status*; ou, em outras ocasiões, reivindicou a necessidade de associações livres (partidos, sindicatos etc.), quer para estimular a participação política do cidadão, quer o individualismo (dos proprietários) pretendia reduzir à esfera da vida particular, quer como proteção do indivíduo contra o Estado burocrático”. (Matteucci, 1986, p. 689).

liberal¹⁹, tendo como escopo último a garantia dos “direitos do indivíduo contra o poder político e, para atingir esta finalidade, exige formas, mais ou menos amplas, de representação política”.

Nessa seara, os liberais clássicos não eram anarquistas; ao contrário, sempre defenderam algum tipo de governo. A questão “era explicar como pessoas nascidas livres e iguais podem vir a ser governadas”. A resposta dessa linha de pensamento política era:

[...] devido às incertezas e à escassez da vida social, os indivíduos, sem renunciar a sua igualdade moral, endossariam a cessão de certos poderes ao Estado, mas apenas se o Estado usasse estes poderes em confiança para proteger os indivíduos destas incertezas e escassez. (Kymlicka, 2006, p. 77).

Ainda sobre o Estado liberal, diante de sua surpreendente capacidade de acomodar-se em situações históricas novas, sobrevivendo inclusive em regimes totalitários, Matteucci (1986, p. 691) compreende o liberalismo não como uma simples ideologia política, restrita a um partido, mas como uma ideia encarnada nas instituições políticas e nas estruturas sociais.

Seguindo na tentativa de uma melhor definição do liberalismo, outra possibilidade é pela análise do substantivo liberdade²⁰, em uma base teórica. Nesse ponto, não está em voga a questão do livre-arbítrio do indivíduo, mas sim, o seu agir humano, na esfera política, “com fundamento nas três principais definições dadas pelo pensamento político-filosófico moderno acerca do agir livre: a liberdade natural, a racional e a libertadora” (Matteucci, 1986, p. 691).

Pela concepção da liberdade natural ou naturalística²¹ o homem somente é livre quando faz o que lhe satisfaz, ao seguir seus instintos e apetites na busca por

¹⁹ O Estado liberal é neutro, “deve evitar afirmações antropológicas e conformar-se em proteger a liberdade privada, o bem-estar pessoal e a segurança dos cidadãos”. (Cortina, 2005, p. 160).

²⁰ “2) Defensa de la *libertad*. La libertad se entiende como la capacidad de regirse en la vida por las propias convicciones. Pero dentro del liberalismo hay una diferencia ya clásica entre dos modos de entender la libertad, proveniente de B. Constant y reactualizada por I. Berlin en términos de «libertad negativa» (no interferencia o independencia) y de «libertad positiva» (como participación en la toma de decisiones colectivas)”. (Conill, 1998, p. 226).

²¹ “Este tipo de liberdade foi descrito por Hobbes, quando definiu a condição do homem no estado natural, ou por Freud, quando colocou no princípio do prazer o instinto constitutivo da natureza humana. Todavia, contratualistas e psicanalistas concordam em evidenciar a desproporção existente entre necessidades e instintos, por um lado, e os meios e recursos para satisfazê-los, por outro, visto estes últimos serem de fato escassos e limitados. Nasce, assim, a política entendida como poder decisório quanto à distribuição destes meios e destes recursos: o homem, não tendo condições para tudo possuir, consegue pelo menos algo, dobrando-se à autoridade ou ao princípio de realidade”. (Matteucci, 1986, p. 691).

seus desejos. Para tanto, se encontrar obstáculo pode utilizar a força ou o poder contra outras pessoas. Essa ideia de liberdade se traduz em desigualdade, pois ao coincidir com o poder, quanto mais poder tiver será mais livre, logo, apenas o despota é o homem verdadeiramente livre (Matteucci, 1986, p. 691).

Em oposição à liberdade natural tem-se a racional, do homem que vive em sociedade e se manifesta como consciência da necessidade racional. Possui o foco do homem na ordem social. Nessa seara, para Hobbes, Spinoza, Rousseau (teoria do Estado), a verdadeira liberdade existe apenas no Estado, seja democrático ou absoluto, por concretizar a ordem e ser portador do valor ético, por consequência, se abafa o egoísmo do indivíduo, por algo maior e mais elevado (Matteucci, 1986, p. 692).

Para Marx e Comte, “a verdadeira liberdade consiste na consciência dos caminhos da história e no agir consequente para realização de sua finalidade imanente, uma sociedade sem classes ou a ordem social planificada pela ciência”. Numa terceira perspectiva, ao agregar parte das duas anteriores, a “verdadeira liberdade consiste na possibilidade situacional que o homem tem para escolher, manifestar e difundir seus valores, morais ou políticos, a fim de realizar a si próprio” (Matteucci, 1986, p. 692).

Ciente da diversidade de definições de liberdade, Kymlicka (2006, p. 178-179) prefere trabalhar os conceitos em dois grandes grupos, o “lockiano” e o “spenceriano”. A primeira corrente possui uma visão moralizada, com a liberdade definida em função do exercício do direito das pessoas. Nesse caso, a restrição da liberdade é possível para realizar o ato restringido. Como exemplo, “os lockianos dizem que impedir uma pessoa de roubar não é uma restrição de sua liberdade, já que ela não tinha nenhum direito de roubar”.

No segundo campo, para os “spencerianos”, de forma inversa, não moralizada, atribuem os direitos “de maneira que maximize a liberdade de cada indivíduo que seja compatível com uma liberdade igual para todos”. Desse modo, por exemplo, “para saber se as pessoas têm direito de apropriar-se de recursos naturais previamente não pertencentes a ninguém é preciso determinar se este direito aumenta ou diminui a liberdade de cada pessoa” (Kymlicka, 2006, p. 178-179).

Apesar da importância dessas conceituações de liberdade, Matteucci (1986, p. 692-693) assume que não contribuem para identificar o fenômeno histórico do liberalismo. Nenhum pensador liberal é contrário à limitação da liberdade natural

do indivíduo pelo Estado, quando respeitados a coexistência dos arbítrios alheios pelo princípio da igualdade jurídica e se for imposta pelo direito, com a norma válida para todos, como resposta para a opinião pública e às formas institucionais.

O liberalismo, portanto,

[...] expressa seu compromisso com a liberdade moderna²² separando nitidamente o poder público do Estado das relações privadas da sociedade civil e estabelecendo limites estritos à capacidade do Estado de intervir na vida privada. (Kymlicka, 2006, p. 321).

Para os liberais, acrescenta Matteucci (1986, p. 693-694), o Estado é um bem absoluto, submetido à liberdade exterior (do direito) mas retirado da liberdade interior (da ética). Deve ser moralmente neutro e permitir a organização dos grupos sociais e as condições para buscarem seus objetivos, futuro e maneira de entender o mundo, sem qualquer obstáculo, pois o indivíduo é tido como um fim e não como meio. Portanto, o liberalismo trata-se de um método e não dos fins.

As tentativas de definição do liberalismo feitas até o momento são insuficientes, apesar de importantes referenciais para a sua compreensão. Desse modo, Matteucci (1986, p. 694) avança para uma interpretação temporal (estudo de uma época) e estrutural (institucionais e sociais).

Para Matteucci (1986, p. 695), as interpretações temporais do liberalismo procuram definir o seu espírito (nova concepção do homem), iniciado e afirmado na Europa a partir da Renascença, da Reforma Protestante e do racionalismo de Descartes ao iluminismo. As origens do liberalismo coincidem com a formação da “civilização moderna”, a partir da vitória do imanentismo sobre o transcendentalismo, da liberdade sobre a revelação divina, da razão sobre a autoridade e da ciência sobre o mito.

Em síntese, “o enfoque filosófico reduz a liberdade individual à vontade geral ou ao Estado, enquanto o enfoque político pretende garantir as liberdades empíricas do indivíduo”. Há outra importante diferença das interpretações. A filosófica “exalta a unidade da vontade política soberana”, enquanto a política “defende as diferenças entre os diversos grupos sociais” (Matteucci, 1986, p. 696).

²² “A liberdade dos modernos, por outro lado, encontra-se na desimpedida busca de felicidade em suas ocupações e apegos pessoais, o que requer liberdade a partir do exercício do poder político. [...] veem a política como um meio (e, em certa medida, um sacrifício) necessário para proteger sua vida privada”. (Kymlicka, 2006, p. 321).

O liberalismo nasce em um momento histórico europeu de grandes mudanças²³, com a diversidade vista como um bem e não como algo ruim. Essas alterações exigem novas soluções institucionais, para dar voz a essa distinta sociedade. Nesse contexto, a maturação do liberalismo ocorre em duas grandes etapas. Primeiro, no “debate acerca da liberdade religiosa, com a necessária separação entre o político e o religioso (Milton, Locke)”; e, segundo, na “defesa dos partidos políticos como canais para a expressão dos diferentes grupos sociais (Hume, Burke)” (Matteucci, 1986, p. 696).

Para a melhor compreensão da história do liberalismo, deve-se inverter a concepção imamentista, de uma evolução filosófica, de um ideal. O pensamento alcançaria a plenitude da autoconsciência para um processo histórico-social europeu, mais precisamente a secularização, com a laicização da cultura política a partir do século XVI. Nesse novo modelo social, aumenta a pressão da burguesia, que, “com a mudança dos costumes, possibilita grande espaço para a livre manifestação de uma subjetividade totalmente isenta de qualquer direcionamento” (Matteucci, 1986, p. 696).

Nesse sentido, o mais correto é dizer que os liberais se identificam menos com uma doutrina e mais com um método, pois veem a sociedade como um organismo apto a crescer conforme as tensões das forças existentes, na liberdade dos valores, não acreditando em sua construção artificial, seguindo um modelo doutrinário. Contudo, a real e autônoma face do liberalismo se manifesta apenas em resposta ao problema da ruptura da unidade religiosa, sendo, a princípio, chamada de tolerância e, em um segundo momento de liberdade religiosa, o berço da liberdade moderna (Matteucci, 1986, p. 697).

Prosseguindo para uma interpretação estruturalista, de acordo com historiadores marxistas ou weberianos, o liberalismo “seria filho do Estado moderno ou, em sentido mais amplo, seria consequência ou resposta à nova estruturação organizacional do poder, instaurando-se na Europa a partir do século XVI”. Por essa

²³ “Encontramos na história da Europa moderna uma série de fenômenos culturais e sociais, que quebram a ordem que sustentava o mundo medieval e desarticulam a sociedade. Temos a Reforma Protestante e o surgimento de uma pluralidade de Igrejas e temos, também, a afirmação de um mercado aberto, onde novos grupos sociais começam a emergir, a tomar consciência de si e a entrar em confrontos. O nascimento do Liberalismo se dá, justamente, no momento em que se percebe que esta diversidade não é um mal, e sim um bem. Percebe-se, ainda, a necessidade de encontrar soluções institucionais, que possibilitem a esta sociedade ‘diferente’ sua expressão”. (Matteucci, 1986, p. 696).

mesma concepção, o Estado moderno é entendido como o detentor do monopólio da força, seja ela no nível jurídico²⁴, político²⁵ ou sociológico²⁶ (Matteucci, 1986, p. 697-698).

Matteucci (1986, p. 700), na tentativa de uma reconstrução histórica do liberalismo, entendido como um fenômeno ético-político, o caracteriza como um pensamento liberal na dúplici tendência do Estado contemporâneo, seja na “direção a uma solução ‘social’ ou em direção a uma solução ‘assistencial’, para descobrir se esta função se limita à conservação ou não passa de mera projeção utópica”, ou seja, “sem nenhuma expectativa de realização prática”, em que “a fé liberal se sinta forçada a fechar-se no espaço particular da consciência moral”.

Por fim, de forma concisa, Connil (1998, p. 224) descreve o liberalismo como

[...] una tradición de carácter ilustrado que abogaba por la reconstrucción racional de la sociedad, comprometida con los valores de la libertad y de la igualdad, que intenta inspirar y organizar la vida social moderna, sobre todo política y económicamente.

A fim de auxiliar o debate e a compreensão final do tópico, para Cortina (2005, p. 23) o liberalismo político

[...] declara sua natureza de doutrina política unicamente interessada pelo cidadão, não pelo homem, e entende que deve se comprometer na defesa da concepção da justiça em torno da qual já existe um consenso, consciente ou inconscientemente. Aumentar a adesão a essa concepção de justiça já compartilhada, torna-la como referência para resolver os conflitos que se apresentam na sociedade, é um dever moral de civilidade, é um dever moral que cria a comunidade.

²⁴ “Do ponto de vista jurídico, o Liberalismo, por estar intimamente ligado ao constitucionalismo, sempre se manteve fiel ao princípio (medieval) da limitação do poder político mediante o direito, de tal forma que somente as leis são soberanas, justamente aquelas leis limitadoras do poder do Governo”. (Matteucci, 1986, p. 698).

²⁵ “Do ponto de vista político, o Liberalismo sempre se apresentou como defensor das autonomias e das liberdades da sociedade civil, ou seja, daquelas camadas intermediárias, mediadoras entre as reais exigências da sociedade e as instâncias mais especificamente políticas: sempre colocou a variedade, a diversidade e a pluralidade, do jeito que se encontram na sociedade civil, em contraposição, como valor positivo, ao poder central, que opera de maneira minuciosa, uniforme e sistemática”. (Matteucci, 1986, p. 698).

²⁶ “Do ponto de vista sociológico, nunca foi própria do Liberalismo a ideia do Estado administrativo, que, com o objetivo da ordem ou do bem-estar ou da justiça social, confina os indivíduos na sua vida particular: enquanto o Estado burocrático proporciona um máximo de despolitização da sociedade e de neutralização dos conflitos, os pensadores liberais afirmam que justamente a política precisa ser revitalizada (mesmo nas mãos de categorias ou classes mais ou menos limitadas), aceitando o custo que tal fato acarreta em termos de conflitos, visto serem eles, quando mantidos no contexto constitucional, expressão de vitalidade e não de desordem”. (Matteucci, 1986, p. 698).

Com essas considerações, acredita-se ter cumprido o objetivo de traçar algumas linhas definidoras da teoria política do liberalismo, essencial para a continuidade do debate e para a análise do objeto da tese, o *homeschooling*. No próximo tópico, a tese envereda para a vertente igualitária do liberalismo, nas contribuições de Will Kymlicka.

2.2

O liberalismo igualitário: análise de Will Kymlicka

Passadas as necessárias articulações sobre o liberalismo, o texto se dedica, a partir de então, à análise da igualdade liberal ou do liberalismo igualitário realizada por Will Kymlicka, com base na teoria de John Rawls e Ronald Dworkin, conforme apontado no início do capítulo.

Com fundamento nessas ideias, John Rawls e Ronald Dworkin desenvolvem suas teorias da justiça. A partir delas, Kymlicka realiza as análises desses argumentos, as quais serão apresentadas. Inicialmente, de modo sucinto, importante compreender o conceito central sobre a concepção de justiça de Rawls:

[...] todos os bens primários sociais – liberdade e oportunidade, renda e riqueza, e as bases do respeito de si mesmo – devem ser distribuídos igualmente, a menos que uma distribuição desigual de qualquer um ou de todos estes bens seja vantajosa para os menos favorecidos. (Kymlicka, 2006, p. 66).

Para a distribuição dos bens da vida, apesar de os liberais respeitarem os direitos e os talentos das pessoas e sua livre disposição conforme os projetos de vida escolhidos, afirmam que esses talentos são questão de sorte bruta e, em decorrência deles, não se pode auferir recompensas desiguais. Logo, por serem “imerecidos, não é uma negação da igualdade moral o governo considerar os talentos das pessoas como parte de suas circunstâncias”, utilizando-os “como fundamento possível para reivindicações de compensação”. Assim, as “pessoas que nascem naturalmente desfavorecidas têm um direito legítimo sobre os favorecidos e os naturalmente favorecidos têm uma obrigação moral para com os desfavorecidos” (Kymlicka, 2006, p. 134).

Nesse aspecto, “na teoria de Dworkin, os talentosos devem prêmios de seguro que são pagos aos desfavorecidos, ao passo que, na teoria de Rawls, os talentos só se beneficiam de seus talentos se isso também beneficia os desfavorecidos” (Kymlicka, 2006, p. 134).

Nessa ótica, pelo princípio da diferença²⁷, para o liberal é “injusto as pessoas serem desfavorecidas por desigualdades de circunstâncias, mas é igualmente injusto” exigir das outras pessoas os custos das próprias escolhas. Segundo Dworkin, em linguagem técnica, “um esquema distributivo deve ser ‘insensível à dotação’ e ‘sensível à ambição’”.

Desse modo, o “destino das pessoas deve depender de suas ambições (no sentido amplo de objetivos e projetos na vida), mas não de seus dotes naturais e sociais (as circunstâncias em que buscam suas ambições)”. Como enfatiza Rawls, os indivíduos são responsáveis pelos custos de suas escolhas. Para tanto, sua teoria de justiça “mede a parcela de bens primários das pessoas, não seu nível de bem-estar” (Kymlicka, 2006, p. 97).

Importante deixar claro que a responsabilidade do indivíduo é peça central na ética da justiça de Rawls. Para ele, sua teoria “baseia-se em uma capacidade de supor a responsabilidade pelos nossos fins”. Em face dessa afirmação, “sua teoria requer que as pessoas vivam de acordo com seus meios, que ajustem seus planos à renda que podem esperar legitimamente”. Portanto, os “direitos de justiça são determinados pelas expectativas legítimas das pessoas, não pelas suas expectativas efetivas” (Kymlicka, 2006, p. 361-362).

A concepção de justiça de Rawls “preocupa-se com a regularização das desigualdades que afetam as oportunidades de vida das pessoas, não das desigualdades decorrentes das escolhas de vida das pessoas”, das quais são responsáveis. O princípio da diferença mitiga “os efeitos injustos da desvantagem natural e social” e “os efeitos legítimos da escolha e do esforço pessoais” (Kymlicka, 2006, p. 97).

Portanto,

As desigualdades licenciadas pelo princípio da diferença, porém, tem como objetivo promover as circunstâncias materiais dos menos favorecidos. Longe de negligenciar a autodeterminação substantiva em nome da igualdade formal, o princípio da diferença é justificado justamente porque ‘a capacidade dos membros menos afortunados

²⁷ O princípio da diferença “expresa claramente que las desigualdades sólo están justificadas si benefician a los peor situados de la sociedad”. (Conill, 1998, p. 233).

da sociedade de conseguir seus objetivos seria ainda menor' se rejeitassem as desigualdades que satisfazem o princípio da diferença. (Kymlicka, 2006, p. 203).

Os liberais igualitários “têm esperança de equilibrar as exigências irmãs de respeitar as escolhas e retificar as circunstâncias”. Kymlicka (2006, p. 199), como exemplo, cita o caso norte-americano da tentativa de igualar as instalações das escolas nos bairros negros, para serem tão boas quanto as dos brancos. Nesse caso, com pouca intervenção, é possível a remoção das desigualdades de grupos sociais diversos, sem oprimir a escolha individual das pessoas.

Contudo, Kymlicka (2006, p. 199-201) enfatiza que no mundo real sempre existe alguma diferença no histórico das pessoas para justificar ou para ser a causa de escolhas distintas. Ou seja, a complexidade está no nível puramente individual. Nesse aspecto, o “liberal quer igualar as circunstâncias para respeitar mais plenamente as escolhas” das pessoas, porém, quando se está no “nível das diferenças individuais e disposições subjetivas, o primeiro engolirá o segundo”.

Para os liberais, as “liberdades iguais têm precedência sobre a igual oportunidade²⁸, que tem precedência sobre os recursos iguais”. Dentro dessa lógica, “uma desigualdade só é permitida se beneficia os que se encontram em pior situação”. Rawls prioriza as chamadas liberdades básicas, os reconhecidos direitos civis e políticos garantidos nas democracias liberais (direito de votar e ser votado, devido processo legal, liberdade de expressão, entre outros). Tais garantias são essenciais ao liberalismo, inclusive, é caracterizado por elas. E nas palavras de Kymlicka (2006, p. 68), “a suposição de que os direitos civis e políticos devem ter prioridade é amplamente compartilhada em nossa sociedade”.

Ao definir quais liberdades devem ser protegidas, os teóricos igualitários perguntam se promovem “os interesses das pessoas e formulam que, se é assim, então, ela deve ser promovida porque os interesses das pessoas devem ser promovidos”. Porém, liberdades “diferentes promovem interesses diferentes por muitas razões diferentes e não há nenhuma razão para supor que as liberdades mais valiosas” para determinada pessoa possuem, ao final, mais liberdade, (Kymlicka, 2006, p. 172-177).

²⁸ “Por que a ideologia da igual oportunidade parece justa para tantas pessoas na nossa sociedade? Porque ela assegura que o destino das pessoas seja determinado mais pelas suas escolhas que pelas suas circunstâncias. [...] Em uma sociedade na qual ninguém é privilegiado nem desfavorecido por suas circunstâncias sociais, o sucesso (ou fracasso) das pessoas será o resultado de suas próprias escolhas e esforços”. (Kymlicka, 2006, p. 70-71).

Kymlicka (2006, p. 181-189) aponta que umas liberdades são mais importantes do que outras. Por exemplo, não possui qualquer valor real difamar os outros. As liberdades civis e políticas são, para os liberais, as mais importantes, ao permitirem às pessoas um controle maior sobre seus principais projetos de vida, oferecendo autodeterminação. Desse modo, as teorias de justiça devem ser capazes de explicar as distinções dos tipos de liberdades e, além disso, garantir o direito “à igual consideração pelo interesse que torna as liberdades específicas importantes” para as pessoas.

Além do mais, quando uma pessoa faz reivindicação de liberdade, não se está diante de um direito à maior quantidade igual deste único bem da vida, ao contrário, se está perante “à igual consideração pelo interesse que torna as liberdades específicas importantes” (Kymlicka, 2006, p. 189).

Quanto à autodeterminação, para muitos liberais seu valor é tão evidente que não carece de defesa. Para eles, garantir a autodeterminação das pessoas é a única maneira de respeitá-las moralmente. Negar tal atributo “a uma pessoa é tratá-la antes como uma criança ou como um animal do que como membro pleno da comunidade” (Kymlicka, 2006, p. 254).

Kymlicka (2006, p. 254-255) explica que os liberais acatam atos paternalistas²⁹ para algumas pessoas, como as crianças, os dementes e os temporariamente incapacitados. Porém, o adulto capaz necessita que sua esfera de autodeterminação seja respeitada pelos outros e, esse direito de tomar decisões importantes na vida é inviolável. Para John Stuart Mill, a autodeterminação é um “direito e prerrogativa de cada pessoa, assim que chega à maturidade de seus anos, interpretar por si mesma o significado e o valor de suas experiências”.

Ainda sobre a importância da autodeterminação e da deliberação das escolhas de cada pessoa, na busca por uma vida boa, Kymlicka (2006, p. 257) diz que

Deliberamos cuidadosamente porque sabemos que poderemos tomar decisões erradas. E não apenas no sentido de prever erroneamente ou de calcular incertezas. Pois deliberamos mesmo quando sabemos o que vai acontecer e podemos nos arrepender de nossas decisões mesmo quando as coisas saem como planejamos.

²⁹ “Por que, então, os liberais se opõem ao paternalismo estatal? Porque, argumentam eles, nenhuma vida será melhor por ser vivida exteriormente, segundo valores que a pessoa não endossa. Minha vida só será melhor se eu a estiver conduzindo interiormente, segundo minhas crenças a respeito de valor”. (Kymlicka, 2006, p. 259).

A autodeterminação, para Kymlicka (2006, p. 258-259), trata-se, em verdade, da tarefa de fazer julgamentos difíceis e potencialmente falíveis. Está claro na compreensão das pessoas a ideia de que algumas coisas valem a pena serem feitas e outras não. Ou seja, existem atividades valiosas e outras triviais, mesmo quando não se há certeza de uma ou outra. Além do mais, ninguém melhor do que a pessoa para conhecer o próprio bem, logo, a experiência dos outros não fornece fundamentos para sobrepujar esse julgamento. Por ser importante, as teorias políticas devem levar tal fato em consideração.

Para os liberais, as pessoas

[...] devem ter os recursos e liberdades necessários para levar suas vidas de acordo com suas crenças a respeito de valor, sem serem penalizadas por práticas religiosas ou sexuais heterodoxas etc. Daí a preocupação liberal tradicional com as liberdades civis e pessoais. E os indivíduos devem ter as condições culturais necessárias para adquirir uma consciência das diferentes visões a respeito da boa vida e adquirir uma capacidade de examinar estas visões com inteligência. (Kymlicka, 2006, p. 260-261).

Essas liberdades (a educação, de expressão, de imprensa, a artística, entre outras) capacitam a pessoa para “julgar o que é valioso na vida da única maneira” que se pode “julgar tais coisas - isto é, explorando diferentes aspectos” da “herança cultural compartilhada³⁰” (Kymlicka, 2006, p. 261).

Essa autodeterminação, defendida por Rawls, endossa a necessidade um Estado neutro, “que não justifica suas ações com base na superioridade ou inferioridade intrínseca de concepções de boa vida e que não tenta deliberadamente influenciar os juízos de valor das pessoas sobre estas diferentes concepções”. Em um Estado perfeccionista, ao contrário, as pessoas “não são livres para escolher sua própria concepção de boa vida e o Estado tem a responsabilidade de ensinar seus cidadãos a respeito de uma vida virtuosa” (Kymlicka, 2006, p. 262-263).

Mesmo quando seu escopo seja para o bem, as políticas públicas governamentais que ditam os caminhos e escolhas das pessoas são uma restrição ilegítima na autodeterminação³¹. Não são aceitas pelos liberais. Exemplo dessa situação é

³⁰ Segundo Rawls, “a liberdade de escolha é necessária justamente para que encontremos o que é valioso na vida - formar, examinar e rever nossas crenças sobre valor. A liberdade ajuda-nos a conhecer o nosso bem, a ‘rastrear a condição de melhor’, na expressão de Nozick. Como temos um interesse essencial em conseguir estas crenças certas e em atuar com base nelas, o governo trata as pessoas com igual interesse e respeito proporcionando a cada pessoa as liberdades e recursos necessários para examinar e atuar com base nestas crenças”. (Kymlicka, 2006, p. 261).

³¹ “Para Rawls, por outro lado, nossos interesses essenciais são prejudicados por tentativas de impor às pessoas uma visão específica de boa vida. Ele dá preferência à distribuição de bens primários,

quando o Estado interfere no mercado cultural para promover um modo de vida específico.

Pela autodeterminação, as pessoas também são livres para questionarem sua participação nas práticas sociais, podendo sair delas quando entenderem não serem interessantes ou não valerem mais a pena. Por esse direito, enfatiza Kymlicka (2006, p. 265), “os indivíduos não são definidos pela sua condição de membros de qualquer relação econômica, religiosa, sexual ou recreativa especial, já que são livres para questionar e rejeitar qualquer relação específica”. Essa visão liberal, segundo Rawls, significa que “o eu é anterior aos fins que são afirmados por ele” e nenhum “fim está isento de uma possível revisão pelo eu”.

Kymlicka (2006, p. 267-268) explica que a defesa do liberalismo pela liberdade está embasada na importância dos projetos e tarefas escolhidas pelas pessoas. A liberdade não é o bem mais valioso, mas sim os projetos de vida, por isso as pessoas devem ser livres para poder escolhê-los e, se quiserem, alterá-los, quando assim entenderem corretos, fundamentados nas próprias crenças e valores. Portanto, a “liberdade de escolha não é buscada por si só, mas como uma precondição para a busca dos projetos que são valorizados por si só”.

Por meio do próprio julgamento de valor, as pessoas possuem a capacidade de se desvincularem de qualquer prática social, pois nenhuma tarefa específica determinada pela sociedade tem autoridade para subjugar a vontade individual. Logo, afirma Kymlicka (2006, p. 270), as tarefas devem ser aceitas livremente pelos indivíduos, por meio do exame da cultura e da matriz de compreensões e possibilidades transmitidas pelas gerações anteriores, mas nunca impostas.

Os julgamentos significativos possuem valores e os dados a serem analisados, como escola, trabalho, família, entre outros. Obviamente o resultado da análise pode ser diferente entre as pessoas, como também, mudar durante a vida. Como exemplo, Kymlicka (2006, p. 270-271) cita determinado compromisso por escolha religiosa, podendo, posteriormente, ser questionado diante de uma conjuntura familiar. O ponto chave não é o dever ou não de considerar algo para realizar os julgamentos do valor da atividade, mas sim “saber se um indivíduo pode questionar e

baseados em uma ‘teoria rasa do bem’, que possa ser usada para promover muitos modos de vida diferentes. Se só temos acesso a recursos que são úteis para um plano de vida, então, seremos incapazes de agir com base em nossas crenças a respeito de valor se viermos a crer que uma outra concepção preferida de boa vida é errônea”. (Kymlicka, 2006, p. 263).

talvez substituir o que está no ‘dado’ ou se o dado tem de ser estabelecido” pelos valores da comunidade.

Na visão liberal, a centralidade está no fato de as pessoas se compreenderem como anteriores aos próprios fins, “no sentido de que nenhum fim ou objetivo está isento de possível reexame”, até porque, os dados e interesses podem se alterar durante a vida. A questão sobre a boa vida requer o julgamento a respeito do tipo de pessoa que se deseja tornar, bem como, de ter a capacidade de avaliar as práticas sociais nas quais esteja envolvido³² (Kymlicka, 2006, p. 273-274).

Diante dessas considerações, Kymlicka (2006, p. 332) prossegue ao dizer que “o liberalismo moderno está interessado não apenas em proteger a esfera privada da vida social, mas também em conseguir um domínio *dentro da esfera privada* no qual os indivíduos possam ter *privacidade*”. A vida privada, nesse sentido, significa o “envolvimento ativo nas instituições da sociedade civil, como enfatizavam os liberais clássicos³³, e o isolamento pessoal ante a vida social ordenada, como enfatizam os românticos”.

Com o apresentado, finaliza-se as análises de Kymlicka sobre o liberalismo igualitário e as teorias da justiça de Ronald Dworkin e John Rawls.

A seguir, o trabalho se dedica ao conservadorismo. Após, serão realizadas algumas diferenciações básicas, mas necessárias sobre a teoria política do liberalismo com o libertarismo e o comunitarismo, também na ótica de Kymlicka.

³² “Em uma descrição mais adequada, afirma Sandel, os valores comuns não são apenas afirmados pelos membros da comunidade, mas definem a sua identidade. A busca compartilhada de um objetivo comunal ‘não é uma relação que eles escolhem (como em uma associação voluntária), mas um apego que descobre, não meramente um atributo, mas um constituinte de sua identidade’ (Sandel, 1982: 150). O bem para tais membros é encontrado por um processo de autodescoberta – alcançando a consciência dos vários apegos que ‘encontram’ e reconhecendo os seus direitos”. (Kymlicka, 2006, p. 273).

³³ “A liberdade, para os liberais clássicos, baseava-se realmente na ‘união do homem com homem’, mas eles acreditavam que a união de homens que surge da livre associação na sociedade civil é mais genuína e mais livre do que a união coagida das associações políticas. O ideal liberal de vida privada não era proteger o indivíduo da sociedade, mas libertar a sociedade da interferência política. É mais preciso ver o liberalismo não como antissocial, mas como ‘a glorificação da sociedade’”. (Kymlicka, 2006, p. 322).

2.3

Conservadorismo: características e distinção com o liberalismo

A teoria política do conservadorismo³⁴ será tratada nesse tópico. Em razão de o filósofo Will Kymlicka (2006) não ter abordado essa temática em sua obra, para suprir a demanda, o trabalho buscou outros autores, como Friedrich August von Hayek (1983) e Jesús Conill (1998).

O início do conservadorismo é na Inglaterra, por volta de 1830, com fundamento e inspiração em Edmund Burke (1727-1797), no seu livro *Reflections on the Revolution in France* (1790)³⁵. De acordo com Conill (1998, p. 238), essa teoria é uma “reacción contra el individualismo y el prepotente racionalismo de la Ilustración, en favor de la recuperación de las tradiciones, el espíritu localista, la búsqueda de lo autóctono y popular”.

Bonazzi (1986, p. 244) acrescenta que a reação de Burke se deu mais

[...] contra a ideia ativa que os iluministas tinham da razão individual, uma ideia que fazia da razão a medida do real; em consequência disso, ela não só se desenvolveria no mundo social, mas se tornaria também seu juiz, podendo exigir que ele fosse modificado em nome dos valores autônomos da razão.

Conill (1998, p. 238-244) explica a teoria política do conservadorismo por meio de seis características específicas, sendo elas: (i) a importância da história e da tradição; (ii) a razão dos preconceitos; (iii) o valor da autoridade; (iv) a incompatibilidade entre a liberdade e a igualdade; (v) a propriedade; e, (vi) a importância da religião.

Quanto ao primeiro ponto, para os conservadores, a “verdadera historia está hecha de experiencias concretas³⁶. Por eso quiere recuperar el pasado con futuro,

³⁴ “O substantivo Conservadorismo implica a existência de um conceito; o adjetivo conservador qualifica simplesmente atitudes práticas ou ideias. O fato de se usar muito mais o adjetivo que o substantivo é devido à variedade de significados atribuídos ao primeiro e à dificuldade de determinar a natureza e fins do segundo. Tanto é assim que se chegou a negar sem mais que tal termo existisse como conceito autônomo e unitário”. (Bonazzi, 1986, p. 242).

³⁵ Entre outros aderentes à inspiração de Edmund Burke, Conill (1998, p. 238) cita De Bonald, de Maistre e Chateaubrian na França; Coleridge e Southey na Inglaterra; Haller e Savigny na Alemanha; Donoso Cortés e Balmes na Espanha; John Admas, Alexander Hamilton e R. Roanoke nos Estados Unidos.

³⁶ Os conservadores entendem o desenvolvimento da humanidade “como progresso evolutivo, mediante a acumulação de conhecimentos e experiências - e não como superação dialética do passado -, ou então como resultado de um sistema comunitário onde a sociedade, fonte da existência

que se expresa en la persistencia de estructuras, comunidades, hábitos y prejuicios” (Conill, 1998, p. 238-239).

Nesse predicado está inserido

[...] el repudio de la fe ilustrada en el contrato, especialmente en el sentido del contrato social y entendido como premisa de la soberanía política. Porque no es cierto que la legitimidad del Estado dependa solamente del consenso tácito, de la renovación del contrato social. Antes bien, la legitimidad es resultado de la historia y de las tradiciones. (Conill, 1998, p. 239).

Para tratar da segunda característica, a razão dos preconceitos, inicialmente é necessário estabelecer o que os conservadores entendem por preconceitos. Para eles, citando Burke, “es una forma de entender y de sentir, en contraste con la forma ilustrada de razón pura, sustentado en la tradición y no en la razón de cada individuo por separado”. As pessoas, portanto, precisam ser educadas para ter um raciocínio que surja dos sentimentos, das emoções e da experiência compartilhada.

É imperioso que a pessoa tenha sua própria sabedoria (preconceitos), mas “una sabiduría que es capaz de mantener unida a la ciudadanía en oposición al tipo de tiranía que impone el racionalismo abstracto y burocratizador” (Conill, 1998, p. 240).

A terceira característica é a da autoridade, ideia central para o conservadorismo. A autoridade não substitui a liberdade, mas, esta deve ser usufruída conectada com a ordem e com a virtude, de acordo com os próprios costumes e tradições. Conill (1998, p. 240-241) explica que para os conservadores a liberdade não advém das exigências das pessoas ou do Estado,

[...] sino que cuenta para su efectiva realización con las exigencias de entidades como la familia, la religión, la comunidad local, el gremio y otras instituciones, que conforman «estructuras de autoridad» y que requieren un grado de autonomía, esto es, de libertad corporativa, para llevar a cabo sus funciones propias.

Apesar de os conservadores defenderem o pluralismo das instituições e a separação das esferas, para o Estado não intervir em assuntos econômicos, morais e sociais, aceitam a intromissão estatal para o favorecimento das funções da família, da vizinhança e das associações cooperativas voluntárias. Deste modo, completa

individual, daria ao poder político o direito de conduzir os indivíduos pelas vias do progresso”. (Bonazzi, 1986, p. 245).

Conill (1998, p. 242), se fomentariam os autênticos vínculos sociais, reduzindo o moderno processo de burocratização e massificação.

A quarta característica é a incompatibilidade entre a liberdade e a igualdade. Para os conservadores, a Revolução Francesa tentou destruir a ideia de liberdade pautada na pluralidade de grupos intermediários que compõem o tecido social, como família, igreja, comunidades, sindicatos, entre outros.

Para eles, “las exigencias de estas asociaciones intermedias refuerzan la libertad de los individuos, porque configuran contextos mediadores y formativos del individuo, que sirven para amortiguar el creciente poder el Estado” (Conill, 1998, p. 243).

Portanto, avança Conill (1998, p. 243), para os conservadores não é a igualdade, com a nivelação e a uniformidade, que garantirá a liberdade, mas sim, “la diferenciación social y la jerarquía son vitales para la libertad y el orden”.

Em penúltimo, tem-se a propriedade como característica. Esse instituto é importante por estar intimamente ligado à família, e, por isso, a sua dissolução resulta em individualismo e egoísmo, citando Tocqueville. Logo, “donde el orgullo familiar deja de actuar, el egoísmo individual entra en escena” (Conill, 1998, p. 243-244).

Nesse ponto, os conservadores desconfiam do processo capitalista por fomentar o caráter impessoal da propriedade. Por exemplo, a crescente importância da propriedade financeira, corroendo o verdadeiro sentido desse bem. Como consequência dessa realidade, tem-se a reação conservadora contra a mentalidade progressista e sua ideia de progresso da sociedade (Conill, 1998, p. 244).

Por fim, o sexto elemento, segundo Conill (1998, p. 244), é a importância da religião³⁷ no conservadorismo. De acordo com essa teoria, a religião é essencial para uma boa sociedade. Possui um viés institucional e político, com o poder de construir laços sociais e, por isso, contrabalanceia o poder arbitrário do Estado. Ademais, acreditam “que los seres humanos que abandonan su fe religiosa suelen sufrir trastornos y desequilibrios personales”.

³⁷ “[...] a tese conservadora considerava a natureza humana não modificável pela ação prática, porquanto mergulhava suas raízes em uma realidade sobre-humana, a vontade divina, não podendo, por conseguinte, nem o conhecimento, nem a ação política serem totalmente liberativos”. (Bonazzi, 1986, p. 244).

Após a apresentação das principais características, o texto segue para as considerações realizadas por Hayek sobre essa teoria, e, aproveita, para diferenciá-la do liberalismo. Ao iniciar o texto “*Por que não sou um conservador*”, Hayek (1983, p. 467) diz que o “verdadeiro conservadorismo é uma atitude legítima, provavelmente necessária, e com certeza bastante difundida, de oposição a mudanças drásticas”.

Se é uma atitude legítima e uma das principais ideologias políticas ocidentais, merece análise. Hayek (1983, p. 468) é um de seus críticos. Para ele, os conservadores são políticos de centro, não tendo objetivos próprios, pautando-se por posições extremas, e, por isso, alteram de “posição toda vez que um movimento mais radical surge em qualquer um dos lados”.

Hayek (1983, p. 469) reforça as características acima indicadas do conservadorismo ao apontar o medo da mudança como um dos seus elementos essenciais. Seus adeptos possuem “uma desconfiança tímida em relação ao novo” e sua admiração pela evolução espontânea da sociedade se aplica apenas ao passado. Portanto, “falta-lhes a coragem de aceitar as mudanças não planejadas das quais surgirão novos instrumentos da realização humana”.

Esse medo de mudanças não planejada, segundo Hayek (1983, p. 469-470), não se trata de transformações muito rápidas nas instituições ou na política de governo, em que se justificaria um cuidado, mas sim, qualquer alteração que não lhes agrade. Inclusive, utilizam “os poderes do governo para impedir as mudanças ou limitar seu âmbito àquilo que agrada às mentes mais tímidas”.

Por esse medo,

O conservador só se sente seguro e satisfeito quando tem a garantia de que alguma sabedoria superior observa e supervisiona as mudanças, somente quando sabe que há uma autoridade encarregada de verificar que elas se deem dentro da ‘ordem’. (Hayek, 1983, p. 470).

Ao contrário, o liberalismo é a favor da evolução e da transformação. Inclusive, pleiteia reformas na política governamental quando as mudanças espontâneas são asfixiadas pelo governo. O liberal, descreve Hayek (1983, p. 468-469), “acredita que o mais urgente em quase todo o mundo seja a eliminação completa dos obstáculos à evolução espontânea”. E conclui “que a posição liberal se baseia na

coragem e na confiança, na disposição de permitir que as transformações sigam seu curso”, mesmo quando não for possível a previsão dos resultados.

Sobre outro ponto-chave do conservadorismo, a autoridade, Hayek (1983, p. 470) diz que por não confiar “em teorias abstratas nem em princípios gerais”, o conservador não compreende “as forças espontâneas nas quais se baseia uma política de liberdade nem dispõe de bases para formular princípios de políticas de governo”. Para suprir tal situação, se apega à autoridade, e a ordem aparece como resultado, permitindo, até mesmo, a tomada de “qualquer medida necessária em circunstâncias específicas, sem que precise ater-se a uma norma rígida”.

Sobre a flexibilização da norma rígida para atender aos anseios ou fins válidos do conservadorismo, Hayek (1983, p. 471-472) diz que seus adeptos não se opõem “à coerção ou ao poder arbitrário”³⁸. E prossegue ao afirmar que “se o governo for confiado a homens probos, não deve ser limitado por normas demasiado rígidas”, crendo “no direito de impor às outras pessoas os valores nos quais” acreditam.

Hayek (1983, p. 471-472) prossegue retomando a crítica de os conservadores não terem princípios políticos, porém, tal fato não os impedem de terem convicções morais fortes. O problema de não terem tais princípios os tolhem de promoverem uma ordem política pacífica, com o uso mínimo da força, em conjunto com outras pessoas de valores morais diversos dos seus, em que cada um possa seguir suas convicções.

Para conviver com as outras pessoas e poder tolerar situações das quais não se concorda, é necessário mais do que fidelidade aos objetivos concretos, é imperioso “um comprometimento intelectual com um tipo de ordem em que, até nas questões que um indivíduo considera fundamentais, os demais têm o direito de buscar objetivos diferentes” (Hayek, 1983, p. 472).

Nesse ponto, há uma grande diferença entre as teorias política do conservadorismo e do liberalismo. Para estes, “os ideais morais, bem como os ideais religiosos, não podem ser objeto de coerção”; enquanto os conservadores desconhecem esses limites. Diante disso, os liberais acreditam na “ideia de que convicções morais quanto as questões de conduta que não interferem diretamente com a esfera individual protegida pela lei não justificam a coerção dos demais” (Hayek, 1983, p. 472).

³⁸ O conservadorismo “partindo da consciência dos limites inerentes ao homem, limites distantes e distanciáveis, mas sempre presentes, reconhece no poder, na coação política, um fator importante e necessário na sociedade, intimamente ligado à finitude humana”. (Bonazzi, 1986, p. 245).

Seguindo a análise, Hayek (1983, p. 472) aponta outra faceta do conservadorismo, basear-se no princípio de haver na sociedade pessoas reconhecidamente superiores, e por isso, devem exercer maior influência nas demandas públicas, além de ter seus valores, padrões, posição social e herança espiritual protegidos. Diante disso, “os conservadores tendem a defender uma determinada hierarquia estabelecida e pretendem que a autoridade proteja o *status* daqueles que eles prezam”. Ao contrário, “os liberais acreditam que não haja respeito por valores estabelecidos que justifique o recurso ao privilégio ou ao monopólio ou a qualquer poder coercitivo do Estado para proteger estas pessoas das forças da transformação econômica”.

Outro ponto de divergência entre as teorias políticas é quanto à democracia. Os conservadores atribuem todos os males atuais do mundo à democracia. Os liberais, ao contrário, dizem que o “mal maior é o governo ilimitado, e ninguém tem o direito de fazer uso de um poder ilimitado” (Hayek, 1983, p. 472).

Pela característica da tradição e da história, os conservadores pautam “seu comportamento pelo conjunto de ideias herdadas em dado momento”, no passado. E por definitivamente não acreditarem no debate político, “seu último recurso é, em geral, alegar uma sabedoria superior, fundamentada em uma virtude elevada que ele próprio se atribui” (Hayek, 1983, p. 474).

Hayek (1983, p. 474) apresenta o aspecto mais reprovável, no seu entendimento, sobre o conservadorismo: a rejeição aos novos conhecimentos. Os conservadores relutam quanto aos novos saberes, mesmo os bem fundamentados, por desaprovarem suas consequências. Os motivos da relutância contra os novos conhecimentos “precisam ser racionais e não devem ser condicionados pela consternação” do abalo as mais caras convicções das pessoas.

O pensamento dos liberais é totalmente o oposto.

Embora o liberal não considere toda mudança um progresso, ele encara o avanço do conhecimento como uma das metas principais do esforço humano e confia em que lhe proporcione uma solução gradual para os problemas e dificuldades que esperamos poder resolver. Sem preferir o novo apenas por ser novo, o liberal está consciente de que é da essência da realização humana produzir o novo; e está preparado para conviver com o novo conhecimento, goste ou não de seus efeitos imediatos. (Hayek, 1983, p. 474).

Ainda sobre essa temática, Hayek (1983, p. 476) estabelece um ponto de convergência entre a posição liberal e a conservadora: uma desconfiança em relação à

razão. O liberal possui plena consciência de não saber todas as respostas, não tem a certeza de que as que dispõem estejam corretas e se poderá tê-las para tudo. Ademais, “não se recusa a buscar o apoio de quaisquer hábitos ou instituições não racionais que se revelaram válidos”. Contudo, a comunhão aqui se encerra, porque enquanto o liberal aceita esta ignorância e admite o pouco saber, em sentido oposto, o conservador reivindica “uma autoridade de origem sobrenatural do conhecimento sempre que sua razão falar”.

Aliado à desconfiança dos conservadores sobre tudo o quanto é novo, outro ponto de sua característica é a “hostilidade ao internacionalismo e sua tendência a um nacionalismo³⁹ exagerado”. O fato de a pessoa preferir ou reverenciar as tradições de sua sociedade não a obriga “a ser hostil a tudo que seja incomum e diferente” (Hayek, 1983, p. 475).

Para os conservadores a comunidade política é anterior e independente dos seus indivíduos. Constituí

[...] una entidad histórica fruto de un largo proceso de fusión de comunidades familiares y locales donde el papel de la voluntad consciente de los individuos nos es imprescindible y donde las dimensiones cultural, territorial, histórica y psicológica realizan las funciones de cohesión de una *identidad* que luego desembocarán en la dimensión política de la construcción de un Estado. (Castiñeira, 1998, p. 260).

Por fim, sobre a característica da importância da religião na teoria conservadora, Hayek (1983, p. 476-477) esclarece que o liberalismo não é contra a religião, mas, não lhe faz parte da sua essência. O conservador deseja a doutrinação de todas as pessoas em suas crenças religiosas, enquanto o liberal, “por mais profundas que sejam suas convicções espirituais”, jamais “se considerará no direito de impô-las aos demais”. Aliás, para o liberalismo, o espiritual e o temporal são esferas distintas e não devem ser confundidas.

Hayek (1983, p. 482), ao finalizar seu texto para provar não ser um conservador, põe em xeque a existência de uma filosofia política conservadora. Para ele, o “conservadorismo pode muitas vezes representar um conceito útil e prático, mas

³⁹ “El nacionalismo es un fenómeno psicológico que implica tanto un sentimiento de *adhesión*, pertenencia o lealtad a un país, a una lengua, ideales, valores y tradiciones comunes, como una *identificación* de un grupo con un conjunto de símbolos que permiten su *diferenciación* y crean una *identidad*”. (Castiñeira, 1998, p. 261-262).

não [...] proporciona nenhum princípio orientador capaz de influenciar a evolução futura” da sociedade.

Nesse sentido, Bonazzi (1986, p. 242) argumenta que os conservadores não estabeleceram uma teoria política comum para definir seus princípios. Diante da inércia em sistematizar suas próprias ideias, aliado ao abuso do termo na linguagem cotidiana, política ou não, o conservadorismo é estudado, por exemplo, na psicologia, na busca das motivações que conduzem certos indivíduos a assumirem posições conservadoras na prática política.

De todo o exposto, com base em Friedrich August von Hayek (1983) e Jesús Conill (1998), o trabalho apresentou a teoria política do conservadorismo e a distinguiu do liberalismo, trazendo elementos essenciais para a análise do *homeschooling* no território brasileiro, a partir da compilação das pesquisas empíricas existentes. Na sequência, a tese se debruça sobre o liberalismo igualitário, o libertarismo e o comunitarismo, com suas particularidades e distinções.

2.4

Liberalismo igualitário, libertarismo e comunitarismo: diferenças

Neste tópico serão feitas algumas considerações acerca das teorias políticas do libertarismo e do comunitarismo, nessa ordem, em comparação com o liberalismo igualitário, com base no entendimento de Kymlicka. Novamente a ideia não é esgotar o tema ou tratar de todas as distinções, mas sim, trazer elementos para a análise do objeto da tese, a ser realizada em momento oportuno.

Inicialmente, Kymlicka (2006, p. 253) aponta que o liberalismo, o libertarismo e o comunitarismo compartilham importantes pressupostos, como a promoção dos “interesses das pessoas ao deixar que escolham por si mesmas que tipo de vida querem conduzir” e “que negar às pessoas esta autodeterminação é deixar de tratá-las como iguais”. Porém, “discordam quanto ao pacote de direitos e recursos que melhor capacita as pessoas a perseguir suas próprias concepções do bem”.

A teoria política dos libertários⁴⁰ defende as liberdades de mercado e a limitação do Estado para as ações de políticas sociais. Por essas premissas, “se opõem

⁴⁰ “Os libertários defendem os mercados livres e se opõem à regulamentação do governo, não em nome da eficiência econômica, e sim em nome da liberdade humana. Sua alegação principal é que

ao uso de esquemas de tributação redistributiva para implementar uma teoria liberal de igualdade” (Kymlicka, 2006, p. 119). Para eles, a regulamentação econômica centraliza o poder no governo, e como o poder corrompe, seria o primeiro passo para o caminho da servidão.

Para os libertários, quanto “maior a capacidade dos governos de controlar a vida econômica, maior a sua capacidade (e disposição) de controlar todos os aspectos” da vida das pessoas. As liberdades capitalistas são pressupostos básicos para preservar as liberdades civis e políticas. Contudo, segundo Kymlicka (2006, p. 119-120), essa defesa é contingente, “pois a história não revela nenhum vínculo invariável entre o capitalismo e liberdades civis”.

Para Kymlicka (2006, p. 121), mesmo sendo uma teoria de direita, o libertarismo erra ao ser contra a tributação redistributiva, a definindo como uma violação ao direito do povo. Essa defesa é tão arraigada que levanta a questão se o Estado e os seus funcionários podem fazer algo na sociedade⁴¹. Para os libertários, as “pessoas têm direito de dispor dos seus bens e serviços livremente e têm este direito, seja ele ou não a melhor maneira de assegurar a produtividade”. Diante disso, como “as pessoas têm o direito de dispor de suas posses como julgarem melhor, a interferência do governamental é equivalente ao trabalho forçado – uma violação, não de eficiência, mas de seus direitos morais básicos”.

Um dos defensores do libertarismo é Robert Nozick e, para tanto, estabelece a chamada teoria da titularidade. Essa proposta possui três princípios fundamentais:

1. um princípio de transferência – qualquer coisa que seja adquirida justamente poderá ser transferida livremente;
2. um princípio de aquisição inicial justa – uma descrição de como as pessoas podem vir inicialmente a possuir coisas que podem ser transferidas em conformidade com (1);
3. um princípio de retificação da injustiça – como lidar com as posses se forem injustamente adquiridas ou transferidas. (Kymlicka, 2006, p. 122).

cada um de nós tem o direito fundamental à liberdade – temos o direito de fazer o que quisermos com aquilo que nos pertence, desde que respeitemos os direitos dos outros de fazer o mesmo”. (Sandel, 2012, p. 78).

⁴¹ “Apenas um Estado mínimo – aquele que faça cumprir contratos, proteja a propriedade privada contra roubos e mantenha a paz – é compatível com a teoria libertária dos direitos. Qualquer Estado que vá além disso é moralmente injustificável”. (Sandel, 2012, p. 79).

Por essa teoria, prossegue Kymlicka (2006, p. 123), apenas “um Estado mínimo, limitado às funções estritas de proteção contra força, roubo, fraude, imposição de contratos etc., é justificado”. Logo, “qualquer Estado mais amplo violará os direitos das pessoas de não serem forçadas a fazer certas coisas e é injustificado”. Portanto, “não há nenhuma educação pública, nenhuma assistência médica pública, transporte, estradas nem parque”, porque todos esses bens “envolvem a tributação coercitiva de algumas pessoas contra a sua vontade”.

Para alguns, a teoria de Nozick não tem qualquer argumento, por oferecer a liberdade sem fundamentos, como aduz Thomas Nagel. Porém Kymlicka (2006, p. 124) apresenta algumas justificações. Por exemplo, ao se recorrer “à liberdade, não à igualdade, enquanto outros tentam defendê-la recorrendo à vantagem mútua, como expressada em uma teoria contratual da escolha racional”. Ralws, em sua leitura, observa que

[...] o primeiro argumento é intuitivo e tenta revelar as características atraentes do livre exercício dos direitos de propriedade. O segundo é um argumento mais filosófico, que tenta derivar os direitos de propriedade de uma premissa de ‘posse de si mesmo’.

O libertarismo, por vezes, é entendido como uma teoria da liberdade e não como uma teoria da igualdade ou da vantagem mútua. Liberdade e igualdade são rivais em uma disputa moral. Nessa tese, prossegue Kymlicka (2006, p. 171), o libertarismo é definido por seu “reconhecimento da liberdade como premissa moral fundamental e sua recusa de comprometer a liberdade pela igualdade (ao contrário do liberal do Estado de bem-estar social)”.

Por esse ponto, uma teoria baseada no princípio da liberdade e, como tal, capaz de defender o capitalismo, significa conter essas evidentes premissas: “1. um mercado irrestrito envolve mais liberdade; 2. a liberdade é o valor fundamental; 3. portanto, o mercado livre é exigido moralmente (Kymlicka, 2006, p. 171-172).

Todavia, Kymlicka (2006, p. 177-198) rejeita essa tese. Em razão de os libertários estarem “comprometidos com a liberdade igual para cada pessoa”, adotam, sim, “uma teoria baseada na igualdade”. Igualmente, “compartilha com a igualdade liberal um compromisso com o princípio do respeito pelas escolhas das pessoas, mas rejeita o princípio da retificação das circunstâncias desiguais”.

Outra corrente política contemporânea é a dos comunitaristas. Para Schmidt (2013, p. 15-16), trata-se de “um termo bastante restrito aos círculos acadêmicos da filosofia e das ciências sociais, nos quais passou a ser difundido a partir da década de 1970”, baseado no debate com os liberais⁴².

O debate surge como crítica às teorias de Rawls e Dworkin, centrada em dois aspectos: “por un lado, la asunción liberal de la *prioridad del individuo sobre la comunidad* y, por otro, el intento de *derivar pautas distributivas de principios abstractos*” (Gonzalo; Requejo, 1998, p. 83).

Segundo Conill (1998, p. 234), trata-se de uma das mais flutuantes filosofias políticas contemporâneas, ao “que constituye sobre toda una crítica radical del liberalismo, más beligerantes aún que la proveniente del socialismo, pues éste en la práctica resulta muchas veces indiscernible del liberalismo social”.

Em contraposição ao Estado neutro dos liberais, os comunitaristas acreditam na política do bem comum⁴³. Nesse tipo de sociedade, “o bem comum é concebido como uma concepção substantiva da boa vida que define o ‘modo de vida’ da comunidade”. O Estado comunitário

[...] pode e deve encorajar as pessoas a adotar concepções de bem que se ajustem ao modo de vida da comunidade, ao mesmo tempo em que desencoraja concepções do bem que entrem em conflito com aquelas. Um Estado comunitário, portanto, é um Estado perfeccionista, já que envolve uma hierarquização pública do valor de diferentes modos de vida. (Kymlicka, 2006, p. 264-265).

Entretanto, como explica Kymlicka (2006, p. 264), o bem comum também está presente no Estado liberal, na adoção de políticas públicas que promovem os interesses de todos os membros da comunidade. A neutralidade estatal não rejeita a ideia de bem comum, trata-se apenas de um modo de interpretação. Destarte, em uma sociedade liberal, “o bem comum é resultado de um processo de combinar preferências, todas as quais são consideradas igualmente (se compatíveis com os princípios de justiça)”.

⁴² Segundo Cortina (2005, p. 25), “os comunitaristas acusam os liberais de professar um individualismo desarraigado, incapaz de oferecer aos indivíduos os ideais de uma vida pessoal e comunitária”.

⁴³ A política do bem comum é entendida “como aquella forma de vida que la comunidad toma por base para las valoraciones de lo que los individuos conciben como bueno, por tanto, proporciona el canon para evaluar las preferencias individuales”. (Conill, 1998, p. 235).

Logo, “o interesse das pessoas de ter uma boa vida não é promovido quando a sociedade discrimina os projetos que elas acreditam ser mais valiosos para si”. Por isso, finaliza Kymlicka (2006, p. 264), “o bem comum em uma sociedade liberal é ajustado para se encaixar no padrão de preferências e concepções de bem sustentados pelos indivíduos”.

Outra questão de embate é a chamada tese social. Com base nessa disposição, os “comunitários criticam o liberalismo, não pela sua descrição do eu e de seus interesses, mas por negligenciar as condições sociais para a concretização eficaz destes interesses” (Kymlicka, 2006, p. 277-278).

Para Conill (1998, p. 235), a visão comunitarista

[...] considera al yo «inserto» en un contexto de prácticas sociales existentes, de modo que no siempre podemos «tomar distancia» de ellas, de tal manera que la autodeterminación se ejerce dentro del marco de unos roles sociales y unas prácticas comunitarias. Estas prácticas conforman lo que se ha denominado «hábitos del corazón». Se trata de prácticas habituales, prejuicios y costumbres que cohesionan e integran socialmente.

Todavia, para Kymlicka (2006, p. 277-278), a ideia de o ser humano “exercer a capacidade de autodeterminação fora da sociedade é absurda”. Inclusive, Rawls e Dworkin “reconhecem que a autonomia individual não pode existir fora de um ambiente social que forneça escolhas significativas e que sustente o desenvolvimento da capacidade de escolher entre elas”.

Além do mais, a neutralidade liberal busca a promoção da oferta de opções (mercado de ideias) para as pessoas. A “liberdade de discurso e associação permite a cada grupo buscar e anunciar seu modo de vida, e os modos de vida que são indignos terão dificuldade de atrair adeptos”. Por isso, os “liberais endossam em parte as liberdades civis justamente porque elas tornam possível ‘que o valor de diferentes modos de vida seja provado na prática’” (Kymlicka, 2006, p. 282).

Para os comunitários, o

[...] sujeto no puede ser anterior a sus fines, puesto que se halla inserto en el conjunto de prácticas propias de su comunidad de referencia, prácticas de las que no puede desvincularse dado que configuran el substrato mismo de su identidad. (Gonzalo; Requejo, 1998, p. 84).

Portanto, “toda persona extrae los presupuestos necesarios para la comprensión de sí mismo a través de un *núcleo cultural de valores intersubjetivamente compartidos*” (Gonzalo; Requejo, 1998, p. 84). Porém, a “neutralidade liberal não restringe o âmbito dos ideais perfeccionistas às atividades coletivas dos indivíduos e grupos”, ao contrário,

A atividade coletiva e as experiências compartilhadas referentes ao bem estão no âmago da ‘vida interior livre das várias comunidades de interesses nas quais as pessoas e grupos buscam atingir, em modos de união social compatíveis com a igual liberdade, os fins e excelências para os quais são atraídos’. O argumento de Rawls a favor da prioridade da liberdade é fundamentado na importância desta ‘livre união social com os outros’. Ele simplesmente nega que ‘o aparelho coercitivo do Estado’ seja um fórum adequado para estas deliberações e experiências. (Kymlicka, 2006, p. 284).

Os liberais, obviamente, não negam “que a participação em práticas linguísticas e culturais compartilhadas é o que capacita os indivíduos a tomarem decisões inteligentes a respeito da boa vida” (Kymlicka, 2006, p. 285). Porém, o questionamento é por que essa participação deva ser organizada pelo Estado e não pela comunidade. Por serem a liberdade de assembleia, de discurso e de associação direitos fundamentais, cabe à sociedade criar as oportunidades para as pessoas expressarem os aspectos sociais da deliberação individual.

As oportunidades de investigação coletiva, prossegue Kymlicka (2006, p. 285), “ocorrem dentre e entre grupos e associações abaixo do nível do Estado – amigos e famílias, em primeira instância, mas também igrejas, associações culturais, grupos profissionais e sindicatos, universidades” e nos meios de comunicação de massa.

Portanto, “a neutralidade liberal não negligencia a importância de uma cultura compartilhada para opções individuais significativas ou do compartilhamento de experiências para a avaliação individual significativa destas opções”. Ao oposto, “não nega estas exigências sociais da autonomia individual, mas, antes, fornece uma interpretação delas, uma interpretação que se vale antes de processos sociais que de processos políticos” (Kymlicka, 2006, p. 287).

Ao contrário dos comunitaristas, os liberais creem na livre associação. Nela, “as pessoas formam e participam naturalmente de relações e fóruns sociais, nos quais vêm a compreender e a buscar o bem” comum. Por consequência, o “Estado não é necessário para fornecer esse contexto comunal e é provável que distorça o

processo normal de deliberações e desenvolvimento cultural coletivos” (Kymlicka, 2006, p. 288).

Para os comunitaristas, “la estricta separación liberal entre lo público y lo privado al señalar que los *aspectos éticos de la privacidad son inseparables de los aspectos morales de la esfera pública*”. Porquanto, na noção de cidadania democrática deve ser internalizada a “*pluralidad de los elementos de carácter ético o nacional* que contradicen el universalismo que el liberalismo dice defender” (Gonzalo; Requejo, 1998, p. 84).

Sobre a legitimidade política também há dissenso entre comunitaristas e liberais. Para os primeiros, a neutralidade do Estado “mina a percepção compartilhada do bem comum que é exigida pelos cidadãos para que aceitem os sacrifícios exigidos pelo Estado de bem-estar social” (Kymlicka, 2006, p. 289). Sem essa “forma comum vida” contínua e florescente, entendida como um bem importante, os cidadãos não se identificarão com o Estado e tampouco aceitarão suas exigências como legítimas.

Para os liberais, citando Rawls e Dworkin, “os cidadãos aceitarão os fardos da justiça mesmo nas suas relações com pessoas que possuem concepções bem diferentes do bem”. Nessa percepção, uma “pessoa deve ser livre para escolher qualquer concepção de boa vida que não viole os princípios de justiça, não importa o quanto ela difira dos outros modos de vida na comunidade”, pois “os cidadãos reconhecem que cada pessoa tem um direito à igual consideração” (Kymlicka, 2006, p. 290-291).

Além do mais, as concepções conflitantes serão toleradas em face do reconhecimento público dos princípios de justiça, “suficiente para assegurarem a estabilidade mesmo diante de tais conflitos”. Portanto, finaliza Kymlicka (2006, p. 290-291), “a legitimidade do Estado é uma percepção compartilhada de justiça, não uma percepção compartilhada de bem”, sem a “adoção pública de certos princípios da boa vida”.

A fim de exemplificar, Kymlicka (2006, p. 294) traz o caso da homossexualidade. A orientação sexual de uma pessoa não prejudica as demais “e o fato de que os outros se sintam ofendidos por ela não tem nenhum peso moral”. Para o liberalismo, com a adoção dos princípios de justiça, a “maioria em uma comunidade local (ou nacional) não tem o direito de impor as suas preferências exteriores no que diz respeito às práticas das pessoas que estão fora do modo de vida dominante”.

Para Kymlicka (2006, p. 296), a neutralidade liberal possui um caráter inclusivo potencial, capaz de garantir o modo de vida de grupos subordinados. A negação dessa característica, ao contrário, obrigaria esses coletivos a se ajustarem ao modo de vida definido pelos dominantes e chancelado pelo Estado.

Outrossim, “como observa Dworkin, só faz sentido convidar as pessoas a participarem da política (ou que as pessoas aceitem este convite) se elas forem tratadas como iguais”. Nas atuais sociedades, cada vez mais diversificadas e historicamente exclusivas, “a neutralidade liberal é o princípio com mais probabilidade de assegurar o assentimento público” (Kymlicka, 2006, p. 296-297).

Kymlicka (2006, p. 298) resume a questão ao dizer que “liberais e comunitários discordam, não quanto à dependência do indivíduo perante a sociedade, mas quanto à dependência da sociedade perante o Estado”, que tem por finalidade “proteger a livre vida interna das várias comunidades de interesses nas quais pessoas e grupos buscam alcançar”.

Para Michael Walzer, o comunitarismo “talvez não possa ser proposto como uma alternativa ao liberalismo, mas apenas como uma crítica recorrente a suas insuficiências, porém, certamente apresenta uma crítica fundamental” para os liberais refletirem (1996, p. 47-64 apud Cortina, 2005, p. 24).

Com o exposto, finaliza-se o capítulo da teoria política, com ênfase no liberalismo e no conservadorismo, estudo necessário para o prosseguimento da tese e, em especial, a análise do objeto da pesquisa.

A seguir, a tese avança para a discussão sobre a educação no Brasil, estudando alguns de seus mais importantes aspectos, como sua qualificação como direito e serviço público, sua organização nacional e as competências legislativas dos Entes Federados.

3

Educação no Brasil: apontamentos necessários

O capítulo tem por objetivo dar suporte ao leitor, e ao próprio trabalho, para as discussões e análises a serem realizadas na tese, com a apresentação, por assim dizer, do quadro legislativo básico da educação no país.

A importância dessa exposição, com os devidos apontamentos, é fundamental para compreender minimamente como a sociedade e o legislador brasileiro compreendem a educação nacional e o seu modo de organização.

Ademais, como exposto na introdução deste trabalho, as discussões ocorrerão no campo educacional brasileiro, ou seja, a proposta de *homeschooling* será analisada com base nos motivos e argumentos dos adeptos locais, das justificações dos projetos de lei e das decisões dos tribunais. Portanto, é preciso, de antemão, ter o suporte legal correlato.

Logo, esse capítulo tem por escopo, sem claramente esgotar o tema, apresentar os principais elementos legais da educação brasileira, selecionados a partir do interesse do trabalho, essenciais para os futuros aprofundamentos e discussões dispostas na tese.

3.1

A educação como direito e serviço público

Neste tópico, com base na legislação brasileira, será analisada as principais regras sobre a educação como um direito fundamental, um direito público subjetivo e um serviço público a ser prestado pelo Estado, além das responsabilidades da família e da sociedade para o pleno desenvolvimento do educando.

O “direito à educação, como direito declarado em lei, é recente e remonta ao final do século XIX e início do século XX”. Apesar de relativamente recente sua prescrição legal, “decorre de dimensões estruturais coexistentes na própria consistência do ser humano” (Cury, 2002a, p. 253-261).

Desde a Constituição Imperial de 1824 se “acolhe o ensino primário como direito do cidadão (art. 179, XXXII), sob a forma de prestação estatal gratuita. O

Império também não abriu mão do caráter oficial dos certificados e diplomas”. Já a Constituição Liberal de 1891 impôs “a laicidade como característica inerente a todas as escolas públicas da União, estados e municípios” (Cury, 2007a, p. 833-834).

Somente a partir de 1934 se reconhece o ensino fundamental como direito. A Constituição de 1946⁴⁴ declara a educação como um direito de todos, com o ensino primário oficial obrigatório e gratuito. Em 1967 o ensino primário passa a ter oito anos obrigatórios (Cury, 2002a, p. 259; Teixeira, 2009, p. 69).

Já a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (Brasil, 2022a, n.p.), em seu artigo 6º, declara a educação como um direito social, ao lado da saúde, alimentação, trabalho, moradia, transporte, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade, à infância e assistência aos desamparados.

No artigo 205 da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 2022a, n.p.) o constituinte estabelece a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, a ser incentivada e promovida com a colaboração da sociedade. Como finalidade, a educação visa o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Para Ranieri (2017, p. 149), o direito à educação na forma estabelecida no art. 205 da Carta Magna é “gênero do qual os demais direitos educacionais são desdobramentos. O direito à educação (gênero) é, fundamentalmente, um direito de promoção e proteção, realizado mediante ações estatais positivas”.

Nesse aspecto, a legislação brasileira impõe a concretização do direito à educação como um dever do Estado, da família e da sociedade. O Estado deve legislar de maneira a possibilitar o exercício desse direito, criando condições materiais para sua prática, em especial por meio de políticas públicas de acesso e permanência à escola, com o financiamento necessário.

Aliás, a Constituição Federal de 1988 (Brasil 2022a, n.p.), em seu artigo 208, inciso VII⁴⁵, determina tal ação positiva, ao prescrever o dever do Estado em atender o “educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas

⁴⁴ Art. 168 - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios: I - o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional; II - o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos; (Brasil, 2022i, n.p.).

⁴⁵ Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. (Brasil, 2022a, n.p.).

suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde”.

Mas não só ao Estado compete tal dever. Teixeira (2009, p. 30) reforça a obrigação da sociedade em “oferecer a todos os indivíduos acesso aos meios de desenvolver suas capacidades, a fim de habilitá-los à maior participação possível nos atos e instituições em que transcorra sua vida”, que se fará pela educação.

No mesmo sentido dispõe o Estatuto da Criança e do Adolescente - Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Brasil, 2022c, n.p.) -, em seu artigo 4º, ao definir ser “dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos [...] à educação”. E complementa que a “criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (art. 55).

O direito à educação também possui dimensão individual e, nesse ponto, a legislação nacional é clara. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu art. 5º⁴⁶, estabelece que o “acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo”, cabendo, a “qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo” (Brasil, 2022b, n.p.).

Comentando o texto legal acima, Ranieri (2017, p. 143) entende que no direito à educação seus titulares e “seus sujeitos passivos são, simultaneamente, uma coisa e outra. Comporta obrigações de fazer e não fazer, por parte de titulares e sujeitos passivos, que não se exaurem e exigem diferentes atendimentos”.

O direito à educação possui conteúdo multifacetado ao envolver o direito à instrução e o de uma política pública educacional. No primeiro caso, Caggiano (2009, p. 23) destaca tratar-se do processo de desenvolvimento individual; no segundo, refere-se “a um conjunto de intervenções juridicamente organizadas e executadas em termos de um processo de formação da sociedade, visando oferecer aos integrantes da comunidade social instrumentos a alcançar os seus fins”.

⁴⁶ Redação dada pela Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013. (Brasil, 2022b, n.p.).

Ainda no plano individual, Ranieri (2017, p. 144) aponta que “o direito à educação prende-se à realização pessoal; nesse sentido, é corolário da dignidade humana e dos princípios da liberdade e da igualdade”.

Portanto, a educação é um direito e não um privilégio ou uma vantagem, mas sim a condição necessária para o desenvolvimento de cada pessoa, de cada ser humano (Teixeira, 2009, n.p.). Possui, assim, o direito (público subjetivo e privado) ao livre desenvolvimento de sua personalidade, garantido pelo ordenamento jurídico (Nipperdey, 2011, p. 66).

Além de ser reconhecidamente um direito social e individual, o direito à educação possui um plano coletivo, pois

[...] conecta-se com a vida em sociedade, com a participação política, com o desenvolvimento nacional, com a promoção dos direitos humanos e da paz; ou seja, diz respeito à pessoa inserida num dado contexto social e político. Desse ponto de vista, convém lembrar que a efetividade do direito à educação e suas repercussões beneficiam reciprocamente o indivíduo e a coletividade. Interesse particular e interesse público, assim, se fundem, da mesma forma que os interesses locais, regionais e nacionais. (Ranieri, 2017, p. 144).

Também se pode falar em uma dimensão “não prestacional do direito à educação, consistente no direito de escolha, livre, sem interferências do Estado, quanto à orientação educacional, conteúdos materiais e opções ideológicas”, ou “quando admite a pluralidade de conteúdos”, não vetando autores, obras, seja por questões morais, políticas ou ideológicas (Tavares, 2020, n.p.). O *homeschooling* encontra-se nesse espaço, como analisado *a posteriori*.

Ranieri (2017, p. 150) os compreendem como “direitos de natureza instrumental, que se realizam por intermédio de abstenções estatais e submetidos ao regime das liberdades e garantias, de eficácia plena e aplicabilidade imediata”.

A educação, portanto, trata-se de um direito fundamental autêntico⁴⁷ ou clássico, sendo, também, um direito público subjetivo para uso do cidadão contra o Estado (Nipperdey, 2011, p. 58).

A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece:

Art. 5º. O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical,

⁴⁷ “[...] o direito à educação beneficia-se das garantias constitucionais próprias aos direitos fundamentais, expressas no § 1º, do art. 5º e do § IV, inciso IV, do art. 60, e também das normas internacionais relativas a direitos humanos, conforme assegura o § 2º, do art. 5º”. (Ranieri, 2009, p. 45).

entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigí-lo⁴⁸. (Brasil, 2022b, n.p.).

Como direito público subjetivo, segundo Cury (2002a, p. 259; 2007a, p. 850; 2007b, p. 485), a educação está amparada “por seu caráter de base e por sua orientação finalística, quanto por uma sanção explícita quando de sua negação para o indivíduo-cidadão”. Logo, qualquer pessoa, seja “jovem, adulto ou idoso tem este direito e pode exigí-lo a qualquer momento perante as autoridades competentes”, no caso o Estado, sujeito desse dever.

Portanto, resulta na “necessária cobrança de quem de direito (dever) e na indispensável assunção de responsabilidades por quem de dever (direito) em especial quando ele não é respeitado” (Cury, 2007b, p. 485; 2019a, p. 03).

A força do direito a educação torna esse bem da vida um serviço público⁴⁹, a ser prestado à todos, de forma gratuita e de qualidade, pelo Estado. Aliás, nesse sentido, “se a Constituição estabeleceu que *a educação é direito de todos e dever do Estado*, significa que a elevou à condição de serviço público prestado pelo Poder Público indiscriminadamente e, portanto, gratuitamente aos usuários” (Silva, 2010, p. 844).

A iniciativa privada também pode fornecer o serviço educacional, quando cumpridas regras específicas, como determina o art. 209 da Constituição Federal e o art. 7º da LDB. Para Cury (2018, p. 881), o fato de o serviço educacional ser prestado por estabelecimentos particulares não se trata de uma mera liberdade de mercado, até porque, a “educação é um serviço público para cujo *exercício na oferta* de um direito juridicamente protegido, a sua existência *livre à iniciativa privada*, é objeto de delegação da parte do poder público”, quando cumpridos certos requisitos.

Sobre os serviços de educação, Aragão (2013, p. 130-131) comenta que em “relação ao Estado, os seus deveres são especificados no art. 208 [da Constituição

⁴⁸ Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013. (Brasil, 2022b, n.p.).

⁴⁹ Para Aragão (2013, p. 151), os “serviços públicos são as atividades de prestação de utilidades econômicas a indivíduos determinados, colocadas pela Constituição ou pela Lei a cargo do Estado, com ou sem reserva de titularidade, e por ele desempenhadas diretamente ou por seus delegatários, gratuita ou remuneradamente, com vistas ao bem-estar da coletividade”.

Federal], o que não impede que a educação também possa ser prestada pela iniciativa privada por direito próprio, não por delegação estatal (art. 209⁵⁰)” da Carta Magna.

Segundo Tropardi Filho (2009, p. 219-220), antes da Constituição Federal de 1988, quando a educação era fornecida pela iniciativa privada estava-se diante de “um serviço privado, regido pela relação contratual estabelecida entre instituição de ensino e seus alunos e, conseqüentemente, pelos princípios contratuais”. Somente quando ofertada pelo Estado tinha-se “um serviço público puro, regido por preceitos constitucionais”.

Logo, quando prestado pela iniciativa privada era “um serviço público (impróprio) autorizado e cuja consequência maior – aliás, posta em lei”, era “o respeito às normas gerais da educação e a avaliação de qualidade” (Cury, 2006a, p. 148).

O Estado, quando concebe a educação como um serviço público, se

[...] obriga à definição de normas para assegurar que as instituições escolares sejam espaços onde, na base da liberdade de pensamento, se facilite às novas gerações o contacto com o legado cultural dos nossos antepassados, se leve a cabo a análise das realidades do presente e se promovam aqueles ideais que as actuais gerações desejam, face à construção de um mundo futuro melhor. (Santomé, 2003, p. 50).

Na verdade, expõe Bernardo (2018, p. 49-50), a prestação do ensino ofertada pela instituição privada

[...] é sempre de serviço público que se trata, seja porque diz respeito à comunidade no seu conjunto, seja porque envolve a gestão de um bem comum, seja porque implica um acesso universal, seja ainda porque o que faz tem consequências sucessivas no espaço público. Na verdade, qualquer instituição de ensino, estatal ou privada, é sempre pública, ficando, assim, de uma forma ou de outra, sob a alçada do direito público e da autoridade política, bem como do controlo administrativo do Estado.

No Brasil, portanto, a educação como um direito fundamental está consolidada na legislação. Declarada pelo constituinte como um direito social, individual e coletivo, com sua proteção na legislação infraconstitucional, bem como, seu entendimento como um serviço público, prestado pelo Estado ou concedido ao setor privado.

⁵⁰ Art. 209. 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. (Brasil, 2022a, n.p.).

Superado o entendimento da educação como um direito fundamental, direito público subjetivo e um serviço público para todos os cidadãos, o trabalho segue para a discussão da competência política, legislativa e a organização da educação brasileira.

3.2

A organização nacional da educação

Neste tópico a análise terá como objeto a organização da educação no território nacional. O assunto é importante para o trabalho, a fim de compreender como o Estado brasileiro estruturou a educação em suas esferas (União, Estados, Distrito Federal e Municípios), impactando na adoção de políticas públicas, execução de tarefas, objetivos e, até mesmo, na competência para legislar sobre a matéria, assunto da próxima seção.

A fim de analisar se o país conta com um sistema educacional é interessante compreender algumas maneiras de tratar o assunto. Nesse aspecto, Saviani (2012a; 2017) apresenta alguns métodos a serem utilizados, com os quais pode-se chegar a conclusões distintas, inclusive de conteúdo.

Caso se analise o termo sistema por sua etimologia, o

[...] conjunto de atividades que se cumprem tendo em vista determinada finalidade, o que implica que as referidas atividades são organizadas segundo normas que decorrem dos valores que estão na base da finalidade preconizada. Assim, sistema implica organização sob normas comuns que obrigam a todos os seus integrantes (Saviani, 2011, p. 74).

Trazendo o conceito para a temática educacional, nas palavras de Saviani (2012a, p. 25), “considerar a educação sistemática como uma pluralidade de setores unificados entre si harmonicamente: um conjunto de partes organicamente relacionados entre si”.

Outro modo de abordar o assunto é a partir do fato. E nesse caso, Saviani (2012a, p. 26) considera “a educação sistemática do ponto de vista institucional: uma instituição ou conjunto de instituições em que se realiza a educação”. Do ponto de vista histórico, “a ideia de lei nacional de educação esteve sempre associada à

implantação do sistema nacional de educação, como o demonstra a experiência da maioria dos países nos últimos dois séculos” (Saviani, 2011, p. 233).

O sistema educacional ainda pode ser apreendido a partir do fenômeno, pelo método fenomenológico, referindo-se à realidade humana. Mas também pode ser considerado pelo método dialético, “como um conjunto dinâmico, com seus elementos interagindo, incorporando contradições e se comportando, ao mesmo tempo, como condicionante do contexto em que está inserido” (Saviani, 2012a, p. 28).

Na compreensão do sistema educacional, Saviani (2012a, p. 28) utiliza o método fenomenológico-dialético. A partir do fenômeno, procura realizar a descrição fenomenológica dos elementos, permitindo ter uma compreensão dialético-sintética do problema. Nesse modo, quanto tem-se uma ação educativa intencional, uma educação sistematizada,

[...] o homem é capaz de educar de modo sistematizado quando toma consciência da situação (estrutura) educacional (a), capta os seus problemas (b), reflete sobre eles (c), formula-os em termos de objetivos realizáveis (d), organiza meios para alcançar os objetivos (e), instaura um processo concreto que os realiza (f) e mantém ininterrupto o movimento dialético ação-reflexão-ação (g). (Saviani, 2012a, p. 75).

Para Cury (2020, p. 24; 2008c, p. 1204), um sistema de educação pressupõe “uma rede de órgãos, instituições escolares e de estabelecimentos - *fato*; um ordenamento jurídico com leis de educação – *norma*; uma finalidade comum – *valor*; uma base comum - *direito*”. Esses quatro elementos,

[...] devem coexistir como **conjunto**, como conjunto **organizado**, como conjunto organizado sob um **ordenamento**, como conjunto organizado sob um ordenamento com **finalidade comum (valor)**, como conjunto organizado sob um ordenamento com finalidade comum (valor) sob a figura de um **direito**. (grifos do autor).

Logo, essa coexistência como conjunto “supõe **unidade e diversidade**, essa coexistência supõe unidade e diversidade **sem antinomias (ausência de incompatibilidades normativa)**” (Cury, 2020, p. 24; 2008c, p. 1204).

Bernardo (2018, p. 27-28) compreende os sistemas educativos contemporâneos, modernos e universais, em quatro grandes linhas: a do conhecimento; a da justiça; a da democraticidade; e, a da laicidade.

Os sistemas educativos modernos,

[...] na medida em que procedem de uma configuração estratégica e politicamente orientada, se encontram regulados por um conjunto de contratualizações tácitas ou explícitas que definem direitos e deveres, normalizam práticas e instituem as modalidades de efectuação das promessas mútuas, em correlação com as expectativas legítimas dos seus diferentes utentes, consensualizam programas curriculares, gerem metodologias, etc. (Bernardo, 2018, p. 27-28).

Diante dessa compreensão do que vem a ser um sistema educacional, ao analisar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961, Saviani (2012a, p. 75) conclui que o legislador não elaborou um sistema, por não ter conseguido atender aos requisitos necessários de uma atividade sistematizadora. Porém, quando “se pensa numa lei específica para a educação, é porque se está visando à sua sistematização e não apenas à sua institucionalização” (Saviani, 2011, p. 234).

Tal quadro se altera com a Constituição Federal de 1988. O constituinte, no artigo 211, determina à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios a organização de seus sistemas de ensino, em regime de colaboração. Coube à União a organização do sistema federal de ensino e a assistência técnica e financeira aos demais entes federados (§ 1º). O ensino fundamental e médio ficou a cargo dos Estados e do Distrito Federal (§ 2º), e os Municípios com atuação no ensino fundamental e educação infantil (§ 3º)⁵¹.

A Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, elaborada a partir da Constituição Federal de 1988, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Essas disposições não são “outra coisa senão estabelecer os parâmetros, os princípios, os rumos que se deve imprimir à educação no país. E ao se fazer isso estará sendo explicitada a concepção de homem, sociedade e educação” (Saviani, 2011, p. 213).

Além de trazer a concepção de pessoa, retomando ao objetivo do tópico, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional organiza e implanta o sistema nacional

⁵¹ Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996).

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996).

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996). (Brasil, 2022a, n.p.).

de educação. Pela legislação, conforme seu art. 8º, a “União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino” (Brasil, 2022b, n.p.).

Pela interpretação gramatical, do *caput* do artigo citado, estabelece-se os sistemas educacionais, em todos os membros da federação. Em sequência, no parágrafo primeiro, determina à “União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais” (Brasil, 2022b, n.p.).

Na clareza da lei, segue definindo no art. 9º⁵² as incumbências da União, citando, por exemplo, a elaboração do Plano Nacional de Educação e a coleta, análise e a disseminação de informação sobre a educação. No art. 10⁵³, declara as competências do Estado, tendo, entre elas, como prioridade, a oferta do ensino médio,

⁵² Art. 9º A União incumbir-se-á de: I - elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios; II - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais do sistema federal de ensino e o dos Territórios; III - prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios para o desenvolvimento de seus sistemas de ensino e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória, exercendo sua função redistributiva e supletiva; IV - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum; IV-A - estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, diretrizes e procedimentos para identificação, cadastramento e atendimento, na educação básica e na educação superior, de alunos com altas habilidades ou superdotação; (Incluído pela Lei nº 13.234, de 2015). V - coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação; VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino; VII - baixar normas gerais sobre cursos de graduação e pós-graduação; VIII - assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, com a cooperação dos sistemas que tiverem responsabilidade sobre este nível de ensino; IX - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino. § 1º Na estrutura educacional, haverá um Conselho Nacional de Educação, com funções normativas e de supervisão e atividade permanente, criado por lei. § 2º Para o cumprimento do disposto nos incisos V a IX, a União terá acesso a todos os dados e informações necessários de todos os estabelecimentos e órgãos educacionais. § 3º As atribuições constantes do inciso IX poderão ser delegadas aos Estados e ao Distrito Federal, desde que mantenham instituições de educação superior. (Brasil, 2022b, n.p.).

⁵³ Art. 10. Os Estados incumbir-se-ão de: I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino; II - definir, com os Municípios, formas de colaboração na oferta do ensino fundamental, as quais devem assegurar a distribuição proporcional das responsabilidades, de acordo com a população a ser atendida e os recursos financeiros disponíveis em cada uma dessas esferas do Poder Público; III - elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios; IV - autorizar, reconhecer, credenciar, supervisionar e avaliar, respectivamente, os cursos das instituições de educação superior e os estabelecimentos do seu sistema de ensino; V - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino; VI - assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem, respeitado o disposto no art. 38 desta Lei; (Redação dada pela Lei nº 12.061, de 2009). VII - assumir o transporte escolar dos

além de assegurar o ensino fundamental. Aos Municípios, pelo art. 11⁵⁴, citando uma das suas atribuições, devem “oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental” (Brasil, 2022b, n.p.). Por fim, o Distrito Federal terá as competências dos Municípios e dos Estados.

Ainda sobre às competências de cada ente federativo,

[...] aos municípios a manutenção da educação infantil, garantindo, com prioridade, ao ensino fundamental. Aos estados cabe colaborar com os municípios na oferta de ensino fundamental e manter, com prioridade, o ensino médio. À União, no exercício da coordenação nacional da política de educação, compete prestar assistência técnica e financeira aos estados, Distrito Federal e municípios, estabelecer diretrizes curriculares e realizar a avaliação do rendimento escolar de todos os graus de ensino, além de manter as próprias instituições de ensino que, juntamente com as escolas superiores privadas, compõem o sistema federal de ensino. (Saviani, 2016, p. 185-186).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu Título “Da Organização da Educação Nacional”, conforme acima demonstrado, estabelece as competências de cada ente federado. E, apesar de não nomear o título da legislação, preferindo a palavra organização, implanta o sistema nacional de educação. Nele, a União terá a missão de coordenar a política nacional educacional, por meio da edição de normas, desenvolvendo políticas públicas, prestando assistência técnica e financeira aos demais agentes.

Ao analisar de forma lógica a relação entre os conceitos constitucionais de “lei de diretrizes e bases da *educação nacional*” e de ‘*sistema nacional de educação*’”, para Saviani (2011, p. 233-234),

Quando a Constituição determina que a União estabeleça as diretrizes e bases da educação nacional, obviamente ela está pretendendo com isso que a educação, em todo o território do país, seja organizada segundo diretrizes comuns e sobre bases

alunos da rede estadual. (Incluído pela Lei nº 10.709, de 31.7.2003). Parágrafo único. Ao Distrito Federal aplicar-se-ão as competências referentes aos Estados e aos Municípios. (Brasil, 2022b, n.p.).

⁵⁴ Art. 11. Os Municípios incumbir-se-ão de: I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados; II - exercer ação redistributiva em relação às suas escolas; III - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino; IV - autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino; V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino. VI - assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal. (Incluído pela Lei nº 10.709, de 31.7.2003). Parágrafo único. Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica. (Brasil, 2022b, n.p.).

também comuns. E a organização educacional com essas características é o que se chama ‘sistema nacional de educação’.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em conexão com a Constituição Federal, implanta o sistema educacional, com a finalidade de organizar de forma unitária e comum a educação no Brasil, para que todos possam ter os mesmos direitos e oportunidades, seja no ensino infantil, fundamental, médio ou superior.

Seguindo as normas constitucionais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional elaborou a divisão de competências entre os Estados-membros e os Municípios para que também possam regulamentar a matéria, fato que não retira o caráter de sistema educacional. Aliás, com bem aponta Saviani (2011, p. 234), “sistema não é unidade da identidade, uma unidade monolítica, indiferenciada, mas unidade da diversidade, um todo que articula uma variedade de elementos”. Logo, “em verdade, sistematizar significa reunir, ordenar, articular elementos enquanto partes de um todo. E esse todo articulado é o sistema”.

Na esteira dessa sistematização da organização, nos artigos 16 a 18, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional indica quais instituições compreendem os sistemas de ensino federal, estaduais, do Distrito Federal e municipais. O sistema federal, portanto, compreende “I - as instituições de ensino mantidas pela União; II - as instituições de educação superior mantidas pela iniciativa privada; III - os órgãos federais de educação” (Brasil, 2022b, n.p.).

Já os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal compreendem as instituições e os órgãos de educação desses entes; as de educação superior municipais; as de ensino fundamental e médio da rede privada (art. 17). No âmbito municipal estão as instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo município; as escolas infantis da iniciativa privada; e, os órgãos municipais de educação (art. 18).

Para Ranieri (2009, p. 40), esse “modelo beneficia-se da organização federativa dos sistemas de ensino no Brasil, levando em conta o princípio da descentralização normativa e executiva que lhe é inerente”.

Interessante notar e deixar consignado o fato de toda a organização da educação nacional ser pensada e articulada pelo Poder Público. Como agentes educacionais, “as escolas particulares integram o sistema quando fazem parte do sistema

público de ensino, subordinando-se, em consequência, às normas comuns que lhe são próprias” (Saviani, 2011, p. 74).

A organização da educação em sistemas de ensino não retira ou desfaz a existência de um sistema educacional nacional, pensado em um todo, unitário, mas com regras e objetivos claros para cada ente federativo, sempre com o apoio técnico e financeiro da União, na forma instituída pela Constituição Federal e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Desse modo, a fim de alcançar os objetivos da educação escolar, diante do pacto federativo, há a descentralização do sistema de ensino, em regime de colaboração recíproca, com unidade, competências e responsabilidades divididas, diversidade administrativa e de níveis de educação escolar, e recursos vinculados. Disso tudo, reforça-se, tem-se uma administração complexa (Cury, 2020, p. 22).

Portanto, existe um sistema nacional de educação no país, com suas diretrizes e bases comuns para a realização da educação em todo o território, cabendo a participação conjunta da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios em sua consecução, seguindo, claramente, os ditames gerais da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

No próximo tópico será discutida a competência legislativa em matéria educacional disposta na Carta Magna aos entes federados, a fim de compreender suas especificações e limites, especialmente sobre o tema *homeschooling*.

3.3

A federação e a competência legislativa em matéria educacional

Neste tópico a análise terá como objeto a federação brasileira e a competência legislativa em matéria educacional no território. O assunto é importante para o trabalho, a fim de compreender como o Estado está estruturado para a efetivação da educação e os poderes e limites de cada ente federado para ditar regras nessa temática.

O Estado brasileiro é uma Federação, palavra oriunda “do latim *foedus*, *foederis*, que significa pacto, aliança. Federação é a união de vários Estados, cada qual

com uma parcela de autonomia” (Nunes Jr., 2019, p. 1186). Nesse modelo, completa Cunha Jr. (2016, p. 774), “o Estado Federal é aquele que possui *mais de um governo*, vale dizer, aquele que se compõe de mais de uma organização política”.

No Brasil, cria-se a Federação a partir “de um ato político, consubstanciado materialmente no decreto nº. 01, de 15 de novembro de 1889”, tendo como razões históricas a “necessidade de libertação das províncias do poder centralizador do Império” Português (Cunha Jr., 2016, p. 777).

De acordo com a atual Constituição Federal, em seu artigo de abertura⁵⁵, a República Federativa do Brasil é formada pela união indissolúvel dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios (Brasil, 2022a, n.p.; Cury, 2006a, p. 150; 2002b, p. 172), estruturada pelo princípio federativo.

Como características do Estado Federal destacam-se: a) a indissolubilidade do pacto federativo; b) a descentralização política; c) a inalterabilidade das competências dos entes federados; d) um órgão representativo da vontade dos membros da federação (Senado); e) a autonomia financeira dos entes; f) um órgão para o controle de constitucionalidade (Supremo Tribunal Federal⁵⁶); g) a auto-organização política e administrativa dos membros; e, h) a autonomia recíproca aos participantes do pacto (Cunha Jr., 2016, p. 776).

Para Cunha Jr. (2016, p. 778-9), tal repartição é o ponto nuclear do Estado Federal e, nesse quesito, buscou a Constituição brasileira um federalismo de equilíbrio, com um racional e balanceada organização política entre os Estados-membros, informada pelo princípio geral da predominância do interesse.

Nunes Jr. (2019, p. 1195) aponta a escolha do constituinte por um Federalismo cooperativo. A opção evita “antinomias no interior das e entre as competências e que, coexistindo lado a lado, formem um conjunto harmonioso visando aos fundamentos, objetivos e finalidades maiores e comuns postos na Constituição” (Cury, 2020, p. 20).

⁵⁵ “Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: [...]”. (Brasil, 2022a, n.p.).

⁵⁶ O Supremo Tribunal Federal foi criado pela Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1891 (art. 55). É “a mais alta corte de Justiça do Brasil, cuja função maior é garantir a supremacia da Constituição. É o intérprete maior da Constituição, a quem compete dizer por último o Direito Constitucional”. É composto por “onze Ministros, escolhidos dentre cidadãos (brasileiros natos, em face do art. 12, § 3º, IV) com mais de trinta e cinco anos e menos de sessenta e cinco anos de idade, de notável saber jurídico e reputação ilibada. Os Ministros do Supremo Tribunal Federal serão nomeados pelo Presidente da República, depois de aprovada a escolha pela maioria absoluta do Senado Federal”. (Cunha Jr., 2016, p. 994-995).

Diante do princípio da cooperação recíproca,

[...] ao invés de um sistema hierárquico ou dualista, comumente centralizado, a Constituição Federal montou um sistema de repartição de competências e atribuições legislativas entre os integrantes do sistema federativo, dentro de limites expressos, reconhecendo a dignidade e a autonomia próprias de cada um deles. (Cury, 2006a, p. 150; 2002b, p. 172).

Esse sistema adotado no país é complexo, ao coexistirem “competências privativas, repartidas horizontalmente, com competências concorrentes, repartidas verticalmente, além das competências comuns”, além da previsão constitucional dos Estados-membros participarem das exclusivas da União por delegação (Cunha Jr., 2016, p. 779-780; Cury, 2006a).

A Carta Magna, nas palavras de Cury (2006a, p. 150; 2002b, p. 172), estabelece um “regime normativo e político, plural e descentralizado, onde se cruzam novos mecanismos de participação social com um modelo institucional cooperativo, que amplia o número de sujeitos políticos capazes de tomar decisões”.

Desse modo, recusa um federalismo centrífugo ou centrípeto, pois a adoção do “regime de colaboração recíproca, não abdica da dimensão nacional, ao mesmo tempo em que, descentralizando atribuições, indica a necessidade de funções compartilhadas e articuladas entre os entes federativos” (Cury, 2011, p. 795; 2020, p. 20).

As competências dos Estados-membros podem ser de natureza legislativa, que os credenciam para a elaboração de leis próprias, dispondo dos direitos de seus interesses. Também podem ser de natureza material ou de execução, concebidas no intuito de regular os assuntos político-administrativos (Cunha Jr., 2016, p. 781).

A divisão de tais competências⁵⁷ entre os entes federativos está definida na Constituição de 1988 (Brasil, 2022a, n.p.). No art. 22 elenca as de ordem legislativa privativas da União e, no art. 23 traz as de cunho material comum entre União,

⁵⁷ “Quanto aos entes federativos, encontra-se a seguinte divisão, em linhas gerais: 1º) competência enumerada, da União (art. 22), passível de delegação aos Estados (parágrafo único do art. 22); 2º) competência residual ou remanescente, para os Estados-membros (art. 25, § 1º, da CF); 3º) competência municipal para os assuntos de interesse local (art. 30, I); 4º) competência concorrente entre União, Estados e Municípios (arts. 24 e 30, II, da CF); 5º) competência do DF, englobando a dos Estados e Municípios (art. 32, § 1º, da CF)”. (Tavares, 2020, n.p.).

Estados, Distrito Federal e Municípios. O disposto no art. 24 aponta para as competências concorrentes da União, Estados e Distrito Federal. Por fim, no art. 30 dispõe sobre as dos Municípios.

Pelo princípio da cooperação recíproca adotado na Constituição de 1988, assevera Cunha Jr. (2016, p. 779) caber à União Federal a competência das questões de predominância nacional, de interesse geral. Aos Estados, restou tratar dos assuntos e matérias de importância regional, com raras exceções⁵⁸; e, por fim, aos Municípios tocou os assuntos locais.

Os Estados e o Distrito Federal podem legislar em caráter concorrente com a União sobre os temas descritos na Constituição Federal. Para Tavares (2020, n.p.), há uma repartição vertical das competências. Quanto aos Municípios, sua competência é suplementar, apenas no que couber dentro das leis federais e estaduais. Para esse ente, é preciso ter duas condições para a edição de normas: o interesse local e ser compatível com a legislação federal e estadual.

Esse pequeno esboço da relação federativa e das distribuições legislativas no Estado brasileiro têm por escopo a definição e a análise das competências dos entes federados no que diz respeito à educação, seja em matéria puramente legislativa, como também, nas questões de execução e cumprimento da legislação e das políticas públicas, a ser refletido e debatido ao longo da tese.

A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 2022a, n.p.), em seu art. 22, XXIV⁵⁹, determina a competência privativa da União para legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional e para estabelecer o plano nacional de educação (art. 214⁶⁰). Em face dessa prerrogativa, o Congresso Nacional aprovou a Lei nº 9.394, de 20 de

⁵⁸ Competência exclusiva dos Estados: “1º) a criação, incorporação, fusão e desmembramento de Municípios (art. 18, § 4º, da CF); 2º) a exploração do gás canalizado (art. 25, § 2º, da CF); 3º) a criação de regiões metropolitanas, aglomerados urbanos e microrregiões (art. 25, § 3º, da CF); 4º) iniciativa popular no processo legislativo estadual (art. 27, § 4º, da CF); 5º) o controle externo das Câmaras Municipais (art. 31, § 1º, da CF); 6º) os diversos aspectos do Direito Administrativo e Previdenciário (arts. 27, § 2º, 128, §§ 4º e 5º, 169 e 195 da CF e arts. 24 e 39 do ADCT); 7º) o Direito Tributário (arts. 145, 149 e 155 da CF e art. 41 do ADCT)”. (Tavares, 2020, n.p.).

⁵⁹ Art. 22. Compete privativamente à União legislar sobre: [...] XXIV - diretrizes e bases da educação nacional. (Brasil, 2022a, n.p.).

⁶⁰ Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Brasil, 2022a, n.p.).

dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, conhecida como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), servindo como norma básica e reguladora da educação no país.

Quanto aos Estados e ao Distrito Federal, a Carta Cidadã, no art. 24, IX⁶¹, estabelece a competência concorrente com a União para legislar sobre educação. Também estipula a competência comum entre os Entes Federados para proporcionarem os meios de acesso à educação (art. 23, V⁶²). Além disso, no art. 30, VI⁶³, coube aos Municípios, a competência para manter programas de educação infantil e de ensino fundamental, por meio de cooperação financeira e técnica com a União e o Estado.

Por esse modelo, Cury (2006a, p. 150) entende que os sistemas de ensino estaduais e municipais “passaram a usufruir existência legal, ficando a sua organização e o seu modo de funcionamento sob a esfera da autonomia dos entes federativos, obedecendo às leis nacionais e ao princípio da colaboração recíproca”. Contudo, como bem lembra Ranieri (2009, p. 43), a competência desses entes federativos “é bastante restrita, posto que remanescente, limitada a baixar normas complementares para os respectivos sistemas de ensino”.

A Magna Carta atribui aos Estados, Distrito Federal e Municípios competências concorrentes, para também legislar sobre educação, cabendo a estes o ensino infantil e fundamental, e àqueles o ensino médio. Nesse norte,

[...] as relações interfederativas não se dão mais por processos hierárquicos e sim por meio do respeito aos campos próprios das competências assinaladas, mediadas e articuladas pelo princípio da colaboração recíproca e dialogal e pelo respeito às normas gerais da educação nacional. (Cury, 2006a, p. 153; 2020, p. 22; 2008c, p. 1201).

Seguindo a lógica legal exposta, Cury (2006a, p. 153) não vislumbra quaisquer “incompatibilidades reais ou supostas, seja pela repartição de atribuições, seja

⁶¹ Art. 24. Compete à União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar concorrentemente sobre: [...] IX - educação, cultura, ensino, desporto, ciência, tecnologia, pesquisa, desenvolvimento e inovação; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 85, de 26 de fevereiro de 2015). (Brasil, 2022a, n.p.).

⁶² Art. 23. É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios: [...] V - proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 85, de 26 de fevereiro de 2015). (Brasil, 2022a, n.p.).

⁶³ Art. 30. Compete aos Municípios: [...] VI - manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação infantil e de ensino fundamental; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 85, de 26 de fevereiro de 2015). (Brasil, 2022a, n.p.).

pelo princípio de colaboração, seja pelas finalidades comuns”. Assim, os entes federativos, no tocante à educação, deverão “trabalhar entre si e gerir o sistema complexo em que vicejam as múltiplas competências: exclusivas, privativas, concorrentes e comuns”.

Tem-se, por conseguinte, com o pacto federativo brasileiro e a divisão de competências legislativas, no tocante à educação, uma administração complexa, com regras nacionais dispostas pela União, por meio da LDB. Com ela, coexistem normativas estaduais e municipais, em uma rede imbricada de divisão de tarefas e responsabilidades, tudo em prol da garantia e efetivação da educação.

Apesar da aparente e tranquila divisão de competências, dúvidas são expostas quanto aos limites e conteúdo dessa possibilidade de Estados, Distrito Federal e Municípios legislarem sobre a educação. Como mencionado, cabe privativamente à União a disposição de normas a respeito das diretrizes e bases da educação nacional, enquanto, aos demais entes federados, de maneira concorrente, a edição de regramento supletivo sobre educação.

Nesse arcabouço jurídico, para Ranieri (2009, p. 41), a maior complexidade está na competência concorrente dos Estados, em razão da “tênue distinção entre normas gerais e normas suplementares de educação, até porque, neste campo, a distinção entre o interesse nacional e o regional é praticamente inexistente”.

Importante frisar que a falta de competência de um ente federado para legislar sobre determinada matéria desemboca na inconstitucionalidade da lei promulgada. Por exemplo, se um Estado decreta normas de assunto de competência privativa da União serão declaradas, no devido processo legal pelo órgão judicial competente⁶⁴, incompatíveis com a Constituição Federal e, portanto, inválidas.

Para Tavares (2020, n.p.), a “inconstitucionalidade das leis é expressão, em seu sentido mais lato, designativa da incompatibilidade entre atos ou fatos jurídicos e a Constituição”. A sua decretação depende de dois pressupostos fundamentais, a “supremacia constitucional e existência de um ato legislativo”.

No caso, a inconstitucionalidade pode ser de dois modos, a formal e a material. Na primeira se analisam os aspectos extrínsecos à lei, como o seu procedimento

⁶⁴ Constituição Federal de 1988. Art. 97. Somente pelo voto da maioria absoluta de seus membros ou dos membros do respectivo órgão especial poderão os tribunais declarar a inconstitucionalidade de lei ou ato normativo do Poder Público. (Brasil, 2022a, n.p.).

de elaboração. A segunda “é uma relação que se estabelece entre normas, mas que não afasta a necessidade de uma apreciação de fatos” (Tavares 2020, n.p.).

Portanto, prossegue Tavares (2020, n.p.), na inconstitucionalidade material “há incongruência entre o conteúdo da lei e o conteúdo da Constituição”. Na formal, “há o desatendimento do modelo previsto para a elaboração da lei”, seu conteúdo não está em desacordo com o da Constituição, mas apenas o procedimento de elaboração não obedeceu ao previsto na Carta Constitucional.

No caso da inconstitucionalidade formal,

[...] conteúdo da lei pode estar em plena sintonia com as prescrições constitucionais, mas pode não ter sido editada pelo órgão competente, ou pode ter ocorrido falha no procedimento legislativo. Nesses dois casos há inconstitucionalidade formal da lei, porque seria válida se houvesse sido aprovada pelo órgão competente ou, na hipótese de ter sido aprovada pelo órgão previsto para tanto, seria constitucional se este tivesse observado os trâmites regulares de aprovação constitucionalmente previstos. (Tavares, 2020, n.p).

A inconstitucionalidade formal, desse modo, será declarada quando determinado ente federativo adentrar competência exclusiva de outro na elaboração de uma lei. No caso do trabalho, especificamente, o objetivo está na discussão se Estados, Distrito Federal e Municípios podem legislar sobre o tema da educação, nos limites impostos pela Constituição Federal.

Convergingo o debate das competências dos entes federados para o escopo da tese, a questão do *homeschooling*, importante trazer à tona algumas discussões a respeito da possibilidade da edição de normas estaduais ou municipais a respeito do tema. Aproveitando algumas leis aprovadas, o trabalho, de modo conciso, traz essas experiências, inclusive, com as respostas do Poder Judiciário.

O primeiro caso é o do Estado do Paraná. No dia 04 de outubro de 2021 foi sancionada pelo governador Carlos Massa Ratinho Junior a Lei nº 20.739, para instituir as diretrizes do ensino domiciliar (Paraná, 2022a, n.p.). A norma foi contestada judicialmente perante o Tribunal de Justiça do Estado do Paraná pela Federação Interestadual de Trabalhadores em Educação Pública (FITE) e alguns deputados estaduais. Uma das alegações, era, justamente, a inconstitucionalidade da lei, por legislar sobre matéria de competência exclusiva da União.

No julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) n. 0065253-79.2021.8.16.0000, em 21 de março de 2022, o Órgão Especial do Tribunal de Justiça do Paraná, por unanimidade, declarou inconstitucional a Lei Estadual nº 20.739/2021, por legislar sobre matéria de competência exclusiva da União, violando o art. 22, XXIV, da Constituição Federal. Em seu voto, o Rel. Des. Rogério Luis Nielsen Kanayama apontou para a federação e a divisão de competências entre os entes:

Para a garantia da forma federativa do Estado elegida pelo legislador constitucional é necessário, então, que se observem, entre outros elementos, as regras que dispõem sobre a repartição de competência entre os entes federados.

Sob essa ótica, o art. 22, inciso XXIV da Constituição Federal, prevê que compete privativamente à União – e não aos estados-membros, municípios e Distrito Federal – legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional. (Paraná, 2022b, n.p.).

Na análise da ação, o desembargador é enfático ao afirmar não terem os estados membros competência para a criação do ensino domiciliar, pois embora não haja vedação constitucional para tanto, apenas a lei federal pode tratar de sua permissão, por meio do Congresso Nacional, conforme a decisão do Supremo Tribunal Federal.

Por fim, o Rel. Des. Rogério Luis Nielsen Kanayama concluiu:

[...] que a Lei Estadual nº 20.739/2021 padece de inconstitucionalidade formal, decorrente de vício de violação da competência legislativa privativa da União, insculpida no art. 22, XXIV, da Constituição Federal. Inquestionável que aludida regra, por tratar de distribuição de competência legislativa, é tida como de observância obrigatória pelos demais entes federados e, por isso, pode ser parâmetro de controle de constitucionalidade de ato normativo estadual. (Paraná, 2022b, n.p.).

Do exposto, para o Tribunal de Justiça do Estado do Paraná somente a União, por meio da edição de lei pelo Congresso Nacional, tem a competência para editar normas gerais sobre educação. Nesse ponto, está no seu poder privativo a normatização do *homeschooling*.

Outro caso interessante ocorreu em Porto Alegre, com a promulgação da Lei nº 13.029, em 14 de março de 2022, instituindo a educação domiciliar e sua regulamentação por meio do Decreto nº 21.713, de 28 de outubro de 2022 (Porto Alegre, 2022b, n.p.). Em face da normativa sobre o *homeschooling*, foram propostas duas ações diretas de inconstitucionalidade no Tribunal de Justiça do Estado do Rio

Grande do Sul. Uma pelo Sindicato dos Municípios de Porto Alegre – SIMPA e outra pelo Ministério Público Estadual (Rio Grande do Sul, 2022b; 2022c).

Na decisão das ações, o Tribunal de Justiça entendeu pela inconstitucionalidade formal da lei municipal por usurpação de competência da União, acolhendo as demandas propostas. Pelo voto vencedor, restou

[...] caracterizada a inconstitucionalidade formal, em razão da usurpação de competência, porquanto a matéria objeto da regulamentação pela norma aqui impugnada não se enquadra no disposto no art. 24, IX, da CF-88. [...]. Ela [a Constituição Federal] apenas proíbe qualquer de suas espécies que não respeite o dever de solidariedade entre a família e o Estado como núcleo principal à formação educacional, relegando a sua regulamentação ao Congresso Nacional, por força do disposto no art. 22, XXIV, da CF-88, como já referido. (Rio Grande do Sul, 2022b; 2022c).

Conforme mencionado, os desembargadores divergiram quanto à decisão. Nesse ponto, interessante o posicionamento contrário apresentado, em favor da manutenção da lei municipal, por sua competência em razão da inexistência de norma geral, federal. No caso, assim se manifestou o Des. Alexandre Mussoi Moreira:

Em sendo concorrente a competência na seara da Educação e Ensino, a União tem a incumbência de editar normas gerais e os Estados de as suplementarem dentro do seu âmbito regional de atuação, no mesmo sentido, os Municípios. Não havendo normas gerais editadas, como acontece na hipótese, tem-se a competência legislativa para regular o exercício da liberdade educacional, estabelecendo parâmetros para a sua efetivação. (Rio Grande do Sul, 2022b; 2022c).

Em Sorocaba, no Estado de São Paulo, foi promulgada a Lei Ordinária n. 12.348, de 18 de agosto de 2021, para dispor “sobre a instituição do ensino domiciliar no âmbito da educação básica do município” (Sorocaba, 2022, n.p.). Um dos argumentos para a edição da norma está justamente na competência complementar dos municípios em matéria educacional (art. 30, II, CF).

O Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP) ingressou com ação direta de inconstitucionalidade no Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo para contestar a lei municipal (processo nº 2200312-26.2021.8.26.0000). No julgamento da demanda pelo Órgão Especial, sob a relatoria do Rel. Des. Ferreira Rodrigues, por unanimidade, reconheceu-se a inconstitucionalidade da lei por usurpação de competência da União Federal.

No voto, o Des. Ferreira Rodrigues é categórico ao afirmar a competência privativa da União sobre a educação, pois, “diante da necessidade de adoção de um

sistema educação de abrangência nacional, considerando o interesse e até mesmo a imperatividade de que **exista um regramento uniforme na matéria**”. E completa ao prescrever

[...] que as regras de **competência legislativa** traduzem verdadeiro instrumento de calibração do **pacto federativo**. Vale dizer, como **normas centrais** da Constituição Federal, ‘**reproduzidas, ou não**’ na Constituição Estadual, ‘**incidirão sobre a ordem local**’, por força do princípio da simetria, a fim de conservar o modelo federalista e os padrões estruturantes do Estado [...]. (São Paulo, 2022b, n.p.) (grifos do autor).

Por fim, no mesmo sentido das outras decisões, o trabalho apresenta o caso do Município de Vitória, no Estado do Espírito Santo, com a promulgação pela Câmara a Lei nº 9.562, de 27 de agosto de 2019, para dispor sobre a educação domiciliar (*homeschooling*). Um dos fundamentos do projeto de lei era justamente a competência municipal concorrente suplementar concedida pela Constituição Federal (Vitória, 2022, n.p.).

Após a publicação da normativa, o prefeito Luciano Rezende ingressou com ação direta de inconstitucionalidade no Tribunal de Justiça. Recebida com o número nº 0035496-33.2019.8.08.0000 e distribuída ao Pleno, a demanda foi julgada totalmente procedente em 04 de fevereiro de 2021, sob a relatoria do Des. Robson Luiz Albanez.

Em seu voto, o relator apontou:

[...] a Constituição Federal prescreve, em seu artigo 22, inciso XXIV, ser de competência privativa da União a produção de legislação atinente às diretrizes e bases da educação nacional, ao passo em que a lei impugnada indica padrões comportamentais a serem observados pelos pais dos alunos e pelo Município, criando ditames para sua atuação, confrontando o dispositivo constitucional supracitado. (Espírito Santo, 2022, n.p.).

E, diante da competência privativa da União para tratar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, prossegue,

[...] é possível concluir que a lei questionada de fato invade a competência constitucionalmente atribuída ao Poder Legislativo federal, pois suas disposições visam, indubitavelmente, direcionar o trabalho dos pais e do Município, determinando a forma como o ensino deve ser ministrado aos alunos. (Espírito Santo, 2022, n.p.).

E, finaliza o Des. Robson Luiz Albanez, ao dizer não haver “previsão capaz de autorizar os municípios a fixarem diretrizes e bases da educação, seja de maneira geral ou complementar” (Espírito Santo, 2022, n.p.).

Diante das normas constitucionais, resta ao Poder Judiciário, por meio da interpretação e da análise do caso concreto, estabelecer os limites das competências dos entes federados em matéria educacional. Todavia, como bem salienta Ranieri (2009, p. 57), “são tênues e duvidosos os limites entre a lei de diretrizes e bases da educação nacional, as normas gerais de educação e a suplementação normativa possibilitada aos Estados-membros”, ainda mais “quando o caso não apresenta inconstitucionalidade flagrante”.

Contudo, no caso do *homeschooling*, sua normatização e autorização é de competência exclusiva da União. Trata-se de matéria pertinente ao que a Constituição Federal dita como de “diretrizes e bases da educação nacional”, termo diverso do empregado para as competências complementares, ao utilizar apenas “educação”.

Desse modo, não se ouvida de a organização educacional no país ter seus percalços, controvérsias e dificuldades de interpretação das normas, porém, tais obstáculos podem ser superados com a correta interpretação dos casos concretos pelos Tribunais pátrios.

Por fim, resta estabelecida a falta de competência de Estados, Distrito Federal e Municípios para aprovarem a adoção do *homeschooling* em seus respectivos territórios. Cabe, portanto, o aguardo do posicionamento do Congresso Nacional sobre o tema, em razão de tratar de matéria concernente às diretrizes e bases da educação nacional e não de simples questão complementar ou de interesse local.

No próximo capítulo, a tese aborda a definição de *homeschooling* e suas características, categoria objeto da investigação. O estudo avança sobre os conceitos de *unschooling* e de *deschooling*, e, ao final, aponta as proximidades e distanciamentos desses elementos.

4

Deschooling, unschooling e homeschooling

A tese tem por objeto o estudo dos motivos e argumentos para as famílias brasileiras adotarem o *homeschooling* em substituição à escola, como também, a estratégia jurídica escolhida para a legitimação dessa escolha. Antes de adentrar no escopo do trabalho são importantes a compreensão e a distinção entre os modelos alternativos ao ofertado à educação tradicional.

Para isso, esse capítulo fará, de forma sucinta e objetiva, uma conceituação e distinção entre a *deschooling*, o *unschooling* e o *homeschooling*, a fim de deixar claro no texto, e para o leitor, do que se trata cada categoria, para evitar confusões terminológicas.

4.1

Deschooling: a revolução ou o fim do sistema escolar

Este tópico apresentará a chamada *deschooling* ou desescolarização da sociedade, estabelecendo seu conceito, características, argumentos e a proposta. Para tanto, serão analisadas as obras de Ivan Illich (1973; 1976; 2018) e John Holt (1982; 2006), dois dos principais defensores da *deschooling* nas últimas décadas. Inicialmente, serão estudadas as ideias de Illich e, a seguir, o pensamento de Holt. Ao final, será elaborado um comparativo das proposições, apontando suas convergências e divergências.

Apesar das críticas ao sistema educacional de Illich e Holt terem início na década de 1960 nos Estados Unidos da América, ainda é pertinente seu estudo e análise, justamente pelo modelo tradicional da educação permanecer em vigor, baseado na frequência escolar obrigatória, na gratuidade, na igualdade e na universalidade da escolarização.

Como o objeto do trabalho não é a *deschooling*, o tema não será aprofundado com a contraposição de seus fundamentos apresentadas pelos seus críticos. Porém, ressalta-se a importância de sua abordagem, justamente para diferenciá-la das demais, o *unschooling* e o *homeschooling*, objetos de análise posterior.

4.1.1

Ivan Illich e a *deschooling*

As obras de Illich estudadas nesse trabalho são do final da década de 1960 e início de 1970. Em a “Sociedade sem escolas”, o autor trata da educação nos Estados Unidos da América. No título “Celebração da Consciência”, além da educação norte-americana, faz uma análise das Américas Latina e do Sul. No ensaio “A sociedade desescolarizada” reforça algumas de suas ideias e conceitos centrais.

Pode-se dizer que as obras se complementam e, por isso, assim serão tratadas e discutidas de forma unitária para compreender os argumentos e as propostas de Illich para a educação, não só a norte-americana, mas para todas as Américas, inclusive o Brasil.

Antes de adentrar nos argumentos defendidos por Illich (1976, p. 88-89) para a *deschooling*, é importante compreender o que ele entende por escola e escolarização. Em ambos os casos, utiliza os termos para designar um tipo de assistência à infância e um rito de passagem.

A escola, com sua frequência obrigatória e alcance universal, por um período longo, divide a existência humana em dois segmentos e, conforme passa o tempo, se torna progressivamente comparável, selecionando os indivíduos mais aptos ao sucesso, direcionando-os aos postos sociais com seus diplomas.

Além disso, a escola retira uma população declaradamente indesejada (as crianças) de outros locais (das ruas, da família, da força de trabalho) e as mantém sob sua custódia. Segundo Illich (1976; 2018), essas restrições a seres humanos saudáveis somente podem ser comparadas as realizadas nos campos de trabalho.

Portanto, para Illich (2018, p. 41), a escola não passa de “um processo que requer a assistência de tempo integral a um currículo obrigatório, em certa idade e com a presença de um professor”.

Nesse currículo obrigatório está implícito o que Illich (2018; 1973, p. 23-27) denomina de currículo oculto, com a finalidade transmitir a todos a mensagem de que somente a educação adquirida na escola possui valor, tem legitimidade e preparará o indivíduo para a vida em sociedade.

Seguindo, entende a escolarização como um processo de diplomação ritual, em que as escolas selecionam os indivíduos mais aptos à sociedade, atestando suas

capacidades. As competências são avaliadas pelos certificados, concedidos pela educação formal, medidas pelo tempo e dinheiro despendidos.

No pensamento de Illich, a escola e a escolarização, no formato que se apresentam, não trazem benefícios à sociedade ou às pessoas. Ao contrário, degradaram a educação e transforma o ambiente em um local não educacional e antissocial, um verdadeiro cárcere.

O sistema educacional tem por escopo criar uma classe média dirigente, formada a partir dos marginalizados urbanos, oriundos das favelas das grandes cidades. Contudo, tal ideal não surtiu o efeito esperado e nem se concretizará. Ao contrário, Illich (1976, n.p.) afirma que a escolarização tem aumentado a distância entre a minoria escolarizada e a maioria marginalizada, gerando, especialmente nas sociedades subdesenvolvidas, duas classes desiguais e separadas.

Illich (1976, p. 87) prossegue dizendo que esse modelo de escolarização não vai superar a discriminação causada pela diferença existente entre a nova elite (escolarizada) da massa urbana marginalizada (desescolarizada), com essa maioria cada vez mais frustrada em razão do mito liberal de a escola ser a garantia da integração social.

Diante da necessidade de o mundo moderno ocidental manter o mito da solidariedade entre os cidadãos, qualquer pessoa pode ter acesso à sociedade, seus bens e suas benesses, a ferramenta encontrada é a escola como pré-requisito, como porta de entrada, para essa classe média dirigente.

Nesse modelo, somente pela escola as camadas populares e marginalizadas conseguem aderir à classe média, por ser o único meio legítimo e aceito. Logo, fora da escola não há futuro, não há salvação, por não ser acolhido qualquer outro tipo de conhecimento ministrado longe de seus muros, do sistema educacional.

O sistema estabelecido, baseado na utopia criativa da escolarização universal, consolida a noção de que todo cidadão pode frequentar a escola, que as oportunidades escolares são iguais. Essa crença, utilizada em todo o ocidente, protege apenas os já escolarizados.

A escola, assim, passa a graduar e a degradar. Os marginalizados, das classes populares, permanecem degradados. Porém, nesse modelo, aceitam a própria condição, pois sua categorização social está de acordo com o nível de instrução adquirido.

Nessa concepção, as discriminações são politicamente aceitáveis, já que os cidadãos ocuparão seus respectivos lugares na sociedade. A escola é para todos (universal) e a oportunidade de escolarização é igual (isonomia). Desse modo, a posição social ocupada pelo indivíduo será com base em seu êxito, em seu mérito.

A escola ameniza as frustrações por ela provadas, inculcando nos indivíduos a aceitação de sua condição. Até porque, como aponta Illich (1976, p. 93), o descontente com sua condição social, caso não tenha frequentado a escola na idade adequada ou a abandonado durante o percurso, pode, a qualquer momento, fazê-lo no ensino para adultos. Portanto, o único responsável pela exclusão social é o próprio sujeito.

Outro ponto levantado por Illich (2018; 1976) contra a escola e sua missão de escolarização universal são os gastos, o volume de recursos despendidos na tentativa de cumprir tal tarefa. Os investimentos necessários para essa finalidade são cada vez maiores e os resultados caminham na contramão.

Para ele, as nações gastam em média dezoito por cento de seus orçamentos com as escolas, com algumas chegando a trinta por cento. Porém, tais valores são sempre insuficientes, faltando recursos para a melhoria e aperfeiçoamento do sistema, para o atendimento de novas demandas com alunos especiais, na busca da qualidade do ensino, entre tantas outras necessidades.

A solução da escolarização universal por meio das escolas é um ideal irrealizável, ao menos economicamente. Nas nações em desenvolvimento tal situação é ainda mais grave, por desperdiçarem grande parte de seus recursos econômicos em algo que não atinge o seu fim. O custeio deve ser avaliado de maneira ampla, levando-se em consideração não só o aspecto educacional e o econômico, mas também o social e o político.

Ainda segundo Illich (1976, n.p.), as escolas são vitais para a manutenção do *status quo* social. Seu modelo modera o potencial caráter subversivo da educação, mantendo a sociedade alienada. Os alunos são literalmente treinados para serem subservientes e conformados, transformados em uma massa consumidora.

Diante das críticas apontadas às escolas e à escolarização universal, Illich (1976; 2018) sugere o fim desse modelo e formula alternativas. De pronto, destaca a resistência e a dificuldade da sociedade em ao menos aceitar discutir o tema, chegando a dizer que a escola passou a ser a igreja oficial do mundo secular.

Uma alteração radical na educação formal (escola e escolarização) afetará, na mesma intensidade, os demais campos da sociedade, como a política, a organização da produção e até mesmo a autoimagem do homem. Sem tais modificações, quaisquer mudanças profundas não serão aceitas e implementadas no sistema educacional.

A *deschooling* proposta por Illich traz o fim das escolas e da escolarização como um rito de passagem, da segregação de classes, da formação de uma massa de consumidores subservientes e conformados. Idealiza um modelo flexível e ajustado às demandas sociais e a finalidade última da educação.

A instrução que as escolas não conseguem promover pode ser alcançada satisfatoriamente em outros ambientes, como no familiar, no trabalho, na comunidade, em livrarias, na política, em centros de ensino, nas fábricas e em outros locais.

Um bom sistema educacional precisa observar três propósitos. O primeiro é dar acesso às pessoas, independentemente da idade e em qualquer época da vida, aos recursos disponíveis. O segundo é capacitar todas as pessoas que tenham uma habilidade e queiram compartilhar, facilitando o encontro dos aprendizes e mestres. E, por fim, oportunizar a todos tornarem público um assunto de seu interesse, para conhecimento e debate.

Para cumprir esses propósitos, Illich (2018, p. 98-132) estabelece o que chama de “teia de aprendizagem”, no intuito de dar acesso às pessoas a quatro conjuntos de oportunidades definidos como: i) serviço de consulta a objetos educacionais; ii) intercâmbio de habilidades; iii) encontro de colegas; e, iv) serviço de consultas a educadores em geral.

Na primeira teia de aprendizagem a proposta de Illich é que os materiais educativos, monopolizados e subutilizados pela escola, estejam disponíveis a todas as pessoas, em horários flexíveis e espalhados pela cidade, como bibliotecas, museus, teatros, praças etc. Enfim, estejam expostos e acessíveis para proporcionar ao aprendiz o contato, manuseio e o conhecimento.

No caso do intercâmbio de habilidades, a ideia é fomentar a aprendizagem de aptidões de uma pessoa com as demais, que desejarem adquirir esse conhecimento. Uma pessoa que tenha uma habilidade precisa estar disposta a ensinar outras. Por exemplo, um professor de guitarra que deseja ensinar sua habilidade a oferece aos pretensos alunos, presencialmente, ou por outros meios, como gravações ou guias ilustrados.

O encontro de parceiros retoma o direito à livre reunião. Nesse caso, as pessoas se reunirão livremente, em torno de atividades ou interesses comuns. Encontrar-se-ão por meio das redes de comunicações existentes, como computador, correio ou anúncios em jornais. Nesses encontros, os interessados poderão discutir, por exemplo, determinado livro, jogar xadrez, realizar excursões ou quaisquer atividades comuns.

Por fim, não menos importante, é o serviço de consultas aos educadores em geral. Nessa rede estarão os serviços de profissionais da educação, como administradores, pedagogos e líderes educacionais. Todos têm por finalidade auxiliar os estudantes. A missão do primeiro é viabilizar o acesso aos recursos educativos; o segundo é auxiliar na utilização das teias de aprendizagem; e, o terceiro, a tarefa de guiar o aluno em uma aprendizagem progressiva.

Além disso, Illich (1976, n.p.) expõe outros exemplos de aprendizagem fora da escola. Cita o caso do ensino técnico e profissional, que pode ocorrer diretamente nas indústrias, quebrando a sistemática das escolas. O setor produtivo assume tal tarefa. Nesse modelo, as fábricas, em horários distintos do funcionamento normal, atuariam como centros de treinamento, com seus diretores fazendo parte do planejamento, fiscalização e execução da instrução. Os processos industriais seriam reestruturados para terem um valor educacional.

Para tal fim, os valores destinados às escolas seriam alocados para esse novo modelo, assumido pelo setor industrial. Illich acredita que os resultados possam ser melhores, tanto no aspecto educacional, quanto no econômico. Esse aprendizado pode ser ofertado a qualquer pessoa, independentemente da idade ou da escolarização. Quebra-se o mito da escolarização preceder o trabalho.

Alternativa também apresentada por Illich (1976, p. 95) é a utilização do método desenvolvido por Paulo Freire para a alfabetização de adultos. De acordo com esse modelo, em seis semanas de frequência às aulas noturnas, utilizando palavras-chaves com cunho emocional do vocabulário político da respectiva comunidade, é possível a alfabetização, em um custo menor e mais eficiente do que a educação formal para esse público.

Com essas formas alternativas de instrução, Illich propõe uma radical redução no tempo dedicado à instrução obrigatória, com sua diluição nos primeiros vinte ou trinta anos de vida do indivíduo, limitadas há dois meses por ano. Para o autor, esse período é suficiente para a educação formal do indivíduo.

Apesar das inúmeras possibilidades da educação não escolar, Illich (2018; 1976) reconhece que o espírito escolarizado não o aceita, e classifica essas alternativas não oficiais ou informais como um acidente, um verdadeiro delito, não percebendo que a escola inculca sua própria necessidade, baseada em uma suposta igualdade, quando, na verdade, apenas ensina a aceitar o sistema político vigente.

Illich (1973, p. 28) sintetiza a desescolarização da sociedade como uma mutação cultural, devolvendo às pessoas o uso de suas liberdades constitucionais, materializadas no direito de aprenderem e de ensinarem, livrando-as da alienação causada pela escola.

Finalizado o estudo da *deschooling* proposta por Ivan Illich, o trabalho segue para a identificação da proposição de John Holt.

4.1.2

John Holt e sua proposta de *deschooling*

Em sua obra “El fracasso de la escuela”, uma compilação de breves ensaios da década de 1960, John Holt faz uma crítica à escola, à obrigatoriedade de frequência e aponta diversos argumentos para comprovar o seu ponto de vista. Em complemento, no livro “Aprendendo o tempo todo: como as crianças aprendem sem ser ensinadas”, aprofunda suas críticas ao modo de aprendizado utilizado nesse ambiente.

Para Holt (1982, p. 11-12), a educação é adquirida pela própria pessoa. Não é algo concedido ou que se coloque à disposição por outrem. Cada estudante deve planejar e dirigir a sua educação, decidindo o que e como quer aprender, tendo, para isso, se quiser e necessitar, a ajuda de pessoas experientes. Com isso, terá aumentada sua compreensão das coisas, o seu crescimento, o prazer, as energias e o sentimento da própria liberdade, dignidade e valor.

Pela educação, os jovens necessitam e desejam obter uma maior compreensão do mundo; ter um maior desenvolvimento de sua personalidade; e, encontrar um trabalho. Por meio dela, utilizando seus gostos e talentos, devem resolver os problemas reais do mundo, servindo à humanidade.

Diante dessas demandas educacionais, a sociedade direciona para a escola três objetivos: primeiro, transmitir as tradições e os valores superiores da cultura às

crianças; segundo, familiarizar os estudantes com o mundo em que vivem; e, terceiro, preparar os futuros adultos para o trabalho e, se possível, para o sucesso.

Holt (1982, p. 12) entende que a escola não desempenha bem nenhuma dessas tarefas e uma das origens do problema é que lhe foram atribuídas muitas funções que não são suas. As escolas, portanto, deveriam oportunizar as crianças descobrirem e desenvolverem as habilidades que desejam, em um aprendizado livre, por meio dos recursos oferecidos.

Ao argumentar sobre os problemas da escola, Holt (1982) apresenta teorias do conhecimento e da aprendizagem empregadas no campo educativo, as quais, de modo simplificado, asseguram que a aprendizagem e a aquisição de conhecimento pela criança se dão em três etapas: primeiro, entende apenas o que percebe; segundo, faz um modelo mental do mundo, um banco de memórias, compilando as impressões sensoriais obtidas; e, por fim, passa a ser capaz de expressar a sua compreensão do mundo em palavras e símbolos, combinando esses últimos em regras pré-estabelecidas.

Holt (1982, p. 16-19) discorda dessas teorias e aponta como erro essencial atribuir a compreensão da realidade pelo modo verbal ou simbólico e que o pensamento é a manipulação desses símbolos. Apesar das críticas e argumentos desfavoráveis, não desenvolve teoria alternativa.

Ao contestar essas teorias, Holt (1982; 2006) explica que a maioria das palavras ouvidas pelas crianças não tem qualquer significado não verbal, não acrescentando nada em seus conhecimentos. Pior, esses métodos de aprendizagem apenas confundem os pequenos, e, muitas vezes, os fazem crer que falar loucamente sobre algo é sinônimo de entendimento.

Os teóricos e reformadores educacionais, para Holt (1982; 2006), não tem a devida compreensão do que representam as aulas para as crianças, ou o que realmente ocorrem com elas. Por isso, precisam ser modificadas, para que o aluno possa aprender por si mesmo, quebrando o processo passivo do ensino.

No final desse processo passivo de aprendizagem escolar dificilmente uma criança conserva uma boa dose de curiosidade, independência ou o sentido de sua própria dignidade, competência e valor. Portanto, para Holt (1982, n.p.), o sistema de frequência escolar obrigatória deve ser abolido, ou pelo menos modificado, concedendo ao aluno um elevado número de faltas autorizadas anuais.

A frequência escolar obrigatória já cumpriu o seu objetivo de proteger o direito à educação das crianças contra a exploração dos adultos. Ao analisar o contexto norte-americano, afirma que esse problema está superado na sociedade e sua manutenção não traz benefícios a ninguém, nem à escola, nem aos professores ou às crianças, especialmente as que não querem ficar nesse local.

De maneira simples, Holt (1982, p. 34-36) indica algumas mudanças que podem ser facilmente adotadas em benefício das crianças. A primeira é oportunizar que aprendam diretamente as coisas, em um processo ativo, como defendia, por exemplo, John Dewey. A segunda é introduzir o mundo real nas escolas, a fim de ajudá-las a compreender para além da sala de aula. A terceira é incentivar o trabalho conjunto, para aprenderem com os acertos e erros uns dos outros. Por fim, é deixar que julguem os próprios trabalhos.

Outras reformas no sistema escolar são mais difíceis. Uma delas é a abolição do plano de estudos rígido, esse conjunto de conhecimentos e capacidades a ser adquirido na escola para ser utilizado durante toda a vida (currículo obrigatório). Essa ideia, para o autor, não tem sentido, uma verdadeira loucura, já que o ser humano apenas se recorda do que lhe é interessante, útil ou o ajude a entender, apreciar e suportar o mundo.

Aliás, o conhecimento tem se diversificado, aumentado e alterado tão rapidamente na sociedade que o que se aprende pode não ser mais verdadeiro ou útil em pouco tempo. Inclusive, para Holt (1982, n.p.), os grandes temas e problemas da humanidade não são tratados nas escolas, e muito pouco discutidos nas universidades. Logo, manter um rol inflexível de conhecimentos em um mundo tão complicado e variável é um absurdo.

Outro ponto desfavorável ao sistema escolar são as avaliações. Apesar de os professores entenderem necessários, Holt (1982, p. 57) discorda. Afirma serem totalmente inúteis, faz mais mal do que bem, distorcem, dificultam e pervertem a aprendizagem. Por conta dos exames, o aluno não presta atenção no material, nos estudos, mas sim no professor. Sua missão e energia estão voltadas para a satisfação nos testes, nos resultados, pois é por eles que será julgado e aprovado.

Outra situação criticada por Holt (1982, p. 72-79) é a frequência escolar obrigatória, advogando sua abolição ou suavização. Para o autor, essa situação se opõe a uma boa educação. Em complemento, entende ser tal obrigação uma grave violação aos direitos relativos às liberdades civis das crianças e de seus pais.

Na questão da aprendizagem, reconhece a desnecessidade e a inutilidade de uma criança frequentar a escola cinco dias por semana. Basta o pequeno utilizar apenas parte de sua energia e inteligência para aprender o conteúdo, podendo, com o tempo livre, realizar inúmeras atividades extraclasses, as quais têm interesse e aptidão.

As escolas estão presas à errônea ideia de a aprendizagem ocorrer em uma sequência ordenada nas aulas. Holt (1982, p. 111-112) acredita que o melhor método de ensino é pelo tratamento dos problemas que afetam e preocupam a todos, como o racismo, o trabalho, o tempo livre, a pobreza, o desperdício, o meio ambiente e a liberdade. Essas questões precisam ser assumidas pela educação, para contribuir na solução.

Para Holt (1982, p. 115-117) a educação tem pouco ou nada a ver com relação às disciplinas e aos conteúdos ensinados nas escolas, mas sim, com a formação da criança, com seu espírito humano e coração. O problema educacional está em encontrar uma forma de ajudar os pequenos a se tornarem adultos responsáveis, bondosos e generosos, sem qualquer desejo de causar dano, sem odiar o seu semelhante por qualquer aspecto de diferença.

Além disso, a educação deve ajudar os alunos a encontrarem tarefas e trabalhos que gostem de fazer. As crianças devem passar o tempo fazendo coisas na escola e não recebendo passivamente informações, a fim de repeti-las para mostrarem que as receberam. As escolas devem transformar-se em comunidades, para os pequenos tomarem consciência e a pensarem nas necessidades das pessoas (Holt, 1982, p. 125-126).

Se a sociedade deseja que a criança se torne um cidadão ativo, defensor de direito, Holt (1982, p. 136) afirma que a escola deve oferecer uma liberdade real, seja para se mover, se planejar, utilizar melhor o tempo e direcionar seu aprendizado. Enfim, agir e ser tratada como um ser humano racional.

No modelo atual, o aluno precisa se amoldar, se ajustar, tornar-se passivo, submisso, manipulável, um receptáculo de informações. Isso é completamente diferente do que a educação deve ofertar, que é o estudante aprender o que quer, quando quer e pelas próprias razões.

Portanto, para Holt (1982, n.p.), a aprendizagem somente acontece quando o aprendiz desempenha um duplo papel, quando é aluno e professor, ouvinte e falante, atuante e crítico. A educação, assim, exige fé e coragem dos adultos. Fé nas crianças

para se esforçarem e encontrarem um sentido na vida. Coragem para trilharem seu caminho, sem interferência, por seus próprios meios.

Identificada a proposta de *deschooling* de John Holt, no próximo tópico será realizada a comparação com o apresentado por Ivan Illich, a fim de estabelecer suas aproximações e distanciamentos.

4.1.3

Ivan Illich e John Holt: encontros e desencontros

A *deschooling*, como aponta sucintamente Cury (2021, p. 26), questiona a “escola como instituição fundamental no aprendizado das crianças e dos adolescentes”. Nesse formato, foram apresentadas as propostas de Ivan Illich e John Holt, com a exposição de seus principais argumentos. Neste tópico será realizada uma comparação, a fim de compreender os pontos de convergência e divergência, se são similares ou distintas em seus fundamentos e objetivos.

O primeiro ponto de confluência entre os autores é a afirmação de a escola, no modelo atual, não cumprir minimamente o seu papel educacional, e, por isso, precisar ser radicalmente reformulada. Nas críticas são claramente identificadas às objeções quanto à frequência escolar obrigatória, a falta de autonomia dos estudantes, o currículo obrigatório inflexível, a aplicação de exames e os métodos de aprendizagem, ou seja, questões de natureza pedagógica.

Para Holt, o argumento central de sua *deschooling* é a escola em si. É claro ao afirmar que a origem do problema é a assunção de funções impróprias, comprometendo todo o seu funcionamento. Com isso, a escola não consegue sequer realizar sua missão, que é a educação das crianças.

Pode-se dizer que Illich concorda com tais argumentos. Contudo, vai além do aspecto da aprendizagem das crianças e da própria dinâmica das escolas, com seus currículos, disciplinas, exames e frequência obrigatória.

Illich aponta diversos problemas desencadeados na sociedade pelo sistema educacional, fatos não explorados na teoria de Holt. No caso, aborda fatores políticos, sociais e econômicos. Quanto a esse último, dedica boa energia ao estabelecer

que a educação universal e obrigatória, nos moldes desenvolvidos nos países ocidentais, especialmente para os em desenvolvimento, é completamente inadequada e inviável.

Ao contrário de Holt, Illich dá amplitude à sua teoria de *deschooling*, incorporando elementos para além dos fatores escolares e de aprendizagem dos alunos. Aborda, por exemplo, que a escola aumenta a marginalidade e a desigualdade, ao beneficiar a elite estudada, iludindo, com seu discurso de igualdade, as camadas desfavorecidas da sociedade.

Illich concorda com Holt sobre os malefícios de um sistema educacional que não possibilita ao aluno autonomia. Destaca ser esse modelo adotado intencionalmente, com vistas à formação de uma massa de consumidores, de cidadãos submissos, subservientes e conformados, ideal para a manutenção da ordem social e política, com a perpetuação de uma elite no poder.

Contra esse modelo, os autores concordam com o fim da escola ou, pelo menos, aceitam a ideia de sua radical reformulação, com o fim da frequência obrigatória, do currículo fixo e dos exames. Nessa transformação, o protagonismo se volta ao aluno, tendo o direito de estudar o tema que desejar, quando e como quiser.

Para além desse aspecto e avançando na proposta de Holt, Illich traz alternativas em sua *deschooling*. A chama de teia de aprendizagem, descrevendo quatro possibilidades a serem adotadas pela sociedade para substituir a escola e cumprir com a missão da educação.

Desse modo, apesar de os autores promoverem a *deschooling*, concordando com a inutilidade atual das escolas, os argumentos convergem apenas no aspecto educacional, propriamente dito. No mais, Illich avança em debates não enfrentados por Holt. Adentra nas questões sociais, políticas e econômicas; inclusive, frisa que a mudança radical proposta na educação somente será possível se estes outros setores forem alterados da mesma forma.

Tem-se, portanto, duas propostas que buscam o mesmo fim, a desescolarização da sociedade. Todavia, a ideia de Illich avança em debates não enfrentados por Holt, ampliando seus argumentos e reforçando sua teoria. As preocupações de Illich vão além da aprendizagem das crianças, na busca de uma reforma da sociedade e do próprio homem.

4.2

***Unschooling*: a educação domiciliar**

A educação domiciliar, conhecida internacionalmente por sua expressão inglesa *unschooling*, de forma simples e direta, é a educação prestada fora da escola pública ou particular, orientada e ministrada pela família, com ou sem auxílio de terceiros (tutores, professores, por exemplo), de forma livre, sem seguir um currículo mínimo obrigatório determinado pelo Estado.

Ao contrário do movimento da *deschooling*, os defensores do *unschooling* não advogam o fim do sistema escolar. Suas críticas são fortes e variadas, mas o foco está na obrigatoriedade da frequência escolar pelas crianças. Buscam o fim dessa imposição e o reconhecimento do direito dos pais educarem seus filhos da maneira e da forma que lhes aprouver. Como salientam Lyra e Soares (2021, p. 134), esse modelo está ligado ao pensamento anarquista, em sua versão extrema, com a criança possuindo total autonomia educacional.

O termo *unschooling* no Brasil é comumente traduzido como desescolarização⁶⁵, gerando confusão com as propostas do fim do sistema escolar de Ivan Illich e John Holt. Porém, como será analisado, não se trata de outra teoria em favor do fim da escola como se conhece, mas sim, da educação das crianças fora dela, de forma livre, sem parâmetros curriculares, observando os gostos e habilidades do educando, visando uma formação integral do ser humano.

Os apoiadores do *unschooling* compreendem a educação de uma forma alargada, englobando todos os aspectos do crescimento humano, visando a sua plena realização. Para Zamboni (2020, p. 8), por exemplo, a adequada educação deve propiciar o “máximo desenvolvimento possível da inteligência, a qual poderá ordenar as ações humanas da maneira mais apropriada em cada situação concreta”. No mesmo caminho, Rothbard (2013, n.p.) a entende como um processo a apurar a personalidade do homem.

Nesse sentido, não visualizam a educação como ciência, mas uma arte, uma técnica para a busca da felicidade. Por ser uma arte, não há métodos infalíveis ou

⁶⁵ Salgado (2018, p. 23) aponta no Brasil o movimento de desescolarização, denominado nos países de língua inglesa como *unschooling*. Para o autor, a desescolarização (*unschooling*) é “apresentado a partir de uma discussão teórica que busca dissociar a relação, quase naturalizada, entre educação e escola para pensar outro paradigma educacional, que associa natureza e formação humana, colocando em questão o próprio conceito de escolarização”.

fórmulas prontas na esfera educacional, nem local sagrado para sua prática. Justamente por isso, deve ser adequada e variada para cada tipo de pessoa e circunstância, de forma individualizada, para atender as particularidades do educando (Zamboni, 2020, p. 9).

Como acredita Rothbard (2013, n.p.), todas as pessoas são autodidatas, e por isso, nenhum ambiente, social ou físico, determinará seus conhecimentos e ideias quando adulto. O autor não descarta o poder de influência de terceiros e do meio social nos pensamentos e atos na constituição do ser humano, contudo, prevalece a premissa da formação de valores por si só.

Sobre a individualidade e, por consequência, a diversidade das pessoas, os defensores do *unschooling* destacam ser esse um dos fatores mais importantes da natureza humana, citando a unicidade de sua identificação e da personalidade, como gostos, interesses, atividades e habilidades específicas. A individualização está potencializada no atual estágio da sociedade, e o talento de cada sujeito fomenta a especialização e a divisão do trabalho.

Seguindo seu raciocínio, Rothbard (2013, n.p.) não desconhece e não ignora uma base ordinária aos seres humanos. Tossuem valores comuns, características mentais e físicas parecidas, inclusive com atividades e rotinas uniformes. Porém, insiste que apesar de submetidos às mesmas situações e vivências, os seres humanos se expressam de maneiras distintas, evidenciando a personalidade individual.

Diante da individualidade dos seres humanos, Rothbard (2013, n.p.) estabelece que o credo da igualdade é anti-humano, tendo apenas como consequência a repressão da diversidade, da personalidade individual e da própria civilização, num objetivo de uniformização selvagem. Na área educacional, tal proposta nivela por baixo as pessoas, ao forçar a planificação e a uniformidade da classe, impedindo o desenvolvimento de seus talentos, inteligência e capacidade de raciocínio, ao negar os princípios fundamentais da vida e do crescimento.

Em sua perspectiva, complementa que a igualdade entre os homens só possuirá um viés benéfico quando a sociedade possibilitar um ambiente livre para as pessoas desenvolverem suas faculdades e personalidade. A igualdade deve ser somente na construção e na oferta desse ambiente livre de qualquer violência (física ou psicológica), para o indivíduo florescer.

Se cada ser humano é único e assim precisa ser tratado, o *unschooling* busca a efetivação dessa máxima, com uma educação individualizada, gerada especificamente para as necessidades do educando, algo impossível dentro da escola, diante do engessamento do sistema escolar, com um ensino de massa e um currículo planejado e planejado para todos pelo Estado.

Dentro dessa individualidade na educação, Rothbard (2013, n.p.) argumenta ser a melhor instrução formal a que se adéqua a realidade do educando, e ninguém melhor do que a família para conhecê-la. Os pais podem considerar de forma clara a inteligência, aptidões, interesses, ritmo, calendário, habilidades e demais características das crianças. Nessa situação, elas conseguem explorar ao máximo suas potencialidades, não sendo prejudicadas pelo ritmo médio e entediante das salas de aula.

Como aponta Salgado (2018, p. 142), nessas propostas, “não há preocupações com as fases classificatórias do desenvolvimento da criança definidos pela ciência porque se baseiam no princípio de que cada indivíduo é único e incomparável”.

Além da instrução especial, adequada aos interesses e condições da criança, Rothbard (2013, n.p.) destaca no *unschooling* a ampliação do convívio familiar, imprescindível para a formação e o desenvolvimento. Nesse espaço, recebe mais atenção, carinho e amor, desfrutando de uma convivência ampla com a família, impossível com a obrigatoriedade da frequência escolar.

A imposição da frequência escolar obrigatória causa sérios danos aos educandos, limitando seu direito à diversidade e ao desenvolvimento de sua individualidade. Muitas crianças não são receptivas à instrução e forçá-las a irem à escola é um crime à sua natureza. Obrigá-las a estudarem não traz o resultado esperado; ao contrário, impossibilita que desenvolvam suas habilidades e personalidade de modo adequado, tornando-se adultos não saudáveis (Rothbard, 2013, n.p.).

Sendo a educação individualizada a melhor opção para o desenvolvimento das crianças na visão dos adeptos do *unschooling*, os argumentos para a construção e o fortalecimento dessa opção se voltam contra a frequência escolar obrigatória imposta pelo Estado, em uma afirmação da prevalência do direito dos pais em educarem seus filhos, de forma livre e autônoma.

Nesse ponto, Rothbard (2013, n.p.) destaca que a frequência obrigatória tem o seu início e posterior desenvolvimento com base na usurpação do controle estatal

sobre a educação das crianças, tolhendo, com o passar do tempo, o direito dos pais de a conduzirem.

Para os adeptos do *unschooling*, o Estado, ao determinar a obrigatoriedade de frequência escolar, tem como objetivo a imposição da uniformidade e da igualdade entre as pessoas, reprimindo qualquer tipo de pensamento independente, mantendo uma massa populacional submissa e obediente. E para isso utiliza do ensino, com técnicas de dominação, suplantando de vez o individualismo pelo coletivismo.

Rothbard (2013, n.p.) esclarece que a educação obrigatória e seu currículo ensinam a obediência ao Estado. Trata-se de uma tirania, incompatível com o espírito do homem, que necessita da liberdade para o pleno desenvolvimento. Para cumprir essa missão pelo ensino, técnicas de controle de pensamento são criadas, como, também, a propagação do mito da igualdade, em que todas as crianças são iguais e merecem idêntico tratamento.

Zamboni (2020, p. 64) reforça essa ideia, ao dizer que a educação conduzida pelo Estado é uniformizadora, massificadora e dissolve as possibilidades de desenvolvimento da personalidade e da individualidade do estudante, e, com isso, atenta contra a sua dignidade.

Na opinião de Rothbard (2013, n.p.), na ânsia por igualar as pessoas e para inculcar a obediência ao Estado, a educação moderna abandonou a instrução formal e suas funções, voltando suas energias e objetivos para moldar a personalidade do educando, deixando como legado a baixa aprendizagem e usurpando a papel educacional das famílias.

Na busca para escapar da doutrinação e dominação do Estado, os defensores do *unschooling* advogam a educação das crianças pelos pais, sem qualquer controle ou currículo definido, de forma livre. Para tanto, argumentam que os pais são quem mais conhecem e querem o bem-estar e o sucesso de seus filhos, logo, não há pessoas mais qualificadas e gabaritadas para promoverem sua educação (Zamboni, 2020, p. 86).

Para Rothbard (2013, n.p.) é natural os pais terem a guarda e o controle educacional dos filhos e não o Estado. Somente as famílias estão realmente preocupadas com as crianças, conhecem suas necessidades e personalidade. E mesmo simples fracassos na instrução dos filhos não permite ao Estado qualquer interferência, pois essa não é sua obrigação ou objetivo, sob a ótica de uma sociedade livre.

Ainda segundo Rothbard (2013, n.p.), o Estado adota um sistema de educação permissivo-progressista, apenas com o escopo de destruir o pensamento independente do educando, na busca pela uniformização e igualdade. O ensino passa a dar ênfase em atividades triviais, para atender a todos.

Prossegue sua crítica a esse sistema que pretende educar a criança para além da instrução, arrogando para si a missão de desenvolver a pessoa para lidar com todas as fases de sua vida adulta, moldando-a conforme os interesses do Estado, diminuindo cada vez mais o direito das famílias criarem seus filhos conforme seus valores.

Por fim, Rothbard (2013, n.p.) salienta que o sistema escolar, com sua obrigatoriedade de frequência, currículo inflexível, uniformização e igualdade tem apenas o objetivo inquestionável de fomentar a dependência das pessoas ao coletivo e ao Estado.

O *unschooling*, apesar das críticas ao sistema escolar estatal, não defende o fim das escolas; ao contrário, concorda que deva existir para as famílias que a desejam ou que não possam oferecer a educação domiciliar. Pleiteiam, como apontam Zamboni (2020, n.p.) e Rothbard (2013, n.p.), a autonomia e a independência das famílias para proverem, como desejarem, a educação de seus filhos, por estarem em uma sociedade livre.

Defende o *unschooling* o direito a uma educação livre, gerida e ministrada pela família, sem a dominação e controle do Estado, a fim de desenvolver plenamente a capacidade intelectual e a personalidade de suas crianças, para serem pessoas autônomas e independentes quando adultas.

Na sequência, após o entendimento da *deschooling* e da *unschooling*, o trabalho se deterá ao objeto da tese, o *homeschooling*.

4.3

Homeschooling: o ensino domiciliar

Após a introdução aos temas da *deschooling* e do *unschooling*, neste espaço, o trabalho se dedicará ao *homeschooling*, objeto da tese. Segundo Santomé (2003, p. 35), esse movimento nascido nos Estados Unidos da América a partir da crítica às escolas, pode ser chamado de “escola em casa” ou de “objeção escolar”, que, em

um reposicionamento político das famílias, assumem as funções desempenhadas naqueles espaços. O método está presente em pelo menos sessenta e três países, espalhados em todos os continentes, conforme dados da Home School Legal Defense Association (Vieira, 2012, p. 12).

Os promotores do *homeschooling*, segundo Santomé (2003, p. 35), afirmam que estudar em casa “foi sempre a forma natural de aprender. Em épocas anteriores à existência da instituição escolar, meninos e meninas aprendiam no seio familiar a conhecer o mundo e tudo o que necessitavam para participar nele”.

Paraskeva compreende o *homeschooling* como

[...] um projecto educativo familiar, onde cada família é um caso e cada criança é um facto, daí que não exista uma única forma de concretizar a sua implementação. Apesar de ser muito importante partilhar o modo como outras famílias estão a efectuar o seu projecto *homeschooling*, cada família vale por si própria e deve construir o seu próprio projecto curricular familiar que sirva os interesses e as necessidades da família. (Paraskeva, 2010, p. 35-36; 2003, p. 89).

No *homeschooling*, a educação das crianças e adolescentes ocorre fora do ambiente escolar, com a instrução sendo ministrada pelos pais ou responsáveis dos menores em sua residência, podendo, a cargo da família, contar com o auxílio de professores ou tutores.

Avançando no trabalho, o *homeschooling* e o *unschooling* possuem aproximações, restritas a forte crítica à escola e com a retirada das crianças desse ambiente, com os pais assumindo a responsabilidade total pela educação. Fora essas questões, o modo ou o procedimento adotado, além dos objetivos perseguidos pelo envolvidos se distanciam.

Apesar das críticas duras à escola, especialmente ao currículo e seus conteúdos, em certo modo, os adeptos do *homeschooling* aceitam seguir, dentro de suas convicções, especialmente morais e religiosas, as diretrizes curriculares educacionais e as avaliações impostas pelo Estado. Nesse modelo, ao contrário do *unschooling*, as famílias não se opõem a certo controle estatal, porém, não abrem mão do gerenciamento da educação dos filhos.

No *homeschooling*, ao contrário do alardeado pelos adeptos, a liberdade educacional buscada pelos pais é restrita ou direcionada, por seguir as diretrizes morais, ideológicas ou religiosas da família. Não aceitam outros parâmetros senão os escolhidos, por isso a restrição à liberdade de ensino e de aprendizagem.

As famílias reconhecem a importância do sistema educacional e não querem afastar as crianças desse capital oferecido pela educação formal, com seus títulos e certificados. Contudo, por não aceitarem situações específicas dentro do ambiente escolar, as quais não possuem qualquer controle, optam pela retirada dos filhos desse espaço, a fim de continuarem a educação na segurança e na autoridade do lar.

Como enfatiza Cury (2019b, p. 02; 2021, p. 26), no *homeschooling* o fundamento das famílias está fulcrado na insuficiência ou na “insatisfação com a educação escolar ofertada nos estabelecimentos públicos ou privados” e, por isso, querem que a instrução seja realizada dentro de casa, com sua condução e supervisão.

Seguindo essas considerações iniciais, Lyra e Soares (2021, p. 134) entendem estar o *homeschooling* associado ao pensamento liberal. Os pais defendem seu direito de livre escolha na condução da educação dos filhos, inclusive, assumindo tal compromisso. Para os autores, o “extremo do *homeschooling* ‘puro’ seria o modelo de *school at home* (escola em casa), no qual o modelo escolar é transplantado para o ambiente doméstico”, utilizando, para a aprendizagem, “vídeos, aulas de apoio e outros recursos bastante escolarizados dentro das formas escolares”. Contudo, não descartam a diversificação de tipos, aproximando-se, em certa medida, do *unschooling*, num hibridismo.

Quanto aos argumentos e motivos para a adoção do ensino domiciliar, os pais acusam a escola de implantar uma ideologia contra os valores e o papel da família na sociedade, propagando, como diz Moreira (2017, p. 68), “valores contrários aos da maioria das famílias”, com a subestimação de sua importância na comunidade.

A escola também é acusada de outra ideologia, a de transmitir certa visão de mundo aos educandos, no caso, a dos professores. Para os pais-educadores, esse ambiente tornou-se um local de doutrinação, transformando a educação em propaganda (partidária, de gênero, entre outras). As crianças “são transformadas em instrumentos de propagação de determinada ideologia, sendo as demais visões de mundo repassadas de forma distorcida ou mesmo ignoradas por completo” (Moreira, 2017, p. 94).

Outro ponto negativo que destacam é a socialização oferecida pela escola. Afirmam os defensores do *homeschooling* que o contato humano com um grande número de pessoas “aumenta as chances de submissão às pressões do grupo”, en-

quanto no ensino doméstico, completa Moreira (2017, p. 67), as crianças desenvolvem “mais autoconfiança e um sistema de valores mais estável, os ingredientes básicos da *socialização positiva*”.

Mas, ao contrário do que aponta Moreira (2017, p. 69), o movimento do *homeschooling* não se trata de uma “contraposição ao sistema educacional vigente, centrado na instituição escolar”. Seu foco está no combate à educação dentro da escola, pois, como apresentado, respeita o estabelecimento de um currículo obrigatório mínimo e busca a certificação formal da aprendizagem pelo Estado.

As ressalvas e críticas são contra a escola e o que acontece em seu interior, seja pública ou particular, com denúncias sobre o currículo (oficial e oculto), socialização, violência e tantas outras. No *homeschooling*, ao contrário da *deschooling*, as famílias não pleiteiam o fim da escola ou do sistema escolar, e, diferentemente do *unschooling*, aceitam os títulos e certo controle estatal.

Ponto interessante na configuração do *homeschooling* é a individualização do ensino, voltado exclusivamente para os interesses e habilidades da criança. Ao contrário da escola tradicional, no “ensino doméstico o modo de organização educativo é pensado, conscientemente ou não, em função do educando, a partir de uma narrativa que lhe é própria” (Ribeiro; Palhares, 2017, p. 78).

No mesmo sentido, Moreira (2017, p. 98) aponta a individualização como um dos benefícios do ensino domiciliar. Para o autor, o modelo permite aos educandos atuarem com autonomia, na priorização de seus direitos e interesses, sendo considerados como indivíduos, com uma educação voltada às suas necessidades, talentos, desejos e até mesmo adaptado às deficiências.

Há um protagonismo da criança em sua formação educacional no *homeschooling*, pois, ao “buscar o conhecimento autonomamente e a partir de seus interesses pessoais, é possível que haja a promoção de uma relação muito mais significativa entre o sujeito que aprende e o que está sendo aprendido” (Lyra; Soares, 2021, p. 136).

Ao prosseguir com a análise sobre o *homeschooling*, Ribeiro e Palhares (2017, p. 79-80) identificam características específicas e distinções com a educação escolar, ao dizerem:

O ensino doméstico diferencia-se na pluriformidade curricular; na flexibilidade de horário e de programação; nas metodologias dirigidas para o ensino individual, ou

no máximo em pequenos grupos; na pluralidade de estilos de aprendizagem; no ensino ao ritmo do aluno; no controlo centrípeto; na maternização do ensino; na configuração variável e adaptável dos espaços; na diversidade elevada de meios; e nos recursos de aprendizagem e avaliação diária. Presta-se muita atenção às idiossincrasias dos alunos, ao constante nutrimento do desenvolvimento físico, cognitivo e espiritual e à constante elevação das necessidades da criança acima das demais prioridades da vida.

Ao levar a educação para dentro de casa, a família, geralmente a mãe, assume a direção dos estudos, podendo, se quiser, contratar profissionais para auxiliar na tarefa. Como aponta Barbosa (2013, p. 17), o *homeschooling* pode ser realizado de diversas formas, seja por meio de um estudo estruturado, com programas e cronogramas de atividades, por exemplo. Quanto ao local, a regra é a residência do educando, mas nada impede de a instrução ocorrer em espaços livres ou locais públicos.

Na investigação empírica realizada por Salgado (2018, p. 139-140), uma entrevistada adotante do *homeschooling* ilustra bem esse modelo educacional, ao dizer:

No *homeschooling* você não está matriculado numa escola, entretanto não abandona os paradigmas que regem a escolarização. Você traz para dentro de casa os conteúdos e metodologias que podem ser encontradas em diferentes estilos educacionais. Muitas famílias até praticam a execução de provas regulares com seus filhos. Normalmente é um integrante da família (o mais comum a mãe) a ministrar conteúdos programáticos. É ensinado o português, matemática e todas as outras áreas do conhecimento de acordo com cartilhas, instruções de livros, ou qualquer método que já foi testado e aprovado pela sociedade moderna. Há disciplina com horários, agendas e normalmente é pensando num projeto que pode durar um semestre ou um ano. Pelo fato do ensino ocorrer de forma individual, a criança ou adolescente se sente mais à vontade e se dedica de forma mais concentrada.

Os adeptos do *homeschooling* pretendem, a grosso modo, a reprodução da escola dentro de casa, porém, sem os problemas de socialização; sem a convivência com outras crianças, professores e técnicos; sem a interferência de valores laicos, conseguindo a transmissão tranquila dos dogmas morais e religiosos; enfim, não querem interferência nas decisões da família a respeito de seus filhos.

Para esse intuito, utilizam o arcabouço jurídico como estratégia para legitimarem sua pretensão de retirarem as crianças da escola e de as ensinarem em casa, para transmitirem, sem qualquer interferência externa, seus valores cristãos e morais, bem como, livrá-las da doutrinação do Estado e dos professores, como também, salvá-las desse ambiente violento e hostil. Para isso, não contestam o sistema

educacional em si e focalizam seus esforços no direito dos pais conduzirem a educação dos filhos.

Como base jurídica para esse entendimento apontam a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 (Declaração, 2022, n.p.), no texto do artigo XXVI, item 3, que assim prescreve: “Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos”.

Também citam o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, seu artigo 13, item 1:

Os Estados Partes do presente Pacto comprometem-se a respeitar a liberdade dos pais e, quando for o caso, dos tutores legais de escolher para seus filhos escolas distintas daquelas criadas pelas autoridades públicas, sempre que atendam aos padrões mínimos de ensino prescritos ou aprovados pelo Estado, e de fazer com que seus filhos venham a receber educação religiosa ou moral que esteja de acordo com suas próprias convicções. (Brasil, 2022g, n.p.).

A interpretação dos postulados nos documentos internacionais pelas famílias-educadoras embasa a alegação do direito primordial dos pais na condução da educação dos filhos. Para elas, diante da clareza do texto, “o cumprimento do dever em vista do direito à educação tem na família um antecedente mais fundamental do que o Estado” (Cury, 2017, p. 111).

A liberdade de escolha é utilizada como fundamento para os pais-educadores pleitearem a responsabilidade pela educação de seus filhos. Nesse ponto, para Cury (2017, p. 115), as famílias se utilizam desse argumento, com “a figura do indivíduo como dotada de capacidade de fazer escolhas, resultando daí a sua liberdade de opção de caminhos para sua participação na vida social”.

No Brasil, como será analisada posteriormente, as estratégias jurídicas adotadas pelas famílias para ensinarem seus filhos em casa contam com a impetração de ações no Poder Judiciário, inclusive, com a alegação da constitucionalidade do modelo; como, também, com a promoção, via seus representantes nas Casas de Leis, da inserção de propostas legislativa em todos os âmbitos da federação, com a aprovação de algumas delas no nível estadual e municipal.

Partindo para o fim deste tópico, os motivos e argumentos para a adoção do *homeschooling* pelas famílias são diversos e não são auto excludentes. Podem ser de ordem ideológica, contra a socialização das crianças nas escolas, em favor do

bem-estar dos filhos, por discordância da pedagogia implantada ou mesmo por questões religiosas e valores morais.

Feitas as individualizações dos institutos da *deschooling*, *unschooling* e *homeschooling*, no próximo tópico, o trabalho analisará os motivos, os argumentos e as estratégias jurídicas lançadas pelas famílias para a defesa e implantação do ensino doméstico no Brasil.

O ensino domiciliar no Brasil

Após a conceituação e aprofundamento das características da *deschooling*, do *unschooling* e do *homeschooling*, bem como da diferenciação entre esses institutos no capítulo anterior, neste tópico será apresentado um histórico do *homeschooling* no Brasil. A proposta é trazer ao trabalho subsídios para entender as origens dessa modalidade educacional e o seu desenvolvimento até a atual caracterização.

Diante da escassez de dados sobre o tema, a investigação histórica parte do século XIX, com base na tese de Maria Celi Chaves Vasconcelos (2004), intitulada “*A casa e os seus mestres: a educação doméstica como prática das elites no Brasil de oitocentos*”. A ideia é delinear a prática do *homeschooling* nesse período, identificando sua proposta, principais características e público adotante.

Em razão da praticamente inexistência de informações sobre a educação domiciliar no país no século XX, mas em que pese a necessidade de compreender o desenvolvimento da educação e definir a importância daquela modalidade educacional para a sociedade, o trabalho apresentará os principais contornos da instituição do ensino público gratuito e universal como o principal meio de acesso à educação da população.

Além disso, a tese elaborará um quadro do *homeschooling* no país, a partir da Constituição Federal de 1988, para demonstrar sua transformação ao longo do tempo. Também será identificado, com base nos estudos empíricos selecionados e descritos na metodologia, o perfil socioeconômico dos adeptos, a fim de verificar se houve mudança dos usuários da educação domiciliar.

Avançando será analisado o movimento Escola sem Partido, no escopo de identificar sua origem, principais características, objetivos e propostas educacionais. Após, o trabalho fará uma comparação dessa proposição com o *homeschooling*, com o objetivo de traçar suas semelhanças e distanciamentos.

Esses elementos serão essenciais para compor o quadro de entendimento do *homeschooling* no país, por meio de seu trajeto histórico desde o século XIX até a atualidade, passando pelo perfil socioeconômico dos usuários e suas aproximações com outros movimentos.

5.1

O *homeschooling* no Brasil no século XIX: a educação doméstica

Diante das poucas pesquisas sobre o tema, o retorno histórico pretendido pelo trabalho inicia-se no século XIX. Para tanto, a fim de apresentar os contornos do *homeschooling* praticado no Brasil nesse período, será utilizada a tese “*A casa e os seus mestres: a educação doméstica como prática das elites no Brasil de oitocentos*”, elaborada por Maria Celi Chaves Vasconcelos em 2004.

O trabalho elaborado por Vasconcelos (2004) investiga a educação doméstica no Brasil no século XIX (período imperial), tendo a Província do Rio de Janeiro como recorte demográfico por acolher, na época, a Corte. Na tese, analisa as características e as circunstâncias do estudo em casa daquele período, como também, suas relações com as escolas públicas e particulares.

Importante constatar, como bem aponta Vasconcelos (2004, p. 41-42), ao contrário do cenário atual, a educação em casa era oficialmente reconhecida como opção educacional⁶⁶. Essa modalidade constava nos textos legais e em projetos legislativos com vistas à organização do ensino em meados daquele século.

Portanto, pode-se afirmar a coexistência de três modalidades de educação das crianças e jovens no país no século XIX: o ensino público⁶⁷; o ensino particular⁶⁸; e, a educação doméstica. Esse último tipo

[...] era aquela que ocorria na Casa do aprendiz, na esfera privada, na qual os pais contratavam, mediante sua livre escolha, os mestres, os conteúdos e as habilidades a serem ensinados a seus filhos, no tempo e disposição exclusivamente determinados pela Casa. Essa modalidade de educação tinha como agentes, já caracterizados anteriormente, os professores particulares, os preceptores, os parentes ou agregados e, ainda, padres que ministravam aulas-domésticas. (Vasconcelos, 2004, p. 43-44).

⁶⁶ “Por exemplo, o Decreto nº 981, de 8 de novembro de 1890, mais conhecido como a Reforma Benjamin Constant, rezava, em seu § 4º, do Art. 1º: ‘É inteiramente livre e fica isento de qualquer inspeção oficial o ensino que, sob a vigilância dos pais ou dos que fizerem suas vezes, for dado às crianças no seio de suas famílias’”. (Cury, 2021, p. 33).

⁶⁷ “Ensino público – refere-se àquele oferecido nas escolas mantidas pelo Estado ou por ‘associações subordinadas a este’. Neste estudo, também é tratado como aquele praticado na ‘escola pública estatal’”. (Vasconcelos, 2004, p. 43).

⁶⁸ “Ensino particular – refere-se àquele que era oferecido nos colégios particulares ou na casa dos mestres, que recebiam crianças e jovens para ensinar-lhes os conhecimentos estabelecidos”. (Vasconcelos, 2004, p. 43).

A educação doméstica era uma realidade, contudo, sua utilização não estava ao alcance de toda a população brasileira. Inicialmente, um privilégio de príncipes e nobres. A partir do século XVIII começa a ser utilizada pelas classes abastadas, por ricos comerciantes e altos funcionários do governo. O “saber ler e escrever, ter conhecimentos de teologia, filosofia, retórica e línguas” distinguia os sujeitos na sociedade, e, portanto, era uma aspiração da elite.

As crianças e jovens da elite nacional não frequentavam as escolas públicas ou particulares. Seguiam a tradição da educação dos nobres e utilizavam dos estudos em casa para obterem uma formação para além da instrução, com vistas a uma distinção intelectual sobre os demais, como também, uma “formação afetiva e comportamental, para a qual era realçado o ‘valor da educação doméstica’” (Vasconcelos, 2004, p. 29).

Desse modo, cabiam às escolas públicas e particulares atenderem as crianças das classes menos favorecidas. Esses espaços, segundo Vasconcelos (2004, p. 85), com base nos periódicos da época, se encontravam em estado lastimável, especialmente as escolas públicas, sem contar o despreparo e o amadorismo de seus professores, os chamados mestres.

A partir da segunda metade do século, segundo Gouvêa (2007, p. 126), a “escola elementar constituiu-se como espaço privilegiado de formação e controle das camadas pobres da população”, em que os “saberes, valores e normas transmitidos no seu interior seriam irradiados para as famílias, tidas como inaptas para exercer seu papel educativo”. Por meio da ação da escola, as crianças se tornariam agentes civilizatórios em seus locais de origem.

Retomando a educação doméstica, interessante trazer ao texto informações sobre os procedimentos adotados para sua condução. Nesse ponto,

Apesar de não haver uniformidade entre os procedimentos organizacionais na educação doméstica, algumas normas, como a ‘abertura’ das aulas, eram convencionadas e utilizadas em muitos casos, sugerindo o acompanhamento do funcionamento dos colégios, não desconsiderando, porém, a flexibilidade que a Casa podia proporcionar aos seus sujeitos. Nessa perspectiva, as aulas funcionavam nas Casas desde a primeira quinzena de janeiro até 24 de dezembro, excetuando-se as fazendas quando os ensinamentos eram, por vezes, intermitentes até a preparação dos alunos, ou acompanhavam a disponibilidade dos mestres. (Vasconcelos, 2004, p. 117).

Quanto aos métodos de ensino, seguiam a mesma lógica disforme, cabendo aos professores decidirem qual utilizar, com a chancela e, muitas vezes, com a interferência dos pais. Era comum aos progenitores escolherem determinados conhecimentos para serem ensinados em detrimento de outros, por vezes baseado em seus gostos ou preconceitos. Outro ponto interessante era a permissão da família na aplicação de castigos físicos às crianças pelos mestres, apesar de sua condenação estatal (Vasconcelos, 2004, p. 117-118).

A educação doméstica geralmente ocorria de forma individual, mas também poderia se dar de maneira simultânea. Na primeira, “cada aluno era atendido individualmente pelo professor, não só no que tange a conhecimentos ensinados, mas também na observação de seus progressos e recuos”, aplicando, quando entendesse conveniente, “sabatinas” ou tomando “lição ou ponto” (Vasconcelos, 2004, p. 128).

No método simultâneo, um professor se encarregava “de um número proporcional de alunos, fazendo com que eles trabalhassem associadamente, mesmo estando em graus diferentes de aprendizagem”. Nesse sistema,

[...] o professor atendia a cada um dos alunos, disponibilizando e determinando aquilo de que cada um necessitava. Esse método era considerado vantajoso, pois permitia o ‘espírito de associação no trabalho, a harmonia e a concorrência de seus esforços, o espírito da ordem e de emulação’. No entanto, não poderia ser aplicado a muitos alunos e sua desvantagem era atribuída a que, estando os alunos em graus de progresso diferentes, ‘necessariamente os mais adiantados ficarão estacionários à espera dos mais atrasados’, ou então os mais atrasados ficariam ‘embaraçados’ à espera do professor. (Vasconcelos, 2004, p. 128).

Ministrado de forma individual ou simultânea, o ensino doméstico nessa época era baseado na memorização dos conteúdos. Com fundamento nessa perspectiva, por “até 8 horas por dia, as crianças e jovens fixavam os olhos sobre as páginas dos livros, realizavam inúmeros exercícios semelhantes, cópias, declamações, respondiam a sabatinas, arguições e eram corrigidos” pelos mestres (Vasconcelos, 2004, p. 130).

As variações dos métodos organizacionais ou de aprendizagens coincidem com a diversidade de formação dos professores da educação doméstica. Segundo Vasconcelos (2004, p. 297), tem-se desde o alfabetizado por esse modelo, “a párocos e professores brasileiros e estrangeiros, por vezes, bastante especializados naquilo que iriam ministrar: piano, canto, dança, línguas, filosofia etc.”.

Em sua pesquisa, Vasconcelos (2004, p. 263) destaca a importância das mães na educação doméstica no século XIX no Brasil. Para a época, era consenso “a concepção de que a mulher era a mais adequada a ser educadora das crianças e jovens”. Sua aceitação como professora, principalmente na educação doméstica era originada da “perspectiva dominante de que as mães eram as melhores educadoras para os filhos, especialmente as filhas mulheres”.

Além do *status* diferenciado e valorizado da educação doméstica na sociedade, havia o temor das famílias em colocarem seus filhos nas escolas, por questão de saúde, emulação, disciplina, convivência com crianças pobres e negras (Vasconcelos, 2004, p. 267; Gouvêa, 2007, p. 128). Os receios quanto a esse novo modelo educacional reforçam o estatuto do ensino em casa, especialmente para as elites.

Apenas o ensino secundário na instituição escolar era interessante para as elites. De acordo com Ribeiro (1993, p. 17), era voltado “para o preparo dos alunos para o ingresso na escola superior”, em razão do desejo de seus filhos serem reconhecidos como “os homens cultos do país”.

Para Vasconcelos (2004, p. 296-297), a educação no Brasil do século XIX, diante das necessidades e do sistema de vida, se caracterizou pela educação doméstica, com uma significativa rede, e, como toda instituição, “enfrentou desafios de estabelecimento de um estatuto próprio, condições uniformes, *status* de seus agentes, lugar de sua colocação na representação do emprego e do trabalho”.

E, prossegue destacando que a educação doméstica se notabilizou por ser “marcadamente feminina, ou, mais precisamente, concebida como apropriada à mulher, num tempo em que esta não possuía lugar no espaço público, mas apenas no espaço doméstico entre familiares” (Vasconcelos, 2004, p. 296-297).

Conclui-se, portanto, pela expansão da educação doméstica no país no século XIX, ao alcançar a elite social brasileira, deixando de ser um bem da vida exclusivo da nobreza. Esse acesso traz consigo o *status* de ensino diferenciado, distinguindo seus formados dos instruídos pela escola pública ou privada, ainda iniciando seus passos rumo ao futuro monopólio educacional.

Apresentado os principais contornos da educação doméstica no Brasil do século XIX, e sua importância para a educação da época, o texto avança para a análise desse fenômeno na atualidade.

5.2

Da educação doméstica ao *homeschooling*: o atual cenário

Apresentado os contornos da educação doméstica no Brasil no século XIX, este tópico tem por objetivo o enfrentamento da questão a partir desse momento até a atualidade. Diante da escassez de elementos sobre a temática, especialmente no século XX, o trabalho não aprofundará sobre essa temática nos idos de 1900. Desse modo, serão pontuadas algumas questões educacionais, especificamente a transformação da então educação doméstica oitocentista no atual movimento *homeschooling*.

Conforme demonstrado no tópico anterior, a educação doméstica era um agente importante no sistema educacional no século XIX no Brasil, ao lado da escola pública e particular. No final da década de 1880, apesar da grande resistência, a elite nacional começa um lento movimento de aceitar de forma positiva a educação de suas crianças como obrigação e responsabilidade solidária do Estado, por meio das instituições educativas públicas ou particulares. A aceitação pela elite da divisão das atribuições tem por princípio a vigilância e a manipulação do “acesso à escola estatal, garantindo para si a exclusividade do atendimento e passando ao Estado os encargos e ônus” (Vasconcelos, 2004, p. 298).

O estabelecimento da educação formal no século XIX, estatal ou particular, inicia a destituição do ensino em casa como principal meio educacional. Para Vasconcelos (2004, p. 298-299), esse movimento de apropriação se concretiza no século XX, com a vitória e a hegemonia da instituição da educação e do ensino no país.

A ascensão da escola como meio hegemônico para a educação de crianças e jovens no país veio acompanhada da força legal, políticas públicas e investimentos governamentais para sua consecução, tornando, posteriormente, o ensino gratuito, universal e obrigatório, acessível a todos os brasileiros.

Apesar de as instituições escolares serem o local da educação, reconhecendo seu “*status* predominante dos processos institucionais de socialização secundária”, a legislação não impunha tal obrigação, apesar de ser o ensino fundamental obrigatório. As “Constituições precedentes à atual também associaram a educação à família no capítulo da educação, deixando entrever para além de uma educação que

lhe é própria, a possibilidade de aí se dar também a instrução necessária” (Cury, 2021, p. 32-33; 2006b, p. 672).

A Constituição de 1934, por exemplo, dispunha em seu art. 149⁶⁹ ser a educação um “direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos”. A Carta de 1937, em seu art. 125⁷⁰, preceituava que a “educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais”, cabendo, ao Estado colaborar, “de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular”. Por fim, a Constituição de 1946, em seu art. 166⁷¹, dizia ser a educação um “direito de todos e será dada no lar e na escola” (Cury, 2006b, p. 680).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, publicada em 20 de dezembro de 1961 (n. 4.024), também reforçava a possibilidade da educação em casa, ao dispor claramente isso em seu artigo 2º, ao dizer ser a educação um “direito de todos e será dada no lar e na escola”, cabendo ainda, a família, “escolher o gênero de educação que deve dar a seus filhos” (Brasil, 2023b, n.p.).

Apesar de ser uma possibilidade legal, no século XX, com o investimento social na instituição escolar pública e privada, a educação domiciliar, antes importante educacionalmente, adotada pelos nobres e pela elite econômica do país, perde força e protagonismo.

Com o advento da Constituição Federal de 1988 e a posterior aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1996, a educação domiciliar passa a ser contestada e proibida como método educacional. Com base na disposição e na interpretação das legislações, se torna obrigatória a matrícula das crianças e adolescentes em uma instituição de ensino, como também, sua frequência.

Claramente o *status* social da educação domiciliar sofre um duro golpe, transformando-se, em poucos séculos, de um privilégio de príncipes e nobres para sua total proibição no país. Contudo, diante desse cenário, essa modalidade se adéqua,

⁶⁹ Art. 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana. (Brasil, 2023d, n.p.).

⁷⁰ Art. 125 - A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular. (Brasil, 2023e, n.p.).

⁷¹ Art. 166 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana. (Brasil, 2023f, n.p.).

com novos contornos, não mais inspirada no século XIX, mas sim pelo movimento norte-americano.

Com seu início em 1960, o movimento estadunidense do *homeschooling* ganha corpo e popularidade a partir de 1980, espalhando-se nas décadas seguintes por todo o mundo, em pelo menos 63 países, conforme dados da *Home School Legal Defense Association*. Nos Estados Unidos da América, os números de estudantes nesse modelo atingiram a marca de dois milhões no ano de 2010 (Vasconcelos, 2017, p. 126-127).

O movimento *homeschooling* está presente e aceito legalmente em dezenas de países, mas também é proibido em outros tantos, mesmo diante de projetos de lei e ações judiciais para a sua liberação, como é o caso da Espanha, da Alemanha e do Brasil.

Vasconcelos (2021, p. 197-198) aponta o atual pleito da educação domiciliar no país devido à influência e ressonância do fenômeno norte-americano. Inclusive, cita a vivência de brasileiros nos Estados Unidos da América, com a natural utilização dessa modalidade, divulgadas por meio de entrevistas, servindo de estímulo e motivação para sua regulamentação em terras brasileiras. Portanto, sem qualquer referência ao seu antecedente histórico nacional, em especial, do século XIX.

Na investigação desenvolvida por Vieira (2012, p. 26) com mais de sessenta pais, sobre a pergunta a respeito de como conheceram o *homeschooling*, a resposta dada, de modo geral, foi por meio de líderes religiosos evangélicos oriundos dos Estados Unidos da América, em visita ou imigrados, a partir da década de 1990.

Os primeiros casos com divulgação midiática no país surgiram nos anos 2000, concentrados nos Estados de Goiás e de Minas Gerais. Para Vasconcelos (2021, p. 197-198), tal fato pode estar ligado à emigração internacional, ocorrida na região de Governador Valadares e cidades próximas na década de 1980, quando muitos brasileiros foram para os Estados Unidos e, ao retornarem, trouxeram na bagagem essa experiência escolar.

Para Lyra e Soares (2021, p. 125), a discussão do *homeschooling* ocorre na classe média brasileira com alto capital cultural, passando ao largo de grande parte da sociedade. Apesar de não estar familiarizada com esse debate, a população compreende essa “proposta de educação, na medida em que a escola se tornou uma instituição reificada, apesar das críticas e do descrédito que goza também em grande parte das famílias atendidas por ela”.

De maneira geral, seguindo sua concepção norte-americana, os defensores desse modelo no país não objetivam a desescolarização, apenas advogam a ideia de ministrarem pessoalmente os conteúdos escolares aos seus filhos, em casa, e, se houver necessidade, contarem com o auxílio de profissionais ou instituições capacitadas, mas sem a frequência das crianças na escola, como explicitado de forma ampla no capítulo anterior.

As críticas à escola pelos adeptos do ensino domiciliar baseiam-se em questões religiosas e morais, e assim, para terem suas convicções preservadas, e sob a alegação complementar do respeito à autonomia das crianças e dos problemas gerados pelo convívio no ambiente escolar, pleiteiam a instrução em casa (Costa, 2016, p. 31-32; Vasconcelos, 2017, p. 127).

Portanto, decreta Moreira (2017, p. 69), o movimento *homeschooling* trata-se, em sua essência, de uma “contraposição ao sistema educacional vigente, centrado na instituição escolar”. Dourado (2020, p. 35) complementa o raciocínio ao dizer que essa modalidade é “uma forma de evitar ainda mais a intervenção do Estado na vida da população, deixando, em parte, de ser um preceito, tendo como base a ideia e a propagação do Estado Mínimo”.

Além dessas questões, na modernidade, a prática do *homeschooling* aplicado “às elites ganha fôlego, incentivada pelas mudanças paradigmáticas, nas quais o conhecimento passa a ser valorizado, integrando o estatuto de qualidades necessárias àqueles destinados à condução dos demais” (Vasconcelos, 2004, p. 25).

De acordo com a ANED – Associação Nacional de Educação Domiciliar⁷² (Aned, 2019, n.p.), o número de famílias educadoras no Brasil, em 2018, seria de 7.500 (sete mil e quinhentas), com cerca de 15.000 (quinze mil) estudantes espalhados por todos os Estados da Federação, um crescimento de mais de 2.000% (dois mil por cento) nos últimos oito anos. A projeção da associação é de mais de 17.000 (dezessete mil) famílias adeptas ao *homeschooling* no ano de 2020.

⁷² A ANED – Associação Nacional de Educação Domiciliar – é uma instituição sem fins lucrativos. Fundada no ano de 2010, por iniciativa de um grupo de famílias. A principal causa defendida pela ANED é a autonomia educacional da família. Não nos posicionamos contra a escola, mas entendemos que, assim como os pais têm o dever de educar, têm também o direito de fazer a opção pela modalidade de educação dos filhos. (Aned, 2019, n.p.).

O número isolado é expressivo, porém, se comparado com a quantidade de crianças e adolescentes usuárias da educação institucionalizada, seja em escolas públicas ou privadas, esses dados são inexpressivos, demonstrando a pouca adesão da população a esse método, até porque, ilegal.

Como demonstrado, o atual *homeschooling*, debatido e pleiteado por parte da sociedade brasileira, com exceção de ser ministrada no recanto do lar, em nada lembra seu antecedente histórico nacional do século XIX. Em verdade, é um retrato do movimento norte-americano, baseado na liberdade de escolha das famílias, por vezes, com viés e motivação religiosa e moral.

Nos tópicos seguintes, serão apresentados o perfil dos usuários do *homeschooling* no Brasil, identificado a partir do estudo dos trabalhos empíricos selecionados na metodologia de pesquisa, bem como, o estudo do movimento Escola sem Partido e suas aproximações e distanciamentos com a educação domiciliar.

5.3

O perfil socioeconômico dos participantes do *homeschooling*

Se no Brasil do século XIX os optantes da educação domiciliar eram os nobres, a elite econômica e os altos funcionários públicos, com a substancial alteração dessa modalidade é também provável uma modificação do perfil socioeconômico dos usuários do *homeschooling* a partir do século XXI. Desse modo, este tópico tem por finalidade o levantamento dessa situação, a fim de responder se houve mudança e, se sim, como está consolidada.

Para chegar a resposta, o trabalho utilizará as pesquisas empíricas realizadas, conforme apontadas no item metodologia, as quais se debruçaram sobre o perfil socioeconômico dos usuários, seja com a consolidação dos dados coletados ou mesmo a identificação familiar dos respondentes.

Sobre a escolaridade, a pesquisa realizada por Pessoa (2019, p. 54-55) aponta um alto grau de instrução dos usuários da modalidade. Segundo os dados levantados, do grupo analisado de treze famílias, “11 pais possuem ensino superior completo, 4 possuem superior incompleto, 3 possuem médio completo, outros 3 possuem médio/técnico completo e 1 possui ensino médio incompleto”.

Em outra pesquisa empírica realizada em 2012 com sessenta e duas famílias, de doze Estados da federação, Vieira (2021, p. 282-288) destaca a maior escolarização dos pais em relação à média nacional. Pelos dados,

[...] mais de um terço dos *homeschoolers* tinham pelo menos Ensino Superior incompleto, proporção que é de 11,9% entre os responsáveis por domicílios com crianças em idade escolar na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – Pnad Contínua 2012. Havia poucos pais menos escolarizados entre os entrevistados: menos de 1% tinham Ensino Fundamental incompleto, quando na população brasileira esse grupo representava 46,5% dos responsáveis por domicílios com crianças. Esses resultados sugerem a seletividade educacional do grupo de *homeschoolers* no país, que estariam no restrito grupo de pais brasileiros que percorreu o sistema de ensino regular até as suas últimas etapas e pode beneficiar-se dos recursos adquiridos na escolarização formal para a transmissão das vantagens socioeconômicas para os filhos.

Por essas pesquisas, o *homeschooling* é uma prática adotada pela parcela escolarizada da população, seguras, talvez, pelo grau de educação obtido, de serem capazes de instruírem seus filhos fora do ambiente escolar, da maneira e forma que melhor lhes aprouver, escolhendo os conteúdos e os ministrando pessoalmente e, quando necessitar, contratar um professor especialista para o auxílio.

Dado a reforçar a adesão e a possibilidade do *homeschooling* pelas famílias é o número menor de filhos por casal, comparado à média nacional. Segundo Vieira (2021, p. 289-290),

A grande maioria dos pais *homeschoolers* (73,2%) tinha apenas um ou dois filhos, percentual expressivamente superior à média dos domicílios com crianças do país em 2012 (3,0%). A maior parte das crianças estavam em idade de frequentarem a Educação Infantil (37,0%) e Ensino Fundamental (37,0%), com participação substancialmente maior do que na média dos lares brasileiros, em que os dois grupos representavam 22,0% e 20,7% respectivamente.

Pessoa (2019, p. 54-55) realizou sua pesquisa em Aracajú, e na amostra das treze famílias *homeschooling*, cerca de “60% possuem dois filhos com idades entre 1 a 15 anos que vivenciam a educação domiciliar e 40% possuem apenas 1 filho com idade entre 1 e 9 anos que estão sendo educados nesta modalidade”.

O alto grau de escolaridade dos pais e o número menor de filhos são componentes aliados para a implantação do *homeschooling*. Obviamente, ter menos crianças sob a responsabilidade dos pais para realizarem a educação é um fator essencial,

em razão do investimento financeiro, de tempo, emocional, entre outros, dedicados nessa tarefa.

A última parte do estudo de Vieira (2021, p. 289) remete à questão financeira dos participantes do *homeschooling*. Na pesquisa, restou demonstrado o maior poder econômico dessas famílias se comparada à média do país. Segundo os dados,

Em 2012, apenas 19,0% dos pais que educavam em casa tinham renda familiar mensal de até três salários mínimos e mais de um terço das famílias possuíam renda de mais de 10 salários mínimos. A situação econômica era consideravelmente menos vantajosa na média dos domicílios com crianças em idade escolar no país: 54,8% estavam entre aqueles com renda mensal de até três salários mínimos e apenas 6,6% tinham renda elevada (mais de 10 salários mínimos mensais).

Do apresentado até o momento, o quadro familiar dos usuários do *homeschooling* retrata casais escolarizados, com nível superior, renda econômica mensal alta e poucos filhos. Tal configuração aparece em parte na pesquisa de Fuhr e Alejarra (2020, p. 1-7), realizada com três famílias, abaixo elencadas.

Quanto ao número de filhos, a média é de três por casal. A família com mais crianças é justamente a com menor grau de escolaridade, tendo a mãe o segundo grau completo e o pai formação superior em administração de empresas. A renda dessa família é alta, na faixa dos vinte salários mínimos mensais (Fuhr; Alejarra, 2020, p. 6-7).

As outras duas famílias possuem menos filhos, duas e três crianças. Ambos os cônjuges possuem nível superior. Quanto à renda mensal, um casal auferem em torno de onze salários mínimos, e o outro, cinco salários (Fuhr; Alejarra, 2020, p. 7).

O quadro dessa pesquisa, apesar de ser pequeno o recorte, é de uma família de três filhos. Os pais possuem formação de nível superior e renda mensal média de doze salários mínimos.

Em outra pesquisa, realizada com vinte e três famílias usuárias e defensoras do *homeschooling*, os dados seguem a mesma perspectiva das anteriores. Pelo resultado,

[...] a maioria é composta de três a quatro membros (quase 74%); mais de 80% têm renda familiar entre três e vinte salários mínimos vigentes no país; todos têm ensino médio completo, sendo que 87% têm curso superior (desse conjunto, quase 50% têm pós-graduação); do total dos filhos do grupo, 46 fazem Educação Domiciliar e três

estão matriculados em alguma escola. (Bernardes, 2017, p. 91 *apud* Lyra, 2019, p. 140).

Para Vasconcelos (2017, p. 131), os adeptos do *homeschooling* no país são as famílias usuárias da educação escolar da rede privada, pois é nesse segmento

[...] que estariam os pais com condições econômicas, culturais e sociais suficientes para se encarregar da educação dos filhos, preparando-os não só para realizar as avaliações decorrentes das regulamentações que, normalmente, são exigidas para a prática do *homeschooling* – como forma de manter um mecanismo de controle por parte do Estado –, mas também para ministrar e supervisionar aulas e lições cotidianas, com disponibilidade para que um membro da família se dedique a essa tarefa, deixando o mercado de trabalho.

Pelas pesquisas empíricas realizadas, a configuração socioeconômica das famílias usuárias do *homeschooling* está situada nas classes média e alta brasileira, como “profissionais liberais, funcionários privados de escalão mediano em funções de direção, funcionários públicos concursados, pequenos empresários estáveis, famílias vinculadas a igrejas de onde tiram sua renda etc.” (Ribeiro, 2021, p. 269).

Ao contrário do século XIX, em que a educação domiciliar era afeita à nobreza e a elite nacional, pode-se dizer, com base nos estudos existentes, que o *homeschooling* no país migrou para as classes média e alta, mantendo, em comum, sua restrição em grupos com poder econômico suficiente para arcar com os custos dessa decisão, aliado a composições familiares tradicionais e com poucos filhos, se comparado à média nacional.

5.4

***Homeschooling* e Escola sem Partido: faces da mesma moeda?**

O capítulo desenvolveu a história da educação doméstica no século XIX e sua importância para a época, com seu posterior declínio a partir da implementação da instituição escolar pública e privada como principal meio de educação no país no século XX. Também abordou a retirada da possibilidade legal dessa modalidade com o advento da Constituição Federal de 1988 e, disso, surgiu, com base no movimento norte-americano, o pleito pelo *homeschooling*, com seus novos contornos e perfil socioeconômico dos usuários.

A partir de agora o tópico fará uma investigação sobre o *homeschooling* e o movimento Escola sem Partido, a fim de identificar possíveis aproximações de ideias, objetivos e propostas. Inicialmente será tratado sobre o Escola sem Partido, a sua origem, finalidades e proposição. Após, será analisado se existe similaridades, convergências e divergências com o *homeschooling*.

Em setembro de 2003, Miguel Nagib, advogado e católico, indignado com o conteúdo de uma aula ministrada à sua filha, em razão do professor ter comparado e colocado no mesmo patamar as figuras de São Francisco de Assis, santo da Igreja Católica, e o líder revolucionário Che Guevara, resolveu criar um movimento para pôr fim aos abusos contra os alunos, vítimas da doutrinação ideológica e política nas escolas (Bedinelli, 2016c, n.p.).

Pela falta de apoio em sua luta contra a doutrinação ideológica nas escolas, Nagib decidiu instituir uma associação, chamada de Escola sem Partido⁷³. Também criou um sítio eletrônico, para expor suas ideias, inserir reportagens, desenvolver análises e críticas pedagógicas. O idealizador do movimento fomenta a denúncia para as autoridades competentes dos “professores doutrinadores”, fornecendo modelo de notificação aos pais indignados (Bedinelli, 2016c, n.p.).

O escopo do movimento é retirar das escolas práticas comuns, como “doutrinação política e ideológica dos alunos por parte dos professores” e a “usurpação dos direitos dos pais na educação moral e religiosa de seus filhos”. Para essa empreitada, Nagib se apoia na Convenção Americana sobre Direitos Humanos, afirmando que “os pais têm direito a que seus filhos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções” (Bedinelli, 2016c, n.p.).

O Escola sem Partido advoga uma educação escolar neutra, sem a manifestação de opiniões sobre questões políticas, ideológicas, morais e sexuais. Parte “de uma visão de que a escolarização é sinônimo de treinamento/instrução, cabendo a educação propriamente dita à família e à igreja” (Severo; Gonçalves; Estrada, 2019, p. 13).

⁷³ “O ESP foi inspirado em um movimento que surgiu nos Estados Unidos, denominado *No Indoc-trination*, fundado por Luann Wright, ‘[...] ao perceber um viés crítico nos textos de um certo professor de literatura de seu filho, que orientava a leitura de artigos qualificados por ela como ‘tendenciosos’ sobre o racismo dos brancos contra os negros’ (Espinoza; Queiroz, 2017, p. 50)”. (Severo; Gonçalves; Estrada, 2019, p. 11; Oliveira; Lanza; Storto, 2019, p. 469).

Para Rossi e Pátaro (2020, p. 14),

O movimento ESP – ou ‘lei da mordaza’ – autodenomina-se uma iniciativa sem vinculações políticas, partidárias ou ideológicas, mas suas propostas têm sido adotadas por grupos religiosos e de natureza conservadora que se contrapõem veementemente a conquistas contemporâneas no âmbito do reconhecimento da diversidade e dos direitos humanos.

De acordo com Renata Aquino (Bedinelli, 2016d, n.p.), o movimento tem ganhado adeptos pelo país, com o apoio de políticos conservadores-religiosos, tornando-se uma ideia. Para Paiva (2021, p. 55), o Escola sem Partido e suas ações “são expressões do acúmulo de ideias de organizações da sociedade civil contemporânea, as quais são forjadas no interior de aparelhos privados de hegemonia que encontram no Movimento, um segmento ideológico”. Portanto, trata-se de um verdadeiro “cimento ideológico, uma base sólida na qual se assenta uma frente conservadora no Brasil e que, atualmente, dialoga com todo o bloco do poder no Brasil (militares, religiosos e empresários)”.

Ao contrário do alegado apartidarismo e neutralidade educacional, em uma breve análise das pautas do Escola sem Partido, é fácil identificar seu viés político-ideológico. Nesse ponto, seus participantes

[...] se opõem contundentemente aos posicionamentos políticos de esquerda e à abordagem de certos temas pontuais: política contemporânea, diversidade religiosa, educação sexual e estudos de gênero, direitos humanos, cultura e história afro-brasileira, ditadura militar brasileira (1964-1985), entre outros. (Oliveira; Lanza; Storto, 2019, p. 475).

O movimento Escola sem Partido possui pautas definidas por seu idealizador e seus membros, em especial a defesa de ideias conservadoras, com alcance político, ideológico, moral e religioso. Para a defesa dessa pretensão, buscam retirar dos currículos escolares tais assuntos, ou então, impedir determinados alunos de receberem tais conhecimentos, a pedido de seus pais.

No sentido conservador do movimento, Alagoas foi o primeiro Estado brasileiro a aprovar uma lei nos moldes do pleiteado pelo Escola sem Partido, chamada de Programa “Escola Livre” – Lei n. 7.800, de 05 de maio de 2016⁷⁴. Apesar de o

⁷⁴ “Art. 1º- Fica criado, no âmbito do sistema estadual de ensino, o Programa “Escola Livre”, atendendo os seguintes princípios: I – neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado; II – pluralismo de ideias no âmbito acadêmico; III – liberdade de aprender, como projeção específica, no

governador ter vetado a lei, a Assembleia Legislativa a promulgou. Em outros estados, como Amazonas, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Paraná, Pernambuco, Rio de Janeiro, São Paulo, Rio Grande do Sul e no Distrito Federal, projetos similares estão tramitando nas Casas de Leis (Bedinelli, 2016a, n.p.).

Em âmbito nacional, o Senador Magno Pereira Malta⁷⁵ (PL/ES) apresentou no dia três de maio de 2016 o Projeto de Lei do Senado n. 193, para incluir “entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o ‘Programa Escola sem Partido’”. A proposta, segundo o político, busca “combater o abuso da liberdade de ensinar” dos professores por meio da informação dos direitos aos alunos, com a fixação de cartazes nas escolas⁷⁶ (Brasil, 2023c, n.p.).

Na justificativa do projeto de lei, de acordo com o Senador Magno Malta,

É fato notório que professores e autores de materiais didáticos vêm se utilizando de suas aulas e de suas obras para tentar obter a adesão dos estudantes à determinadas correntes políticas e ideológicas para fazer com que eles adotem padrões de julgamento e de conduta moral – especialmente moral sexual – incompatíveis com os que lhes são ensinados por seus pais ou responsáveis. (Brasil, 2023c, n.p.).

Portanto, por ser notório (do conhecimento de todos: sociedade, governo, famílias, professores, alunos), estando provado, e logo, não necessitar de outra comprovação, a doutrinação precisar ser extirpada das escolas. A lei assegura os direitos de liberdade das pessoas (crença, moral, política, ideológica, sexual, entre outras), para manterem suas convicções pessoais e serem respeitadas por todos.

campo da educação, da liberdade de consciência; IV – liberdade de crença; V – reconhecimento da vulnerabilidade do educando como parte mais fraca na relação de aprendizado; VI – educação e informação do estudante quanto aos direitos compreendidos em sua liberdade de consciência e de crença; VII – direito dos pais a que seus filhos menores recebam a educação moral livre de doutrinação política, religiosa ou ideológica;”. (Alagoas, 2016, n.p.).

⁷⁵ Magno Pereira Malta. Nascido em 16/10/1957, natural de Macarani (BA). Senador pelo Espírito Santo desde 2003, atualmente em seu terceiro mandato, com final em 2031. Pastor Evangélico. Graduado em Teologia pelo Seminário Teológico Batista do Norte do Brasil (Recife). (Brasil, 2023c, n.p.).

⁷⁶ “Art. 3º. As instituições de educação básica afixarão nas salas de aula e nas salas dos professores cartazes com o conteúdo previsto no anexo desta Lei, com, no mínimo, 90 centímetros de altura por 70 centímetros de largura, e fonte com tamanho compatível com as dimensões adotadas. Parágrafo único. Nas instituições de educação infantil, os cartazes referidos no caput deste artigo serão afixados somente nas salas dos professores”. (Brasil, 2023c, n.p.).

O PLS n. 193/2016 ao ser analisado em 08/11/2017 pela Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado, tendo como relator o Senador Cristovam Buarque (Cidadania/DF), emitiu parecer desfavorável à proposta, votando por sua rejeição. Para os senadores, a

Participação, diálogo e crítica são elementos do processo educativo essenciais para diferenciar a verdadeira educação da mera doutrinação. Em uma sociedade na qual tantas tarefas já são transferidas aos robôs, não podemos transformar os seres humanos em autômatos. O docente deve ter liberdade para orientar os alunos no caminho da autonomia moral e intelectual, nunca no rumo da submissão. (Brasil, 2023c, n.p.).

Após o parecer desfavorável da Comissão de Educação, Cultura e Esporte, o senador Magno Malta, em 21/11/2017, solicitou a retirada, em caráter definitivo, do Projeto de Lei, encerrando, sua tramitação e discussão no Senado Federal.

A lei alagoana é um claro exemplo do pretendido pelo Escola sem Partido. A norma veda a chamada doutrinação política e ideológica dos alunos por professores e funcionários da escola. Para os agentes educacionais, é proibida a emissão de opinião ou a prática de qualquer conduta que induza os alunos nas questões político-partidárias, religiosas ou filosóficas⁷⁷. O escopo é não expor os estudantes a opiniões particulares, pois, por serem inexperientes e imaturos, são facilmente cooptados (Alagoas, 2016, n.p.).

A lei do Programa “Escola Livre” foi contestada judicialmente por meio da Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 0802207-49.2016.8.02.0000 perante o Tribunal de Justiça do Estado de Alagoas, movida pelo Governador do Estado; e, no Supremo Tribunal Federal, por uma Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 5537, intentada pela Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino – CONTEE (Alagoas, 2016, n.p.).

No Supremo Tribunal Federal, em julgamento ocorrido em agosto de 2020, o Tribunal Pleno, conduzido pelo Ministro Roberto Barroso, por maioria dos votos, julgou inconstitucional a Lei alagoana, por vício formal de competência e de iniciativa, além da afronta ao pluralismo de ideias. Por sua importância, segue a ementa da decisão:

⁷⁷ “Art. 2º- São vedadas, em sala de aula, no âmbito do ensino regular no Estado de Alagoas, a prática de doutrinação política e ideológica, bem como quaisquer outras condutas por parte do corpo docente ou da administração escolar que imponham ou induzam aos alunos opiniões político-partidárias, religiosa ou filosófica”. (Alagoas, 2016, n.p.).

EMENTA: Direito constitucional. Ação direta de inconstitucionalidade. Programa Escola Livre. Lei estadual. Vícios formais (de competência e de iniciativa) e afronta ao pluralismo de ideias. Ação Direta de Inconstitucionalidade julgada procedente. I. Vícios formais da Lei 7.800/2016 do Estado de Alagoas: 1. Violação à competência privativa da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional (CF, art. 22, XXIV): a liberdade de ensinar e o pluralismo de ideias são princípios e diretrizes do sistema (CF, art. 206, II e III); 2. Afronta a dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação: usurpação da competência da União para estabelecer normas gerais sobre o tema (CF, art. 24, IX e § 1º); 3. Violação à competência privativa da União para legislar sobre direito civil (CF, art. 22, I): a lei impugnada prevê normas contratuais a serem observadas pelas escolas confessionais; 4. Violação à iniciativa privativa do Chefe do Executivo para deflagrar o processo legislativo (CF, art. 61, § 1º, “c” e “e”, ao art. 63, I): não é possível, mediante projeto de lei de iniciativa parlamentar, promover a alteração do regime jurídico aplicável aos professores da rede escolar pública, a alteração de atribuições de órgão do Poder Executivo e prever obrigação de oferta de curso que implica aumento de gastos. II. Inconstitucionalidades materiais da Lei 7.800/2016 do Estado de Alagoas: 5. Violação do direito à educação com o alcance pleno e emancipatório que lhe confere a Constituição. Supressão de domínios inteiros do saber do universo escolar. Incompatibilidade entre o suposto dever de neutralidade, previsto na lei, e os princípios constitucionais da liberdade de ensinar, de aprender e do pluralismo de ideias (CF/1988, arts. 205, 206 e 214). 6. Vedações genéricas de conduta que, a pretexto de evitarem a doutrinação de alunos, podem gerar a perseguição de professores que não compartilhem das visões dominantes. Risco de aplicação seletiva da lei, para fins persecutórios. Violação ao princípio da proporcionalidade (CF/1988, art. 5º, LIV, c/c art. 1º). 7. Ação direta de inconstitucionalidade julgada procedente. (Brasil, 2023b, n.p.).

Para além dos vícios formais da legislação, é esclarecedor o posicionamento do STF, ao indicar justamente o contrário do pretendido pelo movimento Escola sem Partido e pela lei. Ao final, mostra-se sem razão, com clara afronta ao direito à educação e ao seu poder emancipatório, como também, ao princípio da liberdade, tolhendo opiniões diferentes da majoritária, sob o manto da chamada doutrinação.

Em outra frente o movimento Escola sem Partido obteve uma vitória. O êxito foi a remoção da palavra gênero nos documentos oficiais de educação, como o Plano Nacional de Educação. Maria Elisa Brandt, especialista em políticas públicas, enfatiza que tal retirada é um retrocesso no combate à discriminação, pois seu viés é sociológico e não ideológico.

Nesse caso, para Brandt,

Gênero é uma palavra cunhada para lidar com as relações de poder e discriminação que sempre existiram, em torno das identidades e papéis associados ao masculino e feminino para além do sexo biológico para dizer que existe a discriminação contra o feminino. (Bedinelli, 2016b, n.p.).

Apesar da derrota na Corte Suprema, de uma simples indignação pessoal, em pouco mais de uma década o movimento Escola sem Partido tem de se fortalecido,

tornando-se uma ideia defendida por parte da população brasileira, materializada nos conservadores, católicos e evangélicos.

Com sua força política, por meio de seus representantes democraticamente eleitos, e articulação por meio das redes sociais e internet, estão tencionando o sistema educacional com suas premissas, a fim de moldarem a educação brasileira a partir da própria visão de mundo.

Apresentado o movimento Escola sem Partido, sem esgotar o tema e essa não era a pretensão do trabalho, a partir de agora, será feita uma abordagem para identificar suas aproximações com o pleito das famílias usuárias do *homeschooling*. A ideia é tentar responder se essas duas manifestações podem ser consideradas faces de uma mesma moeda ou se apenas constituem bandeiras e lutas dentro do espectro conservador brasileiro.

Conforme apontado, os dois movimentos podem ser considerados dentro do arcabouço das reivindicações conservadoras brasileiras, em que os princípios morais, religiosos e políticos são claramente encontrados. Por exemplo, a questão da liberdade e precedência familiar frente ao Estado, tendo apenas ela o poder de tratar determinados assuntos com as crianças, como a sexualidade.

Outro exemplo dessa aproximação conservadora é a pauta ideológica, com a acusação de ambos de o Estado promover essa doutrinação nas escolas, cooptando as crianças e adolescentes das famílias. Nesse ponto, Paiva (2021, p. 229-230) afirma que o *homeschooling* ganhou popularidade explorando essa pauta do Escola sem Partido, ao “combater o monopólio do Estado na educação e evitar a denominada ‘doutrinação ideológica’”.

Ademais,

A defesa da prática do homeschooling por religiosos se aproxima das teses de defesa dos projetos ESP, ou seja, a difusão da Teologia da Prosperidade, ‘fusão da ideologia neoliberal a doutrina religiosa evangélica que atribui o poder da cura e da prosperidade financeira através da fé’ e a ‘a exacerbação da guerra espiritual contra o Diabo’. (Colombo, 2020, p. 125-137 *apud* Paiva, 2021, p. 229-230).

A pauta conservadora está presente nos dois movimentos, com a predominância da família em assuntos educacionais, numa tentativa de escolha dos conteúdos e temas a serem ensinados às crianças e adolescentes, em um controle do currículo. Essa defesa, nas palavras de Paiva (2021, p. 229-230), sob o enfoque da liberdade

de ensino, da autonomia familiar e do combate a doutrinação ideológica, é assumida pelos adeptos do *homeschooling*, porém, sem a menção do Escola sem Partido.

Para Pessoa (2023, p. 78) o *homeschooling* e o Escola sem Partido se aproximam com suas pautas religiosas e morais. No primeiro, com as crianças estudando em casa não haverá intervenção dos professores nesses assuntos. No segundo caso, os docentes, em sala de aula, não poderão “discutir conteúdos que possam contrariar as convicções ideológicas dos pais dos alunos”.

Os dois movimentos se alinham na defesa de os pais terem total controle da vida de seus filhos, e, dentro disso, poderem escolher os conteúdos e temas a serem ensinados, seja na escola ou no reservado do lar. A liberdade exarada é a da família, na proteção dos seus integrantes contra a sociedade e o Estado, tendo, sempre, a última palavra nas questões políticas, ideológicas, morais e religiosas que afetem seus membros.

Com exceção do local da aprendizagem, em que uma proposta mantém os alunos na escola e a outra os retiram desse ambiente, os dois movimentos podem ser considerados faces da mesma moeda, ao defenderem pautas similares, conservadoras, em um combate a tudo e a todos que não forem do interesse da família e sua autonomia, seja de índole moral, religiosa, política ou ideológica.

***Homeschooling*: motivos e estratégias no Brasil**

O capítulo abordará os motivos expostos pelas famílias brasileiras para adotarem a educação pelo modo *homeschooling*. Tais argumentos foram catalogados a partir da análise dos trabalhos empíricos realizados por outros pesquisadores, conforme explicado em tópico específico.

Do estudo dessas investigações chegou-se ao estabelecimento de cinco categorias de motivos e argumentos, sendo elas: (i) ideológicos; (ii) socialização; (iii) bem-estar dos filhos; (iv) pedagógicos; e, (v) religiosos e valores morais. Esses elementos não estão presentes em todas as famílias adotantes do *homeschooling*, porém, não se excluem, variando caso a caso.

A questão jurídica, para este trabalho, não é vista como um motivo ou argumento para a adoção do *homeschooling*, mas sim, como estratégia para sua permissão no país, na busca de sua legitimação e legalidade.

A abordagem dessa estratégia jurídica se dá com o questionamento perante o Poder Judiciário, com as ações singulares propostas pelos adeptos; e diante do Poder Legislativo, com a apresentação de projetos de lei e, inclusive, a aprovação de normas no âmbito estadual e municipal.

A seguir, portanto, separadas por tópicos, serão encartadas no trabalho os cinco motivos e argumentos para a adoção do *homeschooling* pelas famílias brasileiras; como também, as estratégias jurídicas adotadas para sua legalização e legitimação perante a sociedade.

6.1

As ideologias impostas pela escola

Os adeptos e os defensores do *homeschooling* utilizam argumentos ideológicos para justificarem a retirada de seus filhos da escola. Para eles, esse ambiente se transformou em ponto de difusão de determinadas ideologias, contrárias e danosas às famílias e para o desenvolvimento das crianças e adolescentes.

Dos trabalhos analisados, resta clara a posição assumida de a escola, pública ou privada, na perspectiva *homeschooling*, ter se tornado a propagadora de um modo de vida específico, com a presença de três ideologias a serem incutidas nas crianças desde tenra idade. A primeira, a do Estado (contra a família); a segunda, de cunho marxista; e, a última, de gênero.

Nem sempre essas três ideologias estão concomitantemente presentes nos casos analisados. Às vezes em maior ou menor grau de posição ou de hierarquização nos argumentos das famílias, essas ideologias são apresentadas e aparecem nos trabalhos pesquisados como um dos principais fundamentos para a adesão ao *homeschooling*.

Na pesquisa desenvolvida por Andrade (2014, p. 90), uma das famílias, cujo pai era professor da educação básica, relata diversas histórias vivenciadas para concluir sobre a existência de uma ideologia do Estado. Para ele, o “Estado não se preocupa com as crianças. O Estado quer ter o controle. O ensino não é o objetivo principal da escola”.

O mesmo norte é encontrado no trabalho de Barbosa (2013, p. 31-32). Segundo o pai, a estrutura educacional 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 Estado, complementa o pai, não autoriza a educação em casa para não ter na sociedade “pessoas críticas e questionadoras”.

Para as famílias *homeschooling* o Estado utiliza a educação obrigatória ministrada nas escolas para manter seu controle sobre a sociedade, impondo um modo de vida a permitir tal desiderato, formando pessoas acríticas e desinteressadas na participação da vida pública.

A segunda ideologia imposta é a marxista. Essa questão aparece nos trabalhos pesquisados. Em um deles, trazido por Andrade (2014, p. 105), uma das famílias é enfática ao justificar esse motivo para a adoção do *homeschooling*. Para ela, há “uma espécie de ‘doutrinação ideológica’ nas escolas”, de cunho marxista, e afirmou serem os valores o ponto mais importante na educação.

A última, e não menos importante, é a chamada ideologia de gênero. Nesse quesito, as famílias argumentam com base em situações vivenciadas por seus filhos no ambiente escolar, causando-lhes desconforto e indignação, tendo, assim, como alternativa para a manutenção da integridade física e moral das crianças, a adoção do *homeschooling*.

Como exemplo, Andrade (2014, p. 111) traz o caso de uma família, em que numa atividade as crianças precisaram ir vestidas com roupas do sexo oposto. Segundo os pais, o “filho não poderia entrar na escola e participar das atividades escolares naquele dia, se não se vestisse com roupas femininas. [...] A atividade não valeria nota, mas integrava a grade curricular da disciplina”.

Ainda de acordo com Andrade (2014, p. 117-118), as famílias entrevistadas para o seu trabalho de doutorado denunciam temas da ideologia de gênero adotados na escola, como a estimulação precoce ou a violação da sexualidade dos estudantes e a abordagem do ensino com o escopo de pôr fim às diferenças biológicas entre os sexos, para não mais existir a distinção entre homens e mulheres.

Portanto, para parte das famílias existe um movimento de doutrinação ideológica nas escolas. Algumas identificam propostas de captação das crianças para atender aos desejos e objetivos do Estado; outras se preocupam com a política marxista, capitaneada por professores militantes; e, por fim, a de gênero, com o intuito de subverter a ordem natural das diferenças biológicas entre homens e mulheres.

6.2

A socialização das crianças: a escola como problema

Os adeptos do *homeschooling* apontam inúmeros problemas na socialização dos alunos ocorrida nas escolas, sejam públicas ou particulares, denunciando diversas situações, todas elas negativas para o desenvolvimento físico, intelectual e social. Por essa razão, optam pela retirada dos filhos do estabelecimento de ensino, assumindo por completo a responsabilidade por sua socialização e educação.

Barbosa (2013, p. 54, 229), em uma das entrevistas, traz o depoimento de uma família do Estado de Minas Gerais. Para o pai, a escola é “uma instituição altamente segregadora e definidora de classes, além de não propiciar um ambiente saudável para socialização”, por estar permeada “de violência, consumismo, falta de estrutura das famílias, falta de projeto pedagógico, entre outros males”.

Outra família ouvida por Barbosa (2013, p. 70-73), do Estado do Paraná, apontam agressões verbais e físicas sofridas por um de seus filhos na escola, e, aliado ao conflito de valores, decidiram pelo *homeschooling*. O casal enfatiza que a “escola não socializa ninguém e somente oferece às crianças a oportunidade de

conviver com pessoas da mesma idade, mesma classe social e desempenho, o que contribui para a produção de consumidores acríticos e apáticos”.

Para outro pai, a escolha da escola não altera o resultado da socialização, por ser baseada apenas na faixa de renda dos demais estudantes, os futuros amigos dos filhos. Afirmar ser a interação social entre crianças da mesma idade devastadora para o desenvolvimento moral e social. Portanto, “a escola se mostra um lugar cada vez menos indicado para uma socialização saudável e, no Brasil, também um lugar onde a instrução falha” (Barbosa, 2013, p. 73, 229-232).

Na pesquisa realizada por Fuhr e Alejarra (2020, p. 10-14), além da preocupação com o uso de drogas e o sexo precoce no ambiente escolar, há outras questões. Por exemplo, uma mãe critica a socialização no ambiente escolar, chamando-a de artificial. Para ela, o ponto crucial são as crianças ficarem restritas a um grupo e, por isso, se tornam tão apegadas a ele que desprezam a interação com os estudantes de outras idades.

Uma família entrevistada por Pessoa (2019, p. 83) destaca a importância da convivência do filho com os pais, ao mesmo tempo em que expõe a fragilidade e os perigos da socialização escolar, ao apontar que,

Quando eu convivo com meu filho, posso discernir cada pensamento, cada emoção, cada atitude, ajudá-lo a pensar, a reagir melhor emocionalmente, a vencer obstáculos e a enxergar melhor a vida, enfim, a raciocinar. Outras crianças ensinariam isso para ele? Via de regra, essa chamada ‘socialização’ e essa necessidade que as crianças tenham convívio com outras crianças está levando à formação de adolescentes e jovens que não amadurecem, que são imaturos emocionalmente, que não tem objetivo na vida, desorientados e que, mesmo sendo de boa procedência social, estão aí se envolvendo com drogas e outras questões dentro da escola. Então, penso que pais que têm comprometimento com a formação dos filhos e que andam com eles podem realizar uma formação muito melhor.

Para outra família, entrevistada por Vasconcelos (2021, p. 203-204), além de questões econômicas, a opção pelo *homeschooling* se deu a partir da violência sofrida pelo filho na escola. Segundo a mãe, a criança, aos sete anos de idade, por fazer barulho na sala de aula, foi castigada pela professora, colocada sozinha em outra sala.

Mais uma mãe, optante do *homeschooling*, alega que “o sistema escolar imposto é o que destrói a criança, abala a sua autoestima, faz com ela vá buscar coisas piores: drogas, depredação de bens públicos”, e o governo como uma das causas de muitos problemas (Vieira, 2021, p. 45-46).

Outra família ouvida por Vieira (2021, p. 46) optou pelo *homeschooling* por questões de segurança, após os filhos vivenciarem e presenciarem agressões físicas, assédio sexual e uso de drogas. Segundo o pai, a filha, “quando tinha 12 anos, era muito pressionada pelos colegas para beijar. Alguns tentavam até passar a mão nela”. Sobre as experiências de Guilherme, relata ter sido o garoto agredido no rosto, depois de inventarem uma suposta paquera com a namorada de outro estudante.

No trabalho de Andrade (2014, p. 111-113), as famílias consideram a escola “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”. O texto traz diversos relatos de casos de violência, das mais diversas formas, sofridas por crianças no ambiente escolar.

Em um dos casos, os pais disseram que a filha mais velha sofria constantes assédios, “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”. O filho mais novo, “com seis anos à época do fato, passou a ter comportamentos agressivos com os irmãos depois que começou a frequentar a escola” (Andrade, 2014, p. 112).

Segundo uma família, nessa mesma escola, no Estado do Mato Grosso, um grupo de alunos vendiam drogas. Diante do fato, outra aluna denunciou o caso, apontando à diretora os infratores e, como retaliação, foi estuprada por eles após a saída da aula (Andrade, 2014, p. 112).

Até o momento as falas são a partir do entendimento dos pais. Em outro trabalho estudado, a percepção da escola e de sua socialização é a sob o olhar das crianças. Gavião (2017, p. 94-119) desenvolveu sua pesquisa por meio de oficinas com os estudantes, sejam eles escolarizados ou em *homeschooling*.

Um dos participantes, de nove anos, conta ter sofrido *bullying* na escola e sua mãe esclarece melhor o ocorrido ao dizer: “Lá na escola chamavam ele de bicha, de mulherzinha, até que um dia bateram nele. Aí não deu mais e tirei ele da escola” (Gavião, 2017, p. 94, 118-119). A criança defende o *homeschooling*, e conta que na escola “ninguém te ajuda” e as “professoras são violentas”.

Para um menino de sete anos, o ambiente escolar era inóspito, e diz: “*Eu não [ia] para a escola, eu [ia] para a selva*”. Nesse local hostil, reclama não ter feito

nenhum amigo, tornando a experiência ainda mais desagradável. Como seu colega, também é partidário do *homeschooling* (Gavião, 2017, p. 108).

Outra fala contrária a escola é de uma criança de dez anos. Disse para a pesquisadora Gavião (2017, p. 115-119) ter odiado seu primeiro dia de aula por não ter feito nenhum amigo. Também aponta o caráter rígido e disciplinador do ambiente, com monitores chatos, que não o deixavam fazer nada.

Neste estudo, Gavião (2017, p. 109) aponta os praticantes do *homeschooling* criticando a socialização na escola, identificando-a como “‘*uma socialização forçada*’ como reitera a mãe” de uma menina de 11 anos. Para essas famílias, o maior risco para suas crianças é a permanência no ambiente escolar, por isso a decisão da retirada para a segurança e o aconchego de casa.

Os adeptos do *homeschooling* identificam a escola como um problema, um local perigoso, segregador, onde a socialização é maléfica para o desenvolvimento sadio dos estudantes. Por outro lado, entendem a educação em casa como o melhor caminho, inclusive, para socializar as crianças, no amplo convívio com os pais, familiares e amigos, além da participação e frequência a outros ambientes, como igrejas, praças, teatros, centros esportivos, entre outros.

Para ilustrar esse modelo de socialização adotado pelas famílias, é importante o relato contido nos trabalhos analisados. Nesse sentido, Gavião (2017, p. 92) reproduz a fala de duas mães:

Quem pensa que o *Homeschooling* se resume a uma educação dentro de casa está errado. Todo dia eu acordo e me pergunto: aonde vou levar *meus* filhos hoje? Que atividades irei proporcionar para eles? *Meus* filhos saem todo o dia de casa para algum programa, são mais socializados que muitas crianças que frequentam a educação escolar (grifos da autora).

Tu sabe qual é o problema, a criança não vai para a escola então, não faz socialização, sabe, a criança não convive com os outros. Não, *minha* filha de manhã vai para o teatro, ela vai amanhã para a aula de artes, ela vem de tarde aqui [na oficina], ela faz aula de culinária, coisas que ela não faria se ela tivesse na escola, entendeu? (grifo da autora).

A vivência escolar é realizada em outros locais, onde as crianças passam a ocupar o espaço. Segundo as famílias, tal fato somente é possível pela não frequência escolar, com o aumento no tempo diário para outras atividades. Por exemplo, uma família ouvida por Pessoa (2019, p. 90) relata o processo de socialização de seu filho a partir de seus interesses, por meio da prática de esportes, como o futebol,

futsal, jiu-jitsu e natação, além da convivência com outras crianças e visitas a parques, praças e bibliotecas.

Portanto, para os adeptos do *homeschooling* a socialização ocorrida na escola, pública ou privada, é prejudicial ao desenvolvimento sadio de seus filhos, por estar repleta de perigos e males. Além do mais, há outros espaços possíveis para esse ínterim, suprimindo, de modo superior em qualidade e eficácia, o ambiente escolar.

6.3

O bem-estar das crianças está fora da escola

Outro motivo apresentado pelos adeptos dos *homeschooling* no Brasil é o bem-estar dos pequenos. Para Andrade (2014, p. 89), o “Movimento Social pela Educação Familiar Desescolarizada é um Movimento de pais profundamente comprometidos com o bem-estar e o futuro de seus filhos”. Neste tópico serão identificados os argumentos das famílias no quesito bem-estar das crianças para a adoção do *homeschooling*, colacionando suas falas e percepções.

Inicialmente, o trabalho de Barbosa (2013, p. 31-32) traz a experiência de uma família de Goiás, onde o casal adotou o *homeschooling* para seus três filhos. Para o pai, a retirada do filho mais velho da escola se deu em razão de toda a rotina ser muito penosa para a criança de pouca idade (acordar, trocar de roupa e se deslocar). Diante da perda de tempo nesse cotidiano, do sofrimento imposto ao menor e da preocupação em lhe dar uma boa educação, decidiram pelo ensino em casa.

No artigo desenvolvido por Vieira (2021, p. 52), fica clara a mensagem das mães entrevistadas com a preocupação do bem-estar dos filhos e o cuidado com a família. Por isso, optaram pela abdicação das carreiras profissionais para se dedicarem exclusivamente ao desenvolvimento das crianças, incluindo a responsabilidade pela educação, além das tarefas com a casa e o apoio ao marido.

Na pesquisa de Fuhr e Alejarra (2020, p. 7-9), uma das famílias decidiu pela retirada dos filhos por um problema de saúde do mais velho. No caso, o menino de 13 anos, por ter uma forte alergia, não conseguia se adaptar à escola, por não encontrar um ambiente controlado e seguro.

O *homeschooling*, nessa situação, mostrou-se alternativa viável, pois restrito ao lar, em um local adequado, a doença ficou estável, com o menino ganhando em

aprendizagem e no aumento das horas de estudos. A opção pela retirada das crianças da escola foi estritamente pelo bem-estar, como aponta a mãe:

O principal fator, eles têm um quadro alérgico muito grave de alergia alimentar, que foi confundida, durante muitos anos, com outras coisas. Então, por conta disso, sofremos muito com a escola, porque a escola se mostrou o tempo todo incapaz, sem nenhuma boa vontade para lidar com a situação. A alergia foi agravando, ao ponto de não só não poderem ingerir, mas não poderem ter contato de pele e não poderem inalar os maiores halogênicos. [...]. Daí, por conta da gravidade das reações e de a escola não ser capaz de manter um ambiente que não oferecesse riscos graves. (Fuhr; Alejarra, 2020, p. 8) (grifos dos autores).

A retirada dos filhos da escola propiciou a melhora na qualidade de vida, ao evitar o contato com os agentes alérgicos. Com a saúde equilibrada, a consequência para essas crianças foi o salto na qualidade da aprendizagem, com tempo e disposição para o avanço e dedicação nos estudos.

Em outro trabalho, o casal resolveu não matricular o filho na escola, assumindo a responsabilidade por sua educação. Para eles, não se trata apenas do ensino, da instrução da criança, mas da adoção de um novo modo de vida para todos, de uma mudança para além da relação familiar, a envolver o trabalho, a alimentação e a convivência em sociedade (Loreti, 2019, p. 76).

Outra família entrevistada por Loreti (2019, p. 125), a decisão pelo *homeschooling* foi em benefício das filhas. Para o casal, por ainda serem crianças, não possuem discernimento para a tomada de decisões, especialmente no quesito educação e, portanto, o estudo em casa mostra-se a melhor estratégia. A escolha por outro método educacional tradicional (a escola) não entra em discussão, por entenderem ser o ensino domiciliar o ideal para o momento.

Loreti (2019, p. 187), a partir de seus estudos de campo, compreende a adesão pelo *homeschooling* como uma escolha das famílias e em benefício delas. Para elas, trata-se de um modo de vida ou “movimentos pontuais dentro daquilo que se considera mais amplamente como cuidado com as crianças”.

A investigação conduzida por Gavião (2017, p. 73) chega à conclusão de que a educação escolar deixa de ser uma opção válida para algumas famílias. No grupo de doze crianças, metade foi categórica em afirmar não frequentar a escola e não ter qualquer vontade de conviver nesse ambiente. Inclusive, um menino de dez anos disse estar “negociando com seus pais a possibilidade de abandonar os bancos escolares, com o único intuito de migrar para o Estudo Domiciliar”.

Um dos motivos encontrados é justamente o mal-estar em frequentar a escola, em enfrentar e conviver com seus problemas, obstáculos e desafios. Nas oficinas, um garoto é categórico em se posicionar, dizendo claramente: “Eu não gosto [da escola] porque não pode correr, não pode brincar, tudo não pode”, e complementa afirmando ter “raiva da escola parece que lá é uma fábrica, uma prisão, tem que ficar parado toda a hora” (Gavião, 2017, p. 89).

No mesmo sentido, outras crianças do campo investigatório afirmaram não gostarem, não quererem ou não precisarem ir à escola. Por exemplo, as seguintes falas: “Eu não vou”; “Eu não gosto da escola”; “Eu odeio a escola”; “Não é que eu odeie, eu não gosto muito” (Gavião, 2017, p. 98-99).

Gavião (2017, p. 93-94) identifica na fala das mães educadoras a busca pelo bem-estar de seus filhos, utilizando seu poder de soberania como “instrumento de amparo, acolhimento, resguardo e preservação da vida dos mesmos, ante os demais sujeitos da educação”. Dessa maneira, acreditam estar assegurando o interesse das crianças e, se preciso for, os defendendo dos perigos, inclusive os encontrados na escola. Essa escolha é baseada em suas convicções, sem motivação religiosa.

Pela análise dos trabalhos, resta evidente a preocupação das famílias com o bem-estar de seus filhos, incluindo, dentro da perspectiva de acolhimento e defesa, a supressão da escola, em um movimento para preservá-los dos perigos e agruras deste ambiente.

6.4

A [anti]pedagogia escolar

A questão pedagógica possui a atenção dos usuários do *homeschooling*. Para muitos, é o principal motivo para a retirada de seus filhos da escola e, nessa seara, não faltam críticas. Denunciam a qualidade do ensino, tanto nas instituições públicas ou privadas; a falta de atendimento personalizado ao aluno; a incapacidade do desenvolvimento intelectual pleno dos estudantes; a não preparação para o mercado de trabalho; conteúdos desconectados com a realidade; entre outros.

O trabalho desenvolvido por Andrade (2014, p. 92-126), após a compilação da pesquisa empírica, aponta as questões pedagógicas das famílias para a adesão ao *homeschooling*. No tópico “instrução científica e preparação para a vida adulta”,

cita: a qualidade do ensino; a naturalização da aprendizagem; o desenvolvimento do autodidatismo e da capacidade de produção intelectual; e, a instrução e a avaliação personalizada.

No questionário aplicado, Andrade (2014, p. 93) apresenta alguns dados sobre a questão pedagógica, destacando que cinquenta e quatro por cento das respostas foram para os itens “(i) *Estou convencido de que [o homeschooling] produz melhores resultados educacionais e prepara melhor para a vida adulta* [45 marcações], e (ii) *Qualidade precária das escolas públicas* [27 escolhas]”; contando ainda com trinta e quatro por cento da escolha na alternativa sobre resultados educacionais.

Em uma questão aberta, uma entrevistada, mãe de dois filhos de doze e quinze anos, respondeu:

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!! (Andrade, 2014, p. 89).

A fala deixa evidente a procura por um ensino e atendimento personalizado, impossível no ambiente escolar. Para a mãe, os instrumentos pedagógicos utilizados na escola não cumprem seu desiderato, justamente por planificar os estudantes. Não levam em consideração suas aptidões e interesses, transformando o aprendizado em obrigação.

A falta de qualidade do ensino brasileiro é sempre posta em destaque, seja ele ocorrido em instituições públicas ou privadas. Para corroborar a crítica, utilizam as notórias estatísticas mundiais sobre a educação, onde o Brasil ocupa posição negativa. As famílias assumem o papel escolar, acreditando possibilitar uma formação melhor do que as oferecidas nas escolas, com a vantagem de proteger as crianças dos malefícios da socialização deste ambiente (Andrade, 2014, p. 108).

Na pesquisa desenvolvida por Loreti (2019, p. 93), assim como os demais trabalhos analisados nessa tese, também enfoca a questão pedagógica como elemento importante para a decisão de ensinar os filhos em casa. Como exemplo, duas mães enaltecem a possibilidade de acompanharem o desenvolvimento dos filhos no *homeschooling*. Para elas, essa modalidade permite uma aprendizagem natural, a

partir dos interesses das crianças, ou seja, um ensino personalizado, voltado exclusivamente ao aprendiz.

Para outro casal, com experiência docente na rede pública de ensino, aponta a escola como um local de violência. Nesse aspecto, denuncia o abuso nas relações entre os adultos [professores] e as crianças [estudantes], com a imposição de conteúdos e a restrição do espaço de aprendizagem à sala de aula (Loreti, 2019, p. 97). A crítica novamente é direcionada a falta de liberdade de aprender e da despreocupação com os interesses dos estudantes.

A queixa desse pai, quando era professor, foi constatar a falta de interesse dos alunos em aprender, além de serem mal preparados pelos colegas docentes. Esses foram os motivos para a adoção ao *homeschooling*.

Pelas manifestações das famílias, escolheram o *homeschooling* para “a formação de uma disposição positiva em relação ao aprender e ao conhecimento”, que pode ser “aquela guiada pela curiosidade natural” ou pelo “amor” (Loreti, 2019, p. 98).

Ainda no trabalho de Loreti (2019, p. 182), destaca-se o autodidatismo como questão pedagógica importante para as famílias, distanciando-se das propostas formais de educação oferecidas nas escolas. Para o fomento desse elemento, organizam eventos, como a Feira de Ciências realizada pelo Grupo de Apoio da Zona Leste de São Paulo, com o intuito de incentivar às pesquisas pelas crianças e adolescentes. Tais encontros evidenciam a valorização da autonomia pela busca do conhecimento, em uma ideia de curiosidade natural ou paixão por aprender, como modo de aprendizado.

Barbosa (2013, p. 31-32) também aponta questões pedagógicas como motivos para a adoção do *homeschooling*. A família de Goiás, por exemplo, explica sua adesão com críticas à instituição escolar. Afirma se tratar de um lugar artificial, a começar pela arquitetura das salas de aulas, seguindo com a segregação das crianças, separadas por faixa etária e da mesma classe social e, por fim, a formação de pessoas acríticas.

No estudo, a crítica é direcionada à instituição escolar. Inclusive, as famílias participantes da pesquisa “possuíam condições financeiras para matricular[em] os filhos no ensino privado (sendo que algumas assim o fizeram por determinado período) e ainda assim optaram pelo ensino em casa”. Fato, portanto, a corroborar

uma insatisfação ampla, de uma ineficácia da escola pública ou privada (Barbosa, 2013, p. 301-302).

No trabalho de Fuhr e Alejarra (2020, p. 9) ficou constatada a inadequação da escola nas entrevistas com as famílias. Para uma mãe, os conteúdos ministrados em sala de aula estão totalmente dissociados com a realidade dos estudantes. No atual formato,

Você vira uma máquina repetitiva daquilo ali, mas você não entendeu o contexto. [...] As crianças não são feitas para pensar, elas são feitas para seguir um cronograma pronto e quase que automático. [...]. Hoje, o sistema em si está muito falido. (grifos dos autores).

No mesmo sentido, a escola é criticada por outra família:

A educação que se tem hoje no sistema escolar é tão desvinculada de tudo, porque não parecem com o que a gente aprende na faculdade. [...] Aí a gente começou a perceber que eles não têm planejamento nenhum, nenhum. Eram coisas tão absurdas de eles nem saberem o que eles deram, quando eles deram, não sabem que cronograma seguir, não têm um planejamento nem anual que se preze. É uma coisa tão absurda... [...] a escola mata a curiosidade e o prazer que a criança tem de estudar. (Fuhr; Alejarra, 2020, p. 9-10) (grifos dos autores).

Além da crítica aos conteúdos, ao planejamento, a falta de incentivo ao aprendizado, a investigação de Fuhr e Alejarra (2020, p. 14-17) aponta para outros fatores, como a baixa qualidade da instrução e como consequência a não formação intelectual; a não contribuição para o exercício da cidadania dos estudantes; a metodologia única; a não individualização dos estudos; e, o desrespeito com as características e ritmos de cada aluno.

Gavião (2017, p. 86-99) desenvolve o seu trabalho a partir das experiências dos alunos. No caso, como pontos a serem destacados na questão pedagógica, algumas crianças relatam, de forma sucinta, suas vivências. Para um menino de nove anos, “O problema é que a escola não deixa tu aprender o que tu quer. Eles dizem assim: tem que aprender isso, tem que aprender aquilo”.

Um garoto de oito anos diz: “Eu saí da escola por causa que eu fui para o segundo ano. Eu devia aprender outras coisas, mas eu tava aprendendo só o que eu já sei”. E, outro de dez anos discorda “da reprovação de ano pela criança não ter entendido o conteúdo” (Gavião, 2017, p. 86-99).

No trabalho apresentado por Pessoa (2019, p. 54), a justificativa pedagógica para a adoção do *homeschooling* está na individualização do ensino. De acordo com os entrevistados, esse método educacional possibilita “um desenvolvimento natural, orgânico, no seu tempo”. Portanto, é “o melhor para a formação intelectual, emocional, espiritual e do caráter” das crianças.

Para finalizar os aspectos pedagógicos com as famílias entrevistadas, Pessoa (2019, p. 111) constata a multiplicidade metodológica no *homeschooling*,

[...] permitindo às famílias adeptas escolherem os caminhos que melhor proporcionem às crianças uma aprendizagem que transcorra no seu próprio ritmo e que responda melhor às suas necessidades, sendo possível, para tanto, o uso específico de uma metodologia ou uma mescla de elementos de diferentes abordagens. Tal flexibilidade dá aos pais um campo maior de ação, de modo que não se faz necessário que permaneçam restritos apenas aos instrumentos tipicamente escolares.

O *homeschooling* é flexível e pode ser realizado por variados métodos, com “a transferência imediata dos aparatos escolares para a casa, como na montagem de uma sala de aula no ambiente doméstico, até aos métodos que se fundam inteiramente nos interesses naturais da criança” (Pessoa, 2019, p. 111).

Corroborando as questões pedagógicas apontadas pelos defensores do *homeschooling*, o texto de Vasconcelos (2021, p. 203-210) estabelece justamente essa situação como motivo preponderante para sua adoção. Para isso, seus entrevistados destacaram a escola como instituição obsoleta e, em contrapartida, o ensino domiciliar possibilita um “aprender mais e melhor”. Conclui a autora ser a escola, enquanto instituição, o motivo por sua recusa.

Os trabalhos empíricos analisados trazem a situação pedagógica como elemento essencial para a adoção do *homeschooling*. Para essas famílias, independentemente se pública ou privada, as escolas são ineficazes em sua missão educacional, por apresentarem conteúdos desconectados da realidade, sem planejamento das atividades e qualquer olhar apurado para os alunos, ignorando suas particularidades, habilidades e deficiências, culminando no despreparo intelectual e para a vida em sociedade.

6.5

A educação na moral cristã

A escola é denunciada por propagar e ensinar valores contrários à moral e aos bons costumes aos estudantes. Tais valores estão em total desacordo com os ensinamentos cristãos e morais da sociedade, com isso, além de interferir no ambiente familiar, impacta de forma negativa no desenvolvimento das crianças.

Diante do desacordo entre os valores morais cristãos e os ensinados na escola, as famílias optam pela retirada dos filhos desse ambiente, assumindo o ensino formal das crianças. Nesse tópico, com base nos trabalhos empíricos elegidos, serão apresentados os motivos religiosos e os valores morais que fundamentam a opção dos pais pelo modelo do *homeschooling*.

A investigação de Andrade (2014, p. 93), ao aplicar um questionário para cinquenta e sete casais, na pergunta “assinale abaixo a(s) razão(ões) pela(a) qual(is) você optou pelo ‘homeschooling’”, a opção “as escolas ensinam valores e princípios contrários aos da minha família” obteve quarenta e sete respostas, o que demonstra a importância desse aspecto na educação das crianças. Os valores e princípios dessas famílias são os contidos na bíblia.

Essa constatação, de a adesão ao *homeschooling* ter uma premissa religiosa, é afirmada por Andrade (2014, p. 102), ao dizer:

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.

Seguindo com os dados colhidos na pesquisa, Andrade (2014, p. 108-109) conclui 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 número importante é que dos cinquenta e sete participantes, apenas dois responderam não professar a fé religiosa cristã.

Na pesquisa de Barbosa (2013, p. 53-55) essa temática aparece como fator importante para a adoção do *homeschooling*. Na família de Minas Gerais, o pai “avaliou que a decisão pelo ensino em casa em parte se relacionou à opção religiosa

da família, pelo perfil de alguém que decidiu fazer renúncias em prol de valores que acreditava serem mais relevantes”.

O mesmo caso é o da família do Estado do Paraná, um casal cristão que optou pelo *homeschooling*. Nem a matrícula em uma instituição particular católica foi suficiente para a permanência das crianças nesse ambiente. Retomaram o ensino em casa sob o argumento do desacordo dos conteúdos com a formação religiosa e os valores da família (Barbosa, 2013, p. 70).

Fuhr e Alejarra (2020, p. 7) realizaram pesquisa com três famílias e duas delas optaram pelo *homeschooling* por razões religiosas. Em uma delas, a mãe de quatro filhos, decidiu retirar a menina de oito anos e não matricular o garoto de quatro anos na escola, com base em suas crenças. De acordo com ela, a “*família é pautada na Palavra, no lar, na família, em valores que estão se perdendo, por isso que optei por mergulhar no meu lar. Eu tenho essa oportunidade, graças a Deus*”.

A outra família, composta pelo casal e dois filhos, as crianças chegaram a frequentar a escola, confessional ou tradicional, porém, mesmo com as mudanças, não se sentiram satisfeitos com o ambiente escolar. Para a mãe,

O principal motivo é espiritual. [...] Aí entra a questão mais forte, a espiritual, que, em minha experiência com Deus, na minha comunhão com Deus, eu tive muito claro dentro de mim que eu queria que meus filhos fossem guardados de muitas coisas que eu estava observando com relação à educação nas escolas e fora das escolas. Eu queria algo melhor para eles, mais puro. [...] A primeira coisa são os valores que são trazidos dentro da sala de aula, porque, para mim, além de ter uma professora ou duas, que vai trazer tudo o que ela acredita, os valores dela; todos os dias estaria infundindo aquilo na cabecinha deles e eu não sabia que pessoa era essa, não poderia acompanhar de perto. E, também, cada criança ali dentro da sala de aula é também uma família inteira que está vindo com todos aqueles valores. (Fuhr; Alejarra, 2020, p. 7) (grifos dos autores).

Para as mães, a escola não desenvolve a aprendizagem dos alunos conforme os valores e princípios cristãos. A instituição, ao contrário, adota diretrizes opostas a esses ensinamentos, em rota de conflito com a família. Diante da impossibilidade de serem atendidas, a solução é a retirada dos filhos do ambiente escolar, assumindo por completo a educação, de acordo com seus parâmetros e fé.

A investigação realizada por Loreti (2019, p. 30-31) também demonstra a opção pelo *homeschooling* por motivos religiosos. Para um casal de São Paulo, frequentadores da Igreja Sem Placa, derivada da Igreja Batista, é importante seguir os ensinamentos bíblicos na condução de suas vidas. O cuidado com a família inclui o

homeschooling. Inclusive, tinham combinado que após o nascimento da filha um deles deixaria de trabalhar para se dedicar a esse propósito.

Para a mãe, o *homeschooling* é uma prática antiga, é um retorno às origens e está mencionada na bíblia. Para ela, segura e feliz da sua opção, o método trata-se de uma educação familiar cristã. Os pais “são um instrumento de Deus para a criação dos filhos, sendo a missão da família e sua missão enquanto mãe educá-los” (Loreti, 2019, p. 83-84).

A mãe inclui na educação das filhas outros aspectos, não abordados na escola, como ensiná-las a serem boas donas de casa e a evangelização. Também existe a valorização da centralidade dos pais e o entendimento da educação como instrução religiosa. Como atividade rotineira, a “palavra, os ensinamentos de Deus contidos na Bíblia, devem ser memorizados pelas meninas, o que se dá pela sua escuta e repetição”, sempre depois do jantar (Loreti, 2019, p. 85-86).

Pessoa (2019, p. 21-22) realizou sua pesquisa com famílias adeptas ao *homeschooling* na cidade de Aracaju, Estado de Sergipe, coletando dados por meio de entrevistas semiestruturadas, visitas domiciliares e observação participante de cinquenta e cinco famílias indicadas pela Associação Nacional de Educação Domiciliar. Durante o trabalho aprofundou os estudos junto a treze famílias, todas da mesma comunidade cristã.

A investigação não tinha por objeto a identificação dos motivos para a adoção do *homeschooling*, mas sim, o estudo da metodologia utilizada pelas famílias para ensinarem seus filhos em casa. Mesmo assim, o trabalho de Pessoa (2019, p. 78-83) contribui para essa tese, ao conseguir moldar o perfil dos participantes e seus objetivos. De forma resumida, os entrevistados se identificaram em alguma das vertentes do cristianismo e demonstraram a preocupação e o desejo de uma formação educacional para os seus filhos para além da instrução formal, com base em “valores tradicionais, espiritualidade e moral cristã”, em uma “formação de cunho conservadora”.

Em outro estudo qualitativo, Vasconcelos (2021, p. 198-210) observou duas famílias optantes do *homeschooling*. A investigação apontou que apesar de a questão religiosa estar presente e ser um dos motivos para a retirada dos filhos da escola, ela não foi a principal categoria. Concluiu que no “contexto brasileiro, o elo mais forte que se pode estabelecer entre os adeptos da educação domiciliar não é o religioso, mas, sim, uma veemente crítica à escola”.

A última pesquisa qualitativa, realizada por Vieira (2021, p. 8), entrevistou oito pais e inquiriu sessenta e dois, com o objetivo investigar os motivos, as crenças e as opiniões desses adeptos do *homeschooling*. Como conclusão do trabalho, os participantes, com fundamento na fé religiosa, “alegam o direito natural ou divino de educar os filhos e, em complemento, contestam a capacidade do Estado de supervisionar e de julgar eticamente as famílias homeschoolers” (Vieira, 2021, p. 53).

Por ser importante para a presente tese, algumas falas dos participantes dessa pesquisa serão trazidas para conhecimento. Para um o casal, o *homeschooling* tem relação direta com a religião. A mãe se intitula uma quase fundamentalista cristã, dizendo seguir os mandamentos bíblicos e obedecer a Deus. Critica a escola e o governo sob a alegação de promoverem uma doutrinação anticristã e o desprezo a valores, como família, fidelidade conjugal e maternidade, além de incentivarem a promiscuidade, o sexo livre e o aborto. Por fim, decreta a escolaridade obrigatória como uma violação à liberdade religiosa e de pensamento (Vieira, 2021, p. 41).

Na conclusão de sua investigação sobre os motivos e argumentos para a adoção do *homeschooling* pelas famílias, Vieira (2021, p. 52) identifica a defesa dos pais para terem o direito e a responsabilidade de educarem seus filhos em casa, para uma formação integral. Além disso, trata-se de um mandamento divino, um contrato disposto nas sagradas escrituras.

Dos estudos apresentados e analisados, é clara a influência dominante da religião e dos valores morais religiosos cristãos na educação dos filhos. Apesar de não ser o único argumento ou motivação para as famílias adotarem o *homeschooling*, ele não pode ser mitigado ou ignorado. Quando os casais constatarem que a escola não seguirá tais valores, por estar em um Estado laico, optam pela retirada das crianças desse ambiente, assumindo o mandamento divino de educá-las integralmente nos desígnios bíblicos.

6.6

As estratégias jurídicas das famílias em favor do *homeschooling*

Diante dos trabalhos empíricos analisados restou clara a questão jurídica como meio ou estratégia para as famílias alcançarem o objetivo de ensinarem seus

filhos em casa, seja pela prática do *homeschooling* ou do *unschooling*, com a exclusão do ambiente escolar de suas vidas.

Neste trabalho, o debate jurídico encetado pelas famílias não é entendido como um motivo ou argumento para a adoção do *homeschooling*, mas sim, como ferramenta estratégica de ação, por meio de uma interpretação favorável dos dispositivos legais que tratam da educação dispostos na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação e em documentos internacionais.

Chega-se a essa conclusão pela incessante impetração de ações judiciais pelas famílias e do fomento e apresentação de projetos de leis (no âmbito federal, estadual e municipal) por seus apoiadores. Mesmo diante da pacificação do tema pelo Supremo Tribunal Federal em 2018, leis municipais e estaduais foram aprovadas (algumas declaradas inconstitucionais) e ações continuam a serem manejadas.

O principal argumento jurídico utilizado pelas famílias é o seu direito de conduzir a educação de seus filhos, por meio do *homeschooling*. Para elas, tal direito está previsto na Constituição Federal, nos artigos 226⁷⁸, 227⁷⁹ e 229⁸⁰, por ser a família a base da sociedade e preceder o Estado e as demais instituições sociais.

Tal posicionamento é muito evidente, especialmente no trabalho de Barbosa (2013, p. 57-196), ao abordar algumas famílias com demandas judiciais, ao pretenderem o direito de utilizarem o *homeschooling* para a educação dos filhos. Por terem buscado no Poder Judiciário o respaldo da situação fática, a linguagem e a discussão jurídica ganhou espaço, com a citação dos dispositivos legais aplicados nos processos e a sua interpretação favorável à pretensão.

Por exemplo, Barbosa (2013, p. 148) cita uma família do Estado de Goiás, que utiliza o artigo 229 da Constituição Federal como um dos fundamentos legais para o seu direito de ensinar os filhos em casa. Afirma o dever de os pais assistirem, criarem e educarem os filhos menores, conforme a literalidade da norma constitucional. O Estado, nesse caso, possui dever supletivo e subsidiário.

⁷⁸ Art. 226. A família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado. (Brasil, 2022a, n.p.).

⁷⁹ Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Brasil, 2022a, n.p.).

⁸⁰ Art. 229. Os pais têm o dever de assistir, criar e educar os filhos menores, e os filhos maiores têm o dever de ajudar e amparar os pais na velhice, carência ou enfermidade. (Brasil, 2022a, n.p.).

No mesmo molde, para outra família do Estado de Minas Gerais, o *homeschooling* é um modelo garantido pelo artigo 229 da Constituição Federal, ao reconhecer a precedência dos pais ao Estado e justificado pelo fato de a retirada dos filhos da escola ser o cumprimento do mandamento constitucional (assistir, criar e educar), para lhes oferecer uma melhor educação (Barbosa, 2013, p. 150-151).

Ainda sobre a prevalência da decisão da família frente ao Estado para a educação dos filhos, o casal invoca a Declaração Universal dos Direitos Humanos, especificamente o artigo 26, item 3⁸¹, que estabelece a prioridade dos pais na escolha do gênero da instrução a ser ministrada aos filhos. Por se tratar de um tratado internacional de direitos humanos reconhecidos no país, possui prevalência sobre as leis ordinárias, como o ECA e a LDB (Barbosa, 2013, p. 68, 185-190).

No mesmo sentido, outra família cita a Convenção Americana de Direitos Humanos, conhecida como o Pacto de San José da Costa Rica, com força de Emenda Constitucional, como garantidora de seu direito de escolha da educação dos filhos, incluindo a opção pelo *homeschooling*. Em sua demanda na Justiça, na busca do reconhecimento dessa modalidade de ensino, também fundamentou seu pleito na Declaração Universal dos Direitos Humanos (Barbosa, 2013, p. 188-191).

O reforço do direito da família em educar os filhos no *homeschooling* também encontra respaldo nos artigos 205⁸² e 206⁸³ da Constituição Federal. Nessa interpretação, tem-se “a garantia do direito fundamental, que lhe pertence, de escolher, livre e prioritariamente, o tipo de educação que deseja dar a seus filhos, *visando aos fins proclamados na constituição*” (Barbosa, 2013, p. 148).

Por ser a educação um dever do Estado e da família, e pelo texto constitucional não citar a obrigatoriedade da matrícula em instituição de ensino (art. 205), um dos pais entende a compulsoriedade prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação contrária à Constituição Federal (Barbosa, 2013, p. 151). Logo, é plenamente possível e legal o *homeschooling*.

⁸¹ Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos. (Declaração, 2022, n.p.).

⁸² Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 2022a, n.p.).

⁸³ Estabelece os princípios do ensino. (Brasil, 2022a, n.p.).

Com base no artigo 205 da Constituição Federal as famílias interpretam como inconstitucional a obrigatoriedade da matrícula de seus filhos em qualquer instituição de ensino, seja pública ou privada. Assim, tal previsão contida na LDB extrapolaria o disposto na Carta Magna, interferindo na escolha educacional para as crianças.

Para uma das famílias, os artigos 205 e 206 da Constituição Federal estão ligados ao princípio da liberdade, com o objetivo de “evitar qualquer tipo de autoritarismo e manipulação que a pessoa possa sofrer por meio da educação” (Barbosa, 2013, p. 60), dessa forma, trata-se de uma garantia à autonomia familiar.

Ademais, ressalta

[...] que a própria CF/88 visa à constituição de um Estado Democrático de Direito, ao expressar os princípios garantidores da liberdade no campo da educação, de modo que defender a matrícula compulsória em escola significaria desrespeitar princípios constitucionais relacionados à educação, à liberdade política e religiosa, além de afrontar a natureza democrática desse Estado. (Barbosa, 2013, p. 158).

No mesmo sentido, outra família entende a proibição do *homeschooling* como uma ameaça à democracia brasileira, apontando para uma tendência absolutista e totalitarista do Estado, em afronta às liberdades garantidas constitucionalmente (Barbosa, 2013, p. 158).

Segundo Barbosa (2013, p. 161), para essas famílias, além do *homeschooling* estar associado a um estado democrático e as liberdades individuais, também é justificado pelos princípios constitucionais da dignidade da pessoa humana e da cidadania, por ser a educação um direito humano fundamental.

Retomando o artigo 206, III, da Constituição Federal, Barbosa (2013, p. 60, 161-162) traz como argumento jurídico das famílias a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, além do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”. Para tanto, ilustra o caso com o depoimento de uma das famílias, ao explicar que tais princípios estão ligados ao da liberdade, para impedirem autoritarismos e manipulações das pessoas pela educação, contra a existência de um monopólio educacional e o controle do Estado, a garantir, portanto, a autonomia familiar.

Outro argumento legal utilizado pelas famílias apontado por Barbosa (2013, p. 56-57, 150-151) está na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nos artigos 24⁸⁴ e 38⁸⁵, ao garantir a “certificação de crianças que estudam em casa, desde que o método escolhido *proporcione os objetivos previstos constitucionalmente para a educação*”.

Para uma das famílias, a possibilidade do *homeschooling* é evidente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, diante do

[...] fato de tal lei preconizar a inclusão escolar e o acesso dos alunos a qualquer tempo na educação básica, mediante avaliação classificatória, independentemente de escolarização formal anterior (art. 24, II, c da LDB 9394/96), bem como avanço nos cursos e séries (art. 24, V, c e d da LDB 9394/96). (Barbosa, 2013, p. 71).

Em seus argumentos jurídicos, uma das famílias invoca o artigo 1º, § 1º, da LDB⁸⁶, ao entender que a legislação não restringe a educação nas instituições de ensino. Ao contrário, apresenta “um processo formativo que se desenvolve em diversos ambientes da vida em sociedade” (Barbosa, 2013, p. 71), por isso, a legalidade da prática do *homeschooling*.

Por fim, o fundamento mais importante é o da constitucionalidade do modelo *homeschooling*. Segundo Barbosa (2013, p. 81), essa discussão tem permeado os episódios por ele analisados, estando pressente no episódio da família do Estado de Goiás, no ano de 2001, como também, na análise do caso de outro casal do Estado de São Paulo, dez anos depois.

Como argumento para a constitucionalidade, uma das famílias invoca o princípio da unidade da Constituição Federal, como método interpretativo. Afirma seu ponto de vista com base no conjunto da obra e não em artigos isolados, extraindo, com isso, a “importância da família como base da sociedade e que a obrigatoriedade do ensino fundamental na rede regular de ensino refere-se somente ao Estado, cujo

⁸⁴ Estabelece as regras comuns para a organização da educação básicas, nos níveis fundamental e médio. (Brasil, 2022b, n.p.)

⁸⁵ Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. (Brasil, 2022b, n.p.)

⁸⁶ 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. § 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. (Brasil, 2022b, n.p.).

dever é o de oferecer um ensino de qualidade *aos que o desejarem*” (Barbosa, 2013, p. 164).

Em complemento, Barbosa (2013, p. 165) cita a utilização pelos casais do princípio da razoabilidade e da proporcionalidade em favor do *homeschooling*. Para um deles, por esse viés, a “norma deve ser interpretada no caso concreto para a melhor realização do fim constitucional nela embutido ou decorrente do sistema”. Logo, restaria comprovada a aptidão da família para cumprir os desideratos educacionais de seus filhos por meio do ensino domiciliar.

Portanto, os adeptos do *homeschooling* no Brasil utilizam do arcabouço jurídico, com suas ações e legislações, como estratégia para referendar na sociedade seus objetivos, invocando argumentos como o direito de escolha dos pais do tipo de educação para seus filhos, com sua precedência sobre o Estado; a constitucionalidade do método; as liberdades civis, políticas, religiosas e educacionais, como a de aprender, ensinar; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; e, a possibilidade de certificação do estudante pelo conhecimento e não pela frequência escolar.

Os pretensos direitos e fundamentos jurídicos não se tratam de argumentos, de motivações, mas sim de estratégias das famílias e de seus adeptos para a legitimação, a legalização e viabilização do *homeschooling* no país, com as tentativas sendo manejadas por meio de ações judiciais ou projetos de leis, em todos os níveis políticos.

As estratégias jurídicas

Como dito no início deste trabalho, a mobilização legal é entendida como tática das famílias, e não como motivo ou argumento. Nesse sentido, os adeptos do *homeschooling* no país, na tentativa de ensinarem seus filhos nesse modelo, adotam duas estratégias jurídicas distintas, mas complementares.

Uma delas é a impetração de ações no Poder Judiciário, a fim de obter na justiça a tutela desse pleito. A outra medida é o canal legislativo (federal, estadual ou municipal), na busca da aprovação de uma legislação para prever esse direito

Os motivos e argumentos, como mencionados em capítulos anteriores, estão na ordem ideológica; nos valores morais e religiosos; nos problemas alardeados de socialização e de bem-estar das crianças; e, na questão pedagógica, acusando as escolas de falta de qualidade no ensino, reverberando no mal preparo dos estudantes para o enfrentamento das dificuldades e desafios da vida adulta, seja na esfera do trabalho ou da própria formação enquanto ser humano em desenvolvimento.

Neste capítulo será tratada a estratégia no Poder Judiciário, a fim de identificar e explorar os principais argumentos jurídicos lançados pelas famílias nas ações judiciais.

Em razão de o Supremo Tribunal Federal ter apreciado o Recurso Extraordinário nº 888.815, com repercussão geral, emitindo o tema 822, oriunda de um mandado de segurança de uma aluna visando a garantia de seu direito líquido e certo de estudar em casa, essa decisão será a base desse tópico, com o estudo detalhado desse posicionamento.

Na sequência, será analisada a outra ponta da estratégia jurídica das famílias, baseada na busca pela aprovação de um regramento legislativo para o *homeschooling*, seja na esfera federal, na estadual ou municipal. Para tanto, serão selecionadas as iniciativas legais e apresentadas seus principais argumentos, montando um quadro atual dessa questão no país.

Com essa disposição, acredita-se na construção de um capítulo essencial para entender o movimento pelo *homeschooling* no país.

7.1

A estratégia no Poder Judiciário e a decisão final do STF

Para este trabalho, a melhor maneira de refletir sobre a estratégia legal por meio da impetração de ações pelos adeptos do *homeschooling* no Brasil é a partir da análise do estudo do Recurso Extraordinário⁸⁷ n. 888.815, julgado em 12 de setembro de 2018 pelo o Plenário do Supremo Tribunal Federal. Essa decisão, com caráter de repercussão geral⁸⁸, de efeito para todo o país, culminou na elaboração da Tese 822.

Inicialmente, é importante trazer à baila a origem dessa ação, a fim de compor de forma clara a estratégia jurídica adotada pela família na busca da permissão para a adoção do *homeschooling*. A demanda⁸⁹ proposta na cidade de Canela, Estado do Rio Grande do Sul, em 9 de abril de 2012, trata-se de um mandado de segurança⁹⁰, no intuito de garantir à criança o direito líquido e certo de ser educada em casa, diante da negativa do pedido administrativo feito à Secretaria Municipal de Educação, que assim se posicionou na época:

Em resposta a sua solicitação de educar sua filha, no Sistema de Ensino Domiciliar, esta Secretaria, conforme decisão do Conselho Municipal de Educação e amparada na lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional e Estatuto da Criança e do Adolescente, orienta para a imediata matrícula de Valentina Dias na rede regular de ensino, assim como o compromisso com a frequência escolar. (Brasil, 2022e, n.p.).

Na perspectiva da estratégia legal, a autora da ação utiliza a legislação nacional e a internacional para o convencimento do magistrado, trazendo para a discussão

⁸⁷ “Trata-se de uma criação do Direito Constitucional brasileiro, inspirado no *Judiciary Act* do Direito norte-americano. Sua finalidade é manter, dentro do sistema federal e da descentralização do Poder Judiciário, a autoridade e a unidade da Constituição. [...] Trata-se de um recurso excepcional, admissível apenas em hipóteses restritas, previstas na Constituição com o fito específico de tutelar a autoridade e aplicação da Carta Magna”. (Theodoro Jr., 2013, p. 692-693).

⁸⁸ Art. 1.035 O Supremo Tribunal Federal, em decisão irrecurável, não conhecerá do recurso extraordinário quando a questão constitucional nele versada não tiver repercussão geral, nos termos deste artigo. [...]

§ 1º Para efeito de repercussão geral, será considerada a existência ou não de questões relevantes do ponto de vista econômico, político, social ou jurídico que ultrapassem os interesses subjetivos do processo. (Brasil, 2022j, n.p.).

⁸⁹ Vara Judicial de Canela. Processo n. 041/1.12.0000724-0. Mandado de Segurança. Impetrante: Valentina Dias. Impetrado: Secretária Municipal de Educação de Canela. (Brasil, 2022e, n.p.).

⁹⁰ Art. 1º Conceder-se-á mandado de segurança para proteger direito líquido e certo, não amparado por habeas corpus ou habeas data, sempre que, ilegalmente ou com abuso de poder, qualquer pessoa física ou jurídica sofrer violação ou houver justo receio de sofrê-la por parte de autoridade, seja de que categoria for e sejam quais forem as funções que exerça. (Brasil, 2022h, n.p.).

as normativas contidas na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no Código Civil, no Estatuto da Criança e do Adolescente, no Código Penal, na Declaração Universal dos Direitos Humanos e na Convenção Americana dos Direitos Humanos.

A autora da ação, no caso a criança representada por seus pais, demanda para que o Município de Canela respeite seu “direito de liberdade, abstendo-se de obrigá-la a frequentar as aulas na rede regular de ensino, permitindo a educação em casa, no período do ensino fundamental e do ensino médio” (Brasil, 2022e, n.p.).

Na petição inicial, indica os principais direitos violados para ter atendido seu desejo de ser ensinada em casa: a) o direito à educação; b) o princípio da legalidade⁹¹; c) a constitucionalidade do *homeschooling*; d) o princípio do pluralismo político⁹²; e) o princípio do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas⁹³; f) o direito dos pais em assistir, criar e educar os filhos menores; e, g) o direito à liberdade de crença⁹⁴.

A ação proposta não obteve êxito, sendo julgada improcedente em primeira instância sob o fundamento da total falta de amparo legal, por tratar-se de pedido impossível, conforme as palavras do Juiz de Direito Franklin de Oliveira Netto:

Se esse método não tem reconhecimento legal, a impetrante não tem direito de adotá-lo como forma de ensino.

Inexiste, portanto, possibilidade jurídica do pedido.

Ante tais considerações, concluo que não há possibilidade de tramitação do feito por absoluta falta de amparo legal.

[...]

Portanto, a exordial é inepta por conter pedido juridicamente impossível.

Isso posto, INDEFIRO a inicial do presente *mandamus*, forte no artigo 295, inciso I, do Código de Processo Civil, combinado com o artigo 10 da Lei nº 12.016/09. (Brasil, 2022e, n.p.).

⁹¹ Constituição Federal, art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: [...] II - ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei; (Brasil, 2022a, n.p.).

⁹² Constituição Federal, art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: [...] V - o pluralismo político; (Brasil, 2022a, n.p.).

⁹³ Constituição Federal, art. 206 O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; (Brasil, 2022a, n.p.).

⁹⁴ Constituição Federal, art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: [...] 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; (Brasil, 2022a, n.p.).

Diante da sentença de primeiro grau desfavorável, a autora da ação apresentou recurso de apelação⁹⁵ ao Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul, reafirmando seus direitos violados, requerendo a reforma da decisão do magistrado e a possibilidade de estudar em casa, por entender ser juridicamente viável completar o ensino médio dessa forma, por ser a obrigatoriedade da matrícula em estabelecimento de ensino uma ilegalidade.

A apelação cível foi recebida e processada na 8ª Câmara Cível do Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul, sob o n. 70052218047. Em 15 de maio de 2013, por unanimidade, foi negado provimento, mantendo-se a decisão de primeira instância.

Na ocasião, sobre a lavra do Relator Desembargador Ricardo Moreira Lins Pastl, decidiu:

APELAÇÃO CÍVEL. ECA. DIREITO À EDUCAÇÃO. DIREITO LÍQUIDO E CERTO AO SISTEMA DE EDUCAÇÃO DOMICILIAR. INEXISTÊNCIA.

Inexistindo previsão legal de ensino na modalidade domiciliar, não há no caso direito líquido e certo a ser amparado na estrita arena do *mandamus*. Manutenção do indeferimento da segurança.

APELAÇÃO DESPROVIDA. (Brasil, 2022e, n.p.).

Inconformada com a decisão do Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul, a autora interpôs recurso extraordinário ao Supremo Tribunal Federal, na tentativa última de obter êxito em sua demanda. De maneira sucinta, postula

[...] conhecimento e provimento do recurso, de modo a que seja fixada a seguinte tese em repercussão geral: “*Os pais são obrigados a dar educação aos filhos, mas têm liberdade para escolher o melhor meio para tanto, considerados o interesse da criança e as suas convicções pedagógicas, morais, filosóficas e religiosas. Nesse contexto, somente poderão ser obrigados a matricular seus filhos na rede regular de ensino se, de outra forma, não puderem prover à educação dos filhos*”. (Brasil, 2020e, n.p.).

Na Suprema Corte, após a negativa inicial para apreciação do recurso, em meados de 2015, sob a relatoria do Ministro Luís Roberto Barroso, foi reconhecida a repercussão geral do tema⁹⁶, determinando o prosseguimento do feito para julgamento, nos seguintes termos:

⁹⁵ Art. 1.009. Da sentença cabe apelação. (Brasil, 2022j, n.p.).

⁹⁶ “Decisão: O Tribunal, por maioria, reputou constitucional a questão, vencidos os Ministros Dias Toffoli e Teori Zavascki. Não se manifestaram as Ministras Cármen Lúcia e Rosa Weber. O Tribunal, por maioria, reconheceu a existência de repercussão geral da questão constitucional suscitada,

DIREITO CONSTITUCIONAL. EDUCAÇÃO. ENSINO DOMICILIAR. LIBERDADES E DEVERES DO ESTADO E DA FAMÍLIA. PRESENÇA DE REPERCUSSÃO GERAL.

1. Constitui questão constitucional saber se o ensino domiciliar (*homeschooling*) pode ser proibido pelo Estado ou viabilizado como meio lícito de cumprimento, pela família, do dever de prover educação, tal como previsto no art. 205 da CRFB/1988.
2. Repercussão geral reconhecida. (Brasil, 2022e, n.p.).

Em 12 de setembro de 2018 o Plenário do Supremo Tribunal Federal decidiu o recurso extraordinário (n. 888.815), negando por maioria⁹⁷ dos votos a prática do ensino domiciliar no Brasil e estabelecendo a tese jurídica (Tema 822). A fundamentação, basicamente, está na falta de legislação federal a permitir essa modalidade de ensino. Logo, não há direito líquido e certo a ser garantido.

Ao analisarem a questão do ensino domiciliar, importante ressaltar que os Ministros do Supremo Tribunal Federal não se limitaram à uma atividade meramente interpretativa da lei, de dedução, ao contrário, revelaram no caso concreto a forma jurídica mais justa, equânime e adequada. Aliás, como juízes que são, seu papel “é acentuadamente marcante, não só como recriador através do processo hermenêutico, mas também como adaptador das regras jurídicas às novas e constantes condições da realidade social” (Wolkmer, 1995, p. 171-172).

A decisão tomada na Repercussão Geral n. 822, por maioria dos votos, revela o dissenso no Tribunal Constitucional. Inclusive os votos convergentes trazem fundamentos diversos, motivos distintos. De forma sucinta, em razão da futura exploração do teor dos votos na sequência, é importante registrar o posicionamento dos Ministros da Suprema Corte.

O Ministro Relator Luís Roberto Barroso votou pela concessão do direito da autora para ser educada em casa, impondo condições em seu voto, com regras mínimas a serem cumpridas. O Ministro Edson Fachin foi parcialmente favorável à estudante e, em seu entendimento, caberia ao Poder Legislativo a tarefa da edição uma lei, para regulamentar sua execução e fiscalização, no prazo máximo de um

vencidos os Ministros Dias Toffoli e Teori Zavascki. Não se manifestaram as Ministras Cármen Lúcia e Rosa Weber”. (Brasil, 2022e, n.p.).

⁹⁷ “Vistos, relatados e discutidos estes autos, os Ministros do Supremo Tribunal Federal, em Plenário, sob a Presidência da Senhora Ministra CÁRMEN LÚCIA, em conformidade com a ata de julgamento e as notas taquigráficas, por maioria, apreciando o tema 822 da repercussão geral, acordam em negar provimento ao recurso extraordinário, vencido o Ministro Roberto Barroso (Relator) e, em parte, o Ministro Edson Fachin. Redator para o acórdão o Ministro Alexandre de Moraes. Ausente, justificadamente, o Ministro Celso de Mello”. (Brasil, 2022e, n.p.).

ano. O Ministro Celso de Mello não participou do julgamento, sem motivo informado.

O então redator do caso, o Ministro Alexandre de Moraes, votou pelo não provimento do recurso extraordinário sob a tese de não existir “direito público subjetivo do aluno ou de sua família ao ensino domiciliar, inexistente na legislação brasileira” (Brasil, 2022e, n.p.). Seguindo os fundamentos desse voto, compactuou o Ministro Dias Toffoli e a Ministra Rosa Weber. Com fundamentos diversos, também votaram pelo indeferimento os Ministros Luiz Fux, Ricardo Lewandowski, Gilmar Mendes, Marco Aurélio e Cármen Lúcia.

Prosseguindo, a maior contribuição da decisão foi a definição do Tema 822, com a seguinte tese: “Não existe direito público subjetivo do aluno ou de sua família ao ensino domiciliar, inexistente na legislação brasileira” (Brasil, 2022e, n.p.). Apesar de longa, por sua importância, segue a ementa do acórdão:

CONSTITUCIONAL. EDUCAÇÃO. DIREITO FUNDAMENTAL RELACIONADO À DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA E À EFETIVIDADE DA CIDADANIA. DEVER SOLIDÁRIO DO ESTADO E DA FAMÍLIA NA PRESTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL. NECESSIDADE DE LEI FORMAL, EDITADA PELO CONGRESSO NACIONAL, PARA REGULAMENTAR O ENSINO DOMICILIAR. RECURSO DESPROVIDO.

1. A educação é um direito fundamental relacionado à dignidade da pessoa humana e à própria cidadania, pois exerce dupla função: de um lado, qualifica a comunidade como um todo, tornando-a esclarecida, politizada, desenvolvida (*CIDADANIA*); de outro, dignifica o indivíduo, verdadeiro titular desse direito subjetivo fundamental (*DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA*). No caso da educação básica obrigatória (CF, art. 208, I), os titulares desse direito indisponível à educação são as crianças e adolescentes em idade escolar.

2. É dever da família, sociedade e Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, a educação. A Constituição Federal consagrou o dever de solidariedade entre a família e o Estado como núcleo principal à formação educacional das crianças, jovens e adolescentes com a dupla finalidade de defesa integral dos direitos das crianças e dos adolescentes e sua formação em cidadania, para que o Brasil possa vencer o grande desafio de uma educação melhor para as novas gerações, imprescindível para os países que se querem ver desenvolvidos.

3. A Constituição Federal não veda de forma absoluta o ensino domiciliar, mas proíbe qualquer de suas espécies que não respeite o dever de solidariedade entre a família e o Estado como núcleo principal à formação educacional das crianças, jovens e adolescentes. São inconstitucionais, portanto, as espécies de *unschooling* radical (desescolarização radical), *unschooling* moderado (desescolarização moderada) e *homeschooling* puro, em qualquer de suas variações.

4. O ensino domiciliar não é um direito público subjetivo do aluno ou de sua família, porém não é vedada constitucionalmente sua criação por meio de lei federal, editada pelo Congresso Nacional, na modalidade “*utilitarista*” ou “*por conveniência circunstancial*”, desde que se cumpra a obrigatoriedade, de 4 a 17 anos, e se respeite o dever solidário Família/Estado, o núcleo básico de matérias acadêmicas, a supervi-

são, avaliação e fiscalização pelo Poder Público; bem como as demais previsões impostas diretamente pelo texto constitucional, inclusive no tocante às finalidades e objetivos do ensino; em especial, evitar a evasão escolar e garantir a socialização do indivíduo, por meio de ampla convivência familiar e comunitária (CF, art. 227).

5. Recurso extraordinário desprovido, com a fixação da seguinte tese (TEMA 822): “*Não existe direito público subjetivo do aluno ou de sua família ao ensino domiciliar, inexistente na legislação brasileira*”. (Brasil, 2022e, n.p.).

A questão jurídica estabelecida na decisão do Supremo Tribunal Federal no julgamento do *homeschooling* define-se como verdadeiro fenômeno de controle social, função inquestionável do direito (Castro, 1979, p. 61). Nesse caso concreto, a Corte não autorizou a menor ser ensinada em casa, sob a responsabilidade de sua família e, com a repercussão geral reconhecida, os efeitos da sentença estenderam-se à toda a sociedade, com efeito *erga omnes* (para todos), vinculando o Poder Judiciário.

A ação proposta na cidade de Canela, tida nesse trabalho como estudo de caso por ter dado origem à repercussão geral decidida pelo Supremo Tribunal Federal, representa as inúmeras ações propostas pelas famílias na busca por ensinar, com respaldo legal, suas crianças em casa. A estratégia jurídica da propositura de ação, de busca ao Poder Judiciário, ao final, não obteve êxito, em razão de a Corte Constitucional não ter reconhecido o direito ao *homeschooling*.

Finalizada a apresentação do caso, da estratégia jurídica, os próximos tópicos analisarão os principais fundamentos legais anteriormente apontados, agrupados em quatro seções, definidos pela proximidade e afinidade de tema, sendo eles: i) o direito à educação; ii) o princípio da legalidade e a constitucionalidade do *homeschooling*; iii) o princípio do pluralismo político, de ideias e de concepções pedagógicas; e, iv) o direito dos pais em assistir, criar e educar os filhos menores e a liberdade de crença.

7.1.1

O direito à educação

Um dos fundamentos aventados pelos adeptos do *homeschooling* nas ações judiciais é o direito à educação. No caso de Canela, em que o Supremo Tribunal Federal se manifestou, a discussão sobre esse direito ocorreu de forma clara. Em

razão de ter sido abordado em tópico anterior no trabalho, às reflexões a seguir se darão a partir, e com base, na decisão da repercussão geral decidida pela Corte Constitucional.

Não se olvida tratar-se o direito à educação de um direito fundamental humano, defendido e garantido por toda a comunidade, constando em diversos documentos legais de âmbito nacional e internacional. Dada a sua importância, cabe a todos, Estado, família e sociedade a sua observância e materialização.

O Supremo Tribunal Federal, segundo o ministro Alexandre de Moraes em seu voto (Brasil, 2022e, n.p.), consagra, no “caso da educação básica obrigatória (CF, art. 208, I)”, que “os titulares desse direito indisponível à educação são as crianças e adolescentes em idade escolar”. Trata-se de um “direito fundamental relacionado à dignidade da pessoa humana e a própria cidadania”. Por um lado “qualifica a comunidade como um todo, tornando-a esclarecida, politizada, desenvolvida” e, “de outro, dignifica o indivíduo, verdadeiro titular desse direito subjetivo fundamental”.

Em seu voto, o Ministro Luis Fux destaca ser a educação um direito social, dotado de duas dimensões, uma objetiva e outra subjetiva. Para ele, esse bem da vida possui uma função metaindividual, com “importância para a construção de um Brasil mais desenvolvido e democrático, além de benefícios difusos”. Desse modo, “a sociedade tem o dever e o direito de que as crianças se insiram no ambiente escolar” (Brasil, 2022e, n.p.).

Para o Ministro Gilmar Mendes, o modelo educacional brasileiro “é bidirecional, ou seja, por um lado, consagra-se a obrigatoriedade do ensino formal, e, por outro, consagra-se o acesso como direito público subjetivo”. Para ele, a educação possui “um *iter formativo*, que tem como pano de fundo a família, as relações humanas, o trabalho, as instituições de ensino e pesquisa, os movimentos sociais, as organizações da sociedade civil e as manifestações culturais” (Brasil, 2022e, n.p.).

Com base nesse pensamento, para o Ministro Gilmar Mendes, a educação não pode se dar em um processo unidirecional e fechado, em uma visão reducionista. Logo, “a educação domiciliar não logra compreender esses inúmeros fatores que compõem o longo, complexo e árduo percurso educacional por que passam as pessoas ao longo da vida” (Brasil, 2022e, n.p.).

Em complemento, o Ministro Luís Roberto Barroso entende que a educação infanto-juvenil necessita cumprir três objetivos constitucionais: i) o desenvolvimento normal e pleno da criança e do adolescente; ii) a consideração das concepções e interesses dos pais na criação de seus filhos; e, iii) a formação de bons cidadãos.

Segundo o Ministro Luís Roberto Barroso, ao analisar o recurso extraordinário da aluna de Canela, o *homeschooling* satisfaz o direito constitucional à educação de crianças e adolescentes, ao cumprir os escopos determinados na legislação. Desse modo, independentemente da motivação dos pais, a decisão visa proporcionar aos filhos a melhor educação possível, indo ao encontro do melhor interesse dos menores, na forma do art. 227⁹⁸, *caput*, da Constituição Federal. Para ele,

A escolha por educar seus filhos fora do ambiente escolar exige esforço, dedicação e tempo. Os pais e responsáveis que decidem pelo *homeschooling* demonstram uma genuína preocupação com o pleno desenvolvimento das capacidades, do intelecto e da personalidade dos seus filhos, a ponto de assumirem a responsabilidade direta pela qualificação educacional e não delegarem a tarefa para as instituições escolares. (Brasil, 2022e, n.p.).

O direito à educação, como explorado em capítulo anterior, tem claramente uma função formadora da pessoa, para além do escopo de ensinar a ler, a escrever e as realizar as quatro operações matemáticas. Trata-se de um direito fundamental capaz de propiciar ao ser humano em desenvolvimento plenas condições de ir além do conhecimento científico e da preparação para o mercado de trabalho, alcançando os valores comunitários, para estar apto a uma convivência sadia na sociedade, auxiliando e participando ativamente da vida política.

Dito isso, apesar de alguns ministros do Supremo Tribunal Federal não terem explorado esse direito em seus votos, outros dois magistrados o fizeram, mostrando pensamentos opostos. O Ministro Gilmar Mendes deixa claro seu posicionamento, compreendendo o *homeschooling* como um modelo educacional reducionista e fechado, não cumprindo os anseios sociais contidos na Carta Magna.

⁹⁸ Art. 227 É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010). (Brasil, 2022a, n.p.).

Por outro lado, o Ministro Luís Roberto Barroso é categórico ao afirmar que o *homeschooling* utilitarista (com fiscalização e avaliação do Estado) é plenamente capaz de cumprir os desígnios constitucionais para educação de crianças e adolescentes. Para o juiz, as famílias ao adotarem esse modelo possuem plena convicção de estarem fazendo o melhor para os seus filhos, assumindo a árdua tarefa de educá-los para os desafios da sociedade, seja no âmbito da convivência com os pares, para o mercado de trabalho, além de garantirem o pleno desenvolvimento como ser humano.

Da análise do Recurso Extraordinário n. 888.815 pela Corte Constitucional, tem-se a reafirmação da importância do direito à educação para o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes e para a sociedade. No que tange à possibilidade de o *homeschooling* suprir a função das escolas na tarefa educacional, as opiniões se divergem, sem um consenso capaz de cravar o posicionamento do Tribunal.

7.1.2

A constitucionalidade do *homeschooling* e o princípio da legalidade

A ação impetrada em Canela, assim como provavelmente as demais pelo país, aponta para constitucionalidade do *homeschooling* e para o princípio da legalidade⁹⁹ para a concessão, pelo Poder Judiciário, do direito das crianças e adolescentes serem ensinadas em casa, sem a necessidade de matrícula e frequência em uma escola pública ou particular.

Diante dessa estratégia jurídica para superar a inexistência legislativa a respeito do tema, o Supremo Tribunal Federal se debruçou sobre as alegações da menor. No caso, apesar de a ação não discutir a constitucionalidade do tema, por tratar-se de um mandado de segurança e ficar restrito a um suposto direito líquido e certo, alguns ministros se posicionaram, incluindo na baila a legalidade do *homeschooling*.

⁹⁹ Constituição da República Federativa do Brasil, art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: [...] II - ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei; (Brasil, 2022a, n.p.).

Inicialmente será tratado sobre a constitucionalidade do *homeschooling* e depois sobre a sua legalidade perante o ordenamento jurídico nacional, sob o viés e o entendimento dos votos dos ministros da Suprema Corte, trazendo, quando necessário, outros posicionamentos para ampliar e qualificar o debate.

O Ministro Luís Roberto Barroso abre o seu voto fixando a tese da constitucionalidade do *homeschooling*, ao entender “sua compatibilidade com as finalidades e os valores da educação infanto-juvenil, expressos na Constituição de 1988”.

Para o magistrado,

[...] o ensino domiciliar comporta e harmoniza as finalidades diversas da educação expressas na Constituição, considerando que: **(i)** preenche o interesse das crianças e adolescentes de que lhes sejam transmitidos os conhecimentos e as ferramentas necessários para o pleno desenvolvimento de suas capacidades (art. 205, CF/88); **(ii)** respeita as concepções e interesses dos pais na criação dos seus filhos (arts. 206, II e III; e 229, CF/88); e **(iii)** contribui para a formação de “bons” cidadãos, imbuídos de valores cívicos, que pratiquem a tolerância e o respeito mútuo e tenham condições de participar ativamente da vida pública. (Brasil, 2022e, n.p.). (grifos do autor).

No entendimento do Ministro, apesar de a Constituição Federal não ter tratado do *homeschooling*, a interpretação de suas normas educacionais leva à conclusão da permissão aos “pais e responsáveis a escolherem o método pedagógico pelo qual seus filhos receberão a educação formal, o que, a meu ver, inclui a possibilidade de educação doméstica como alternativa à matrícula na rede regular de ensino” (Brasil, 2022e, n.p.).

O Ministro Alexandre de Moraes, ao analisar conjuntamente os artigos 205, 206, 208, 226, 227 e 229 da Carta Cidadã, sobre a educação e a família, também conclui pela constitucionalidade do *homeschooling*, por não haver vedação absoluta a esse modelo. Essas regras permitem “a possibilidade do ensino domiciliar, porque a execução desse núcleo básico obrigatório, que é componente do direito à educação, não é exclusividade do Poder Público”, podendo outros atores oferecerem esse serviço, juntamente com as instituições particulares e públicas (Brasil, 2022e, n.p.).

Contudo, para o magistrado, em razão da solidariedade educacional entre família e Estado, a Carta Magna proíbe o método que não observe esse princípio, seja no âmbito comunitário, domiciliar, privado, público ou quaisquer outros. Dessa maneira, serão inconstitucionais o *unschooling* e o que chama de *homeschooling* puro, por não haver a participação estatal solidária, pela avaliação e fiscalização, por

exemplo. Portanto, a Constituição Federal somente admite o *homeschooling* utilitarista ou o ensino domiciliar por convivência circunstancial¹⁰⁰.

O togado Edson Fachin, em seu voto, acompanha o entendimento do Ministro Alexandre de Moraes. Para ele, não existe nada na Constituição Federal a impedir a utilização do *homeschooling* para a educação das crianças e adolescentes, quando observados os princípios educacionais constitucionais. Acolhe a tese da constitucionalidade do “direito de liberdade de educação no recesso do lar”, bem como, reconhece “a legitimidade da pretensão de ver a educação domiciliar incluída na política pública educacional” brasileira (Brasil, 2022e, n.p.).

Ao contrário dos votos acima elencados, os Ministros Luiz Fux, Ricardo Lewandowski e Marco Aurélio Mello entenderam pela inconstitucionalidade do *homeschooling*, por incompatibilidade com a Constituição Federal de 1988, que determina o dever familiar de matricular os filhos em uma instituição de ensino pública ou privada e acompanhar sua frequência.

O Ministro Luiz Fux, em seu voto, aponta para a inconstitucionalidade do ensino domiciliar pelos seguintes argumentos:

[...] (i) a literalidade da Constituição e a capacidade institucional expressa no arcabouço normativo vigente; (ii) o princípio do melhor interesse da criança, a função socializadora da escola e o direito ao pertencimento (dimensão individual da educação questão); e (iii) o princípio do pluralismo ideológico, religioso e moral e os deveres de tolerância e de inclusão (dimensão social e política da educação). (Brasil, 2022e, n.p.). (grifos do autor).

Completa seu entendimento ao dizer que a obrigatoriedade da matrícula e da frequência na escola das crianças e adolescentes é uma opção do constituinte originário e do legislador federal. Por isso, além de inconstitucional, o *homeschooling* é

¹⁰⁰ “A Constituição Federal admite um *homeschooling* que pode ser denominado ‘utilitarista’ ou ‘*ensino domiciliar por conveniência circunstancial*’, que tem suas razões entre as várias que foram alegadas da tribuna, nas diversas sustentações orais – a questão religiosa, de *bullying*, de drogas nas escolas, de violência. A partir dessas circunstâncias, não estará vedada a opção dos pais pelo ensino domiciliar, desde que siga os mesmos conteúdos básicos do ensino escolar público e privado, que permita a supervisão, fiscalização e avaliações periódicas, ou seja, que acompanhe e concretize o dever solidário da Família e Estado em educar as crianças, adolescentes e jovens, nos termos constitucionais. Entendo ser a única espécie de ensino domiciliar autorizada pelo texto constitucional, pois não exclui a concretização do dever de solidariedade estatal. Esse modelo chama-se *utilitarista* porque, sem se opor radicalmente à ideia de institucionalização e à supervisão estatal, apresenta-se como alternativa útil para prover os fins educacionais de modo tão ou mais eficiente que a escola”. (Brasil, 2022e, n.p.).

incompatível com o ordenamento jurídico brasileiro. Para ele, o entendimento contrário desvirtua a capacidade institucional dos especialistas em educação, pedagogia e psicologia, responsáveis pelas políticas públicas educacionais.

Em seu voto, o Ministro Lewandowski discorda da argumentação do relator. Para ele, “o prisma mais adequado para analisar-se a questão é o do princípio republicano, o qual configura ‘o núcleo essencial da Constituição’, a fim de garantir certa identidade e estrutura, estando abrigado no art. 1º da Carta Magna” (Brasil, 2022e, n.p.).

A inconstitucionalidade do *homeschooling* também é exposta no voto do Ministro Gilmar Mendes, ao deixar clara a adoção, pelo constituinte, de uma educação compartilhada entre o Estado e a família, em razão da grandeza e complexidade da tarefa. O “atual modelo constitucional de educação não nos permite, portanto, concluir no sentido da possibilidade da educação domiciliar, pelo menos não com a complexidade com que o fenômeno educacional foi apreendido na Carta de 1988” (Brasil, 2022e, n.p.).

Acrescentada a discussão sobre o princípio da legalidade invocado pela autora do mandado de segurança, argumenta que somente o proibido expressamente pela lei não deve ser realizado. Assim, por não ter uma vedação explícita ao *homeschooling*, sua utilização para o ensino de crianças e jovens estaria permitida no ordenamento jurídico nacional. Nesse sentido, como entende São José (2014, p. 125), “as legislações responsáveis por regulamentar a educação no Brasil [não] proíbem o ensino domiciliar, simplesmente não há previsão a esse respeito”.

Apesar da não vedação expressa ao *homeschooling*, na literalidade da norma, a legislação nacional determina a matrícula das crianças na rede regular de ensino a partir dos quatro anos de idade, como obrigação dos pais ou responsáveis (art. 6º, LDB¹⁰¹), e seu descumprimento configura o crime de abandono intelectual (art. 246, CP¹⁰²).

Retomando a decisão do Supremo Tribunal Federal, de forma bem direta, para a Ministra Rosa Weber não há embasamento legal para a concessão do pedido (*homeschooling*), tendo em vista a ação proposta discutir “basicamente a legislação

¹⁰¹ Redação dada pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. (Brasil, 2022b, n.p.).

¹⁰² Abandono intelectual. 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. (Brasil, 2022k, n.p.).

infraconstitucional, que obriga os pais a procederem à matrícula dos filhos na rede regular de ensino” (Brasil, 2022e, n.p.).

Para o Ministro Marco Aurélio, não há como realizar interpretações extravagantes nas legislações, sob pena de se reescrever a norma jurídica, em especial, quando o texto é claro e preciso. Ademais, o legislador infraconstitucional em 1996, determinou a obrigatoriedade da matrícula escolar das crianças e adolescentes, por um “contexto jurídico e social maior – o do tão almejado processo de universalização progressiva do ensino básico no Brasil, que se confunde com a própria história da educação brasileira nas últimas décadas” (Brasil, 2022e, n.p.).

No mesmo norte, a Ministra Carmen Lúcia entende que no arcabouço jurídico sobre a educação não há a possibilidade, nem mesmo implicitamente, de se delegar aos pais o encargo da educação de seus filhos sem a contribuição e a participação estatal. Para ela, ao “editar a Lei nº 9.394/1996, na qual se estabelecem as diretrizes e bases da educação nacional, por determinação do inc. XXIV do art. 22 da Constituição, o legislador também não previu a possibilidade do ensino domiciliar” (Brasil, 2022e, n.p.).

O Ministro Alexandre de Moraes, apesar de entender pela constitucionalidade do modelo utilitarista do *homeschooling*, não vislumbra, como aventado pela autora da ação, um direito subjetivo do aluno ou de seus pais de fazerem uso desse modelo, em razão da inexistência de previsão expressa constitucional e de legislação federal regulamentar. Para o togado,

O ensino domiciliar somente existirá se houver criação e regulamentação pelo Congresso Nacional, por meio de lei federal. A criação dessa modalidade de ensino não é uma obrigação congressual, mas sim uma opção válida constitucionalmente na citada modalidade utilitarista e desde que siga todos os princípios e preceitos que a Constituição estabelece de forma obrigatória para o ensino público ou para o ensino privado. (Brasil, 2022e, n.p.).

Somente com a regulamentação legal pelo Congresso Nacional, se assim entender pertinente à inclusão do *homeschooling* utilitarista como opção de modelo educacional para as famílias brasileiras, será possível sua utilização, desde que observadas as regras e os princípios constitucionais, como a solidariedade entre família e Estado no processo educativo, a avaliação e a fiscalização estatal.

Em sentido próximo, o Ministro Edson Fachin entende a prática do *homeschooling* no país a depender da regulamentação legal pelo Congresso Nacional, e

indica, em seu voto, para a Corte “lançar um apelo ao legislador a fim de que, admitida a viabilidade do método de ensino, discipline sua forma de execução e de fiscalização, no prazo máximo de um ano” (Brasil, 2022e, n.p.).

Finalizando os votos dos componentes da Suprema Corte, o Ministro Luiz Fux esclarece não caber ao Tribunal autorizar a prática do *homeschooling*. Ademais, essa discussão está sendo travada no Parlamento, local adequado e com capacidade institucional para sua deliberação. Igualmente, qualquer legislação permitindo a educação domiciliar será inconstitucional, pela não recepção da Carta Magna desse modelo. Além do mais, a educação escolar não se contrapõe à liberdade de religião ou crença, por ser não confessional (Brasil, 2022e, n.p.).

Para o Supremo Tribunal Federal, apesar das divergências nos votos dos ministros, o que pode se alterar futuramente com uma nova composição da Corte, é o entendimento, da maioria, pela constitucionalidade do *homeschooling*, no modelo utilitarista, com o acompanhamento e avaliação estatal. Entretanto, sua utilização no país depende de lei federal, a ser editada pelo Congresso Nacional, *locus* responsável e competente para sua elaboração, após discussão e debate com a sociedade.

7.1.3

O princípio do pluralismo político, de ideias e de concepções pedagógicas

Outros princípios constitucionais foram apresentados no mandado de segurança de Canela para a menor estudar em casa, sem a matrícula e a frequência escolar. Tratam-se do pluralismo político¹⁰³, de ideias e de concepções pedagógicas¹⁰⁴ (Brasil, 2022e, n.p.). Por questões de proximidade nas discussões e serem citados analisados conjuntamente nos documentos selecionados para a tese, esses temas serão abordados em tópico único.

¹⁰³ Constituição Federal, art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: [...] V - o pluralismo político; (Brasil, 2022a, n.p.).

¹⁰⁴ Constituição Federal, art. 206 O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; (Brasil, 2022a, n.p.).

Esses princípios constitucionais auxiliam na sustentação da educação escolar, seja pública ou privada. No caso, as famílias defensoras do *homeschooling* utilizam desses mesmos fundamentos para embasarem suas petições favoráveis ao modelo. Para Cury (2017, p. 111), o “movimento não contesta que o Estado ofereça a educação escolar. Apenas não o quer como única opção, ainda que a legislação preveja a existência autorizada de escolas privadas”.

Pelo princípio do pluralismo político, de ideias e de concepções pedagógicas, a estratégia jurídica é apontar justamente para a diversidade de modelos, de pensamentos, de metodologias, entre outros, para justificar o pretenso direito de educar os filhos em casa, com ou sem a supervisão do Estado.

A autora da ação, em sua fundamentação, ao invocar o princípio do pluralismo político, aponta não ser a vontade constitucional criar um Estado paternalista e totalitário para substituir os pais na escolha da educação a ser ministrada aos filhos. O pluralismo de ideias, “representa mais do que uma oposição do indivíduo ao controle estatal, mas uma garantia à autonomia da entidade familiar, também protegida na Carta Maior, para escolher os meios de prover a educação da prole”. Portanto, sob o manto da tolerância, o Estado busca a “submissão dos genitores a valores e práticas que não lhes são pedagógicas, moral e/ou religiosamente admissíveis” (Brasil, 2022e, n.p.).

Sobre essa diversidade educacional, Andrade (2014, p. 313) diz que a expressa determinação da educação ocorrer em instituições de ensino públicas ou privadas não impediu o Conselho Nacional de Educação de regulamentá-la em outros ambientes. Por exemplo, autoriza a educação especial, a indígena, em circos, em quilombolas, em prisões e hospitais. Essa última, segundo ele, de maneira complementar, prevê o atendimento pedagógico domiciliar. Portanto, sem ofensa à norma constitucional ou ordinária, seria possível a instituição de Parâmetros Curriculares Nacionais para a Educação Familiar Desescolarizada, cabendo aos entes federados sua regulamentação.

Na análise do Recurso Extraordinário n. 888.815, o Ministro Edson Fachin apontou como defesa do *homeschooling* o princípio do pluralismo de concepções pedagógicas. Para o magistrado,

[...] pode-se afirmar que o direito ao ensino domiciliar é um direito a uma concepção pedagógica e, como tal, deve ser garantido pelo Estado, uma vez que lhe compete

zelar pelo pluralismo de ensino. Enquanto política educacional, o eventual reconhecimento de um direito ao ensino domiciliar não prescinde de requisitos que minuem a compatibilidade desse sistema de educação com os princípios exigidos pela Constituição Federal e pelos tratados de direitos humanos. (Brasil, 2022e, n.p.).

Nessa perspectiva plural, o *homeschooling* é um método de ensino ou um ensino individualizado e, como tal, é legítimo sua escolha pelos pais para a educação de seus filhos. Portanto, “seria, assim, apenas uma entre as várias técnicas de ensino, razão pela qual, nos termos do art. 206, III, da CRFB, caberia ao Estado garantir o pluralismo das concepções pedagógicas” (Brasil, 2022e, n.p.). Nessa esteira, “os pais têm direito que seus filhos gozem de um pluralismo de concepções pedagógicas que permita à criança desenvolver a personalidade, as aptidões e a capacidade mental e física em todo o seu potencial”.

O Min. Luís Roberto Barroso entende o *homeschooling* como um método legítimo para a escolarização de jovens e crianças, sendo apenas não convencional ou distinto do adotado pela maioria das famílias. Destaca ter o mesmo objetivo dos “escolares: o ensino formal e curricular, de modo a permitir que as crianças possam adquirir raciocínio crítico, julgamento independente e autonomia individual para realizarem suas próprias escolhas e refletirem sobre o mundo à sua volta” (Brasil, 2022e, n.p.).

Em defesa do modelo, prossegue o ministro ao dizer que os pais *homeschoolers*, apesar de certa adaptação curricular, oferecem aos filhos o programa mínimo idêntico ao das escolas, com foco no pleno desenvolvimento intelectual. Logo, não se trata de educação não curricular ou informal, ou descaso com os menores, “mas sim de um método alternativo de instruir os educandos, utilizando a família como base para a difusão do conhecimento científico, filosófico e cultural” (Brasil, 2022e, n.p.).

Como exemplo, demonstrando certo preconceito social com o *homeschooling*, afirma não haver questionamentos quando as famílias matriculam seus filhos em escolas que adotam métodos pedagógicos distintos do convencional, como o construtivismo, o montessoriano ou o waldolf.

Se a Constituição reconhece o princípio do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e sendo a educação domiciliar uma modalidade, está clara ser uma opção válida como alternativa educacional.

Segundo o Ministro Alexandre de Moraes, em uma análise dos princípios constitucionais aplicáveis à educação e da coexistência de diversos modelos educacionais, com distintas propostas pedagógicas, sempre em benefício e proveito dos estudantes, não “parece possível extrair da Constituição Federal a vedação do ensino privado individual, na modalidade ensino domiciliar” (Brasil, 2022e, n.p.).

Em pensamento contrário aos apontados até o momento, o Ministro Luiz Fux destaca a importância da função socializadora da escola, em razão de ser um espaço público de convivência com dimensão política. Sob esse fundamento, rechaça o *homeschooling* do espectro do pluralismo político, de concepções pedagógicas e de ideias.

Para o magistrado,

O ensino domiciliar, compreendido como aquele que se substitui ao escolar, visa a doutrinação do aluno e/ou seu afastamento do convívio social travado no ambiente escolar. Em ambos os casos, pretende inculcar no menor a visão de mundo dos pais sem lhe oportunizar o contraponto crítico que seria construído a partir de outras visões existentes. Nenhum livro ou discurso dos pais vai ensinar à criança o respeito à diferença melhor do que o convívio social com o diferente. O ensino domiciliar, assim, compromete a formação integral do indivíduo, sobretudo como integrante de uma sociedade sabidamente plural. (Brasil, 2022e, n.p.).

No mesmo sentido, o Ministro Marco Aurélio, em seu voto, afirma a importância da escola para a plena formação das crianças, não sendo substituída em sua função pela família, mas apenas complementada. O pluralismo constitucional apontado pelos adeptos do *homeschooling* não abrange esse método educacional, justamente pela impossibilidade “de permitir aos estudantes a construção discursiva da cidadania em ambiente plural e caracterizado pela diversidade” (Brasil, 2022e, n.p.).

Diante do debate apontado, os princípios constitucionais do pluralismo político, de ideias e de concepções pedagógicas são interpretados de formas distintas pelos magistrados da Corte Suprema. Para uns, esse arcabouço jurídico permite a modalidade de *homeschooling* para a educação de crianças e jovens; enquanto para outros, esse método não é plural, não possui diversidade e impede a ação política nessa fase da vida, dificultando o pleno desenvolvimento do estudante, em especial, as características ligadas à cidadania.

No próximo tópico será estudado o direito dos pais em assistir, criar e educar os filhos menores e a liberdade de crença e de religião.

7.1.4

O direito dos pais em assistir, criar e educar os filhos menores e a liberdade de crença e de religião

Outros argumentos utilizados como estratégia jurídica pelos adeptos do *homeschooling* no Brasil para alcançar a possibilidade de ensinarem seus filhos em casa estão baseados no direito constitucional dos pais em assistir, criar e educar os filhos menores¹⁰⁵ e na liberdade de crença¹⁰⁶. Esses dois fundamentos estão delineados nos documentos legais nacionais (Constituição Federal e leis infraconstitucionais) e em pactos internacionais.

Seguindo a lógica do trabalho em discutir a estratégia jurídica das famílias *homeschooling* com base no caso do mandado de segurança da cidade de Canela, a autora dessa ação utiliza os dispositivos legais acima elencados. Por exemplo, para ela, o ensino da teoria de Charles Darwin na escola afronta e fere, por princípio religioso, o seu direito à liberdade de crença. Por ser cristã, acredita na teoria criacionista “e não aceita viável ou crível que os homens tenham evoluído de um macaco, como insiste a Teoria Evolucionista” (Brasil, 2022e, n.p.).

Na petição inicial do mandado de segurança, a autora invoca o artigo 229 da Constituição Federal para fundamentar o direito dos pais em livremente escolherem a forma de educarem seus filhos, seja matriculando em uma escola pública ou particular, ou mesmo, adotando o *homeschooling*. Para ela, a Carta Magna não só permite tal possibilidade, mas exige isso dos pais, em face do dever de assistir, criar e educar os filhos menores.

No âmbito constitucional, nessa ótica argumentativa, o *homeschooling* é exigido das famílias brasileiras. Um verdadeiro dever dos pais em proverem para seus filhos menores esse bem da vida. De outro lado, também é um direito subjetivo

¹⁰⁵ Art. 229 Os pais têm o dever de assistir, criar e educar os filhos menores, e os filhos maiores têm o dever de ajudar e amparar os pais na velhice, carência ou enfermidade. (Brasil, 2022e, n.p.).

¹⁰⁶ Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: [...]

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; [...]

VIII - 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; (Brasil, 2022a, n.p.).

individual, podendo ou não ser exercido. Portanto, a força estatal é subsidiária, atuando apenas na omissão dos pais em fornecer a educação aos filhos.

No recurso extraordinário apresentado ao Supremo Tribunal Federal, a autora da ação, em determinado trecho, enfatiza o direito à liberdade de consciência e de crença para a garantia do *homeschooling*. Para ela, a religião das pessoas deve ser respeitada, e, no caso, por profetizar o cristianismo, suas crenças determinam aos “fiéis que transmitam à prole os valores de sua tradição” (Brasil, 2022e, n.p.).

No mandado de segurança, além da fundamentação legal nacional, a autora se socorre aos tratados internacionais. Para tanto, aponta a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que em seu artigo 26.3¹⁰⁷, diz terem os pais o direito de escolha do gênero da instrução ministrada aos seus filhos.

A interpretação desse postulado da Declaração Universal dos Direitos Humanos pelos pais-educadores embasa a alegação de direito primordial na condução da educação de seus filhos. Para eles, como aponta Cury (2017, p. 111), diante da clareza do texto, “o cumprimento do dever em vista do direito à educação tem na família um antecedente mais fundamental do que o Estado”.

Outro documento internacional manejado na ação é a Convenção Americana sobre Direitos Humanos, o Pacto São José da Costa Rica¹⁰⁸. Pelo artigo 12.4, “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” (Brasil, 2022f, n.p.).

Além desses instrumentos, também embasa a estratégia jurídica no livre direito dos pais escolherem e conduzirem a educação de seus filhos o disposto no Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais - PIDESC¹⁰⁹.

¹⁰⁷ Artigo 26.1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito. 2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. 3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos. (Declaração, 2022, n.p.).

¹⁰⁸ Inserido no ordenamento jurídico brasileiro pelo Decreto n. 678, de 6 de novembro de 1992, que promulga a Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de São José da Costa Rica), de 22 de novembro de 1969. (Brasil, 2022f, n.p.).

¹⁰⁹ Inserido no ordenamento jurídico brasileiro pelo Decreto n. 591, de 6 de julho de 1992. Atos Internacionais. Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Promulgação. (Brasil, 2022g, n.p.).

Nesta Carta, em seu artigo 13, item 1,

Os Estados Partes do presente Pacto comprometem-se a respeitar a liberdade dos pais e, quando for o caso, dos tutores legais de escolher para seus filhos escolas distintas daquelas criadas pelas autoridades públicas, sempre que atendam aos padrões mínimos de ensino prescritos ou aprovados pelo Estado, e de fazer com que seus filhos venham a receber educação religiosa ou moral que esteja de acordo com suas próprias convicções. (Brasil, 2022g, n.p.).

Em complemento, no mesmo artigo 13, os Estados Partes do Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais¹¹⁰ reconhecem o direito de todos à educação. E também

Concordam em que a educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Concordam ainda em que a educação deverá capacitar todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz. (Brasil, 2022g, n.p.).

Para os defensores do *homeschooling*, tanto a Constituição Federal, quanto os principais documentos internacionais adotados pelo país, são claros ao prescreverem a prevalência do direito da família na escolha da educação de seus filhos, podendo optar por outras escolas além das estatais (particulares), como, também, pela educação domiciliar, a fim de resguardarem a transmissão de seus valores morais e religiosos.

Sobre esse argumento de predominância da família na função educativa de sua prole, em uma disputa com o Estado pela sua promoção, interessante relembrar os encargos dessa célula central¹¹¹ da sociedade. Para Castro (1979, p. 77), a família possui três funções, a procriativa¹¹², a educativa e a econômica¹¹³. A educativa,

¹¹⁰ “Para o Comitê do PIDESC, a educação é, ao mesmo tempo, um direito em si e também um instrumento indispensável para a realização de outros direitos humanos. De fato, a educação tem um papel indispensável na promoção de direitos humanos e da democracia, possibilitando o empoderamento dos grupos vulneráveis em uma sociedade (Comentário Geral n. 13/1999)”. (Ramos, 2020, n.p.).

¹¹¹ “*Família*. Foi a família considerada por Frederico Le Play como a ‘célula *mater*’ da sociedade. Com efeito, tendo o nome que tiver e a composição nos moldes que os costumes e as leis instituírem, define-se como núcleo responsável pela conservação do grupo total”. (Castro, 1979, p. 76).

¹¹² “[...] *função procriativa*, garantindo a persistência e a expansão do grupo, determinando o equilíbrio emocional pela complementariedade dos sexos. A família contemporânea tende a fixar-se nessa função”. (Castro, 1979, p. 77).

¹¹³ “A família desempenha função econômica e garante a sobrevivência dos membros por intermédio da busca dos meios de subsistência. A tendência atual é a participação cada vez maior dos membros

complementar a procriativa, de iminente caráter socializador, “promove a integração dos novos seres humanos na comunidade. Ela é responsável pela transmissão da herança sócio-cultural que garante a continuidade do grupo”.

Ao contrário da sociedade arcaica, em que a família era extensa e numerosa, com os filhos constituindo mão de obra, com forte ascendência paterna e dos valores religiosos, na sociedade moderna, a família se torna menor, conjugal, com a prole se tornando consumidores. No quesito educacional, essa função é atribuída para outras instituições, como as creches e as escolas, com a presença regulamentar do Estado (Castro, 1979, p. 114).

Cury (2006b, p. 670-671) reconhece a importância das famílias nas sociedades modernas como agentes socializadores primários e imediatos das crianças, desempenhando papel original “na aquisição de padrões comuns e de um quadro social de referências relativo a um sistema social”. Nessa etapa realizada pela família e em outros espaços, tem-se um conceito amplo de educação, contudo, não é suficiente para o desenvolvimento pleno do cidadão.

Para completar o desenvolvimento, é necessária a socialização secundária em instituições de ensino, junto com outras pessoas, influenciando e sendo influenciado, participando de forma ativa de atividades sociais, políticas e culturais. Como “agência socializante, a instituição escolar propicia tanto a transmissão do acúmulo de conhecimentos por meio do desenvolvimento de capacidades cognitivas quanto a transmissão de normas, valores, atitudes relativas à vida social” (Cury, 2006b, p. 671).

Aparentemente, os adeptos do *homeschooling* buscam a manutenção, guardada as devidas proporções e considerações, da função educativa da família, em uma visão arcaica da sociedade. Assumindo a socialização secundária da prole, com uma marcante ascendência dos valores morais e religiosos dos pais sobre os filhos, sem a presença da sociedade e do Estado, como órgãos fiscalizadores e avaliadores dessas escolhas.

A princípio, a preocupação dos pais sobre a educação de seus filhos na escola é pertinente. Até por que, todo projeto educativo encerra valores morais, concepções de bem, de ideal, de dever ser, pois,

da família na produção fora do lar. Por isso, a família restringe-se, aos poucos, à função procriativa”. (Castro, 1979, p. 77).

Sempre, em qualquer tempo, em qualquer espaço, a educação – como desenvolvimento da pessoa ou aquisição de saberes – promove um modo de agir (como um modo de pensar), que reflecte e condiciona, que fundamenta e justifica, um modo de ser, numa intrincada relação de natureza indelevelmente moral. Educar é moralizar, isto é, fazer ser segundo um projecto, um ideal, uma norma..., fazer crescer dentro de um sistema de valores. (Patrão Neves; Justino, 2018, p. 9-10).

Diante da complexidade da questão educacional, com a aberta disputa de valores morais e conhecimentos para o futuro do ser humano em desenvolvimento e da própria sociedade. Com as famílias invocando seu direito de escolha para a educação dos filhos, inclusive com a adoção do *homeschooling*. O trabalho prossegue, a partir deste ponto, para a análise e reflexão do entendimento do Supremo Tribunal Federal na ação impetrada pela aluna, aliada, quando necessário, à doutrina específica, sobre o tema específico desse tópico.

Para o Ministro Ricardo Lewandowski, não há opção legal de a família utilizar o *homeschooling*. Nesse ponto, o

[...] legislador não poderia ser mais claro do que foi: a educação é simultaneamente um direito e um dever do Estado e da família - mas não exclusivamente desta -, mas que deve ser construída coletivamente, com a participação ativa da sociedade. (Brasil, 2022e, n.p.).

E prossegue ao dizer que a possibilidade da exclusividade educacional para as famílias é a defesa de uma postura ultraliberal e individualista, alijando o Estado e a sociedade da participação nesse processo. Ideia baseada no pensamento dos fisiocratas franceses, no mote *laissez faire, laissez passer, le monde va de lui même*. Desse modo, crava o *homeschooling* como modo ilícito para prover a educação de crianças e jovens.

O magistrado Gilmar Mendes (Brasil, 2022e, n.p.), em seu voto, ao apontar como fundamento para a utilização do *homeschooling* pela aluna suas convicções religiosas, citando o caso da teoria evolucionista, que a exporia a uma doutrinação, indaga se esse método não poderia ser utilizado para o mesmo fim, de doutrinar, por se estar diante de uma educação fechada, conduzida única e exclusivamente pela família, com a exclusão do currículo de certos conhecimentos.

Sobre essa liberdade irrestrita dos pais na escolha do modelo educacional dos filhos, o Ministro Ricardo Lewandowski, faz importante pontuação ao dizer que,

[...] embora a liberdade de escolha seja importante, o certo é que a liberdade consiste não apenas em satisfazer preferências, mas também na possibilidade de estabelecer crenças e preferências após exposição suficiente ao mais vasto e diversificado conhecimento possível. Não há garantia de liberdade na república dos consumidores, [...], mas apenas na dos cidadãos. (Brasil, 2022e, n.p.).

A vedação legal do *homeschooling*, na opinião do togado Marco Aurélio, não ofende o direito constitucional dos pais em dirigirem a educação de seus filhos (autonomia familiar). Para o magistrado, não há restrição à liberdade da família, por poderem escolher, por exemplo, uma “instituição de ensino, pública ou privada, laica ou confessional, com o método mais consentâneo com as próprias convicções” (Brasil, 2022e, n.p.).

O direito à educação não se promove “exclusivamente na escola, mas também na convivência da criança, do adolescente e do jovem na vida familiar e em sociedade”, segundo a Ministra Carmen Lúcia. E, pela solidariedade dos atores educacionais, “não se permite a compreensão de que os pais poderiam, a seu critério, monopolizar a educação de seus filhos, encarregando-se inclusive da educação intelectual” (Brasil, 2022e, n.p.).

Em manifestação no processo, nas alegações para o Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul, o Ministério Público gaúcho, aduziu que a “liberdade na condução da educação dos filhos não significa a permissão aos pais de restringir indevidamente o **direito social fundamental à educação** (artigo 6º, *caput*, da CF)”. Por fim, com fundamento nas normas educacionais, afirmou que:

[...] (a) a educação se desenvolve por meio de instituições próprias; (b) a educação tem importantíssimo papel socializado e (c) a compreensão de liberdade na educação pressupõe o pleno desenvolvimento das potencialidades do educando e a convivência com a pluralidade de ideias que o cercam. (Brasil, 2022e, n.p.). (grifos do autor).

Complementando a questão do princípio da solidariedade entre Estado e a família na educação das crianças e adolescentes, Cury (2021, p. 27) é claro ao estabelecer a diminuição ou o rompimento da importância estatal quando se advoga a ideia do *homeschooling*. Em face da essencialidade do tema para a sociedade, “todas as políticas públicas educacionais deveriam estar voltadas para o acesso, ora ampliado, a permanência e a qualidade na escola institucionalizada”, e não o contrário, com a possibilidade de seu esvaziamento.

Em oposição aos votos acima dispostos, segue no trabalho a indicação e a discussão de argumentos favoráveis ao *homeschooling* e do direito dos pais em escolherem esse método de ensino para os seus filhos. Nesse sentido, o Ministro Luís Roberto Barroso, pela Constituição Federal, em seu artigo 227¹¹⁴, baseia-se “toda a doutrina para extrair o princípio do melhor interesse da criança, sintomaticamente coloca a família na frente do Estado, no dever de prover educação” (Brasil, 2022e, n.p.).

Para o magistrado, além de não ser vedado pela Carta Magna, o direito ao *homeschooling* encontra-se também em documentos internacionais, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos e o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais.

Esse embasamento jurídico dá suporte ao entendimento de muitas famílias de que “uma educação religiosa ou moral de acordo com as suas próprias convicções só pode ser prestada pela educação domiciliar”. O *homeschooling* enfatiza a total consideração pelas concepções e interesses dos pais na criação de seus filhos, por assumirem diretamente a responsabilidade da instrução formal, com o controle, a direção da aprendizagem e a transmissão dos conhecimentos.

Afinal,

[...] não se pode pressupor que agentes estatais – ou educadores em geral – são mais capazes de saber o que é melhor para os filhos do que os próprios pais, considerando que eles possuem um vínculo especial de amor e cuidado, além de conhecerem mais profundamente suas potencialidades, características e interesses. (Brasil, 2022e, n.p.).

Portanto, segue o Ministro, diante da autonomia familiar disposta no art. 226 da Constituição Federal; do dever constitucional dos pais em conduzirem a educação (art. 208, *caput*, CF) e de educarem os filhos (art. 229, CF); do princípio da pluralidade pedagógica (art. 206, III, CF); é lícito e legítimo à família escolher o método de ensino para suas crianças, seja ele o tradicional, realizado na instituição escolar, ou o alternativo, como o *homeschooling*, no recanto do lar.

¹¹⁴ Art. 227 É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010). (Brasil, 2022a, n.p.).

Pela análise principiológica e normativa constitucional, o Ministro Alexandre de Moraes reconhece na família o “núcleo principal e imprescindível à formação educacional das crianças, jovens e adolescentes”, por englobar a “formação formal, que é pedagógica e acadêmica, como também da formação moral, espiritual e de cidadania”, em solidariedade com o Estado, sem a exclusão de uma das partes.

Lembra o magistrado o dever de cooperação solidária entre o Estado e a família no dever educacional dos menores, em observância aos direitos das crianças e adolescentes e sua formação para a cidadania. Aliás, o afastamento dos pais da educação dos filhos, delegando a tarefa exclusivamente ao poder estatal, é típico de países totalitários, com o cerceamento da liberdade individual, das famílias e da própria sociedade.

No mesmo sentido, para Andrade (2017, p. 188), diante do papel subsidiário do Estado na educação, com predominância do poder familiar, o *homeschooling* é possível, sendo uma prerrogativa das famílias. A atuação estatal caberia apenas nos casos em que os pais ou responsáveis agissem de forma culposa na educação de seus filhos ou tutelados ou quando não tivessem condições econômicas para prover-lhes o melhor desenvolvimento.

Outro argumento utilizado na estratégia jurídica é o direito à liberdade de crença¹¹⁵, disposto na Constituição Federal. Nesse quesito, segundo as famílias *homeschooling*, a educação escolar e seus conteúdos curriculares violam tal direito, por obrigarem às crianças a aprenderem conhecimentos contrários às suas crenças morais e religiosas, causando danos ao seu desenvolvimento.

Porém, de acordo com o Ministro Edson Fachin, o fundamento da liberdade de consciência e crença não respalda o direito ao *homeschooling*. Para o togado, “os pais não podem invocar a liberdade de crença para deixar de prover a educação dos filhos, a qual, conforme preceitua a Constituição, é obrigatória”. Ademais, toda a educação pressupõe o acompanhamento dos pais, e a escolar não retira deles “o direito de educar seus filhos de acordo com suas convicções religiosas ou filosóficas”. Por fim, “a própria Constituição põe a salvo o direito à liberdade de crença,

¹¹⁵ Constituição Federal, art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: [...]

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; (Brasil, 2022a, n.p.).

ao reconhecer o caráter facultativo do ensino religioso ministrado nas escolas” (Brasil, 2022e, n.p.).

No tocante aos valores morais ou filosóficos, Patrão Neves e Justino (2018, p. 12) distinguem o que chamam de moralismo com a moral comum:

Não podemos, pois, confundir moralismo – uma inculcação de valores dogmáticos, por vias prepotentes e de efeitos restritivos da pluralidade de modos de ser – com a moral comum – uma vivência partilhada de valores, princípios e normas e virtudes que tece a coesão social, confere identidade à comunidade, e assegura uma coexistência pacífica entre todos -, e em que, aliás, as políticas educativas se fundamentam.

A fim de garantir a utilização do *homeschooling* pelo fundamento da liberdade de crença e religião, alguns defensores desse método invocam a objeção de consciência ou cláusula libertária, prevista constitucionalmente (art. 5º, VIII, CF¹¹⁶). Por não haver prestação alternativa legal prevista para a educação escolar, “a prática fundada em motivo de consciência deverá ser totalmente livre, sem constrição do Estado”, sendo possível, a utilização do *homeschooling* pelas famílias (Andrade, 2014, p. 107; Barbosa, 2013, p. 163).

Sobre esse ponto, o voto do Ministro Luiz Fux abordou a questão. Esclarece, inicialmente, não ser qualquer crença religiosa a desobrigar os deveres legais impostos pelo Estado. Somente é possível a utilização da objeção de consciência quando a prestação “*choca-se inexoravelmente com convicção livremente formada pelo indivíduo, que lhe define a identidade moral*” (Brasil, 2022e, n.p.).

Prossegue afirmando que “o conteúdo programático e o convívio social no ambiente escolar não afrontam a liberdade de crença da criança, sujeito de direitos, em seu conteúdo mínimo e essencial”. Aliás, não “se tem notícia de nenhuma religião que professe a evasão escolar, o que demonstra que a obrigatoriedade da matrícula na escola não suprime a liberdade religiosa” (Brasil, 2022e, n.p.).

Por fim, conclui o Ministro Luiz Fux:

A especificidade do programa educacional brasileiro afasta a **necessidade** de ensino domiciliar para preservação da liberdade religiosa. Como não se impõe a frequência

¹¹⁶ Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: [...]

VIII - 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; (Brasil, 2022a, n.p.).

a qualquer disciplina religiosa, descabe a retirada da criança do ambiente escolar. Sequer deve-se aplicar a técnica da ponderação de princípios, vez que não há um conteúdo mínimo de liberdade de crença a se contrapor, mas, ainda que houvesse, o ensino domiciliar não passaria no crivo da proporcionalidade, pelo subprincípio da necessidade. (Brasil, 2022e, n.p.). (grifos do autor).

Como nas demais discussões dos argumentos jurídicos, não há consenso sobre os temas. Pode-se concluir pela preponderância, ao menos no Supremo Tribunal Federal, na decisão do Recurso Extraordinário n. 888.815, pela constitucionalidade do *homeschooling* utilitarista, com base nos princípios da solidariedade entre a família e o Estado na educação; do pluralismo político, de ideias e de concepções pedagógicas; do princípio da legalidade; no cumprimento das funções educacionais; no direito à educação; no direito dos pais em assistir, criar e educar os filhos; na liberdade de crença e de religião.

Apesar do entendimento pela constitucionalidade do modelo, mas, diante da não autorização pelo Supremo Tribunal Federal de sua utilização, indicando ao Congresso Nacional a edição de regulamentação legal para o *homeschooling* utilitarista, os próximos tópicos do trabalho analisarão as propostas legislativas federais, estaduais e municipais.

7.2

A estratégia legislativa

Neste tópico o trabalho apresentará, dentro da estratégia jurídica das famílias optantes do *homeschooling*, as propostas legislativas em âmbito federal, estadual e municipal, com a finalidade de mapear seus argumentos e os motivos de sucesso ou não das iniciativas, para ter um quadro mais claro no país.

Inicialmente, é importante esclarecer, de forma sucinta, que a “atividade legislativa do Estado se desenvolve por meio da elaboração de espécies normativas, que dependem de processo legislativo”, compreendida como instrumento de criação do direito, das normas jurídicas. Por “outro ângulo, pode-se afirmar que o processo legislativo corresponde a um conjunto de atos, interdependentes e contínuos, preordenados à feitura das espécies normativas” (Cunha Jr., 2016, p. 917).

No caso específico do *homeschooling*, como salientado no julgamento do Recurso Extraordinário nº 888.815, o Supremo Tribunal Federal se posicionou no sentido da necessidade de um regulamento legal, editado pelo Congresso Nacional, para sua utilização. Nessa espécie, o Ministro Alexandre de Moraes, em seu voto, manifestou:

O ensino domiciliar somente existirá se houver criação e regulamentação pelo Congresso Nacional, por meio de lei federal. A criação dessa modalidade de ensino não é uma obrigação congressual, mas sim uma opção válida constitucionalmente na citada modalidade utilitarista e desde que siga todos os princípios e preceitos que a Constituição estabelece de forma obrigatória para o ensino público ou para o ensino privado.

É possível, portanto, ao Congresso Nacional – assim como estabelece quem pode e como pode ser fornecido o ensino privado e o ensino comunitário – criar e disciplinar o ensino domiciliar, seguindo os princípios e preceitos da Constituição, inclusive o dever de solidariedade Família/Estado, por meio de prévia regulamentação, que estabeleça mecanismos de supervisão, avaliação e fiscalização, e que respeite os mandamentos constitucionais, inclusive a norma direta do art. 208, § 3º. (Brasil, 2022e, n.p.).

A Corte Constitucional, corretamente, remeteu para a atividade legislativa do Estado a normatização do *homeschooling* no país. Por conseguinte, é essencial ao trabalho a análise da proposta federal, apresentada na Câmara, do Projeto de Lei nº 3179/2012 do deputado Lincoln Portela. O PL foi aprovado no ano de 2022, e remetido para a Casa Revisora (Senado Federal), recebendo o número 1388/2022 e tramitando sob a relatoria do senador Flávio Arns.

O trabalho também apresentará propostas legais nos âmbitos estadual e municipal, selecionadas a partir de pesquisa pela internet. Na esfera estadual, foram escolhidos os Estados do Paraná (Lei nº 20.739/2021), do Rio Grande do Sul (PL nº 170/2019), de Santa Catarina (Lei Complementar nº 775/2021), de São Paulo (PL nº 707/2019) e do Distrito Federal (Lei nº 6.759/2020).

Nos municípios, serão apresentadas as indicações legislativas de Manaus (Projeto de Lei nº 64/2021), Vitória (Lei nº 9.562/2019), Belo Horizonte (PL nº 56/2021), Porto Alegre (Lei nº 13.029, de 14 de março de 2022) e Sorocaba (Lei Ordinária nº 12.348/2021).

Com essa metodologia, acredita-se conseguir o objetivo de apresentar, de forma satisfatória, a estratégia jurídica legislativa sobre o *homeschooling* no país, a fim de contribuir para o escopo final do trabalho de tese.

7.2.1

O projeto de lei federal

As discussões para a legalização do *homeschooling* no país remontam às últimas duas décadas, desde que a Constituição Federal de 1988 adotou o ensino escolar como obrigatório e modelo único, a ser ofertado em instituições públicas, privadas ou comunitárias.

Para a aprovação de lei no âmbito federal, o procedimento legislativo ordinário compreende as seguintes fases:

a) *apresentação do projeto*, que, em regra, ocorrerá perante a Câmara dos Deputados, como examinado acima; b) *exame do projeto pelas comissões permanentes*, que emitirão pareceres a respeito; c) *deliberação ou votação*; e d) *revisão* na casa legislativa revisora, que, em regra, será o Senado, onde se repetirão todas as fases anteriores. (Cunha Jr., 2016, p. 933).

A discussão na Casa de Leis é de longa data. Como destaca Boudens (2002, p. 4), o tema fora levado à Consultoria Legislativa da Câmara Federal ao final de 1993, pelo então deputado João Teixeira para a elaboração de parecer sobre o tema.

Em 1994, prossegue Boudens (2002, p. 4-5), o deputado João Teixeira apresentou o Projeto de Lei nº 4657/94 com a finalidade de autorizar a prática do ensino domiciliar no primeiro grau, com obediência às normas do MEC e avaliações semestrais. Na época, o projeto foi rejeitado pela Comissão de Educação, Cultura e Desporto¹¹⁷.

No ano de 1997, nova manifestação sobre a temática foi levada à Consultoria Legislativa da Câmara Federal pelo então deputado Salatiel Carvalho. Boudens (2002, p. 5) informa que o parecer do Dr. Ediruald de Mello foi pela não apresentação do projeto de lei, pois, em sua análise, a prática não era apropriada do ponto de vista didático-pedagógico, com resultados de duvidosa qualidade para os educandos.

Após essas tentativas, o tema retornou à Câmara Federal em 2001, com a apresentação do PLC n. 6.001. Em 2022 do apresentado o PLC n. 6.484. No ano de 2008, outras duas iniciativas, o PLC n. 3.518 e o PLC n. 4.122. Todos os projetos

¹¹⁷ “O primeiro, o projeto de lei 4.657, de 1994, foi recusado porque, segundo a relatoria, não havia impedimento constitucional à educação domiciliar, pelo que a proposta perderia sentido”. (Vieira, 2012, p. 31).

foram rejeitados pela Comissão de Educação e Cultura e arquivados¹¹⁸ (Brasil, 2022d, n.p.).

No dia oito de fevereiro de 2012, o deputado Lincoln Portela¹¹⁹, do Estado de Minas Gerais, apresentou na Câmara Federal o Projeto de Lei nº 3179/2012 (Brasil, 2022d, n.p.), com a finalidade de propiciar o ensino domiciliar no Brasil, por meio da alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional¹²⁰.

Em sua justificativa para o projeto de lei, o deputado federal Lincoln Portela reconhece a tradição da educação escolar no país, contudo, enxerga a possibilidade da educação domiciliar como um direito opcional das famílias, a ser acompanhado pelo Poder Público para a garantia da qualidade do ensino.

O deputado, em defesa do *homeschooling*, testemunha sua vivência, ao dizer ter sido alfabetizado em casa, por sua mãe e avó. E, quando passou a frequentar a escola, sua mãe sempre o acompanhava e o ensinava para além do currículo convencional. Diante disso, está convicto dos benefícios desse modelo, por possibilitar uma educação individualizada, tornando os estudantes autodidatas, interessados nos estudos, nas pesquisas científicas, e sem ficarem bitolados em algumas disciplinas (Vieira, 2012, p. 32).

Para o parlamentar, o *homeschooling* “deve seguir a grade curricular do MEC. Os alunos serão avaliados e os pais terão que se apresentar com condição intelectual e tempo para poderem ministrar seus filhos”. Além disso, espera nessa modalidade uma educação “cidadã nacionalista”, pois, “as escolas, infelizmente, não trabalham a bandeira, os símbolos nacionais, os direitos básicos”, cabendo aos pais essa tarefa, de construção de um sentimento de brasilidade (Vieira, 2012, p. 33).

O Projeto de Lei recebeu parecer favorável à sua aprovação na Comissão de Educação e Cultura em 07/11/2012. De modo sucinto, o relator deputado Maurício

¹¹⁸ “Já os relatores dos projetos de 2001, 2002 e os de 2008 consideraram a modalidade contrária à Constituição e à legislação vigente”. (Vieira, 2012, p. 31).

¹¹⁹ Lincoln Diniz Portela, natural de Belo Horizonte - MG, nascido em 3 de novembro de 1953. Possui formação em Teologia, IBID, GO, Goiânia, 1971 - 1974; Doutor em Teologia, União Internacional Seção Brasil, 2002; Doutor em Divindade, Unipaz, 2005. É um pastor evangélico, apresentador de televisão, radialista e político brasileiro, filiado ao Partido da República (PR). É presidente da igreja Batista Solidária. Exerce mandato na Câmara dos Deputados desde 1999. (Brasil, 2022d, n.p.).

¹²⁰ Art. 1º. O art. 23 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte parágrafo: § 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. (Brasil, 2022d, n.p.).

Quintella Lessa¹²¹ justificou seu voto no dever constitucional das famílias em assistir, criar e educar os filhos menores; na existência desse modelo em outros países (Estados Unidos da América e Inglaterra); e, no controle estatal.

Na Comissão de Educação, a então relatora deputada Professora Dorinha Seabra Rezende¹²² alterou significativamente a proposta de lei, com a apresentação em 11/11/2014 de um texto substitutivo (Brasil, 2022d, n.p.).

Em outubro de 2015 apensou-se ao Projeto de Lei 3179/2012 a proposta constante no PL 3.261/2015¹²³ de iniciativa do deputado Eduardo Bolsonaro¹²⁴ e, em seguida, retornou à relatora deputada Professora Dorinha Seabra Rezende (DEM-

¹²¹ Deputado Maurício Quintella Lessa. Mandato na Câmara Federal de 2003-2007, AL, PSB; 2007-2011, AL, PDT; 2011-2015, AL, PR; 2015-2019, AL, PR. Nascido em Maceió, em 28 de março de 1971, é servidor público federal, lotado como técnico judiciário do Tribunal Regional do Trabalho em Maceió, e político brasileiro, Deputado Federal pelo Estado de Alagoas, filiado ao Partido Liberal. Exerceu a função de Ministro dos Transportes, Portos e Aviação Civil do Governo Michel Temer. É um dos citados na chamada Operação Gabiru, tendo sido condenado por improbidade administrativa e enriquecimento ilícito em um esquema de desvio de recursos da merenda escolar cometidos quando era Secretário Estadual de Educação de Alagoas. Possui Graduação em Engenharia Civil, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, AL, 1989-1990; Direito, Centro de Ensino Superior de Maceió, AL, 1992-1995. (Brasil, 2022d, n.p.).

¹²² Deputada Professora Dorinha Seabra Rezende. Mandato na Câmara Federal de 2011-2015, TO, DEM; 2015-2019, TO, DEM. Maria Auxiliadora Seabra Rezende (Goiânia, 1º de outubro de 1964), mais conhecida como Professora Dorinha é uma professora universitária e política brasileira, atualmente deputada federal pelo Democratas (DEM). Possui Graduação em Pedagogia, Universidade de Goiás - UFG, GO, Goiânia, 1985 - 1987; Especialização em Alfabetização, UFG, GO, Goiânia, 1988 - 1992; Mestrado em Educação Escolar Brasileira, UFG, GO, Goiânia, 1993 - 1997. (Brasil, 2022d, n.p.).

¹²³ Proposta do deputado federal Eduardo Bolsonaro (PSC-SP). Ementa: Autoriza o ensino domiciliar na educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio para os menores de 18 (dezoito) anos, altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. (Brasil, 2022d, n.p.).

¹²⁴ Deputado Federal Eduardo Bolsonaro. Mandatos na Câmara dos Deputados: 2015-2019, SP, PSC; 2019-2023, SP, PSL. Graduado em Direito, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2003 - 2008; Intercâmbio 'Work Experience', World Study, 2004 - 2005; Intercâmbio - Curso de Direito, Universidade de Coimbra, 2006 - 2006. (Brasil, 2022d, n.p.).

TO). Após análise, a relatora apresentou em 24/11/2015 novo parecer, com alteração do substitutivo. Também estão apensados projetos semelhantes, como o PL 10185/2018¹²⁵, o PL 2401/2019¹²⁶, o PL 5852/2019¹²⁷ e o PL 6188/2019¹²⁸.

Com as alterações advindas dos substitutivos, o Projeto de Lei 3179/2012 obteve parecer favorável na Comissão de Educação em 15/10/2018. Por sua importância para o debate, segue a parte final da justificativa da relatora deputada Professora Dorinha Seabra Rezende (DEM-TO), ao esclarecer algumas situações da proposta:

É necessário deixar claro que essa alternativa combina responsabilidades da família e das instituições escolares oficiais, ainda que em grau distinto do tradicionalmente praticado no sistema educacional brasileiro. É também importante que o órgão competente do sistema de ensino mantenha registro da opção dos pais ou responsáveis, autorize a prática, faça acompanhamento qualificado dos estudantes nessa situação e promova inspeções periódicas. Os estudantes devem se submeter a avaliações periódicas em escolas oficiais, nas quais deverão estar regularmente matriculados, em regime diferenciado de estudos, e aos exames nacionais e locais de avaliação da educação básica. (Brasil, 2022d, n.p.).

O substitutivo apresentado pela relatora deputada Professora Dorinha Seabra Rezende altera os artigos 5º, 23, 24, 31 e 32 da LDB e o art. 129 do ECA, no intuito de autorizar no país a prática do ensino domiciliar como um direito facultativo das famílias. Para tanto, as crianças devem estar matriculadas em uma instituição regular de ensino e realizarem exames periódicos de proficiência, com o acompanhamento e fiscalização do Poder Público.

Em primeiro de julho de 2019, foi apensado ao PL 3179/2012 o Projeto de Lei 3159/2019 de autoria da deputada Natália Bonavides (PT-RN)¹²⁹. A iniciativa

¹²⁵ Proposta do deputado federal Alan Rick (DEM-AC). Ementa: Altera a Lei nº 9.394, de 1996, de diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 8.069, de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente, para dispor sobre a possibilidade de oferta domiciliar da educação básica. (Brasil, 2022d, n.p.).

¹²⁶ Proposta do Poder Executivo. Ementa: Dispõe sobre o exercício do direito à educação domiciliar, altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. (Brasil, 2022d, n.p.).

¹²⁷ Proposta do deputado federal Pastor Eurico (PATRIOTA-PE). Ementa: Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para permitir o ensino da educação básica por meio de tutores autônomos. (Brasil, 2022f).

¹²⁸ Proposta do deputado federal Geninho Zuliani (DEM-SP). Ementa: Acrescenta parágrafos ao art. 58 da Lei nº 9.394, de 1996, de diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a educação domiciliar para educandos que se inserem na modalidade de educação especial. (Brasil, 2022d, n.p.).

¹²⁹ Deputada Natália Bonavides. Mandato na Câmara dos Deputados: 2019-2023, RN, PT. Nascida em Natal, em 15 de junho de 1988, é uma advogada popular, mestre em direito constitucional, fe-

é contrária à prática do *homeschooling* no país. Nesse sentido, busca adicionar o § 6º ao art. 5º da Lei nº 9.394/1996, “para estabelecer que a educação domiciliar não poderá substituir a frequência à escola” (Brasil, 2022d, n.p.).

O Poder Executivo, em outubro de 2019, apresentou o Projeto de Lei nº 2.401, apensado aos demais. Nessa proposta, tem-se uma regulamentação mais ampla da educação básica domiciliar. No dia doze de março de 2021, a relatoria do Projeto de Lei 3179/2012 sofreu alteração, com a assunção da condução do processo na Câmara Federal pela deputada Luiza Canziani¹³⁰ (PTB-PR).

No dia 18 de maio de 2022 a relatora deputada Luiza Canziani apresentou o parecer proferido em Plenário, nos seguintes termos:

Do conjunto das proposições apresentadas e do acúmulo das discussões mantidas sobre o tema, cabe destacar que a regulamentação da educação domiciliar contemple algumas dimensões indispensáveis. Entre elas, o direito de opção dos pais e responsáveis, suas decorrentes responsabilidades e requisitos de qualificação; a autorização, o acompanhamento e a supervisão pelo Poder Público; a articulação da educação domiciliar com as redes de ensino; promoção do desenvolvimento intelectual, emocional, físico, social e cultural do educando; cumprimento de conteúdos curriculares previstos na Base Nacional Comum Curricular; e acompanhamento e avaliação periódica da aprendizagem. (Brasil, 2022d, n.p.).

Por fim, apresenta seu voto para a Comissão Especial

[...] pela adequação orçamentária e financeira e pela constitucionalidade, juridicidade e boa técnica legislativa do projeto de lei nº 3.179, de 2012, e de seus apensados e, no mérito, pela aprovação dos projetos de lei nº 3.179, de 2012, nº 3.261, de 2015, nº 10.185, de 2018, nº 2.401, de 2019, nº 5.852, de 2019, e nº 6.188, de 2019, na forma do Substitutivo anexo, e pela rejeição do projeto de lei nº 3.159, de 2019. (Brasil, 2022d, n.p.).

Ao final, com a votação favorável na Câmara Federal, o projeto seguiu para o Senado Federal, a casa revisora¹³¹, para alterar a Lei de Diretrizes e Bases da

ministra, militante dos direitos humanos e dos movimentos sociais e política brasileira, eleita à Câmara Municipal de Natal pelo Partido dos Trabalhadores em 2016. Foi eleita deputada federal nas eleições gerais de 2018. Em 2016 foi eleita a quinta vereadora mais votada da capital potiguar, com 6.202 votos. Acabou eleita deputada federal em 2018, pela coligação PT/PCdoB/PHS com 112.998 votos, a segunda mais votada do estado e a mais votada de Natal onde obteve 43.714 votos. (Brasil, 2022d, n.p.).

¹³⁰ Luisa Canziani dos Santos Silveira (nascimento em 11/04/1996). Mandato na Câmara dos Deputados: 2019-2023, PR, PTB. Graduada em Direito, Pontifícia Universidade Católica - PUC, Londrina, PR, 2014 - 2019; Mestrado em Administração Pública (Incompleto), IDP - Instituto Brasileiro de Ensino, Desenvolvimento e Pesquisa, Brasília, DF, 2019. (Brasil, 2022d, n.p.).

¹³¹ “O projeto de lei aprovado por uma casa será revisto pela outra, em um só turno de discussão e votação, e enviado diretamente à sanção se a casa revisora o aprovar, ou arquivado, se o rejeitar.

Educação Nacional e o Estatuto da Criança e do Adolescente, “para dispor sobre a possibilidade de oferta domiciliar da educação básica” (Brasil, 2022d, n.p.).

No Senado Federal, o projeto de lei recebeu o número 1388/2022, tendo como relator o senador Flávio Arns¹³². Em tramitação na Secretaria de Apoio à Comissão de Educação, Cultura e Esporte, a iniciativa aguarda a deliberação sobre o pedido de realização de um ciclo com oito audiências públicas. Na sequência, no dia 30 de junho de 2022, o senador Roberto Rocha apresentou a Emenda n. 1, para exigir do preceptor certidões criminais, formação para o ensino e a limitação no número de crianças atendidas.

O Projeto de Lei 3179/2012 apresentado pelo deputado federal Lincoln Portela, com sua aprovação após tramitar dez anos na Câmara Federal, se encontra no Senado (PL nº 1388/2022), sob a relatoria do senador Flávio Arns. A casa revisora realizará as discussões com a participação da sociedade e poderá: i) arquivar o projeto; ii) encaminhar para a sanção presidencial, caso aprove sem emendas; iii) devolver para a casa iniciadora para análise, se aprovado com alterações.

No próximo tópico serão apresentadas algumas legislações e projetos de leis em âmbito estadual, todas com o intuito de possibilitarem aos pais a escolha do *homeschooling* para o ensino de seus filhos.

7.2.2

As legislações e os projetos de leis estaduais

Quanto aos Estados, serão analisados os projetos de lei, em tramite ou finalizados, em algumas Assembleias Legislativas, para identificar os argumentos e fundamentos para a implantação do *homeschooling* em seus territórios. Com base em pesquisas nos respectivos sítios eletrônicos das Casas de Leis, detectou as seguintes propostas estaduais: Bahia; Ceará; Distrito Federal; Mato Grosso; Paraná; Rio Grande do Sul; Roraima; Santa Catarina; e, São Paulo.

Todavia, sendo o projeto emendado, voltará à casa iniciadora para se manifestar sobre as emendas”. (Cunha Jr., 2016, p. 933).

¹³² Senador Flávio Arns. Mandatos no Senado Federal pelo Paraná: 2003-2011; 2019-2017, Podemos. Deputado Federal de 1991 a 2003. Graduado em Letras pela Pontifícia Universidade Católica – PUC; em Direito pela Universidade Federal do Paraná; Mestrado pela Universidade Federal do Paraná; Pós-doutorado em Linguística (Linguagem e Comportamento) pela Northwestern University Evanston – Illinois. (Brasil, 2022d, n.p.).

Em razão de ter acesso aos procedimentos legislativos completos, o trabalho apresentará neste tópico as iniciativas legais do Distrito Federal (Lei nº 6.759/2020), do Estado do Paraná (Lei nº 20.739/2021), do Rio Grande do Sul (PL nº 170/2019), de Santa Catarina (Lei Complementar nº 775/2021) e de São Paulo (PL nº 707/2019).

A primeira lei estadual a ser analisada no trabalho é a da Capital Federal. Sancionada pelo governador Ibaneis Rocha, publicada em 16 de dezembro de 2020, a Lei Estadual n. 6.759, institui a educação domiciliar¹³³ no Distrito Federal. A normativa é uma proposta conjunta do Poder Executivo e dos deputados estaduais João Cardoso, Júlia Lucy, Delmasso e Eduardo Pedrosa (Distrito Federal, 2022a, n.p.).

No projeto de lei aprovado (PL nº 356/2019), de forma sucinta, os autores citam outras iniciativas do início dos anos 2000 (PL n. 1.647/2000 e n. 1.977/2001); entendem pela competência material concorrente do Distrito Federal com a União para legislar sobre a educação (arts. 23, V e 24, IX, CF); e, a decisão do Supremo Tribunal Federal pela constitucionalidade do *homeschooling* utilitarista ou de conveniência circunstancial.

Ainda nas justificativas da lei aprovada, aponta estar a LDB “aberta a todas as experiências pedagógicas que se propuserem a ampliar as oportunidades da educação para os cidadãos brasileiros, sem distinção de raça, sexo, cor ou credo” (Distrito Federal, 2022a, n.p.). Ademais, esse método educacional cria alternativa de integração entre a família e a escola.

Igualmente, o *homeschooling* não interrompe o processo educacional das crianças e dos adolescentes, sendo fator de proteção aos menores, evitando o contato com a violência e o uso de drogas nas escolas. Por fim, esse modelo pode auxiliar na ampliação do número de vagas escolares, “ao estender a educação para dentro dos lares dos alunos, ampliando, com isso, o espaço virtual das escolas e a responsabilidade direta das famílias, responsáveis legais e até de professores” (Distrito Federal, 2022a, n.p.).

¹³³ Art. 2º Considera-se educação domiciliar a modalidade de ensino solidária em que a família assume a responsabilidade pelo desenvolvimento pedagógico do educando, ficando a cargo do Poder Executivo acompanhar e fiscalizar o desenvolvimento dos discentes.

§ 1º A educação domiciliar visa o pleno desenvolvimento da criança e do adolescente, além de seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

§ 2º A educação domiciliar, como direito humano reconhecido internacionalmente, é regida pelos princípios da liberdade educacional e do pluralismo pedagógico.

§ 3º A educação domiciliar é considerada como ensino utilitarista ou por conveniência circunstancial. (Distrito Federal, 2022a, n.p.).

Após a publicação da Lei nº 6.759/2021, no dia 16 de dezembro de 2020, o Sindicato dos Professores no Distrito Federal (SINPRO-DF) ingressou no Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios com ação direta de inconstitucionalidade, distribuída ao Conselho Especial sob o nº 0752639-84.2020.8.07.0000, com a relatoria do Des. Alfeu Gonzaga Machado. A ação segue o tramite processual e aguarda julgamento (Distrito Federal, 2022b, n.p.).

O próximo caso identificado é o do Estado do Paraná. Com a sanção pelo governador Carlos Massa Ratinho Junior da Lei nº 20.739, de 04 de outubro de 2021, que instituiu as diretrizes do ensino domiciliar¹³⁴ (*homeschooling*) no âmbito da educação básica no Estado. A normativa aprovada, por maioria (trinta e oito votos favoráveis e oito contrários), originou-se do Projeto de Lei nº 179/2021 de autoria de vários deputados¹³⁵ (Paraná, 2022a, n.p.).

Em sua justificativa, consta a competência material concorrente do Estado com a União para legislar sobre educação, citando o art. 24, IX, CF; a declaração do Supremo Tribunal Federal de não inconstitucionalidade do *homeschooling*; a necessidade de regulamento pelo Poder Público (art. 205 e 226, § 7º, CF); e, o posicionamento contrário ao *unschooling*.

Seguindo, o projeto aponta o interesse crescente da população brasileira pela modalidade, com base em pesquisas e enquetes. Cita uma pesquisa do Senado Federal sobre os motivos para a adoção do *homeschooling*, onde a maioria respondeu a preocupação com o *bullying* (77%), aumentar a presença da família em casa (63%), atender melhor as necessidades individuais dos filhos (53%), entre outros. Ao final das explicações, consta a possibilidade, sem trazer dados, de haver grande

¹³⁴ Art. 2º É admitido o ensino domiciliar, sob o encargo dos pais ou dos responsáveis pelos alunos, observadas a articulação, supervisão e avaliação periódica da aprendizagem pelos órgãos próprios dos sistemas de ensino, nos limites estabelecidos por esta Lei.

§ 1º A participação comunitária do aluno em ensino domiciliar, com o objetivo de promover interação social deverá ser garantida pelos pais ou responsáveis, mediante a comprovação de participação em atividades públicas ou privadas, com carga horária não inferior a oito horas mensais, e dar-se-á através de comparecimento em atividades coletivas desportivas, religiosas ou de lazer, em espaços públicos ou privados.

§ 2º O aluno em ensino domiciliar poderá ser dispensado da participação comunitária mediante recomendação médica específica.

§ 3º A comprovação da participação do aluno em ensino domiciliar às atividades descritas nos §§ 1º e 2º deste artigo dar-se-á por meio de matrículas, contratos, diplomas, certificados, recibos e declaração dos pais ou responsáveis, instruídos com filmagens ou fotografias, como ainda, por qualquer outro meio idôneo. (Paraná, 2022a, n.p.).

¹³⁵ PL nº 179/2021. Deputados autores: Marcio Pacheco, Cristina Silvestri, Ademar Traiano, Ademir Bier, Alexandre Amaro, Cobra Repórter, Coronel Lee, Delegado Fernando Martins, Delegado Jacobós, Deputado do Carmo, Dr. Batista, Elio Rusch, Emerson Bacil, Gilson de Souza, Homero Marchese, Ricardo Arruda e outros. (Paraná, 2022a, n.p.).

economia para os cofres públicos com a adoção dessa modalidade educacional pela população local.

Após a publicação da lei, a Federação Interestadual de Trabalhadores em Educação Pública (FITE) e os deputados estaduais Anibelli Neto (MDB), Arilson Chiorato (PT), Goura (PDT), Luciana Rafagnin (PT), Professor Lemos (PT), Requião Filho (MDB) e Tadeu Veneri (PT), ingressaram na Corte Estadual com ação direta de inconstitucionalidade, com pedido liminar para sua suspensão. E, no mérito, para declarar seu desrespeito à Constituição Federal e Estadual.

No dia 21 de março de 2022, em sessão de julgamento da ADI 0065253-79.2021.8.16.0000, o Órgão Especial do Tribunal de Justiça do Paraná, por unanimidade, declarou inconstitucional a Lei Estadual nº 20.739/2021, por legislar sobre matéria de competência exclusiva da União.

Pela importância, segue a ementa da decisão conduzida pelo Rel. Des. Rogério Luis Nielsen Kanayama:

ACÇÃO DIRETA DE INCONSTITUCIONALIDADE. LEI ESTADUAL Nº 20.739/2021, QUE INSTITUI AS DIRETRIZES DO ENSINO DOMICILIAR (HOMESCHOOLING) NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO ESTADO DO PARANÁ. VÍCIO FORMAL. OCORRÊNCIA. COMPETÊNCIA PRIVATIVA DA UNIÃO PARA LEGISLAR SOBRE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL NÃO OBSERVADA. AFRONTA AO ART. 22, XXIV, DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL. REGRA DE OBSERVÂNCIA OBRIGATÓRIA. PEDIDO PROCEDENTE. a) Por afronta ao art. 22, XXIV, da Constituição Federal, é de se declarar a inconstitucionalidade da Lei Estadual nº 20.739/2021, que institui as diretrizes do ensino domiciliar (homeschooling) no âmbito da educação do Estado do Paraná. b) ‘O ensino domiciliar não é um direito público subjetivo do aluno ou de sua família, porém não é vedada constitucionalmente sua criação por meio de lei federal, editada pelo Congresso Nacional, na modalidade ‘utilitarista’ ou ‘por conveniência circunstancial’, desde que se cumpra a obrigatoriedade, de 4 a 17 anos, e se respeite o dever solidário Família/Estado, o núcleo básico de matérias acadêmicas, a supervisão, avaliação e fiscalização pelo Poder Público; bem como as demais previsões impostas diretamente pelo texto constitucional, inclusive no tocante às finalidades e objetivos do ensino; em especial, evitar a evasão escolar e garantir a socialização do indivíduo, por meio de ampla convivência familiar e comunitária (CF, art. 227). 5. Recurso extraordinário desprovido, com a fixação da seguinte tese (TEMA 822): ‘Não existe direito público subjetivo do aluno ou de sua família ao ensino domiciliar, inexistente na legislação brasileira’. (RE 888815, Relator: ROBERTO BARROSO, Relator p/ Acórdão: ALEXANDRE DE MORAES, Tribunal Pleno, julgado em 12/09/2018, PROCESSO ELETRÔNICO REPERCUSSÃO GERAL - MÉRITO DJe-055 DIVULG 20-03-2019 PUBLIC 21-03-2019). (Paraná, 2022b, n.p.).

O terceiro caso analisado é o do Estado do Rio Grande do Sul. O deputado estadual Fábio Ostermann apresentou o Projeto de Lei nº 170/2019, que dispõe sobre a educação domiciliar¹³⁶. Como justificativas, tem-se a solidariedade educacional constitucional entre a família e o Estado (art. 205, CF); a não vedação do modelo pelo Supremo Tribunal Federal, remetendo a edição de norma ao Poder Legislativo, observada a fiscalização estatal da sua execução; e a modernização do sistema educacional.

Ainda segundo o deputado estadual Fábio Ostermann, ao propor a norma, seu escopo é devolver aos pais o poder sobre os próprios filhos, repensando o controle da esfera pública sobre as famílias e as crianças. Além do mais, está em jogo o “prosperar enquanto indivíduo, o que é o indivíduo ideal e, sobretudo, qual a importância da liberdade para ele”. Finalmente, justifica sua aprovação para uma educação de melhor qualidade para as crianças portadoras de necessidades especiais.

No parecer da Comissão de Constituição e Justiça da Assembleia, o relator deputado estadual Sérgio Turra entendeu pela constitucionalidade do projeto de lei, ao “reconhecer a liberdade dos pais e tutores na educação de seus filhos e, ao mesmo tempo, oferece ao Estado mecanismos para a fiscalização da regularidade e frequência do ensino” (Rio Grande do Sul, 2022a, n.p.).

Apesar de aprovada pela Assembleia Legislativa, a norma foi vetada pelo então governador Eduardo Leite, sob o fundamento da inconstitucionalidade, em face da competência privativa da União para legislar sobre educação (art. 22, XXIV, CF). No veto, cita a decisão do Supremo Tribunal Federal no RE 888.815.

Apesar da decisão do Chefe do Executivo, a Casa de Leis não promulgou o projeto, encerrando sua tramitação (Rio Grande do Sul, 2022a, n.p.). Também, não há notícias de proposição legal semelhante, a fim de aprovar o *homeschooling* no Estado gaúcho.

O quarto estudo trata-se da Lei Complementar nº 775, de 3 de novembro de 2021, que “altera a Lei Complementar nº 170, de 1998, que ‘Dispõe sobre o Sistema

¹³⁶ Art. 2º É admitida a educação domiciliar, sob o encargo dos pais ou dos responsáveis pelos estudantes, observadas a articulação, supervisão e avaliação periódica da aprendizagem pelos órgãos próprios dos sistemas de ensino, nos termos das diretrizes gerais estabelecidas por esta lei.

Art. 3º É plena a liberdade de opção dos pais ou responsáveis entre a educação escolar e a educação domiciliar.

Parágrafo único. A opção pode ser realizada a qualquer tempo e deve ser comunicada expressamente à instituição escolar na qual o estudante se encontra matriculado. (Rio Grande do Sul, 2022a, n.p.).

Estadual de Educação’, afim de incluir a previsão da educação domiciliar¹³⁷” no Estado de Santa Catarina. A iniciativa legal é do deputado Bruno Souza (Partido Novo), ao apresentar o PLC nº 00003.0/2019 em 26 de fevereiro de 2019 (Santa Catarina, 2022, n.p.).

Segundo o deputado catarinense, o *homeschooling* trata-se de alternativa válida para a escola tradicional. É um ensino personalizado, e propicia, em razão disso, um melhor aproveitamento e desenvolvimento das aptidões naturais do aluno. Também atende com mais eficiência as crianças portadoras de deficiência. Além do mais, conforme a consulta popular do Senado ao PLS 490/2019, a educação domiciliar conta com quase noventa por cento de aprovação (6.904 votos) da população brasileira.

No aspecto legal, destaca o proponente a constitucionalidade do modelo declarada pelo Supremo Tribunal Federal, restando, para sua efetivação, a regulamentação pelo Poder Legislativo. Nessa seara, a Assembleia de Santa Catarina possui competência, conforme o art. 10, IX, da Constituição Estadual. Igualmente, possui fundamento no direito à liberdade (art. 5º da CF) e na validação do ensino domiciliar por exames e acompanhamento do ensino (LDB, art. 38, § 2º).

Em sua sanção, o governador Carlos Moisés da Silva vetou parcialmente o projeto, suprimindo o art. 3º¹³⁸, que dispensava a matrícula obrigatória de crianças no ensino fundamental em caso de comprovação da adoção do ensino domiciliar. Apesar da aprovação da lei, sua eficácia está suspensa desde dezembro de 2021, em razão da decisão do Tribunal de Justiça de Santa Catarina em ações propostas pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação na Rede Pública de Ensino do Estado de Santa Catarina¹³⁹ e pelo Ministério Público do Estado de Santa Catarina¹⁴⁰. As demandas aguardam pronunciamento final.

¹³⁷ Art. 10-A. É admitida a educação domiciliar, sob a responsabilidade dos pais ou tutores responsáveis pelos estudantes, observadas a articulação, supervisão e avaliação periódica da aprendizagem pelos órgãos próprios dos sistemas de ensino, nos termos das diretrizes gerais estabelecidas por esta Lei Complementar. (Santa Catarina, 2022, n.p.).

¹³⁸ Art. 3º O art. 36 da Lei Complementar nº 170, de 1998, passa a vigorar com a seguinte redação: “Art. 36. A matrícula no ensino fundamental é obrigatória a partir dos 7 (sete) anos de idade e facultativa a partir de 6 (seis) anos, sendo esta providência considerada suprida com a adoção efetiva do regime de educação domiciliar previsto nesta Lei Complementar”. (NR). (Santa Catarina, 2022, n.p.).

¹³⁹ Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 5062023-19.2021.8.24.0000, proposta em 19/11/2021. (Santa Catarina, 2022, n.p.).

¹⁴⁰ Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 5061030-73.2021.8.24.0000, proposta em 12/11/2021. (Santa Catarina, 2022, n.p.).

Por fim, o último caso é Projeto de Lei nº 707/2019, que dispõe sobre o ensino domiciliar¹⁴¹ (*homeschooling*) no âmbito do Estado de São Paulo, proposto pelos deputados Tenente Nascimento (Republicanos), Daniel José (Pode), Sergio Victor (Novo) e Leticia Aguiar (PP), em 28 de maio de 2019 (São Paulo, 2022a, n.p.).

Para os deputados, a aprovação do *homeschooling* é possível e possui suporte jurídico na Constituição Federal, ao conceder competência material concorrente ao Estado para legislar sobre educação (art. 24, IX); na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, por regulamentar apenas a educação escolar (art. 1º); no Supremo Tribunal Federal, por entender pela constitucionalidade da modalidade, restando apenas sua normatização.

Os autores entendem o *homeschooling* como uma alternativa ao ensino tradicional, e, por ser ofertado de forma pessoal, favorece o aproveitamento e o desenvolvimento das aptidões naturais do estudante. Quanto às crianças portadoras de deficiência, proporciona um ambiente especializado; e, por fim, possui aceitação social, conforme a pesquisa realizada pelo Senado Federal.

O projeto de lei do Estado de São Paulo tramita na Assembleia Legislativa sem previsão de finalização. O último andamento foi seu retorno à Comissão de Educação e Cultura em 4 de março de 2022, após vista concedida ao deputado Castello Branco.

Das legislações e projetos de leis estaduais apresentados, todos visando a possibilidade da utilização do *homeschooling* como alternativa à educação escolar, a argumentação e a fundamentação jurídica são praticamente idênticas. De modo sucinto, apresentam o modelo educacional e seus benefícios, como sua individualização e o atendimento às necessidades dos estudantes; e, defendem sua versão utilitarista, com a participação (fiscalização e acompanhamento) do Estado na trajetória estudantil dos adeptos, a fim de evitar prejuízos educacionais aos alunos.

No aspecto legal, advogam a competência concorrente em matéria educacional do Estado com a União, podendo, portanto, regulamentar o *homeschooling* utilitarista em seus territórios. Em sequência, citam a constitucionalidade do modelo

¹⁴¹ Artigo 2º - É admitida a educação domiciliar, sob o encargo dos pais ou dos responsáveis pelos estudantes, observadas a articulação, supervisão e avaliação periódica da aprendizagem pelos órgãos próprios dos sistemas de ensino, nos termos das diretrizes gerais estabelecidas por esta lei. (São Paulo, 2022a, n.p.).

declarada pelo Supremo Tribunal Federal, restando tão somente a normatização para sua utilização.

Das legislações analisadas, das aprovadas, todas estão sendo ou foram contestadas por meio de ação direta de inconstitucionalidade nos respectivos tribunais de justiça estaduais. A Lei nº 6.759/2021 do Distrito Federal está aguardando decisão da ADI. A Lei paranaense n. 20.739 foi declarada inconstitucional. A Lei Complementar nº 775/2021 de Santa Catarina está com sua eficácia suspensa até decisão final.

No Rio Grande do Sul, o Projeto de Lei nº 170/2019 foi vetado pelo então governador Eduardo Leite, sob o fundamento da inconstitucionalidade, encontrando-se arquivada. Já o Projeto de Lei nº 707/2019, do Estado de São Paulo, está em tramitação na Assembleia Legislativa, sem data para votação. Apresentadas as iniciativas estaduais, o tópico seguinte se dedicará às municipais.

7.2.3

As legislações e os projetos de leis municipais

No âmbito municipal, por meio de pesquisa em sítios eletrônicos, foram encontradas iniciativas legais em Manaus (AM), Salvador (BA), Fortaleza (CE), Vitória (ES), Goiânia (GO), São Luís (MA), Belo Horizonte (MG), Itaúna (MG), Cascavel (PR), Curitiba (PR), Toledo (PR), Itaocara (RJ), Rio de Janeiro (RJ), Natal (RN), Porto Alegre (RS), Chapecó (SC), Mairinque (SP) e Sorocaba (SP).

Em razão do acesso aos procedimentos completos, essencial para a apresentação e análise, serão estudadas neste tópico as propostas legislativas dos municípios de Manaus (Projeto de Lei nº 64/2021), Vitória (Lei nº 9.562/2019), Belo Horizonte (PL nº 56/2021), Porto Alegre (Lei nº 13.029/2022) e Sorocaba (Lei Ordinária nº 12.348/2021).

Em 9 de fevereiro de 2021, as vereadoras Flávia Borja (Avante) e Marcela Trópia (Novo) apresentaram à Câmara Municipal de Belo Horizonte o Projeto de Lei nº 56/2021, com vistas a reconhecer e regulamentar “o exercício do direito à educação domiciliar¹⁴² no âmbito da educação básica” (Belo Horizonte, 2022, n.p.).

¹⁴² Art. 1º - Fica reconhecido no Município de Belo Horizonte o direito à educação domiciliar, no âmbito da educação básica.

Na justificativa, as autoras apontam o direito das famílias em elegerem o modelo educacional de seus filhos (liberdade de escolha), incluindo o *homeschooling*; a responsabilidade dos pais pela educação de seus filhos; as crianças em educação domiciliar serão acompanhadas e o desempenho certificado pelo Poder Público.

Na esfera legal, fundamentam a proposta em uma interpretação ampliativa da Constituição Federal no quesito educação e na falta de previsão legal do modelo no país. Afirmam a competência concorrente material do município com a União para a edição de leis educacionais (art. 24, XIV, XV; 30, II, CF); e, por fim, o entendimento da Corte Suprema pela compatibilidade do *homeschooling* com a Carta Magna.

O PL 56/2021 teve vida curta e encontra-se arquivado desde 30 de março de 2021, em razão do Requerimento nº 114/2021 apresentado pelas autoras, solicitando a retirada de tramitação do projeto. Não foram localizadas iniciativas similares no município.

O segundo caso é no município de Manaus, onde os vereadores Raiff Matos (DC), Thaysa Lippy (PP), Ivo Neto (Patriota), Yomara Lins (PRTB) e Márcio Tavares (REP), no dia 6 de março de 2021, apresentaram o Projeto de Lei nº 64/2021 que estabelece “limites e critérios para a educação domiciliar¹⁴³ no município” (Manaus, 2022, n.p.).

Para os autores, o *homeschooling* é uma opção válida de aprendizagem aos estudantes, distinta da aplicada nas escolas. É uma realidade nacional, com as famílias adotando esse modelo. Igualmente, conforme o entendimento do Supremo Tribunal Federal, a educação domiciliar não é inconstitucional, quando regulamentada e prevista o acompanhamento e a fiscalização pela Secretaria de Educação.

Em votação no Plenário, na reunião ordinária do dia treze de julho de 2021, o Projeto de Lei nº 64/2021 foi aprovado pelos presentes e encaminhado à sanção do chefe do Poder Executivo. O prefeito David Antônio Abisai Pereira de Almeida, em 26 de julho de 2021, apresentou veto total (n. 06/2021), por considerá-lo incons-

§ 1º A educação domiciliar consiste no regime de ensino de crianças e adolescentes, dirigido pelos próprios pais ou pelos responsáveis legais, com ou sem a participação de tutores ou de serviços de apoio às famílias educadoras. (Belo Horizonte, 2022, n.p.).

¹⁴³ Art. 3º A Educação Domiciliar é uma modalidade de ensino aplicada pelos pais ou responsáveis legais, no desenvolvimento pedagógico de crianças e adolescentes, ficando empregado ao Poder Executivo acompanhar e fiscalizar o desenvolvimento destes. (Manaus, 2022, n.p.).

titucional, em razão de somente a lei federal poder editar normas sobre o *homeschooling*, sob pena de usurpação da competência exclusiva da União Federal. Não houve promulgação do projeto pela Câmara de Vereadores, encontrando-se arquivado.

Em outra iniciativa, a vereadora Fernanda da Cunha Barth (PRTB) e o vereador Hamilton Sossmeier (PTB) apresentaram na Câmara Municipal da capital gaúcha o Projeto de Lei nº 001/2021, que institui “as diretrizes da educação domiciliar (*homeschooling*) no Município de Porto Alegre” (Porto Alegre, 2022a, n.p.).

Na exposição de motivos, os autores apontaram a reconhecida constitucionalidade do *homeschooling* pelo Supremo Tribunal Federal, quando regulamentado e fiscalizado pelo poder público. Como realidade no país, trata-se de um direito de escolha das famílias, a fim de ofertar aos filhos um ensino de qualidade, sociável, individualizado, com flexibilidade de horários e adaptado às necessidades do estudante.

No dia 8 de dezembro de 2021, em votação na Câmara Municipal de Porto Alegre, por maioria de votos (vinte e um a favor e doze contra), aprovou-se o projeto de lei, seguindo para sanção ou veto do prefeito. Diante da inércia do Chefe do Poder Executivo, extrapolando seu prazo para manifestação, o Presidente da Casa de Leis, vereador Idenir Cecchim (MDB), promulgou a Lei nº 13.029, em 14 de março de 2022, instituindo a educação domiciliar¹⁴⁴ no município. Posteriormente, o prefeito de Porto Alegre, Sebastião Melo, por meio do Decreto nº 21.713, de 28 de outubro de 2022, regulamentou a normativa (Porto Alegre, 2022b, n.p.).

Em oposição à legislação aprovada, o Sindicato dos Municipários de Porto Alegre – SIMPA, em 21 de março de 2022, ajuizou ação direta de inconstitucionalidade no Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul, distribuída ao Pleno sob o nº 0006215-16.2022.8.21.7000, tendo como relator o Des. Nelson Antonio Monteiro Pacheco. No mesmo sentido, o Ministério Público Estadual, representado pelo Procurador-Geral de Justiça Dr. Marcelo Lemos Dornelles, ingressou com ADI, em 28 de abril de 2022, encaminhada ao Pleno, sob o nº 0009729-

¹⁴⁴ Art. 1º Ficam instituídas as diretrizes da educação domiciliar (*homeschooling*) no Município de Porto Alegre.

§ 1º Para os fins desta Lei, considera-se educação domiciliar a modalidade de ensino solidária em que a família assume a responsabilidade pelo desenvolvimento pedagógico do estudante, sem a necessidade de matriculá-lo em uma escola de ensino regular, ficando a cargo do Município o acompanhamento do seu desenvolvimento. (Porto Alegre, 2022a, n.p.).

74.2022.8.21.7000, também sob a responsabilidade do magistrado Nelson Antonio Monteiro Pacheco (Rio Grande do Sul, 2022b; 2022c).

Ambas as ações declaratórias de inconstitucionalidade não obtiveram do Poder Judiciário o pedido de liminar deferido, para suspender os efeitos da Lei nº 13.029/2022. Em julgamento do mérito, por sessão virtual em 7 de dezembro de 2022, por maioria, a Corte entendeu pelo vício formal da legislação, “na medida em que invade a competência exclusiva da União para editar normas gerais a respeito de educação, em especial na modalidade homeschooling”. Diante da importância do julgamento, segue a ementa da decisão:

AÇÕES DIRETAS DE INCONSTITUCIONALIDADE. LEI - PORTO ALEGRE Nº 13.029, DE 14MAR22, QUE INSTITUI AS DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO DOMICILIAR (HOMESCHOOLING) NO ÂMBITO DO MUNICÍPIO DE PORTO ALEGRE E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS. DEFEITO DE REPRESENTAÇÃO SANADO E LEGITIMIDADE DO PROPONENTE RECONHECIDA. MATÉRIA DE COMPETÊNCIA PRIVATIVA DA UNIÃO. VÍCIO FORMAL CARACTERIZADO POR USURPAÇÃO DA COMPETÊNCIA DA UNIÃO PARA EDITAR NORMAS GERAIS A RESPEITO DE EDUCAÇÃO. CONEXÃO CONFIGURADA. 1. Julgamento conjunto das ADI's tombadas sob nº 70085567261 e 70085602407 está justificado em razão da conexão. 2. Defeito de representação do Sindicato dos Municípios de Porto Alegre - SIMPA, sanado durante a instrução, pela juntada de instrumento de mandato com poderes específicos para o ajuizamento de ação direta de inconstitucionalidade nos autos da ADI nº 70085567261. 3. Legitimidade do SIMPA configurada. Embora a lei questionada não atinja, de modo exclusivo, toda a categoria profissional abarcada pelo proponente, presente a pertinência temática, que lhe confere o direito de questioná-la em juízo. 4. A Lei - Porto Alegre nº 13.029/22 padece de vício formal na medida em que invade a competência exclusiva da União para editar normas gerais a respeito de educação, em especial na modalidade homeschooling, consoante entendimento firmado pelo Supremo Tribunal Federal, quando do julgamento do RE nº 888.815, consubstanciado no Tema nº 822 da sua repercussão geral. 5. Verificada a ocorrência de vício de inconstitucionalidade formal e, consequentemente, afronta aos arts. 1º; 8º, caput; 60, II, 'd', c/c 82, III e VII, da CE-89, combinados com o art. 22, XXIV; 24, IX e § 1º, da CF-88, o que autoriza o manejo das ações diretas de inconstitucionalidade, ora em exame. 6. Diante dos efeitos do presente julgado e em observância ao comando do art. 27 da Lei nº 9.868/99 e ainda por razões de segurança jurídica e interesse social, os efeitos da presente declaração vão modulados, com o diferimento da eficácia desta decisão para a partir do ano letivo de 2023. Tal modulação visa não prejudicar as famílias que optaram pela modalidade de ensino prevista na presente norma no ano letivo de 2022, que aqui fica assegurada. **PRELIMINARES REJEITADAS. AÇÕES DIRETAS DE INCONSTITUCIONALIDADE JULGADAS PROCEDENTES POR MAIORIA.** (Rio Grande do Sul, 2022b; 2022c).

Em Sorocaba, interior do Estado de São Paulo, o vereador Edil Dylan Roberto Viana Dantas (PSC) apresentou em 05 de janeiro de 2021 o Projeto de Lei Ordinária nº 31/2021. A proposição foi discutida e aprovada na Câmara dos Vereadores, e,

posteriormente promulgada pelo Presidente da Casa de Leis, Gervino Cláudio Gonçalves (PL). A Lei Ordinária n. 12.348, de 18 de agosto de 2021, passou a dispor “sobre a instituição do ensino domiciliar¹⁴⁵ no âmbito da educação básica do município” (Sorocaba, 2022, n.p.).

Os fundamentos do projeto apontam se tratar o *homeschooling* de uma modalidade educacional distinta da escolar, com seu fundamento no direito à educação (art. 205, CF). A proposição é válida e necessária em razão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e das normativas estaduais não terem regulamentado sua utilização. Além do mais, o Supremo Tribunal Federal declarou a constitucionalidade do método educacional. Por fim, aponta a competência suplementar dos municípios para legislar em matéria educacional (art. 30, II, CF), logo, é totalmente pertinente a normatização local.

Após a publicação da lei, o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP) ingressou no Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo com ação direta de inconstitucionalidade, distribuída ao Órgão Especial sob o nº 2200312-26.2021.8.26.0000, com relatoria do Des. Rel. Des. Ferreira Rodrigues. Em julgamento no dia 20 de abril de 2022, por unanimidade, a Corte reconheceu a inconstitucionalidade da lei por usurpação de competência da União Federal nos seguintes termos:

AÇÃO DIRETA DE INCONSTITUCIONALIDADE. Lei nº 12.348, de 18 de agosto de 2021, do Município de Sorocaba, que ‘dispõe sobre a instituição do ensino domiciliar no âmbito da educação básica do município de Sorocaba’. Alegação de ofensa às disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Rejeição. Fundamento que não justifica o controle normativo abstrato. Como ensina GILMAR FERREIRA MENDES, ‘não subsiste dúvida de que somente a norma constitucional apresenta-se como parâmetro idôneo à aferição da legitimidade da lei ou ato normativo, no juízo de constitucionalidade’. Alegação de ofensa ao princípio do pacto federativo. Reconhecimento. Competência para legislar sobre ‘diretrizes e bases da educação nacional’ que é exclusiva da União, nos termos do art. 22, inciso XXIV, da Constituição Federal. Inconstitucionalidade manifesta. Posicionamento alinhado à jurisprudência do Supremo Tribunal Federal no sentido: (a) de que, embora o ensino domiciliar não seja vedado constitucionalmente, sua criação deve ser dar ‘por meio de

¹⁴⁵ Art. 1º Esta Lei autoriza o ensino domiciliar no âmbito da educação básica do Município de Sorocaba.

§1º O ensino domiciliar, sob o encargo dos pais ou responsáveis, é forma de ensino prevista no artigo 205 da Constituição Federal, que ao lado do ensino escolar, visa garantir o direito constitucional de acesso à educação.

§2º O ensino domiciliar é manifestação e concretização do dever constitucional da família de proporcionar educação aos filhos visando o pleno desenvolvimento da pessoa, o preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. (Sorocaba, 2022, n.p.).

lei federal, editada pelo Congresso Nacional’ (Tema 822); e (b) de que é inconstitucional ato normativo estadual (ou municipal) ‘no qual se disciplinam aspectos pertinentes à legislação sobre diretrizes e bases da educação nacional por usurpação de competência legislativa privativa da União’ (ADI 5091, Rel. Min. Cármen Lúcia, Pleno, j. 27/09/2019). Inconstitucionalidade manifesta. Ação julgada procedente. (São Paulo, 2022b, n.p.).

Por fim, o último caso é o do Município de Vitória, no Estado do Espírito Santo, onde a Câmara Municipal aprovou, e seu presidente Cléber José Félix (PSD) promulgou a Lei nº 9.562, de 27 de agosto de 2019, que dispõe sobre a educação domiciliar (*homeschooling*). A normativa foi uma iniciativa do vereador Vinícius Simões (PPS), ao apresentar o Projeto de Lei nº 5.038/2018 (Vitória, 2022, n.p.).

As razões do projeto são bem simples, com o vereador alegando a competência municipal para a edição de lei sobre a educação em face da concorrência suplementar garantida pela Constituição Federal (art. 30, II, CF); aponta o interesse da população local pela modalidade de ensino; e, conclui pela legalidade da prática, existente em diversos países.

Posteriormente à promulgação da lei, o então prefeito, Luciano Rezende (Cidadania), ingressou com ação direta de inconstitucionalidade no Tribunal de Justiça, distribuída ao Pleno sob a relatoria do Des. Robson Luiz Albanes, com o nº 0035496-33.2019.8.08.0000. Em julgamento no dia 04 de fevereiro de 2021, decidiu-se, por unanimidade, pela inconstitucionalidade da legislação, por usurpação de competência exclusiva da União Federal nos seguintes termos:

LEI MUNICIPAL DE VITÓRIA PROGRAMA EDUCAÇÃO DOMICILIAR (HOMESCHOOLING). MATÉRIAS DE INICIATIVA EXCLUSIVA DO EXECUTIVO. VIOLAÇÃO A SEPARAÇÃO DOS PODERES. INCONSTITUCIONALIDADE FORMAL E MATERIAL. AÇÃO JULGADA PROCEDENTE. I - A Lei nº 9.562/2019 de iniciativa da Câmara Municipal de Vitória que dispôs sobre o intitulado Programa de Educação Familiar (HOMESCHOOLING) atribuiu, ainda que de forma indireta e sem prévia dotação orçamentária, obrigações e despesas relacionadas a órgão ou secretaria vinculado ao Poder Executivo, portanto de iniciativa do Prefeito, o que incorre em flagrante inconstitucionalidade por violação ao art. 80, parágrafo único, incisos I, II e III, art.113, I e II e art.143, I da Lei Orgânica do Município de Vitória, assim como art. 63, § único, incisos I e III - reprisado por simetria do art. 61, § 1º, inciso II, alíneas a e b, da Carta Republicana- e art. 152 c/c art. 154, §1º, I e II, da Constituição Estadual da Constituição do Estado do Espírito Santo, soando assim latente a invasão indevida da Câmara Municipal ao legislar sobre matéria de iniciativa exclusiva do Executivo, em clara afronta a divisão funcional dos poderes, razão pela qual a inconstitucionalidade da norma é manifesta e clarividente. II - É flagrante a inconstitucionalidade formal da lei municipal a qual visa

estabelecer balizas à prática do ensino fundamental, na medida em que impõe padrões comportamentais a serem observados pelos pais dos alunos e pelo Município, criando ditames para sua atuação, aviltando assim a Constituição Federal que prescreve ser privativa da União a competência para legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, consoante o seu art. 22, XXIV. III Ação julgada procedente, declarando, por conseguinte, a inconstitucionalidade formal e material da Lei nº 9.562/2019, do Município de Vitória atribuindo-lhe efeito *ex tunc*. (Espírito Santo, 2022, n.p.).

Do exposto nesse tópico, as cinco iniciativas legais municipais utilizaram as mesmas fundamentações dos projetos estaduais. Sucintamente, defendem o *homeschooling* utilitarista, com fiscalização e avaliação do poder público; ser benéfico ao estudante; um direito de escolha dos pais; e, o apelo popular.

E, diante da alegada competência concorrente em matéria educacional dos municípios prevista na Carta Magna; da constitucionalidade do modelo declarado pelo Supremo Tribunal Federal; e, da falta de lei estadual e federal, regulamentam o *homeschooling* em seus territórios.

No município de Belo Horizonte, o Projeto de Lei nº 56/2021 foi proposto em fevereiro e retirado de tramitação em março do mesmo ano, pelas autoras, encontrando-se arquivado. Em Manaus, o Projeto de Lei nº 64/2021 aprovado pela Câmara Municipal teve veto total do Chefe do Executivo, sob o argumento de inconstitucionalidade por usurpação de competência exclusiva da União Federal em matéria educacional.

Em Porto Alegre, Vitória e Sorocaba, as leis regulamentando o *homeschooling* foram aprovadas, porém, todas contestadas perante os respectivos Tribunais de Justiça Estaduais, sob a alegação de inconstitucionalidade por vício material. No município capixaba e paulista, a Corte julgou procedentes as ações. Na cidade gaúcha, o Poder Judiciário designou data de julgamento e muito em breve se posicionará a respeito do tema.

Portanto, esse capítulo tratou das estratégias jurídicas adotadas pelos adeptos do *homeschooling* no país, discutindo seus principais argumentos legais com base na decisão do Supremo Tribunal Federal; bem como, na proposta legislativa federal e nas estaduais e municipais, com iniciativas arquivadas, em tramitação ou aprovadas, contestadas ou não judicialmente.

A seguir, a tese caminha para a análise do objeto da pesquisa, com a análise do *homeschooling*, seus motivos, argumentos e estratégias jurídicas a partir das teorias políticas contemporâneas.

Homeschooling no Brasil: análises

O presente capítulo analisará os motivos, os argumentos e as estratégias jurídicas utilizadas pelas famílias brasileiras para adotarem o *homeschooling*. No primeiro tópico, tais fatos serão refletidos a partir das posições dos críticos a esse modelo educacional.

Na segunda seção, o trabalho entra no estudo da possibilidade do *homeschooling* no Brasil a partir do fundamento das teorias políticas do liberalismo e sua vertente igualitária, do libertarismo, do comunitarismo e do conservadorismo, segundo a tipologia e as considerações de Will Kymlicka e demais autores, conforme a construção no capítulo dois.

Sob essas análises, espera-se responder ao objeto da tese, construída até o momento a partir do arcabouço teórico e da análise das pesquisas empíricas realizadas nos trabalhos selecionados.

8.1

Os motivos e as estratégias jurídicas

Neste tópico serão analisados os motivos e argumentos das famílias brasileiras para a adoção do *homeschooling*, conforme o levantamento realizado no capítulo cinco. De acordo com as investigações dos trabalhos empíricos, estabeleceu-se cinco categorias determinantes, sendo elas: (i) ideológicas; (ii) socialização dos menores; (iii) bem-estar dos filhos; (iv) pedagógicos; e, (v) valores religiosos e morais.

O argumento legal utilizado pelas famílias está entendido como estratégia jurídica e não como motivo, justamente por empregá-lo para obter do Poder Judiciário ou do Poder Legislativo a permissão para os menores serem ensinados em casa, em razão das cinco causas anteriores.

A seguir, serão apresentados os contrapontos e as críticas dos detratores do modelo educacional *homeschooling*, levando em consideração os motivos e argumentos lançados pelos adeptos da modalidade, a fim de trazer ao leitor a opinião contrária e estabelecer as bases para uma discussão e reflexão imparcial.

O primeiro motivo a ser analisado é o ideológico. Conforme identificado no capítulo cinco do trabalho, as famílias praticantes do *homeschooling* no país apontam essa situação como um dos motores para a retirada das crianças do ambiente escolar. A adoção desse método educacional é uma forma “de preservar os valores cultivados pelo núcleo familiar, privando-os [os menores] de terem acesso ao debate de temáticas de relevância social”, como, por exemplo, “às discussões de gênero no âmbito escolar” (Costa, 2016, p. 48).

Para as famílias, a escola, pública ou particular, se tornou local de doutrinação, promovida pelo Estado ou pelos professores, inculcando nos alunos ideias marxistas e de gênero. Todavia, o que se nota é uma tentativa de orientar e escolher os conteúdos a serem ministrados em sala de aula, bem como, reduzir as possibilidades de os docentes elaborarem comentários, atividades e fazer da melhor forma o seu trabalho didático e pedagógico.

Essa posição ganhou reforço com o movimento Escola sem Partido, ao incentivar as famílias a denunciarem os professores que estariam doutrinando as crianças com suas crenças ideológicas e filosóficas, ao invés de ministrarem as disciplinas de maneira imparcial, pragmática e técnica.

Não se olvida o direito de os pais participarem ativamente do ambiente escolar, contudo, não lhes cabem ditar o trabalho docente e os conteúdos a serem partilhados, em verdadeira censura aos professores, e, como consequência, tolhendo a liberdade de aprender dos alunos, diminuindo o conhecimento adquirido e a possibilidade de reflexão.

A própria Constituição Federal de 1988, no art. 206, prevê claramente que o ensino será ministrado com base nos princípios da “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” e do “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” (Brasil, 2022a, n.p.), justamente para o aluno ter acesso ao conhecimento de forma plena, livre e efetiva.

No mesmo sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 2022b, n.p.) lança a liberdade¹⁴⁶ como um dos fundamentos da educação nacional,

¹⁴⁶ “A liberdade de educação é um tema vasto, geralmente mal definido e mal compreendido, que engloba aquilo que se designa por liberdade de ensinar (autonomia pedagógica do professor), a liberdade de definir estratégias educativas (autonomia de gestão escolar) e, por fim, a liberdade de os pais escolherem um projecto educativo para os seus filhos”. (Cristo, 2018, p. 179).

ao destacá-lo como um de seus princípios (art. 2º); e, ao reforçá-lo, no artigo 3º, com a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber”, o “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” e o “respeito à liberdade e apreço à tolerância”.

Sobre a liberdade de ensinar, Bernardo (2018, p. 25) explica não se tratar de algo genérico, mas que se encontra dentro de um contexto institucional, o educacional, e se conjuga com a liberdade de aprender do educando.

Ainda sobre a liberdade de ensinar, a entende sob três esferas de significação:

[...] liberdade para ensinar, condição requerida para a prática em causa; liberdade de multiplicar as oportunidades de ensinar, para além do ambiente escolar; liberdade de oferta de ensino, seja pela existência de estabelecimentos escolares diferenciados, seja pela multiplicação de variantes curriculares. (Bernardo, 2018, p. 25).

Portanto, as liberdades de ensinar, para ensinar, de aprender, para aprender, de escolha, e de oferta, fazem parte do conjunto de diferentes liberdades encontradas nos “sistemas educativos modernos, universais e democráticos, com maiores restrições nos níveis mais elementares e limites cada vez menos rígidos à medida que a autonomia dos estudantes se vai firmando” (Bernardo, 2018, p. 56).

A retirada ou a mitigação do princípio da liberdade deixa o campo educacional fechado e restrito. Não permitir “as liberdades de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”, certamente cria “uma educação pautada em verdades absolutas e em conhecimentos prontos e acabados, portanto, inquestionáveis”. Com isso, “todos aprenderiam somente os conhecimentos predeterminados e pré-selecionados” (Bizzo; Bizzo; Ramos, 2021, p. 371).

As famílias usuárias do *homeschooling* esperam “uma posição ‘neutra’ – na verdade apática – da comunidade escolar com a finalidade de alcançar seus desígnios políticos-ideológicos” (Bizzo; Bizzo; Ramos, 2021, p. 377). Por óbvio, a liberdade de ensinar não é absoluta e a autonomia docente no desenvolvimento da ação sofre restrições, sempre na direção dos direitos e garantias dos estudantes.

Não se nega a possibilidade de abusos, porquanto, onde existe atividade humana é plenamente factível o desvio de finalidade das ações, as quais devem ser devidamente apuradas e sancionadas. Porém, partir da premissa de todos os profes-

sores, resguardados pelo Estado, estarem em um complô ou numa missão para doutrinar os estudantes na filosofia marxista ou de gênero, sempre contra a família, é surreal, uma verdadeira teoria da conspiração.

O segundo e o terceiro motivos são o da socialização e o do bem-estar. Esses argumentos podem ser tratados de maneira conjunta, porque visam, ao final, a segurança física, emocional e psíquica dos menores. Essas situações são as mais polêmicas e causam debates acalorados e posições radicais dos defensores e dos detratores do *homeschooling*. Como visto no capítulo cinco, não faltam situações constrangedoras e ruins vivenciadas pelos alunos e suas famílias no ambiente escolar, sofrendo, infelizmente, diversos tipos de violência.

Antes de adentrar no debate em si, mas preparando o ambiente para tanto, importante destacar o papel desenvolvido pela escola na socialização e preparo dos menores para a vida em sociedade. Como profere Castro (1979, p. 78), a escola “nasceu para prover a preparação profissional¹⁴⁷” e “vai aos poucos assenhoreando-se do processo socializador total em nível sistemático”. E prossegue afirmando ser a escola uma instituição “sucedânea da família, filiada ao Estado ou dependente dele, com o objetivo socializador e sobretudo profissionalizante”.

O “processo de socialização traduz a tomada de consciência de uma realidade preexistente ao indivíduo: a sociedade organizada”, como também, no desenvolvimento do sentimento de justiça nos indivíduos (Castro, 1979, p. 146, 208). Não se dúvida, portanto, da importância da socialização dos indivíduos para a plena vivência na comunidade e na busca da boa vida.

Segundo Cury (2021, p. 28; 2017, p. 116), “desde o final do século XIX, já se apontava a limitação da educação no interior da vida familiar face à complexificação da sociedade” e, devido as novas funções e instituições da urbanização, estabeleceu-se “uma dialética de reciprocidade entre a socialização familiar e a socialização escolar”.

Crítico do *homeschooling*, Cury (2006b, p. 670-671; 2017, p. 117) enfatiza que a “a família não dá conta das inúmeras formas de vivência de que todo o cidadão participa e há de participar para além dessa primeira socialização”. A instituição

¹⁴⁷ “A escola surgiu da necessidade de preparar profissionais, já que a família não apresentava condições para tanto. As mudanças na estrutura econômica passaram a exigir progressiva especialização da mão-de-obra. O processo educativo sempre envolveu, em sua maior extensão, a preparação dos indivíduos para a desincumbência de atividades econômicas quando se tornasse adulto”. (Castro, 1979, p. 78).

escolar, como agente de socialização secundária, possibilita à pessoa, na convivência com outras, ser influenciada e influenciar “por meio de grupos etários, da inserção profissional, dos meios de comunicação, dos espaços de lazer, da participação em atividades de caráter sociopolítico-cultural, entre outros”.

Como agência socializante, a escola “propicia tanto a transmissão do acúmulo de conhecimentos por meio do desenvolvimento de capacidades cognoscitivas quanto a transmissão de normas, valores, atitudes relativas à vida social”. Aliás, a sociedade brasileira, juridicamente, reconhece “o *status predominante* dos processos institucionais de socialização secundária nas unidades escolares” ao garantir a “gratuidade nas escolas públicas em todas as etapas da educação básica” e ao determinar “a obrigatoriedade no ensino fundamental seja em escolas públicas ou privadas” (Cury, 2006b, p. 671-672).

Portanto, há uma séria questão a ser discutida de como será o resultado da socialização das crianças educadas pelo *homeschooling*. Costa (2016, p. 91), por exemplo, se preocupa com a capacidade desses menores de se relacionarem socialmente, de conviverem com as diferenças, de respeitarem o espaço do próximo, de estarem abertos ao novo e se conseguirão “conviver com realidades distintas daquelas existentes em seu núcleo familiar”.

Quanto ao problema da violência, em todos os sentidos, como fato público e notório, está permeado na sociedade brasileira. Não é uma exclusividade da escola e, por outro ângulo, não lhe seria ausente. Até os defensores do *homeschooling* não negam que a violência está presente em todos os locais da atividade humana.

Sobre essa crítica, Barbosa (2013, p. 237) salienta duas considerações:

[...] a de que tais características não são originárias da escola, mas, antes, revelam-se como características da sociedade mais ampla na qual a escola está inserida e, no caso brasileiro, sobretudo como resultado das desigualdades sociais e econômicas que marcam o país; a segunda questão, também decorrente dessa primeira constatação, é a de que tais problemas estão presentes em outros espaços e instituições (como decorrente que são da sociedade), não se tratando de monopólio da instituição escolar e podendo se apresentar, por exemplo, nos demais locais e instituições frequentados pelos praticantes do ensino em casa (para realização de suas atividades extra-curriculares, por exemplo).

Os diversos tipos de violência sofridos pelas crianças e adolescentes não é monopólio da escola. Ao contrário, mesmo na segurança dos lares são violentadas de todos os modos (física, psíquica e sexualmente), inclusive, por aqueles que lhe

deveriam proteger: a família. Como consequência, o argumento da retirada dos menores do ambiente escolar por questão de segurança não resultada em garantia de sua proteção. Ao contrário, a depender de onde vive, pode tornar-se alvo fácil e sem defesa de abusadores.

Como lembra Gavião (2017, p. 115), não é exclusividade das famílias adotantes do *homeschooling* a ideia de proteção, de fortaleza e redoma. Essa prática é adotada em outros âmbitos sociais, nas chamadas comunidades muradas, como *shoppings* e condomínios. Essa tentativa de isolamento vai além da função defensiva, desagua na “ilusória garantia de uma segurança contra uma heterogeneidade perniciosa”, seguindo a “tendência mundial de separar o mundo, o ‘nós’ dos ‘outros’”.

Em sua pesquisa empírica com as crianças e as mães, Gavião (2017, p. 119) identifica a

[...] construção e à existência de uma barreira de ‘amigos’ formada por essas *mães* principalmente, mas também por *pais, avôs, irmãos, tios, primos* etc., que, a um só tempo, fortalece a identidade do estudante domiciliar e cria desafios para a construção de uma outra sensibilidade para as diferenças e a alteridade. (Grifos da autora).

Esse isolamento proporcionado pelo *homeschooling*, para Cury (2018, p. 116; 2021, p. 37), evidencia o egocentrismo dos usuários. Para sua superação, o convívio escolar é uma oportunidade sem igual, por oferecer “um espaço privilegiado para que se estabeleça com os outros relações maduras de reciprocidade e de reconhecimento do outro como igual e diferente”.

Outra crítica ao *homeschooling* quanto à socialização é a de estreitar sobremaneira a vivência da criança, circunscrita num ambiente com poucas ferramentas para compreender o mundo de forma real. Porquanto,

[...] embora a família possua argumentos necessários para o desenvolvimento lúcido da criança, o facto é que tais utensílios não são de modo alguns suficientes para que a criança possa interpretar convenientemente o real, actuando como um agente de transformação social. Além do mais, o espírito de partilha na aprendizagem acontece num território muito reduzido, e contrariamente ao que acontecia na educação convencional, onde a criança cedo se apercebia como um entre muitos outros, o programa *homeschooling* ignora por completo a importância desta dimensão social, criando uma relação cataléptica entre a criança e o social. Além do mais, o programa *homeschooling* parece-nos sofedor de um dos sintomas que abalavam a educação convencional, que é o facto de a aprendizagem se constituir só como um exercício futuro. (Paraskeva, 2010, p. 41-42).

O *homeschooling* restringe o espaço de vivência e de convivência da criança. Ao limitá-la no âmbito familiar, pode “reduzir o campo de um pertencimento social mais amplo e de se pautar por um exclusivismo que pode significar uma forma elitista e seletiva de segregação” (Cury, 2017, p. 117).

Nesse ponto, Costa (2016, p. 132) é mais enfático e faz duras críticas ao *homeschooling*. Para o autor,

Trata-se de um fenômeno que preconiza a segregação e a polarização social, a formação de guetos em famílias cujos pais optaram por proibir que seus filhos convivassem com pessoas de formação moral, ética e religiosa distinta daqueles valores adotados pelo núcleo familiar. É uma maneira de estimular sutilmente o preconceito e a discriminação, pois a motivação dos pais que optam pelo *homeschooling* quase sempre é de natureza moral, religiosa e ideológica.

E complementa ao dizer que, ao negar o direito à educação escolar às crianças, os pais as domesticam a partir de seus valores morais, ideológicos e religiosos. As privam de “conhecer a diversidade da sociedade contemporânea marcada pelo pluralismo e desigualdade” (Costa, 2016, p. 133).

A preocupação para os detratores desse modelo é o empobrecimento da socialização secundária, deixando-a apenas a cargo da família e de seus interesses, retirando dos menores a possibilidade de vivências diferentes, não controladas, para aprenderem, desde cedo, a lidarem com as adversidades, agruras, oportunidades, sucessos e alegrias da vida, em uma sociedade plural e multicultural.

Outro ponto levantado pelos usuários do *homeschooling* no país é a pedagógica, apontado, por muitos, como um dos principais motivos para a retirada dos menores da escola. Como apresentado no capítulo cinco, os pais denunciam a péssima qualidade do ensino; a falta de atendimento personalizado; a incapacidade do desenvolvimento intelectual pleno dos estudantes; o despreparo para o mercado de trabalho; conteúdos e disciplinas sem nexo com a realidade; entre tantos outros.

Os problemas enfrentados pelas escolas, especialmente as públicas, são notórios e de todo o tipo. Por exemplo, permeiam a estrutura física; a falta de material didático e uniformes; alimentação inadequada; insuficiência de professores e técnicos; parcas remunerações; baixa qualidade do ensino; docentes despreparados; dificuldade de acesso dos estudantes às instalações.

Cury (2019b, p. 6-7; 2017, p. 117) reconhece as críticas feitas, especialmente diante dos “resultados ruins nas avaliações das redes escolares e a outros fenômenos

que as pesquisas registram, como violência, bullying, entre outros”. Por essa realidade, cobra dos gestores escolares e dos poderes públicos o empenho “na solução mais ampla desses problemas, em especial na valorização docente e na oferta de sólida formação inicial”.

Apesar dos problemas, Cury (2007b, p. 488; 2019, p. 10-11) reforça que o espaço para realizar o ensino é o ambiente institucional da unidade escolar, verdadeiro solo do ato pedagógico. A sala de aula é o

[...] espaço privilegiado do ambiente institucional da escola e do fazer docente, é o lugar apropriado do direito de aprender do discente, de daí se projeta para um mundo que vai rompendo fronteiras e revelando, ainda que por contradições, o caráter universal do homem.

A sala de aula é o *locus* “para oportunizar ao discente contato com reflexões e debates científicos, para que consiga entender e dimensionar os conflitos sociais decorrentes da intolerância ao modo de ser e ver o mundo do outro” (Costa, 2016, p. 96). O *homeschooling*, ao levar a criança para o recinto doméstico, tendo apenas o contato com seus pais, não lhe permite outras experiências, decorrentes da convivência e dos debates com os colegas e os professores.

Outra questão a ser debatida é a qualificação do professor. Os defensores do *homeschooling* levantam a bandeira da falta de preparo desse profissional para lidar com suas crianças, seja no âmbito da convivência, quanto no da competência para o ensino e a transmissão do conhecimento.

Como articula Paraskeva (2010, p. 42-43), a profissão de professor foi trivializada e o “programa *homeschooling* é o culminar da fragilização da classe docente, dado que a esta classe se imputam culpas pela crise de sucesso que vivem as escolas”.

O questionamento dos pais *homeschooling* sobre a capacidade técnica do professor carece de sentido. Se o docente, preparado para tanto, graduado em uma universidade, não tem as habilidades e os conhecimentos necessários para conduzir a aprendizagem das crianças, a família, sem tal formação, teria?

Os pais *homeschooling* apontam conhecerem como ninguém seu filho, dando-lhes vantagens nesse quesito. Quanto ao preparo para o ensino, dizem compensar com dedicação exclusiva, além de poderem contar com o apoio, se necessário, do auxílio de profissionais especialistas (professores e pedagogos). A junção dessas

estratégias, aliada a um programa individualizado, levando em consideração as habilidades e os interesses do menor seriam a chave para o sucesso do ensino e da aprendizagem.

Interessante destacar a completa contradição das famílias usuárias do *homeschooling* nesse ponto. O professor não tem capacidade e, assim não serve, para conduzir a educação do seu filho na escola. Porém, quando a criança está sendo educada em casa, com a supervisão dos pais, esse mesmo professor pode ser contratado para auxiliar a tarefa. Nesse caso, o profissional é capaz e tem serventia.

O problema da formação docente não é atual. Por exemplo, Arendt (2014, p. 231-239) denunciava “o negligenciamento extremamente grave da formação dos professores em suas próprias matérias” nos Estados Unidos da América na década de 1960. A qualificação necessária ao professor “consiste em conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém sua autoridade se assenta na responsabilidade que ele assume por este mundo”.

Para cumprir a tarefa com qualidade, Tardif (2007, p. 39) aponta ser imperioso ao docente conhecer “sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos”.

Além do entendimento técnico, o professor necessita de outras habilidades, tendo em vista as complexas exigências sociais. Nesse aspecto, a didática é fundamental, ao possibilitar a transformação da prática educativa; ao estimular e permitir a participação ativa dos estudantes em experiências de aprendizagem que enfatizam a construção de conhecimentos; o desenvolvimento de projetos adequados aos interesses dos alunos, da comunidade escolar e da sociedade; a utilização de novas tecnologias de comunicação e informação; a organização de trabalhos interdisciplinares e coletivos (Damis, 2004, p. 14).

Sem o conhecimento pedagógico adequado, o método de ensino do professor pode ser comparado à era da idade da vocação, presente na Europa nos séculos XVI a XVIII. Nessa época, a formação pedagógica estava centrada nas tradições religiosas, com os docentes aprendendo a ensinar na prática, imitando os mais experientes (Tardif, 2013, p. 554-556). Tal situação não é cabível na atual sociedade, complexa e plural, a desafiar cotidianamente o professor. Novamente a dúvida: sem formação, os pais possuem tal competência?

Não basta o conhecimento técnico a ser ministrado. O professor necessita do aprendizado das teorias e práticas pedagógicas para superar o ensino da idade da vocação (Tardif, 2013, p. 554-556). Sem tal cultura, falta parcela essencial de competência para o desempenho de suas funções.

A formação pedagógica do educador é necessária para ter

[...] como finalidade primeira a consciência crítica da educação e do papel exercido por ela no seio da sociedade, o que implica num compromisso radical pela melhoria da qualidade do ensino, considerando-se, contudo, os limites e possibilidades da ação educativa em relação aos determinantes socio-econômicos e políticos que configuram uma determinada formação social. (Candau; Lelis, 2008, p. 69).

Em sua tarefa com os educandos, para a formação e o desenvolvimento pessoal, o docente precisa utilizar adequadamente os “métodos pedagógicos praticados e os valores que assistem às grandes opções dos sistemas educativos, de que são parte integral”. Para tanto, é necessário,

[...] um dever de não ingerência por parte dos detentores de poderes que supervisionam a atividade docente, ou que com ela interagem, baseado no direito de manter o ensino ao abrigo de pressões externas, como seria o caso, por exemplo, da sua submissão a aspectos ideológicos de cariz ditatorial. (Bernardo, 2018, p. 55-56).

Além do mais, como observa Cortina (2005, p. 98),

[...] a formação não se refere unicamente à aquisição de habilidades profissionais, mas também à capacidade de utilizá-las a partir dos *valores éticos da cidadania*, a partir dos valores de uma ética cívica consciente da igual dignidade de qualquer pessoal.

Por conseguinte, “reconhecer o professor como um profissional que detém saberes particulares em seu campo de atuação significa também legitimar a luta dos profissionais da educação”. Há que se valorizar “os esforços pela construção da profissionalização e da valorização docente” para que não sofram retrocessos e os seus saberes menosprezados (Barbosa; Terra, 2021, p. 88).

Diante dessas considerações, por maiores problemas reconhecidos aos professores da rede pública ou particular, os mesmos podem ser repassados ou incutidos aos pais. Estes, sabidamente, não possuem, pelo menos a maioria, a formação mínima necessária para conduzir o ensino de seus filhos, ficando, ao final, restritos

ao “mundo do conhecimento” dos livros didáticos adquiridos, sem conseguir avançar para além deles ou fazer conexões com outros conteúdos e realidades, em um ensino vocacional, não mais aceitável diante de uma sociedade complexa e plural.

Sobre a estrutura e a segurança das escolas, em especial das públicas, não se olvida da precariedade de muitas delas, abandonadas pelo Poder Público, especialmente as da zona rural e as da periferia. Mas, relacionar tal situação como motivo para a adoção do *homeschooling* não retrata a realidade. Conforme analisado no capítulo quatro, o perfil dos adeptos desse método não é o dos usuários do ensino público, mas sim, da rede particular.

A rede particular, a princípio, possui estrutura e equipamentos pedagógicos adequados, profissionais experientes e qualificados, adequados ao perfil do público que atende, compatível com o valor do serviço cobrado. Por consequência, se o motivo da retirada das crianças da escola pública é a falta desses requisitos, como apontam algumas famílias, a mudança para uma instituição privada resolve o problema, sem qualquer necessidade de adotarem o *homeschooling*.

Para finalizar o quesito pedagógico e passar para os valores morais e religiosos, tem-se claro que as críticas à rede escolar são pertinentes, porém, passíveis de serem solucionadas com investimentos em infraestrutura e capacitação dos agentes educacionais, seja nas escolas públicas ou privadas.

Na sequência dos motivos para a adoção dos *homeschooling* pelas famílias, aparecem os valores morais e religiosos. Segundo os pais, a escola, pública ou particular, tem adotado valores e princípios contrários aos ensinamentos cristãos e morais da sociedade, desvirtuando o desenvolvimento das crianças e interferindo negativamente no ambiente familiar.

Inicialmente, importante destacar que o ser humano é essencialmente moral (Cortina, 2005, p. 171-173). É impossível pensar um mundo humano sem valores morais. Os valores morais integram os demais¹⁴⁸ (social, cultural etc.), portanto, não há como falar em educação (formal ou informal) sem tocá-los.

¹⁴⁸ “Isso não significa que os valores estéticos (a beleza, a elegância), os religiosos (o sagrado, o transcendente), os da saúde (a saúde, a agilidade), os intelectuais (o conhecimento, a evidência) ou os da utilidade (o útil, o eficaz) não sejam essenciais, e sim que os valores morais é que aparecem ser atuais; talvez porque nos tenhamos dado conta, com razão, de que a partir deles poderemos organizar os outros valores de uma forma ajustada às exigências de nosso ser pessoas, já que os valores morais atuam como integradores dos outros, não como substitutos deles”. (Cortina, 2005, p. 172).

A educação deve contemplar os valores morais e ensinar outras habilidades, além da técnica e da social. Para Cortina e Martínez (2013, p. 170), as habilidades técnicas são os conhecimentos instrumentais, como idioma, matemática e ciências. As habilidades sociais são as capacidades de a pessoa criar uma boa rede de relações interpessoais.

Todo e qualquer “projecto educativo, em qualquer tempo, em qualquer espaço, encerra indelevelmente uma moral – uma concepção de bem, um ideal de dever-ser”. Como consequência, “qualquer tipo de ensino apenas ganha sentido quando integrado num projecto alargado de formação da pessoa, como indivíduo e como cidadão” (Patrão Neves; Justino, 2018, p. 9-10).

Por conseguinte, não há projeto educativo

[...] sem uma noção subjacente de bem agir e de dever-ser e estes protagonizam indelevelmente uma norma; por sua vez, enquanto padrão, só se compreende num horizonte de universalidade, que já não será (como tradicionalmente) absoluta e heterónoma, mas comunitária e autónoma, consensualizada em cada sociedade sobre a matriz da Declaração Universal dos Direitos Humanos. (Patrão Neves; Justino, 2018, p. 11).

Como diz Castro (1979, p. 208), educa-se a pessoa para torná-la “capaz de discernir o justo do injusto, o bem do mal, o lícito do ilícito, o verdadeiro do falso”. Porque, em qualquer “sociedade – primitiva, arcaica ou moderna –, a justiça, a bondade, a licitude e a verdade constituem os valores básicos que compõem a estrutura axiológica”.

É essencial educar em valores, em uma ética cívica nas sociedades pluralistas, para contemplar os princípios morais da liberdade, da igualdade, da solidariedade, do respeito ativo e do diálogo. Tais valores são fundamentais para a cidadania e o convívio na comunidade, os quais devem ser transmitidos e ensinados por meio da educação (Cortina, 2005, p. 180-181).

A educação não pode ser apenas técnica e social, mas necessita ser de valores éticos. Se a educação deve ensinar os novos, os recém-chegados, como é o mundo, tem por obrigação cultivar e transmitir os valores fundamentais para o exercício da cidadania. Valores esses construídos pela sociedade, laica e secular.

Os valores morais alardeados pelas famílias *homeschooling* não são os seculares, são os cristãos. E, diante disso, exigem das instituições escolares a observância desses preceitos. Na pesquisa realizada no capítulo cinco não se identificou a

pressão ou o desejo desses valores serem incutidos a todos os alunos, como forma de doutrinação, mas apenas a manifestação de não serem respeitados e, por vezes, atacados.

Talvez as famílias adeptas ao *homeschooling* não compreendam ou não aceitem o resultado dos processos de secularização¹⁴⁹ e laicização ocorridos na sociedade. A secularização¹⁵⁰, explica Cury (2018d, p. 49), é um processo social, onde espaços, instituições, pessoas e costumes, antes sob domínio religioso, passam a serem geridos pela “terrenalidade”, com a vontade humana de protagonista. Os valores e as regras religiosas não definem mais as ações no campo social (economia e política, por exemplo), mas sim a racionalidade e a utilidade.

A laicidade¹⁵¹, a relação entre política (Estado) e religião (Igreja), é tema central em uma sociedade livre. É o direito de cada indivíduo expressar o seu pensamento e opinião sem constrangimento ou censura, garantindo sua liberdade e a da coletividade. O atual estágio da laicidade pauta-se pela indiferença do Estado com as religiões e o seu dever de salvaguardar o direito de crer ou não dos cidadãos, pela simples razão da ligação política basear-se em si mesma (Lacerda, 2014, p. 179).

Cury (2018d, p. 44) credita a separação entre Estado e uma igreja oficial como fruto da Revolução Francesa, com o início da modernidade. Com ela, os assuntos religiosos são deslocados para os espaços da sociedade civil e, em contrapartida, o Estado assume funções antes exclusivas da igreja. A partir desse momento, o poder terreno não mais possui sua origem na religião e a importância desta deslocou-se para as pessoas, em sua privacidade, ou para a sociedade civil.

¹⁴⁹ A palavra é proveniente de século, do latim *saeculus*, *saeculi*, referindo-se a um lapso temporal de cem anos. No campo eclesiástico, “o tempo *secular* distingue-se do tempo próprio da eternidade que tem, como uma de suas expressões, a vida religiosa”, significando, portanto, “o mundo terreno onde se vive a passagem provisória deste tempo mundano, na expectativa do tempo da eternidade após a morte”, assim, em algumas situações há um contraste, um afastamento da vida religiosa com a secular. (Cury, 2018d, p. 49).

¹⁵⁰ “A teoria da secularização teve início na análise realizada por Max Weber do processo de *desencantamento do mundo*, produto, por sua vez, do processo mais amplo de racionalização. Este pode ser entendido como resultante das ações sociais serem cada vez mais orientadas para a eficiência dos meios visando às finalidades (como o emprego das técnicas para aumentar a produção) ou do atingimento dos valores em que se crê conscientemente (como os éticos), em detrimento de ações baseadas na emoção ou na tradição”. (Cunha, 2017, p. 13-14).

¹⁵¹ Laico “advém do substantivo grego *laós*, *laou*, significando *povo*, do *povo*, gente do povo ou multidão de pessoas. Deriva daí o adjetivo grego laikós e que passou para o latim erudito como *laicus*”. Na língua portuguesa, “laico tanto pode ser um substantivo – como em ‘ele é um laico no meio de clérigos’ –, quanto adjetivo, como por exemplo em ‘educação laica’”. Desses termos emanam a laicidade, a laical, a laicização, o laicato, o laicismo, dentre outros. (Cury, 2018d, p. 41).

No Brasil, em que pese a separação entre Igreja e Estado¹⁵², a Constituição Federal de 1988, art. 5º, VI, VII e VIII (Brasil, 2022a, n.p.), estabelece alguns direitos aos cidadãos na esfera religiosa, como a inviolabilidade da liberdade de crença; o exercício de cultos e a proteção desses locais; a assistência religiosa nas entidades civis e militares; e, a não privação de direitos por motivo de crença.

Para Cunha e Oliva (2014, p. 214-216), a laicidade brasileira pode ser vista em algumas situações onde a influência religiosa perdeu espaço. Dentre esses casos, citam o casamento civil; o reconhecimento dos filhos concebidos fora das religiões oficiais; o divórcio; a união homoafetiva; os direitos sexuais e reprodutivos. Esses debates abrangeram toda a sociedade, não sendo mais tutelados pela religião.

Por outro lado, os autores citam a permanência da influência da religião em outros espaços. Na Constituição Federal de 1988, seu preâmbulo evoca a proteção de Deus. É detectada no dinheiro, com a inscrição “Deus seja louvado” nas cédulas. Está presente nas imagens religiosas nos Tribunais de Justiça, nas Casas Legislativas e repartições públicas. Além dos inúmeros feriados nacionais e festas religiosas. Todas essas situações são justificadas pela tradição religiosa do país.

No campo educacional a presença da religião é uma constante, apesar de o ensino religioso nas escolas públicas de ensino fundamental ser de matrícula facultativa, como prevê o § 1º, do art. 210¹⁵³, da Constituição Federal (Brasil, 2022a, n.p.).

Nessa seara, a disputa por espaço permeia a formação de professores e o currículo oficial, com debates acalorados sobre alguns conhecimentos científicos ensinados na escola, especialmente os contrários aos preceitos bíblicos, como a teoria da evolução de Charles Darwin.

Cunha e Oliva (2014, p. 216-217) destacam uma “naturalização” da presença religiosa na educação brasileira, fruto da mobilização das instituições religiosas hegemônicas junto à classe política.

¹⁵² A laicidade está prevista na Constituição Federal de 1988 em seu artigo 19, inciso I, com a vedação da União, Estados, Distrito Federal e Municípios estabelecerem “cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público” (Brasil, 2022a, n.p.).

¹⁵³ Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. [...] § 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental. (Brasil, 2022a, n.p.).

A inserção da religião nas escolas públicas tem por objetivo um

[...] controle individual e social supostamente capaz de acalmar os indisciplinados, de conter o uso de drogas, de evitar a gravidez precoce e as doenças sexualmente transmissíveis, capaz até mesmo de fornecer a presumida única base válida para a ética e a cidadania, como se fosse uma espécie de educação moral e cívica. (Cunha; Oliva, 2014, p. 216-217).

Os grupos religiosos, tentam, em todos os segmentos sociais, com mais ou menos êxito, manter e alargar sua influência e poder, com a inclusão de seus valores e princípios nos costumes sexuais, na moral, na convivência diária entre as pessoas, na política e na educação.

Para Andrade (2021, p. 347),

[...] a educação com matriz religiosa pode representar um desejo de reeditar os alicerces da educação que foram estabelecidos nas suas origens históricas, os conteúdos, as metodologias e as práticas adotadas quando o ensino das ciências e das letras se dava de modo conectado ao ensino dos bons costumes, da moralidade e da religião em um sistema fechado.

Obviamente, como apontam Cunha e Oliva (2014, p. 220), o ser humano é permeado por valores, não é neutro, mas, em um Estado laico, eles não são os da religião, mas sim de uma ética laica, justamente para manter o respeito e a liberdade de todas as crenças. Além do mais, nem todas as religiões afirmam a democracia, valor fundamental para o Estado brasileiro.

Em uma nação laica, os valores religiosos não são adequados para a adesão pelo Estado, inclusive, no campo educacional. Ao tratar de temas transversais, o Conselho Nacional de Educação sobre a educação em direitos humanos, cita sete princípios fundamentais a serem observado nessa temática: a igualdade de direitos; o reconhecimento e a valorização das diferenças e das diversidades; a democracia; a transversalidade; a vivência e a globalidade; a sustentabilidade socioambiental; e, a dignidade humana.

De todos esses princípios fundamentais, apenas a dignidade humana tem origem histórica na religião, no Cristianismo. No entanto, foi deixado de lado em muitas oportunidades, como na escravidão; na dominação de gênero e sexual; e, na sujeição de povos (Cunha; Oliva, 2014, p. 220-221).

Por ser o Brasil um país laico e secular, não cabe às escolas públicas ou privadas, com exceção das confessionais, a adoção de valores religiosos para os seus

alunos. Além do mais, existem opções de escolas confessionais em diversas cidades brasileiras, bastando aos pais a matrícula de seus filhos e o acompanhamento das atividades, voltadas para o ensino religioso.

Nem sempre a adesão a uma escola confessional será possível, seja pela inexistência ou outra dificuldade. Nesse caso, caberá à família complementar os ensinamentos religiosos em casa ou na igreja, suprimindo essa deficiência, em seu modo de percepção da educação.

Todavia, como no relato de uma família no capítulo cinco, nem mesmo a matrícula dos filhos em uma escola cristã foi suficiente para cumprir as exigências e expectativas dos pais no quesito valores morais e cristãos na condução do ensino, disciplina e convivência.

Diante desses posicionamentos mais austeros, Santomé (2003, p. 49-50) lembra “que entre as funções da instituição escolar está a de ajudar a coordenar e integrar de maneira reflexiva e críticas as influências dos distintos ambientes em que vivem os rapazes e raparigas”. A convivência com pessoas de culturas, religiões e origens diferentes é salutar e imprescindível, porque somente assim se tornarão pessoas mais reflexivas, democráticas e solidárias.

Ao oposto do pleiteado pelas famílias *homeschooling*, os valores e princípios a serem observados e adotados na educação, pelas instituições públicas ou particulares, são os democráticos, oriundos da sociedade laica e secularizada, baseados na Declaração Universal dos Direitos Humanos e nos fundamentos da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

Para finalizar o tópico, a questão jurídica será debatida, não como motivo, mas sim, uma estratégia utilizada pelas famílias para legitimarem e legalizarem o ensino das crianças pelo *homeschooling*. A principal argumentação está respaldada na Constituição Federal, ao afirmarem a precedência da família sobre o Estado e o direito inalienável dos pais em conduzirem a educação dos filhos.

Apesar da notória responsabilidade da família para com os pequenos, no que tange a esse tema, Cury (2021, p. 27-37) é categórico ao afirmar “que os filhos não são propriedades dos pais já que, mesmo menores, são pessoas dotadas de direitos e deveres que devem ser respeitados”. E, acrescenta que o *homeschooling* busca a quebra do dever de solidariedade entre a família e o Estado para a educação das crianças, quando, na verdade, deveriam estar juntos “na busca da autonomia e da afirmação de uma cidadania solidária e participante da vida sociopolítica”.

Em sentido similar, para Ranieri (2017, p. 161) os argumentos favoráveis ao ensino domiciliar não se sustentam, porque

[...] nesse caso, há prevalência do princípio da primazia da criança sobre o poder parental, por força da ratificação da Convenção dos Direitos das Crianças – CDC –, promulgada no Brasil pelo Decreto n.º 99.710/90 (Decreto BR, 1990). Dificilmente, salvo situações de absoluta impossibilidade de frequência à escola, prevalecerá o argumento de que o ensino domiciliar é mais favorável à criança. Prova disso é a exigência legal de matrícula e frequência de alunos com necessidades especiais em escolas regulares (Lei BR 9.394, 1996, arts. 58 e 59).

Bernardo (2018, p. 45) concorda que “a posição mais satisfatória será, de certo, aquela que reconhece a existência de direitos próprios das crianças, fundados em interesses genuínos”. Especialmente quando se trata do direito à educação,

[...] um direito absoluto, na medida em que dele depende a formação da humanidade do homem, «os direitos que protegem a capacidade futura de agencia», nomeadamente a de coexistir de modo participativo numa sociedade democrática e, de preferência, mais justa do que a actual.

A educação é um direito fundamental, “personalíssimo, cuja titularidade pertence à criança e não aos pais”. Inclusive, é determinado pelo Estado o currículo nacional obrigatório, onde “cada escola tem que trabalhar em cada ciclo da educação básica”. Portanto, “os genitores da criança não detêm essa liberdade de escolha quanto ao conteúdo que será trabalhado” (Costa, 2016, p. 49).

Ao prosseguir o raciocínio, Bernardo (2018, p. 43-44) diz ser “necessário desconstruir o argumento que consiste em supor que a liberdade de escolha funda um direito discricionário dos pais de decidirem sobre a educação dos filhos”. Se por um lado,

[...] é requerido que a escola se submeta, não a uma lógica educacional, mas àquela que corresponde a uma posição particular no mundo da vida. A óbvia ilegitimidade desta expectativa não se resolve com a invocação do estatuto privado do estabelecimento, já que este não deixa de integrar o sistema educativo. Por outro lado, porque a prerrogativa atribuída ao sucesso supõe a replicação de um elitismo que colide com as promessas de justiça dos sistemas educativos e acarreta o perigo de serem violados os princípios universais de tolerância e pluralismo no entendimento do sector privado. (Bernardo, 2018, p. 43-44).

Nas democracias modernas, continua Bernardo (2018, p. 44-45), “o sujeito de direitos e deveres é o indivíduo, o que implica que é a formação deste que tem

de constituir o critério de qualquer decisão familiar”. O que está em jogo é o futuro da criança, sua educação e como ela ocorrerá. Por mais que a família esteja em uma situação privilegiada, isso não lhe garante “um regime de exclusividade ou de soberania”.

Não há direito absoluto dos pais na escolha educacional de seus filhos, mas sim, “uma responsabilidade acrescida, por estarem em posição de poder escolher”. Deste modo, finaliza Bernardo (2018, p. 44-45), tanto “os pais, como os restantes educadores, são chamados a escolher em nome da criança, não em nome próprio, e menos ainda em nome da reprodução das suas próprias convicções”.

Para Ranieri (2017, p. 158), não há direito de escolha dos pais entre o ensino formal e o informal, porque a liberdade de ensino e de orientação pedagógica está vinculada à escolha, pela família, entre a instituição escolar pública ou a privada, o método pedagógico utilizado pela educação formal e à eventual orientação religiosa.

Nessa esteira, apesar das argumentações legais das famílias, o reconhecimento jurídico do *homeschooling*

[...] como uma modalidade de ensino no Brasil é retirar do Estado a legitimidade de prestação do serviço público educacional, é suprimir a dimensão coletiva de tal direito, é compreender a educação como um direito individual e não uma política pública essencial à sociedade brasileira. (Costa, 2016, p. 128).

De todo o exposto, não faltam contra-argumentos pelos críticos da modalidade de ensino *homeschooling* para a permanência de sua não autorização no território brasileiro. A liberdade dos pais no âmbito educacional de seus filhos não comporta a retirada da instituição escolar, mas, tão somente, a escolha entre as diversas ofertas públicas e privadas, onde a diferença está calcada no projeto pedagógico.

Nesse tópico, os argumentos e motivos apresentados pelas famílias adeptas do *homeschooling* foram contrapostas pelas críticas de seus detratores, a fim de trazer ao leitor o outro lado da moeda, baseada na defesa do direito fundamental das crianças em frequentarem a escola.

A seguir, será analisado o *homeschooling* com base nas teorias políticas contemporâneas definidas a partir da tipologia de Will Kymlicka, desenvolvidas no capítulo dois desse trabalho.

8.2

As teorias políticas e o *homeschooling* no Brasil

Nesta seção, a fim de cumprir o objeto de pesquisa da tese, serão analisados os motivos, os argumentos e as estratégias jurídicas utilizadas pelas famílias usuárias do *homeschooling* no país a partir das teorias políticas contemporâneas apresentadas no capítulo dois, ou seja, sob os fundamentos do liberalismo e de sua vertente igualitária, do libertarismo, do comunitarismo e do conservadorismo.

A primeira categoria a ser analisada é o fator ideológico, referido pelas famílias para retirarem as crianças e os adolescentes do ambiente escolar. Relembrando, para iniciar o debate, os pais acusam a escola de doutrinar seus filhos. Os estudos apontaram três linhas ideológicas: i) contra a família em favor do Estado; ii) marxista; e, iii) de gênero.

Pode-se dizer que essa reclamação dos pais sob o ponto de vista do libertarismo não teria repercussão frente ao Estado ou à sociedade. Em face da liberdade extrema capitulada pelos adeptos dessa teoria política, as pessoas são livres para adotarem suas concepções de boa vida, independentemente qual seja.

Por defenderem um Estado mínimo, não haveriam escolas públicas em um governo libertário. Em uma comunidade onde apenas existam escolas particulares, elas poderiam utilizar quaisquer ideologias na educação das crianças e adolescentes, sem o perigo de receberem sanção do Poder Público.

Importante ressaltar que para os libertários não é aceitável o Estado se imiscuir na vida privada das pessoas. Portanto, não poderia utilizar as escolas para uma guerra doutrinária contra as famílias. E, além do mais, os pais, caso não se sintam satisfeitos com o desempenho da instituição escolar, são livres para mudarem os filhos de escola ou adotarem o *homeschooling* ou a *unschooling*.

Sob a ótica do liberalismo e de sua vertente igualitária, também não é aceitável o Estado promover qualquer doutrinação ideológica para as pessoas, muito menos utilizar as escolas públicas para tanto. Nessa teoria política, é desejável que o governo mantenha a educação pública, para aqueles desejarem ou não puderem contratar o serviço privado. Os liberais não advogando um Estado mínimo como no libertarismo.

Em uma sociedade liberal igualitária haverá diversas ofertas educacionais, cabendo aos interessados a adesão ao melhor projeto apresentado, seja público ou

particular. Nesse caso, também é possível a alteração da escola das crianças, quando os pais entenderem necessário.

Em teoria, é possível a adoção do *homeschooling* em comunidades liberais. Não está em seus princípios qualquer objeção, porém, também não se identificou a sua defesa ou recomendação. Os liberais constroem sua teoria com fundamento na igualdade e não na liberdade, como sustentam os libertários.

A questão ideológica apontada pelas famílias sob a análise da teoria política do comunitarismo possui outro desfecho. Como os comunitários compreendem o indivíduo inserido em uma comunidade e, a partir dela constroem a sua identidade, as escolas podem adotar uma forma de doutrinação, a que se ajustar ao pensamento comunal, inclusive, com a promoção desse modo de vida pelo Estado.

Nesse tipo de sociedade, a chamada teia social é imprescindível, e, por isso, o governo tem o direito de intervir na vida do indivíduo, mostrando-lhe o entendimento comunitário da boa vida, indicando-lhe os preceitos e princípios morais a serem adotados e seguidos.

Na teoria política do comunitarismo as reclamações dos pais sobre uma eventual doutrinação dos filhos na escola não teriam reverberação na sociedade ou no Estado, porque estaria dentro do esperado, na construção da vida comum, baseada nos mesmos valores morais da comunidade. Nesse caso, não seria possível a adoção do *homeschooling*, por romper a teia social, ao manter o menor aliado do convívio social e sem compartilhar as experiências comuns.

Quanto ao conservadorismo, a crítica à doutrinação ideológica na escola tem acolhida. Nessa teoria política, o valor da família, da tradição da autoridade e da religião possuem deveras importância. Desse modo, independentemente do tipo de Estado, os pais possuem total direito de terem seus preceitos morais e espirituais resguardados.

Em um Estado conservador, tais fundamentos estarão espalhados por todos os segmentos da sociedade. Em tese, não haveria doutrinação marxista ou de gênero na escola, ao contrário, teria um ensino valorativo da religião e das famílias, seguindo os princípios tradicionais.

Além do mais, a teoria política conservadora fornece elementos para a adoção do *homeschooling* pelas famílias, justamente pela manutenção e valorização dessa instituição, com presença marcante da disciplina, da tradição, da religião e da autoridade dos pais sobre os filhos.

A segunda e a terceira categoria, socialização e bem-estar, como feito no tópico anterior, serão analisadas conjuntamente. Segundo as famílias optantes do *homeschooling* no Brasil, a adoção dessa modalidade se deu em razão dos diversos problemas sofridos pelos filhos no ambiente escolar, especialmente as violências psicológicas e físicas, ou, para o bem-estar deles, por problemas de saúde e de adaptação.

Em nenhuma das teorias políticas analisadas as situações de violência são toleradas ou incentivadas, independente do ambiente social, inclusive na família. Portanto, esse aspecto não será aprofundado, em uma digressão inexistente, onde a comunidade política chancele agressões às crianças e adolescentes ou o desrespeito aos seus direitos.

A questão da socialização e do bem-estar pode ser simplificada para responder se somente a escola é capaz de promover o adequado desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos. Se sua frequência é essencial para socializar a criança e prepará-la para o enfrentamento do mundo adulto, para lhe dar as condições culturais e cognitivas para escolher seu projeto de boa vida. Ou seja, é possível justificar a restrição da liberdade dos menores, os obrigando a frequentarem a escola.

Como diz Castro (1979, p. 210), as “restrições à liberdade objetivam tornar possível a convivência dos indivíduos e a coexistência de interesses particulares e coletivos”. A “responsabilidade decorre da educação”, adquirida no processo socializador, a fim de determinar o arbítrio pessoal e da vontade. Por esse processo, o “indivíduo é preparado para viver em determinados agrupamentos, e a sociedade, que o formou para tanto, cobra-lhe a responsabilidade pelas ações desenvolvidas com o conhecimento dos valores, dos padrões, dos modelos e das normas”.

A questão não é de simples solução. Como afirma Barbosa (2013, p. 238), existe uma enorme “dificuldade de se valorar o tipo de socialização oferecido pela escola e pela família na tarefa do educar, defendendo-se que todos os espaços de oferta de socialização podem trazer aspectos positivos e negativos” aos menores em seu processo de desenvolvimento.

Na investigação empírica realizada, Barbosa (2013, p. 294), aponta que as “crianças que estudam em casa podem ter uma rotina de atividades diárias e participar de programações coletivas que as coloquem em contato e interação social com outras pessoas, de diferentes idades, classes sociais e opção religiosa”. Essa realidade, prossegue, contraria “o estereótipo de um isolamento social, sobretudo como

fruto de uma decisão de ordem religiosa”. E, ainda que o convívio do estudante “não se mostre tão intenso como ocorre com os pares da mesma idade dentro da instituição escolar, não se pode alegar falta de socialização nessas famílias que escolhem o ensino em casa”.

Sobre o bem-estar e a socialização, em sua pesquisa, Lyra (2019, p. 233) destaca que

Num espaço de escola pública, é possível que haja, de fato, maior diversidade, o que traz seus prós e contras; crianças envoltas em uma maior rede protetiva, por parte da família, convivem, no mesmo espaço físico e simbólico, com crianças mais vulneráveis e menos protegidas. Todas levam suas experiências do âmbito privado para serem compartilhadas umas com as outras, e não raro há diferenças gritantes na educação familiar prévia das crianças, criando conflitos, choque de crenças e valores, casos de *bullying*, entre outras situações, afetando as famílias e a instituição escolar. Nem sempre a resolução desses conflitos é passível de ser feita de forma amena para todos os envolvidos.

Iniciando a análise por meio das teorias políticas, no caso do libertarismo, independentemente do motivo, as famílias possuem autonomia para a retirada dos filhos da escola, diga-se de passagem, da rede particular. Em razão de o Estado ser mínimo, não cabe promover a instrução pública de sua população.

O Estado pautado pelo liberalismo tem o dever de ofertar educação pública de qualidade e segura aos cidadãos que assim desejarem. Como consequência, em casos de violência ou outra situação a ameaçar tal preceito, cabe ao governo a intervenção, a fim de garantir a saúde física e mental de seus usuários e o acesso de todos os indivíduos a esse bem da vida, essencial para o pleno desenvolvimento e convivência na sociedade.

Novamente, quanto à possibilidade da adoção do *homeschooling* na teoria política do liberalismo, e de sua vertente igualitária, não há qualquer proibição nesse sentido. De outro lado, não se tem a defesa dessa modalidade, até porque, não nega que para se desenvolver completamente o indivíduo o faz dentro de uma comunidade, participando de atividades culturais e sociais, por exemplo.

Todavia, essas atividades comunitárias não precisam e não devem ser promovidas pelo Estado, mas sim, pela comunidade civil, por meio da livre reunião das pessoas. Nesse ponto, para Kymlicka (2006, p. 285), cabe à sociedade liberal criar as associações e as instituições necessárias para a participação das pessoas, a fim de compartilharem sua cultura e trocarem experiências.

No ponto da socialização, da frequência obrigatória à escola, restou claro na pesquisa da Gavião (2019, n.p.), pela fala das crianças, que elas não queriam estar naquele ambiente, não se sentiam felizes e acolhidas, por ser hostil, chato, não terem amigos, entre outros problemas. Obrigar os menores a convivência nesse local somente surtirá o efeito contrário ao da socialização e do bem-estar, aumentando a repulsa e o constrangimento, com o comprometimento do seu desenvolvimento.

Como bem aponta Kymlicka (2006, p. 259-260), quando não existe o endosso dos envolvidos, se a atividade não está de acordo com suas crenças, deixa de ter valor. Ora, se as crianças e os pais não veem sentido na participação escolar, não conseguirão tirar proveito, não ganharão nada com a situação, ao oposto, terão cada vez mais problemas, impactando no seu desenvolvimento e qualidade de vida.

Além do mais, pode-se concluir por não existir um único local essencial para a prática de determinado ato, mesmo a educação. No caso das escolas, é possível, a princípio, que a perda dessa convivência seja suprida de outras formas, na participação voluntária dos menores em distintas atividades, como igrejas, associações esportivas, ao aprender outro idioma etc.

Na doutrina política comunitarista, esses fatores de bem-estar e de socialização não são motivos para a retirada das crianças e adolescentes da escola. Aliás, não se cogita o *homeschooling* em uma comunidade onde a prevalência comunal está à frente dos interesses individuais.

Assim como no liberalismo, quaisquer problemas dentro do ambiente escolar devem ser resolvidos pelos envolvidos e pelos agentes educadores. Consequentemente, não se cogita o *homeschooling* como resposta aos problemas de convivência, que, diga-se de passagem, permeiam toda a sociedade, inclusive, dentro das famílias.

No conservadorismo, os problemas de socialização e bem-estar nas escolas podem ser resolvidos a partir da adoção dos princípios religiosos e pela autoridade dos professores em sala de aula. Em uma comunidade conservadora, esses valores conduzem a uma disciplina dos ambientes, pautados na hierarquia.

Porém, caso fosse a vontade dos pais, como o conservadorismo prega a autoridade e a autonomia da família, não haveria problema na adoção do *homeschooling*, com os pais assumindo a educação dos filhos, de acordo com seus preceitos morais e religiosos, salvaguardando a saúde física e psíquica dos menores e o seu desenvolvimento.

A quarta categoria de motivos e argumentos são os pedagógicos. Os pais se apegam na pluralidade pedagógica, na liberdade de aprender e de ensinar e nas deficiências estruturais e na falta de qualidade do ensino tradicional da rede pública e particular para a adotarem *homeschooling*.

O pluralismo e a diversificação da oferta escolar, observa Cristo (2018, p. 183), são essenciais para um sistema educativo moderno que tenha como objetivo preparar a contento os jovens para a vida adulta. Essa diretriz é aderida pelos países europeus e instituições internacionais, por exemplo.

Ainda segundo Cristo (2018, p. 184-185), a decisão pelo pluralismo e pela diversificação da oferta escolar foi tomada com base em dois pressupostos. O primeiro, a imprevisibilidade do futuro, pois não há certeza dos desafios sociais em 30 ou 40 anos. A diversidade educativa, nesse sentido, permite uma formação abrangente, mais distinta, que possa ser adequada às necessidades do estudante.

O segundo pressuposto está fundado no fato de os alunos possuírem muitas diferenças, desde perfil, origem social, dificuldade de aprendizagem e ambições, dentre outras. A melhor maneira de garantir o sucesso escolar dos estudantes é a promoção da diversidade de ofertas educacionais, para atender a variedade e a exigência da demanda.

Desse modo, “havendo opções educativas diferenciadas, torna-se um imperativo do Estado garantir às famílias que podem escolher, entre essas opções, aquela que melhor se adeque às necessidades e às ambições de seus filhos” (Cristo, 2018, p. 186). A escolha não basta ser apenas entre a escola pública ou a privada, mas sim, entre cada instituição, por terem a liberdade e poderem ofertar projetos pedagógicos diferenciados, voltados, por exemplo, à determinada comunidade ou a certo perfil de aluno. Portanto, a “escolha está, por definição, associada à diversidade” de escolas.

Diante dessas considerações, para a teoria política do libertarismo, a liberdade em qualquer área é fundamental. Então, diante dessa premissa, os pais podem adotar a prática do *homeschooling* para os seus filhos, com ampla possibilidade na escolha dos conteúdos e métodos pedagógicos. De outro lado, as escolas particulares também possuem flexibilidade na escolha e consecução de seus projetos.

No campo do liberalismo e de sua perspectiva igualitária, por ser a educação uma questão essencial na preparação das crianças para vida no meio adulto, as di-

retrizes do ensino e da pluralidade pedagógica devem observar os fundamentos legais, dispostos nos documentos jurídicos, para seguirem os princípios e objetivos adotados pela sociedade.

Como se tem estabelecido, não se vislumbra nessa teoria a impossibilidade do *homeschooling*, desde que seja possível o acompanhamento das atividades e a comprovação da evolução da aprendizagem pelo aluno. Essa conclusão é baseada no fundamento da igualdade de oportunidade dessa política. Em uma sociedade em que parte das pessoas não tenham acesso ao ensino se está diante de uma comunidade que perpetua e fomenta a desigualdade.

A escolha pelo *homeschooling* não se dá fora da sociedade civil. As famílias vivenciam experiências e podem compartilhá-las com seus filhos. Além do mais, os “liberais endossam em parte as liberdades civis justamente porque elas tornam possível ‘que o valor de diferentes modos de vida seja provado na prática’” (Kymlicka, 2006, p. 282).

O *homeschooling*, apesar de não ser permitido no Brasil, tem sido adotado por diversas famílias. Claro que são uma minoria se comparada com as usuárias da rede institucional de educação. Contudo, em face de estarem no anonimato, nas sombras, é impossível a verificação de seus resultados, bons ou ruins, impedindo a intervenção estatal ou da sociedade em casos de violência, abuso e da não aprendizagem das crianças, por exemplo.

A teoria política do comunitarismo, sobre essa demanda, adotará nas escolas princípios comuns, os quais todos os educadores deverão seguir. Nesse caso, o pluralismo ficará a cargo apenas dos métodos, mas os conteúdos e demais valores deverão ser os decididos pela comunidade, a fim de manter a tradição e a coesão social, utilizando a educação como “cola”, desenvolvendo o sentimento de pertença nos alunos.

Os comunitaristas, em tese, não acatarão a demanda das famílias para educarem seus filhos em casa sob o argumento da liberdade pedagógica, de ensinar e de aprender, com a possibilidade de escolha de conteúdos e valores distintos do comunal, do decidido socialmente. Inclusive, nessa teoria, o Estado pode intervir, sugerindo e promovendo o ideal de boa vida às pessoas, e isso, sem dúvida, passa pela educação, atividade permeada por valores.

Aos conservadores, a demanda é totalmente viável. Apesar de terem restrição ou certo receio aos avanços do conhecimento, no caso brasileiro do *homeschooling*,

os pleitos nessa área são para o retorno à tradição, à história, aos ensinamentos cristãos, à autoridade e hierarquia dos pais sobre os filhos.

Nesse ponto, a liberdade é a da família, para escolher o método de ensino e de aprendizagem que melhor se adeque aos seus valores e àquilo que entende importante para o desenvolvimento dos filhos. Logo, quando falam em liberdade de ensinar, estão, na verdade, dizendo que podem indicar o que vão transmitir aos filhos. Não há liberdade, nem de ensinar e nem de aprender.

Quando defendem a liberdade de aprender, em verdade, estão advogando uma não liberdade, ao retirarem das crianças o acesso a conhecimentos e avanços científicos contrários às suas crenças religiosas, como no caso da teoria da evolução. Também impedem o debate e o esclarecimento de questões sobre a sexualidade e a moral.

O conservadorismo quer promover a família, a autoridade dos pais sobre os filhos e os valores religiosos, em uma luta contra os novos conhecimentos sociais. Por essas demandas, o *homeschooling* é a opção perfeita para um ensino individualizado, com conteúdo especialmente escolhido pela família para o reforço e o aprimoramento de determinada identidade.

O quinto elemento, os valores morais e religiosos estão na maioria das falas das famílias brasileiras adotantes do *homeschooling*. Para elas, a escola (pública ou particular) não adota os princípios referendados pelos pais e, muitas vezes, são contrários aos ensinados aos filhos.

Importante ressaltar que os pais educadores defendem a existência da escola pública, do ensino formal privado regulamentado pelo governo e afirmam o direito de o Estado regulamentar a educação em casa. Os pais alegam o direito natural ou divino de educarem os filhos e, em complemento, contestam a capacidade do Estado de supervisionar e de julgar eticamente as famílias *homeschoolers* (Vieira, 2012, p. 53).

Diante dessa argumentação, em face de os pais não encontrarem uma instituição escolar adequada para a educação dos filhos, a solução é retirá-los desse ambiente e promoverem o ensino em casa, seguindo suas tradições, valores e princípios morais e religiosos.

Esse argumento pela ótica dos libertários, assim como os anteriores, é suficiente para a adoção do *homeschooling* pelas famílias. Em um Estado mínimo, sua

atuação é para a segurança da população e da propriedade privada, logo, não deve abordar a privacidade de seus cidadãos.

Para os liberais, pela propensão em não negarem a possibilidade do *homeschooling*, especula-se a aceitação desse motivo para a adoção dessa metodologia. Além do mais, na pesquisa não se identificou as famílias pleiteando a adoção desses princípios na escola, para a educação de todos os alunos.

O problema seria se as famílias pleiteassem a adoção pelas demais pessoas de seus valores cristãos e morais. Nesse sentido, os liberais não aceitariam, justamente por invadir a esfera da vida privada, a liberdade civil básica do direito à crença e a religião, em uma verdadeira doutrinação.

O direito de escolher uma boa vida, para os liberais, passa, primeiro, pela liberdade de a pessoa conduzir sua vida interior, conforme suas “crenças a respeito do que dá valor à vida”. E, segundo, que o indivíduo seja livre “para questionar estas crenças, para examiná-las à luz de quaisquer informações, exemplos e argumentos” que a cultura possa proporcionar (Kymlicka, 2006, p. 260-261).

Obviamente os liberais não discordam que “os julgamentos individuais requerem o compartilhamento das experiências e das trocas da deliberação coletiva”. Todavia, “pensam que a autonomia é promovida quando os julgamentos a respeito do bem são tirados do domínio político” (Kymlicka, 2006, p. 283). A escola não é o mundo político, mas sim, uma de tantas outras instituições socializantes.

Já os comunitaristas não aceitariam a argumentação das famílias *homeschooling* por ir contra a teia social, a unidade da comunidade. A manutenção de outras tradições, a pluralidade, não é satisfatória para essa teoria, porque pode desaguar em uma quebra da identidade das pessoas no nível social.

Para tanto, às pessoas devem participar ativamente da sociedade, com o Estado promovendo determinadas culturas e tradições. Nesse ponto, a retirada das crianças dessas influências, ficando restrita aos valores e princípios de seus pais não auxilia na integração com os demais, ao contrário, fomenta a disparidade de pensamento, gerando, possivelmente, conflitos e o sentimento de não pertencimento.

Quanto aos conservadores, claramente apoiam o *homeschooling*, especialmente se os motivos forem os valores morais e religiosos, em virtude de serem ponto essencial em sua teoria. Para eles, o ideal é a doutrinação, agora em um sentido positivo e possível, das pessoas em seu conjunto de crenças, inclusive, com o auxílio do Estado para essa promoção.

Por fim, a última categoria, entendida como estratégia jurídica, é o movimento de ações nos tribunais e a produção legislativa em todas as esferas de poder (federal, estadual e municipal). Como discutido no tópico anterior, basicamente a argumentação legal está encetado no princípio da liberdade e no direito de os pais gerirem a educação de seus filhos, em face de a família preceder o Estado.

Segundo Cristo (2018, p. 180), a liberdade de opção das famílias no contexto educacional significa “a salvaguarda de princípios a partir dos quais se defende que a escolha do percurso educativo de um aluno deve ser, em primeira instância, da sua família e não imposta pelo Estado”.

Como as famílias no Brasil não possuem a opção de educarem seus filhos no *homeschooling*, buscam no Poder Judiciário e no Poder Legislativo a possibilidade de utilizarem esse método. Sob as teorias políticas abordadas até o momento, a questão novamente recai sobre a liberdade e até que ponto o Estado pode intervir na família para resguardar o direito educacional dos menores.

A ação estudada, que culminou no Recurso Extraordinário nº 888.815 julgado pelo Supremo Tribunal Federal, concluindo-se pelo tema 822 de repercussão geral, debate justamente o direito dos pais em conduzirem a educação da filha, inclusive, com a possibilidade de sua educação ocorrer em casa, sem a matrícula e a frequência obrigatória em uma instituição regular de ensino.

Portanto, o fundamento amplo da liberdade é utilizado pelas famílias como estratégia jurídica para obterem do Poder Judiciário a autorização para a adoção do *homeschooling* e evitar problemas legais. É importante frisar que ao fazer o pedido, os pais já retiraram seus filhos da escola, e os estão educando em casa. Buscam somente a “regularização” da situação.

De outro norte, as famílias se mobilizam junto a sua base política para a aprovação de uma lei instituindo a modalidade educacional do *homeschooling*, em uma versão com a participação do Estado. Nesse modelo, por meio das secretarias de educação, o governo fiscaliza o ensino em casa, para acompanhar seu desenvolvimento e comprovar a aprendizagem pela aplicação de avaliações regulares.

Como o Congresso Nacional não aprova a lei, tratando-se de sua competência legislar sobre questões gerais de educação, as famílias buscaram um atalho, com propostas legislativas nos Estados e Municípios, a fim de burlarem e superarem a

inércia federal. Mas, como visto, essa estratégia não obteve êxito, com o Poder Judiciário invalidando as normas aprovadas, por serem inconstitucionais, pela invasão de competência exclusiva da União.

No mesmo sentido das análises anteriores e finalizando essa parte do debate, a teoria política do libertarismo, do conservadorismo e do liberalismo não obstam a prática do *homeschooling*. Somente a teoria comunitarista seria desfavorável a essa modalidade. Desse modo, apenas nessa última a estratégia jurídica não teria êxito.

Após essa análise por categoria, é essencial ao trabalho responder, de forma direta, a pergunta da tese, ou seja, em qual teoria política se enquadra ou se fundamenta o movimento pelo *homeschooling* no Brasil, a partir da análise de seus motivos e argumentos. Se pelo libertarismo, pelo liberalismo ou sua opção igualitária, pelo comunitarismo ou no conservadorismo.

O libertarismo, diante de sua propensão ao Estado mínimo, com ênfase na liberdade individual, é favorável à modalidade educacional do *homeschooling*. Entretanto, as motivações e os argumentos apresentados pelas famílias brasileiras não se enquadram nessa teoria política.

As famílias brasileiras em nenhum momento advogam o Estado mínimo para a República Federativa do Brasil, ao contrário, são favoráveis a manutenção da oferta, pelo governo, da educação pública para a população. O que pleiteiam é o seu direito de educarem seus filhos em casa, mas não criticam o Estado do bem-estar social.

Portanto, a teoria política do libertarismo não pode ser atribuída às famílias brasileiras na defesa do *homeschooling*, pois não são anarquistas, ao contrário, sequer são desfavoráveis a uma regulamentação estatal da modalidade, com a inclusão da fiscalização, acompanhamento e avaliações periódicas do nível de aprendizado de seus filhos. Até porque, querem ter as benesses do ensino formal, com seus diplomas e possibilidades de trabalho.

Os motivos e os argumentos das famílias *homeschooling* no país, quando analisados sob o ponto de vista do liberalismo e do seu modelo igualitário, também não se enquadram nessas teorias políticas.

Em uma sociedade liberal o *homeschooling* pode ser implementado, desde que seja com o acompanhamento, fiscalização e avaliação de resultados pelo Estado, para garantir a igualdade de oportunidade à criança educada por esse método. Até

porque, cabe à própria pessoa escolher o caminho a seguir, o seu projeto de boa vida e, no caso dos menores de idade, essa responsabilidade recai aos pais.

A falta de adesão da família à escola, com a educação feita em casa, preserva-se a garantia da autonomia da pessoa, sua autodeterminação e, diante disso, será responsável por seus atos, pelo projeto de vida escolhido. Se terá sucesso ou não, somente o tempo dirá, mas o Estado não pode impedir uma escolha viável, que não afronte o direito e a moral.

Seguindo a concepção de liberdade lockiana (moralizada, dentro da lei), no Brasil, até a Constituição Federal de 1988 e a edição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, era permitido o *homeschooling*, sem qualquer acompanhamento, fiscalização ou avaliação do Estado. Desse modo, a retomada via normatização federal pela possibilidade da educação domiciliar é possível, desde que inserida a participação estatal.

Além do mais, como apresentado, a teoria política liberal respeita a diferença entre as pessoas, seja de perfil, histórico social, ambições, entre outras. Cada indivíduo tem o direito de buscar e concretizar o seu projeto de boa vida, relacionar-se com quem deseja e frequentar as instituições civis que lhe são caras, como também, participar da vida política, se assim entender necessário.

Inclusive, as pessoas podem questionar as práticas sociais e mesmo se negar a participar. No caso do *homeschooling*, as famílias questionam a educação escolar, não se veem inseridas ou nela representadas. E, diante dessa inquietação, dessa repulsa, desejam não participar, e, como sabem da importância da educação para seus filhos, assumem essa tarefa.

Aliás, as famílias podem mudar de ideia sobre o *homeschooling*. Por exemplo, adotarem a prática por um período e, durante o processo, entenderem não ser a melhor escolha, e providenciarem o retorno das crianças à escola tradicional, seja pública ou particular. O que não pode, dentro da visão liberal, é justamente ceifar essa possibilidade às pessoas, de autodeterminarem-se e de seguirem seu projeto de boa vida.

Por serem exceção frente às famílias adotantes da educação tradicional, pode-se situar ou pensar nas famílias usuárias *homeschooling* como uma minoria. Nesse sentido, a teoria liberal fornece proteção aos seus direitos, por garantir a autodeterminação das pessoas e de pequenos grupos, não impondo a adequação aos desígnios morais da maioria ou coletivos dominantes.

Além do mais, quando “o Estado deixa as pessoas na ‘independência perfeita’ da vida privada, não os deixa em isolamento, mas, antes, livres para formar e manter ‘associações e combinações’” (Kymlicka, 2006, p. 322). Como demonstrou o estudo das pesquisas empíricas, as famílias usuárias do *homeschooling* buscam a união de forma livre com outras famílias praticantes da modalidade, reafirmando suas convicções e trocando experiências, socializando com os demais indivíduos.

Não se olvida a inclinação e o florescimento do *homeschooling* em países com forte tradição liberal. Essas nações “preconizam a liberdade individual de escolha e a ingerência mínima do Estado na autonomia privada”, conferindo “às famílias o direito de oferecer o ensino em casa para seus filhos”. A educação, portanto, “é vista muito mais como um direito de conotação privada. São as famílias detentoras de ampla liberdade de escolha para definir onde e o que seus filhos estudarão” (Costa, 2016, p. 127-128).

Andrade (2014, p. 390) em seu trabalho empírico, conclui que a prática do *homeschooling* “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”. Ou seja, está no espectro da teoria política do liberalismo.

Porém, como estudado, os argumentos das famílias usuárias do *homeschooling* no Brasil não condizem com a teoria do liberalismo, apesar de defenderem a autonomia das pessoas e as liberdades civis de um modo geral. Como declinado, em uma sociedade liberal é possível a adoção dessa metodologia de ensino, desde que respeitado o direito das crianças e adolescentes em receberem uma educação adequada, propícia para se desenvolverem plenamente e serem capazes de viverem harmoniosamente na comunidade.

Quanto à teoria do comunitarismo, pode-se dizer que o *homeschooling* não encontra espaço, justamente pela importância da escola, ambiente propício para as crianças desenvolverem um sentimento de pertença à comunidade, partilhando os costumes e a cultura comum.

Os comunitários defendem a premissa do indivíduo ser formado em contato com a comunidade, a fim de se sentir ligado às tradições, histórias e costumes sociais. Caso seja retirado desse convívio, justamente para aprender conhecimentos distintos, o resultado pode ser outro, ou seja, não se reconhecer como pertencente à sociedade, por ter princípios e valores diversos.

Inclusive, em nenhum momento as famílias adeptas do *homeschooling* no Brasil se mostraram favoráveis ao Estado promover determinadas culturas e ideologias. Ao contrário, são categoricamente avessas à intromissão estatal em assuntos particulares, justamente o oposto do que advogam os comunitaristas, onde o governo deve incentivar certas práticas, inclusive, ditar o ideal de boa vida às pessoas.

Em poucas palavras, os adeptos e defensores do *homeschooling* no país não aderem à essa modalidade educacional com base na teoria política do comunitarismo, que, diga-se de passagem, se formou na década de 1970, a partir das críticas ao liberalismo igualitário e a teoria de justiça de John Rawls.

Por fim, o trabalho passa à análise do *homeschooling* nacional sob os fundamentos do conservadorismo. Do trabalhado até o momento, pode-se dizer, de pronto, ser essa corrente teórica que mais se aproxima dos motivos e argumentos apresentados pelas famílias para a retirada dos filhos do ambiente escolar.

Ao levar em consideração as características do conservadorismo apresentada por Conill (1998, p. 238-244), apenas a propriedade não se encaixa no movimento *homeschooling* brasileiro, ou pelo menos não foi ventilada nos trabalhos pesquisados. As demais, (i) a importância da história e da tradição; (ii) a razão dos preconceitos; (iii) o valor da autoridade; (iv) a incompatibilidade entre a liberdade e a igualdade; e (v) a importância da religião, estão presentes, como será demonstrado a partir deste momento.

As famílias acusam a escola de ser agente ideologizador; a atuar em favor do Estado contra a família; para transformar os alunos em marxistas; incutir as questões de gênero nas crianças; enfim, de enfraquecer os laços familiares e a autoridade dos pais sobre os filhos.

Essa acusação se encaixa nas características do conservadorismo. Observa-se nas razões das famílias educadoras o medo da perda da autoridade, dos preconceitos, da história, da tradição e do enfraquecimento dos preceitos religiosos. Todos esses elementos estão presentes na categoria ideológica de motivos e argumentos.

Como explicado por Hayek (1983, n.p.), os conservadores possuem um grande receio das mudanças, dos novos conhecimentos, mesmo quando muito bem fundamentados. Nesse caso, qualquer fala ou conteúdo fora do padrão, do que acreditam os pais, é motivo para a formulação de teorias da conspiração e doutrinação, seja de cunho político (marxismo) ou de assuntos científicos (teoria da evolução, sexualidade).

A segunda e a terceira categoria dos motivos, socialização e bem-estar das crianças, também é possível seus argumentos serem embasados na visão conservadora. Nesse caso, a família (precedendo o Estado), a autoridade, a hierarquia e a importância da religião se destacam.

Os pais acusam as escolas de não observarem os preceitos morais e cristãos no ensino de seus filhos. Por óbvio, se esquecem de estarem em um país laico, com a separação entre o público e o privado. O governo não pode impor aos seus cidadãos as convicções religiosas da maioria, no caso brasileiro, do cristianismo, de vertente católica ou evangélica.

Além do mais, as famílias querem evitar a convivência dos filhos no ambiente escolar, plural por natureza, por não controlarem o ambiente. Temem pela contestação de sua autoridade em casa, a partir do compartilhamento das experiências dos menores, que, como em toda diversidade, serão muito distintas, podendo despertar visões diferentes das alinhadas em casa.

Claro que não se nega as questões de violência que os estudantes podem sofrer no ambiente escolar. Porém, como abordado, esse problema está emaranhado em todo o tecido social brasileiro, inclusive, fato público e notório são os constantes abusos (sexuais, físicos e psicológicos) sofridos pelas crianças no ambiente doméstico, cometidos por aqueles que deveriam lhes proteger. Não se está acusando as famílias educadoras dessas atrocidades, mas, tal fato pode ocorrer.

A socialização e o bem-estar, na forma como são apresentados pelas famílias educadoras brasileiras, são tipicamente reivindicações conservadoras. A criança somente estará segura em um ambiente controlado, seguindo os padrões morais e religiosos de seus pais, sem a interferência externa para “confundir” e “desviá-las” do caminho da boa vida.

A quarta categoria, a pedagógica, segue o mesmo padrão acima descrito. A pluralidade e a liberdade tão propaladas pelos pais educadores, em verdade, não são plurais e nem livres. Nesse aspecto, a família busca o retorno às práticas educacionais do tempo da vocação, pautadas pela disciplina e hierarquia.

Não há liberdade ou diversidade nos conteúdos escolhidos pelos pais, porque optam por retirar tudo aquilo que vai contra o seu modo de encarar a boa vida. A ideia é manter no currículo apenas o que está de acordo com seus valores morais e

religiosos. Assim, retiram qualquer menção a teoria da evolução das espécies, questões sobre a sexualidade, marxismo, comunismo, entre tantos outros recortes, por exemplo.

Aqui, tem-se a materialização da crítica mais forte de Hayek (1983, p. 474) aos conservadores: a rejeição aos novos conhecimentos. Por isso, com sua autoridade e disciplina, fará do ensino em casa uma verdadeira doutrinação do seu modo de vida, de seus valores morais e religiosos, pautando o aprendizado da criança naquilo que lhe interessa.

O quinto elemento, a categoria dos valores religiosos e morais é a personificação da teoria política conservadora das famílias usuárias do *homeschooling* no Brasil. Todas as categorias dessa teoria estão presentes e as críticas feitas até o momento são aceitáveis e pertinentes.

Nos trabalhos empíricos estudados, apesar de não haver uma fala no sentido de quererem que toda a população siga os valores morais cristãos, por dedução a vontade está subentendida. O fato de outras pessoas não professarem a mesma fé dos pais educadores e, portanto, não acreditarem em seus valores mais caros, resulta na proibição dos filhos de conviverem com elas, de terem essa experiência de vida diferente.

Os pais educadores buscam, assim como os conservadores, um retorno à tradição e a história ocidental, e desejam que o ensino de seus filhos seja pautado sobre os valores cristãos, a fim de manter a autoridade, a hierarquia, a disciplina, enfim, o mesmo modo de pensar e avaliar o mundo. Tem medo do novo, justamente porque o novo pode contrariar de forma contundente sua fé e seus ensinamentos, como é, por exemplo, o clássico caso da teoria da evolução.

Outro ponto em que a escola desafia essas famílias é o fato de as crianças aprenderem outros modos de vida, e, assim, questionarem seu lugar em casa, o da mulher (mãe, esposa, filha), inclusive, na sociedade. Para essas famílias ouvidas nos trabalhos, a mulher, enquanto mãe e esposa, possui um papel definido, o de cuidar dos demais membros (filhos, marido e da casa) e ser obediente, o que, inclusive, está nas escrituras sagradas esse dever.

Além do mais, outra característica dos conservadores apontada por Hayek (1983, p. 472) é a de acreditarem existir na sociedade pessoas superiores. Esse ponto é importante, pois as famílias educadoras dizem querer o melhor para os seus filhos,

o que não se discute ou contesta, contudo, justificam o *homeschooling* para que tenham uma educação superior em qualidade aos demais.

Ou seja, argumentam que o ensino em casa, ministrado por eles, resultará em uma pessoa melhor para a sociedade do que as educadas na escola pública ou privada. Essa concepção mostra a elevada autoestima dos pais e a convicção de que ao assumirem a educação dos filhos farão melhor o trabalho do que a escola e seus profissionais, entregando, no futuro, uma pessoa superior à sociedade, capaz de ser um exemplo a ser seguido pelas demais.

Por fim, a sexta categoria, as estratégias jurídicas, tem-se a insistência em acessar o Poder Judiciário e o Poder Legislativo para a autorização e a normatização do *homeschooling* no país. Esses fatos coincidem com outra característica dos conservadores, a flexibilização da norma rígida para o atendimento do que entendem correto e necessário.

Apesar de a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ser clara quanto ao dever de matrícula dos menores em uma instituição regular de ensino e a obrigatoriedade de frequências às aulas, as famílias usuárias do *homeschooling*, ao arrepio da lei, por conta própria, retiram seus filhos das escolas e passam a ensiná-los em casa, sob o manto dos motivos e argumentos catalogados.

Todo o discurso de tradição, autoridade, hierarquia, valores morais e religiosos são deixados para trás ao decidirem ir contra a lei e adotarem o *homeschooling*. Porém, como disse Hayek (1983, p. 471-472), para alcançar seus desígnios, quando lhes convém, descumprem a lei, a norma rígida, e se apoiam nos mesmos princípios que dão sustentação a sua teoria política.

Quando em 2018, o Supremo Tribunal Federal decidiu não haver direito líquido e certo de as crianças serem educadas no *homeschooling*, e que caberia ao Congresso Nacional a edição da regulamentação, as famílias passaram para a estratégia jurídica da normatização, acessando o Poder Legislativo.

Em face do Congresso Nacional não dar andamento na pauta do ensino domiciliar, as famílias *homeschooling*, em um novo ato da quebra da norma rígida e de seus próprios princípios, passaram, por meio de seus políticos apoiadores, a promoverem a discussão legislativa no âmbito estadual e municipal, invadindo a competência exclusiva da União para legislar sobre normas gerais da educação.

Como analisado em capítulo próprio, leis estaduais e municipais foram aprovadas e depois declaradas inconstitucionais pelos respectivos Tribunais de Justiça.

Outras foram aprovadas, mas não sancionadas pelos governadores ou prefeitos, e quando não promulgadas pelo chefe da Casa de Leis, acabaram arquivadas, caindo no esquecimento.

Isso demonstra claramente o modo de agir conservador das famílias usuárias do *homeschooling* no país. A defesa da liberdade propalada pelos pais educadores trata-se de retórica infértil. O que pretendem é a perpetuação de seus costumes e crenças, a partir de sua visão conservadora do mundo, com base em seus valores morais e religiosos.

Nessa visão, cada membro familiar possui sua função definida, atendo-se a autoridade, tradição e hierarquia do patriarca, sem qualquer contestação interna, como também, do mundo exterior, em especial, dos novos conhecimentos que povoam a escola.

Portanto, ao finalizar o capítulo, as categorias de motivos, argumentos e estratégias jurídicas identificadas e analisadas no presente trabalho de tese apontam para a preponderância do viés conservador do movimento *homeschooling* no Brasil.

Para tanto, as famílias aderem a esse modelo educacional para manterem e transmitirem o seu modo de vida conservador aos filhos, transferindo seus valores morais e religiosos sem qualquer contestação da escola, na privacidade e segurança do lar.

Conclusão

A tese teve por objeto identificar os motivos, os argumentos e as estratégias jurídicas apresentadas pelas famílias brasileiras para a legitimação e a adesão ao *homeschooling*. A partir dessas categorias, o trabalho realizou uma análise crítica com base na perspectiva das teorias políticas contemporâneas, identificadas na tipologia de Will Kymlicka.

Diante desse objetivo, o trabalho teórico optou por utilizar a metodologia da pesquisa bibliográfica e da interpretação de texto nos documentos selecionados. Nesse ponto, a escolha do material deu-se a partir da investigação dos artigos científicos, monografias, dissertações e teses contendo investigação empírica no Brasil, por meio de entrevistas, questionários e acompanhamento das famílias usuárias do *homeschooling*.

Como apontado no tópico metodologia, foram encontrados e selecionados onze trabalhos científicos empíricos, elaborados por nove autores. Afora esses documentos, a pesquisa adicionou para análise a decisão com repercussão geral do Supremo Tribunal Federal sobre o *homeschooling* (Tema 822), além de onze iniciativas legislativas, sendo uma federal, cinco estaduais e cinco municipais.

Para além da introdução e desta conclusão, optou-se por uma divisão em mais sete capítulos. No segundo tópico, com base na tipologia das teorias políticas contemporâneas de Will Kymlicka, com o auxílio teórico de Jesus Conill, Friedrich August von Hayek, Nicola Matteucci, entre outros, apresentou-se ao leitor as principais características do liberalismo e sua versão igualitária, do libertarismo, do comunitarismo e do conservadorismo, como, também, suas principais diferenças.

No terceiro capítulo, abordou-se a educação no país. Sem a pretensão de esgotar o tema, identificou-se a educação como um direito público subjetivo, um direito fundamental das crianças e dos adolescentes, com vistas a possibilitar seu pleno desenvolvimento enquanto pessoa, aptas ao exercício da cidadania e para o trabalho.

Por ter tal conotação, ao Estado, prioritariamente, cabe a prestação desse serviço público, universal, gratuito e de qualidade à todas as pessoas. Sem abdicar de

sua responsabilidade, o Ente Estatal pode delegar a prestação do serviço educacional à iniciativa privada, cabendo, evidentemente, o acompanhamento e fiscalização.

Ainda no terceiro capítulo, tratou-se da imbricada e complexa competência legislativa brasileira. Por ser uma federação, União, Estados e Municípios possuem competência para legislar sobre educação. Contudo, quando se trata de diretrizes e bases da educação, a União possui a prerrogativa, não cabendo aos demais Entes se imiscuir nessas questões, cabendo, portanto, uma normatização específica e circunscrita às suas particularidades, dita concorrente ou suplementar.

No quarto capítulo, por a tese tratar do *homeschooling*; foi imperioso definir esse instituto, como, também, apresentar a *unschooling* e a *deschooling* e traçar suas principais diferenças. Para tanto, o texto adotou as diretrizes dos autores Ivan Illich e John Holt, considerados os pensadores fundamentais dessas categorias. A conceituação clara desses elementos trouxe segurança ao trabalho, como, também, um posicionamento adequado ao leitor sobre essas propostas e discussões.

As três categorias são distintas. O *homeschooling*, escopo da tese, trata-se do ensino domiciliar, onde os pais ou responsáveis, com ou sem o auxílio de terceiros, transferem a educação escolar para o recanto do lar, seguindo as diretrizes curriculares nacionais, com a fiscalização e a avaliação do Poder Público.

Ao contrário desse entendimento, o *unschooling* opta por uma educação completa e literal fora do ambiente escolar e das bases oficiais curriculares. Nela, cabe à família a livre condução desse processo com as crianças, sem qualquer intervenção estatal. Por fim, mais radical, a *deschooling* é uma proposta total de desescolarização da sociedade, com o fim das escolas e de seus certificados, em uma perspectiva revolucionária na forma de compreender o conhecimento, seu acesso e aprendizado.

O quinto capítulo explorou o *homeschooling* no Brasil, retomando suas origens a partir do século XIX até o atual momento, para demonstrar a evolução desse instituto e suas transformações ao longo do tempo. No início, antes de a educação escolar ser dominante, a doméstica exercia papel fundamental no país, sendo um privilégio da nobreza, mas, aos poucos, cedendo espaço para as famílias da elite nacional.

Atualmente, o *homeschooling* brasileiro está mais próximo do movimento norte-americano iniciado na década de 1960, com uma proposta distinta da educa-

ção doméstica voltada para a nobreza. Reflexo dessa realidade é o perfil dos usuários do ensino domiciliar, compostas por famílias de classe média e classe alta, com poucos filhos, onde, prioritariamente, a mãe assume a função educacional das crianças e os cuidados com a casa e o marido.

Ao final do tópico, a discussão se deu sobre o movimento Escola sem Partido, criado a partir de reclamações de um pai sobre alguns conteúdos ministrados à sua filha na escola. Para seus adeptos, a escola, como um todo, deve ser neutra e técnica, não cabendo adentrar em assuntos familiares, morais, sexuais, ideológicos, filosóficos ou políticos.

Na análise sobre o *homeschooling* e o Escola sem Partido, a tese entendeu esses dois movimentos como faces da mesma moeda, por defenderem pautas similares, de cunho conservadoras. A única divergência é a retirada ou a permanência das crianças do ambiente escolar.

Adiante, no capítulo seis, com base nos onze artigos científicos empíricos encontrados, na decisão do Supremo Tribunal Federal e nas onze iniciativas legais, o trabalho identificou cinco categorias de motivos e argumentos adotados pelas famílias para a utilização do *homeschooling* no Brasil, sendo elas: (i) ideológicas; (ii) socialização; (iii) bem-estar; (iv) pedagógico; e, (v) valores religiosos e morais.

As questões ou estratégias jurídicas foram elencadas como sexta categoria. Todavia, diante das análises, o trabalho não compreendeu sua utilização como um motivo ou argumento utilizado pelas famílias para a retirada das crianças da escola. Mas sim, como tática, seja incitando o Poder Judiciário ou o Poder Legislativo, para a legitimação do *homeschooling*.

Neste tópico, sem realizar uma crítica, a tese trouxe ao leitor a fala e o posicionamento das famílias. O trabalho expôs, dentro do possível, o sentimento dos envolvidos sobre os problemas escolares identificados e vivenciados, reverberados nas queixas contra a ideologização e a doutrinação; a socialização e o bem-estar das crianças; a pedagogia adotada na escola; a inobservância dos valores morais e cristãos; e a fundamentação legal para amparar a utilização do *homeschooling*.

No sétimo capítulo, o estudo se deu sobre a categoria estratégias jurídicas. A princípio, analisou-se a decisão do Recurso Extraordinário nº 888.815 pelo Supremo Tribunal Federal, apresentando os fundamentos legais utilizados pela autora da ação para ter o direito de ser educada em casa. Também foram ponderados os argumentos lançados pelos Ministros da Corte para o indeferimento do pedido, ao

concluírem pela inexistência do direito subjetivo ao *homeschooling* e, ao final, com a elaboração da repercussão geral (Tese 822), pondo fim a disputa e a discussão no âmbito do Poder Judiciário.

O Supremo Tribunal Federal foi categórico ao afirmar não existir direito subjetivo, líquido e certo, para os menores serem ensinados em casa, sendo obrigatória a matrícula e a frequência em uma instituição da rede de ensino, pública ou particular. Por fim, deixou claro caber ao Congresso Nacional a incumbência e a competência para a regulamentação, se assim for a vontade social, da implementação do *homeschooling* no país, desde que previsto o acompanhamento, a fiscalização e a avaliação dos alunos pelo Estado.

Na segunda parte desse tópico, o trabalho analisou as propostas legislativas sobre o *homeschooling*. No Congresso Nacional, está em tramitação no Senado Federal, casa revisora, o PL nº 1388/2022, com a relatoria do senador Flávio Arns. O projeto é a continuação do PL nº 3179/2012, de autoria do deputado federal Lincoln Portela, aprovado na Câmara dos Deputados.

O projeto, de modo sucinto, trata da possibilidade da utilização do *homeschooling* no país pelas famílias que assim decidirem. Para tanto, os pais e preceptores devem cumprir alguns requisitos. Ao Estado, por meio de seus órgãos educacionais, caberá à fiscalização e o acompanhamento desse método, além de aplicar avaliações periódicas nos estudantes.

Estados e Município passaram a discutir a implementação do *homeschooling* em seus territórios, inclusive, com algumas leis promulgadas. No âmbito estadual, o trabalho estudou a Lei nº 6.759/2020 do Distrito Federal, a Lei nº 20.739/2021 do Estado do Paraná, o PL nº 170/2019 do Rio Grande do Sul, a Lei Complementar nº 775/2021 de Santa Catarina e o PL nº 707/2019 de São Paulo.

Quanto aos Municípios brasileiros, o estudo deu-se no Projeto de Lei nº 64/2021 da cidade de Manaus, na Lei nº 9.562/2019 de Vitória, no Projeto de Lei nº 56/2021 de Belo Horizonte, na Lei nº 13.029, de 14 de março de 2022, de Porto Alegre e na Lei Ordinária nº 12.348/2021 de Sorocaba.

Sobre essas iniciativas legais de Estados e Municípios, conforme apontado na decisão do Supremo Tribunal Federal no Tema 822 e no julgamento dos alguns Tribunais de Justiça Estaduais, restou clara a incompetência desses entes federados para legislar sobre a matéria, por usurpação de competência exclusiva da União. Portanto, tais leis, quando aprovadas, são inconstitucionais, sem qualquer valor.

Por fim, o oitavo capítulo analisou o objeto da tese. Na primeira parte, o trabalho dedicou-se a apontar as críticas ao *homeschooling*, conforme as categorias identificadas. Posteriormente, a análise passou para o *homeschooling* e as teorias políticas elencadas no tópico dois.

Do mesmo modo que os adeptos e usuários do *homeschooling* reverberam suas severas críticas à escola, os detratores desse modelo também não poupam censuras. De maneira sucinta, a maior preocupação é a quanto à socialização e formação das crianças e adolescentes, ao seu desenvolvimento enquanto pessoa, para adquirir as competências necessárias para a convivência em uma sociedade cada vez mais plural e multicultural, onde a tolerância é essencial.

Prosseguindo, diante da análise, restou claro que o posicionamento e os fundamentos utilizados pelas famílias para adotarem o *homeschooling* no país se encaixam, predominantemente, na teoria política conservadora. Conforme apontado, as características do conservadorismo estão presentes em todas as cinco categorias de motivos e argumentos, como também, na sexta, de estratégias jurídicas.

Portanto, em sua maioria, as famílias *homeschooling* no Brasil podem ser identificadas como conservadoras e, portanto, com a retirada dos filhos da escola buscam a transmissão segura de seus valores morais e religiosos, apoiada nas tradições e histórias do passado, fulcrado na disciplina, hierarquia, autoridade dos pais sobre os filhos e na precedência da família sobre o Estado.

Como as famílias não obtêm da escola ou do Estado laico a difusão de seus valores, a única maneira para que seus filhos recebam a educação moralista cristã, reproduzindo e mantendo os ideais de boa vida dos pais, com conteúdo específico e adequado, é a adoção do *homeschooling*.

Para obter esse pretenso direito, a defesa da liberdade dos indivíduos frente ao Estado é uma estratégia, uma falsa ideia de liberdade na verdade. Não há uma pequena assunção da teoria política do liberalismo, tampouco do liberalismo igualitário nessa demanda, mas tão somente a busca pela manutenção dos valores conservadores.

O *homeschooling* no Brasil, portanto, diante da investigação realizada na tese, para além de uma crítica a escola, trata-se, em verdade, de um movimento de famílias conservadoras, no escopo único de educarem os filhos em seus valores morais e religiosos, na segurança e privacidade do lar, sem a intromissão da escola, da sociedade ou do Estado.

Referências bibliográficas

ALAGOAS. **Lei nº 7.800, de 05 de maio de 2016**. Institui, no âmbito do Sistema Estadual de Ensino, o Programa “Escola Livre”. Maceió, AL, 5 maio 2016. Disponível em: <http://www.gabinetecivil.al.gov.br/legislacao/legislacao>. Acesso em: 25 jun. 2016.

ANDRADE, É. P. **A educação familiar desescolarizada como um direito da criança e do adolescente**: relevância, limites e possibilidades na ampliação do direito à educação. 2014. 552 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo: São Paulo, 2014.

ANDRADE, É. P. Educação domiciliar: encontrando o direito. **Pro-Posições**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 172-192, ago. 2017.

ANDRADE, É. P. A educação domiciliar e a religião. In: VASCONCELOS, M. C. C. (Org.). **Educação domiciliar no Brasil**: mo(vi)mento em debate. Curitiba: CRV, 2021, p. 319-351.

ANED – Associação Nacional de Educação Domiciliar. Brasília. Disponível em: <http://www.aned.org.br>. Acesso em: 11 ago. 2019.

ARAGÃO, A. S. de. **Direito dos serviços públicos**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2013.

ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. Tradução Mauro W. Barbosa. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BARBOSA, L. M. R. **Ensino em casa no Brasil**: um desafio à escola? 2013. 348 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo: São Paulo, 2013.

BARBOSA, L. M. R.; TERRA, V. M. Maternidade e docência no contexto da educação domiciliar. In: VASCONCELOS, M. C. C. (Org.). **Educação domiciliar no Brasil**: mo(vi)mento em debate. Curitiba: CRV, 2021, p. 69-89.

BEDINELLI, T. A educação brasileira no centro de uma guerra ideológica. **El País Brasil**, São Paulo, 26 junho 2016. Disponível em: http://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/22/politica/1466631380_123983.html. Acesso em: 26 jun. 2016a.

BEDINELLI, T. Católicos e evangélicos em cruzada contra a palavra gênero na educação. **El País Brasil**, São Paulo, 11 junho 2015. Disponível em: http://brasil.elpais.com/brasil/2015/06/11/politica/1434059650_940148.html. Acesso em: 26 jun. 2016b.

BEDINELLI, T. “O professor da minha filha comparou Che Guevara a São Francisco de Assis”. **El País Brasil**, São Paulo, 25 junho 2016. Disponível em: http://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/23/politica/1466654550_367696.html. Acesso em: 26 jun. 2016c.

BEDINELLI, T. “Eles querem retirar a diversidade da escola”. **El País Brasil**, São Paulo, 25 junho 2016. Disponível em: http://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/24/politica/1466802333_665468.html. Acesso em: 26 jun. 2016d.

BELO HORIZONTE. **Projeto de Lei nº 56/2021**. Reconhece e regulamenta o exercício do direito à educação domiciliar no âmbito da educação básica de Belo Horizonte. Câmara Municipal de Belo Horizonte. Disponível em: <https://www.cmbh.mg.gov.br/>. Acesso em: 5 nov. 2022.

BERNARDO, L. M. A. V. Em torno da liberdade de ensinar. In: PATRÃO NEVES M. C.; JUSTINO, D. (Coord.). **Ética aplicada: educação**. Lisboa: Edições 70, 2018, p. 25-57.

BIZZO, N.; BIZZO, L.; RAMOS, P. In: VASCONCELOS, M. C. C. (Org.). **Educação domiciliar no Brasil: mo(vi)mento em debate**. Curitiba: CRV, 2021, p. 353-381.

BONAZZI, T. Conservadorismo. In: BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de política**. Tradução João Ferreira (Coord.). 2. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1986, p. 242-246.

BOUDENS, E. **Ensino em casa no Brasil**. Brasília: Câmara dos Deputados, Consultoria Legislativa, 2002.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10 nov. 2022a.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/>. Acesso em: 10 nov. 2022b.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/>. Acesso em: 10 nov. 2022c.

BRASIL. Projeto de Lei nº 3179 de 2012 (PL nº 1388/2022 no Senado Federal). 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. NOVA EMENTA: Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), e 8.069, de 13 de julho de 1990, (Estatuto da Criança e do Adolescente), para dispor sobre a possibilidade de

oferta domiciliar da educação básica. **Congresso Nacional**. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/materias-bicamerais/-/ver/pl-3179-2012>. Acesso em: 10 nov. 2022d.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Repercussão Geral no Recurso Extraordinário n. 888.815 – RS, Plenário, Rel. Min. Roberto Barroso, j. 12 set. 2018. Disponível em: <http://www.stf.jus.br>. Acesso em: 10 nov. 2022e.

BRASIL. Decreto nº 678, de 6 de novembro de 1992. Promulga a Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de São José da Costa Rica), de 22 de novembro de 1969. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10 nov. 2022f.

BRASIL. Decreto nº 591, de 6 de julho de 1992. Atos Internacionais. Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Promulgação. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10 abr. 2022g.

BRASIL. Lei nº 12.016, de 7 de agosto de 2009. Disciplina o mandado de segurança individual e coletivo e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/>. Acesso em: 10 nov. 2022h.

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 18 de setembro de 1946). Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10 fev. 2022i.

BRASIL. Lei nº 13.105, de 16 de março de 2015. Código de Processo Civil. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 10 nov. 2022j.

BRASIL. Decreto-lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Código Penal. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/>. Acesso em: 10 nov. 2022k.

BRASIL. Resolução CNE/CP 2/2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 de dezembro de 2017, Seção 1, pp. 41 a 44. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/>. Acesso em: 10 nov. 2022l.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 20 fev. 2023a.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 5537, Plenário, Rel. Min. Roberto Barroso, j. 24 ago. 2020. Disponível em: <http://www.stf.jus.br>. Acesso em: 22 fev. 2023b.

BRASIL. Senado Federal. Projeto de Lei n. 193. Inclui entre as diretrizes e bases da educação nacional, de que trata a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o “Programa Escola sem Partido”. Senador Magno Malta (PL/ES). Disponível em: <http://www.senado.leg.br>. Acesso em: 28 fev. 2023c.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de julho de 1934). Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 3 mar. 2023d.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de julho de 1934). Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 3 mar. 2023e.

BRASIL. Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 18 de setembro de 1946). Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 3 mar. 2023f.

CAGGIANO, M. H. S. A educação. Direito fundamental. *In*: RANIERI, N. B. S. (Org.). **Direito à educação**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009, p. 19-37.

CANDAU, V. M.; LELIS, I. A. A relação teoria-prática na formação do educador. *In*: CANDAU, V. M. (Org.). **Rumo a uma nova didática**. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 56-72.

CASTIÑEIRA, A. Nacionalismos. *In*: CORTINA, A. (Dir.). **10 palabras clave en filosofía política**. Estella: Editorial Verbo Divino, 1998, p. 259-276.

CASTRO, C. A. P. **Sociologia e direito**: fundamentos de sociologia geral, sociologia aplicada ao direito. São Paulo: Atlas, 1979.

CONILL, J. Ideologias Políticas. *In*: CORTINA, A. (Dir.). **10 palabras clave en filosofía política**. Estella: Editorial Verbo Divino, 1998, p. 213-258.

CORTINA, A. **Cidadãos do mundo**: para uma teoria da cidadania. Tradução Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

CORTINA, A. (Dir.). **10 palabras clave en filosofía política**. Estella: Editorial Verbo Divino, 1998.

CORTINA, A.; MARTÍNEZ, E. **Ética**. Tradução Silvana Cobucci Leite. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2013.

COSTA, F. V. **Homeschooling no Brasil**: uma análise da constitucionalidade e da legalidade do Projeto de Lei 3179/12. Belo Horizonte: Editora D’Plácido, 2016.

CUNHA, L. A. **A educação brasileira na primeira onda laica: do Império à República**. Rio de Janeiro: Edição do Autor, 2017.

CUNHA, L. A.; OLIVA, C. E. Sete teses equivocadas sobre o Estado Laico. *In*: Conselho Nacional do Ministério Público. **Ministério Público em Defesa do Estado Laico**. v. 1. Brasília: CNMP, 2014, p. 207-227.

CUNHA JR., D. **Curso de direito constitucional**. 10. ed. Salvador: JusPODIVM, 2016.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002a.

CURY, C. R. J. A educação básica no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 168-200, set. 2002b.

CURY, C. R. J. A educação escolar no Brasil: o público e o privado. **Trabalho, Educação e Saúde**. Vol. 4, n. 1, p. 143-158, 2006a.

CURY, C. R. J. Educação escolar e educação no lar: espaços de uma polêmica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 667-688, out. 2006b.

CURY, C. R. J. Estado e políticas de financiamento em educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 831-855, out. 2007a.

CURY, C. R. J. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **RBPAE**, vol. 23, p. 483-495, set.-dez. 2007b.

CURY, C. R. J. Sistema nacional de educação: desafio para uma educação igualitária e federativa. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1187-1209, set.-dez. 2008c.

CURY, C. R. J. Homeschooling: entre dois jusnaturalismos? **Pro-Posições**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 104-121, Aug. 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br>. Acesso em: 12 dez. 2017.

CURY, C. R. J. Do público e do privado na Constituição de 1988 e nas leis educacionais. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 145, p. 870-889, out.-dez. 2018.

CURY, C. R. J. Por uma concepção do Estado laico. *In*: D'AVILA-LEVY, C. M.; CUNHA, L. A. (Orgs.). **Embates em torno do Estado laico**. São Paulo: SBPC, 2018d, p. 41-52.

CURY, C. R. J. O direito à educação: um campo de atuação do gestor educacional na escola. **Escola de Gestores - MEC**, Brasília, p. 1-24, 2005. Disponível em: <http://moodle3.mec.gov.br/ufscar/file.php/1/gestores/direito/pdf/jamilcury.pdf>. Acesso em: 12 set. 2019a.

CURY, C. R. J. Homeschooling ou educação no lar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 35, p. 1-8, 2019b.

CURY, C. R. J. Os desafios da construção de um sistema nacional de educação. **Conferência Nacional de Educação 2010**, Brasília, p. 01-30, 2010. Disponível em: http://conae.mec.gov.br/images/2010/pdf/documentos/artigos/jamil_cury.pdf. Acesso em: 09 mar. 2020.

CURY, C. R. J. Homeschooling: um desafio legal. In: VASCONCELOS, M. C. C. (Org.). **Educação domiciliar no Brasil: mo(vi)mento em debate**. Curitiba: CRV, 2021, p. 23-43.

DAMIS, O. T. Didática e ensino: relações e pressupostos. In: VEIGA, I. P. A. (Coord.). **Repensando a didática**. 21. ed. Campinas: Papirus, 2004, p. 13-32.

DECLARAÇÃO Universal dos Direitos Humanos. **UNIC/Rio/005**, janeiro 2009, (DPI/876). Disponível em: <https://nacoesunidas.org>. Acesso em: 05 ago. 2022.

DISTRITO FEDERAL. Lei nº 6.759, de 16 de dezembro de 2020. Institui a educação domiciliar no Distrito Federal e dá outras providências. **Câmara Legislativa do Distrito Federal**. Disponível em: <https://www.cl.df.gov.br/>. Acesso em: 10 nov. 2022a.

DISTRITO FEDERAL. **Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios**. Conselho Especial, ADI nº 0752639-84.2020.8.07.0000, Rel. Des. Alfeu Gonzaga Machado, distribuída em 16/12/2021. Disponível em: <https://www.tjdf.jus.br/>. Acesso em: 10 nov. 2022b.

DOURADO, L. **Ensino domiciliar no Brasil: aspectos jurídicos e educacionais**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2020.

ESPIRITO SANTO. **Tribunal de Justiça do Estado do Espírito Santo**. ADI nº 100190050888, Tribunal Pleno, Rel. Des. Robson Luiz Albanes, j. 04/02/2021, p. 12/02/2021. Disponível em: <https://www.tjes.jus.br/>. Acesso em: 18 nov. 2022.

FUHR, I. L.; ALEJARRA, L. E. O. A opção por um ensino domiciliar: um estudo de caso. **Práxis Educativa**, v. 15, p. 1-21, 14 abr. 2020.

GAVIÃO, J. S. F. **As crianças e suas memórias de infância: escola e homeschooling nas narrativas infantis**. Porto Alegre, 2017. 159 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Rio Grande do Sul, 2017.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONZALO, E.; REQUEJO, F. Democracia: las razones de un sueño que genera monstruos. In: CORTINA, A. (Dir.). **10 palabras clave en filosofía política**. Estella: Editorial Verbo Divino, 1998, p. 25-966.

- GOUVÊA, M. C. S. A escolarização da criança brasileira no século XIX: apontamentos para uma re-escrita. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 28, n. 14, p. 121-146, jan./jun. 2007.
- HAYEK, F. A. **Os fundamentos da liberdade**. Tradução Anna Maria Capovilla e José Ítalo Stelle. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1983.
- HOLT, J. **El fracasso de la escuela**. Tradução Andrés Linares Capel. 3. ed. Madrid: Alianza Editorial, 1982.
- HOLT, J. **Aprendendo o tempo todo**: como as crianças aprendem sem ser ensinadas. Tradução Walter Castelli Jr. Campinas: Verus Editora, 2006.
- ILLICH, I. A sociedade desescolarizada. In: BUCKMAN, P. (Org.). **Educação sem escolas**. Tradução Alvaro Cabral. Rio Janeiro: Eldorado, 1973, p. 22-36.
- ILLICH, I. **Celebração da consciência**. Tradução Heloysa de Lima Dantas. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1976.
- ILLICH, I. **Sociedade sem escolas**. Tradução Lúcia Mathilde Endlich Orth. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2018.
- KYMLICKA, W. **Filosofia política contemporânea**: uma introdução. Tradução Luís Carlos Borges. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- LACERDA, G. B. Sobre as Relações entre Igreja e Estado: conceituando a laicidade. In: Conselho Nacional do Ministério Público. **Ministério Público em Defesa do Estado Laico**. Brasília: CNMP, 2014, p. 179-205.
- LYRA, A. **Educação domiciliar ou “lugar de criança é na escola”?** Uma análise sobre a proposta de homeschooling no Brasil. 2019. 255 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2019.
- LYRA, A.; SOARES, A. J. G. Reflexões acerca da educação domiciliar e da desescolarização a partir do cenário de pandemia. In: VASCONCELOS, M. C. C. (Org.). **Educação domiciliar no Brasil**: movimento em debate. Curitiba: CRV, 2021, p. 115-141.
- LORETI, G. **“Mamãe é a melhor professora!”**: uma etnografia junto a três famílias que educam suas crianças fora da escola. São Carlos, 2019. 205 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Universidade Federal de São Carlos, 2019.
- MANAUS. **Projeto de Lei nº 64/2021**. Estabelece limites e critérios para a educação domiciliar no município de Manaus e dá outras providências. Câmara Municipal de Manaus. Disponível em: <https://www.cmm.am.gov.br/>. Acesso em: 5 nov. 2022.

MATTEUCCI, N. Liberalismo. In: BOBBIO, N.; MATTEUCCI, N.; PASQUINO, G. **Dicionário de política**. Tradução João Ferreira (Coord.). 2. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1986, p. 686-705.

MOREIRA, A. M. F. **O direito à educação domiciliar**. Brasília: Editora Monergismo, 2017.

NIPPERDEY, H. C. Direitos fundamentais e direito privado. Tradução Waldir Alves. In: HECK, L. A. (Org.). **Direitos fundamentais e direito privado: textos clássicos**. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 2011, p. 51-70.

NUNES JR., F. M. A. **Curso de direito constitucional**. 3. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2019.

OLIVEIRA, A. C. R.; LANZA, F.; STORTO, L. J. A educação básica brasileira em disputa: doutrinação *versus* neutralidade. **Revista Katál**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 468-478, set./dez. 2019.

PAIVA, G. A. G. **A influência do Movimento Escola Sem Partido no debate educacional brasileiro: da suposta neutralidade a defesa do homeschooling (2004-2020)**. 2021. 367 f. Tese (Doutorado em História) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História: Marechal Cândido Rondon, 2021.

PARANÁ. **Lei nº 20.739, de 04 de outubro de 2021**. Institui as diretrizes do ensino domiciliar (homeschooling) no âmbito da educação básica no Estado do Paraná. Assembleia Legislativa do Paraná. Disponível em: <https://www.assembleia.pr.leg.br/>. Acesso em: 10 nov. 2022a.

PARANÁ. **Tribunal de Justiça do Estado do Paraná, Órgão Especial**, ADI 0065253-79.2021.8.16.0000, Rel. Des. Rogério Luis Nielsen Kanayama, j. 21.03.2022. Disponível em: <https://www.tjpr.jus.br/>. Acesso em: 18 nov. 2022b.

PARASKEVA, J. M. [Des]escolarização: genotexto e fenotexto das políticas curriculares neoliberais. In: ALMEIDA, G. (Coord). **Ventos de desescolarização: a nova ameaça à escolarização pública**. 1. ed. Tradução Lígia Teopisto. Lisboa: Plátano Editora, 2003, p. 57-115.

PARASKEVA, J. M.; AU, W. (Org.). **O direito à escolha em educação: cheques-ensino, projectos charter e o ensino doméstico**. Tradução Lígia Teopisto. Ramada: Edições Pedagogo, 2010.

PATRÃO NEVES M. do C.; JUSTINO, D. Todo projecto é uma opção moral. In: PATRÃO NEVES M. do C.; JUSTINO, D. (Coord.). **Ética aplicada: educação**. Lisboa: Edições 70, 2018, p. 9-21.

PESSOA, A. V. **Práticas pedagógicas na educação domiciliar: um estudo de caso em Aracaju-SE**. São Cristóvão, 2019. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe, 2019.

PESSOA, M. L. S. **Educação domiciliar no Brasil**: trajetória e organização a partir de 1990. 2019. 118 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Federal de Sergipe, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social: Sergipe, 2019. Disponível em: <http://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/14026>. Acesso em: 2 mar. 2023.

PORTO ALEGRE. **Lei nº 13.029, de 14 de março de 2022**. Institui as diretrizes da educação domiciliar (*homeschooling*) no Município de Porto Alegre e dá outras providências. Câmara Municipal de Porto Alegre. Disponível em: <https://www.camarapoa.rs.gov.br/>. Acesso em: 18 nov. 2022a.

PORTO ALEGRE. **Decreto nº 21.713, de 28 de outubro de 2022**. Regulamenta a Lei nº 13.029, de 14 de março de 2022, que institui as diretrizes da educação domiciliar (*homeschooling*) no Município de Porto Alegre, especificamente quanto ao Ensino Infantil e Fundamental. Prefeitura de Porto Alegre. Disponível em: <https://prefeitura.poa.br/>. Acesso em: 18 nov. 2022b.

RANIERI, N. B. S. Os Estados e o direito à educação na Constituição de 1988: comentário acerca da jurisprudência do Supremo Tribunal Federal. *In*: RANIERI, N. B. S. (Org.). **Direito à educação**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009, p. 39-59.

RANIERI, N. B. S. O novo cenário jurisprudencial do direito à educação no Brasil: o ensino domiciliar e outros casos no Supremo Tribunal Federal. **Pro-Posições**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 141-171, ago. 2017.

RIBEIRO, Á. M. C.; PALHARES, J. O *homeschooling* e a crítica à escola: hibridismos e (des)continuidades educativas. **Pro-Posições**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 57-84, ago. 2017.

RIBEIRO, C. A. Moderna defesa do passado, criativa defesa da tradição. *In*: VASCONCELOS, M. C. C. (Org.). **Educação domiciliar no Brasil**: movimento em debate. Curitiba: CRV, 2021, p. 253-279.

RIO GRANDE DO SUL. **Projeto de Lei nº 170/2019**. Dispõe sobre educação domiciliar e dá outras providências. Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul. Disponível em: www2.al.rs.gov.br/. Acesso em: 18 nov. 2022a.

RIO GRANDE DO SUL. **Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul**. ADI nº 0006215-16.2022.8.21.7000, Tribunal Pleno, Rel. Des. Nelson Antonio Monteiro Pacheco. Autor: Sindicato dos Municipários de Porto Alegre – SIMPA. Disponível em: <https://www.tjrs.jus.br/>. Acesso em: 18 nov. 2022b.

RIO GRANDE DO SUL. **Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul**. ADI nº 0009729-74.2022.8.21.7000, Tribunal Pleno, Rel. Des. Nelson Antonio Monteiro Pacheco. Autor: Ministério Público Estadual do Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://www.tjrs.jus.br/>. Acesso em: 18 nov. 2022c.

ROSSI, J. P. G.; PÁTARO, R. F. A “lei da mordaca” na literatura científica: um estado da arte sobre o movimento Escola sem Partido. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.36, ed. 221565, p. 1-20, 2020.

ROTHBARD, M. N. **Educação**: livre e obrigatória. Tradução Filipe Rangel Celeti. 1. ed. São Paulo: Instituto Ludwig Von Mises Brasil, 2013.

SALGADO, G. N. **Educação “alternativa”**: do discurso à imagem. Florianópolis, 2018. 297 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2018.

SANTA CATARINA. **Lei Complementar nº 775, de 3 de novembro de 2021**. Altera a Lei Complementar nº 170, de 1998, que “Dispõe sobre o Sistema Estadual de Educação”, afim de incluir a previsão da educação domiciliar. Assembleia Legislativa de Santa Catarina. Disponível em: <https://www.alesc.sc.gov.br/>. Acesso em: 10 nov. 2022.

SANDEL, M. J. **Justiça**: o que é fazer a coisa certa? Tradução Heloisa Matias e Maria Alice Máximo. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

SANTOMÉ, J. T. Escola e família: duas instituições em confronto?. In: ALMEIDA, G. de. (Coord). **Ventos de desescolarização**: a nova ameaça à escolarização pública. 1. ed. Tradução Lígia Teopisto. Lisboa: Plátano Editora, 2003, p. 15-56.

SÃO PAULO (Estado). **Projeto de Lei nº 707/2019**. Dispõe sobre o ensino domiciliar (homeschooling) no âmbito estadual. Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/>. Acesso em: 10 nov. 2022a.

SÃO PAULO. **Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo**. Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 2200312-26.2021.8.26.0000, Órgão Especial, Rel. Des. Ferreira, Rodrigues, j. 20/04/2022. Disponível em: <https://portal.tjsp.jus.br/>. Acesso em: 18 nov. 2022b.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. **Educação brasileira**: estrutura e sistema. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2012a.

SAVIANI, D. **Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024)**: por uma outra política educacional. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2016.

SAVIANI, D. **Sistema nacional de educação e plano nacional de educação**: significado, controvérsias e perspectivas. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2017.

SEVERO, R. G.; GONÇALVES, S. R. V.; ESTRADA, R. D. A Rede de Difusão do Movimento Escola Sem Partido no *Facebook* e *Instagram*: conservadorismo e

reacionarismo na conjuntura brasileira. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 44, n. 3, e84073, p. 1-28, 2019.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, J. A. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 33. ed. São Paulo: Malheiros, 2010.

SOROCABA. **Lei Ordinária n. 12.348, de 18 de agosto de 2021**. Dispõe sobre a instituição do ensino domiciliar no âmbito da educação básica do município de Sorocaba e dá outras providências. Câmara Municipal de Sorocaba. Disponível em: <http://www.camarasorocaba.sp.gov.br/>. Acesso em: 5 mar. 2022.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TARDIF, M. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. **Educação e sociedade**, vol. 34, n. 123, p. 551-571, 2013.

TAVARES, A. R. **Curso de direito constitucional**. 18. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2020.

TEIXEIRA, A. **Educação é um direito**. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

THEODORO JR., H. **Curso de direito processual civil: teoria geral do direito processual civil e processo de conhecimento**. vol. I. 54. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2013.

TROPARDI FIHO, L. A exploração da atividade educacional pela iniciativa privada e seus limites legais. In: N. B. S. (Org.). **Direito à educação**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009, p. 219-237.

VASCONCELOS, M. C. C. **A casa e os seus mestres: a educação doméstica como prática das elites no Brasil de oitocentos**. 2004. 336 f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2004.

VASCONCELOS, M. C. C. Educação na casa: perspectivas de desescolarização ou liberdade de escolha? **Pro-Posições**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 122-140, ago. 2017.

VASCONCELOS, M. C. C. A educação domiciliar e suas motivações: elos que se desfazem e refazem. In: VASCONCELOS, M. C. C. (Org.). **Educação domiciliar no Brasil: mo(vi)mento em debate**. Curitiba: CRV, 2021, p. 191-217.

VIEIRA, A. H. P. **“Escola? Não obrigado”**: um retrato da homeschooling no Brasil. 2012. 76 f. Monografia (Graduação em Sociologia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

VIEIRA, A. H. P. “Interesses naturais” ou vantagens de classe? Desigualdade invisível e construções da “educação ideal” em famílias “homeschoolers”. *In*: VASCONCELOS, M. C. C. (Org.). **Educação domiciliar no Brasil**: mo(vi)mento em debate. Curitiba: CRV, 2021, p. 281-300.

VITÓRIA. **Lei nº 9.562, de 27 de agosto de 2019**. Dispõe sobre Educação Domiciliar (Homeschooling) no Município de Vitória. Câmara Municipal de Vitória. Disponível em: <https://camarasempapel.cmv.es.gov.br/>. Acesso em: 5 nov. 2022.

WOLKMER, A. C. **Ideologia, estado e direito**. 2. ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 1995.

ZAMBONI, F. **A opção pelo homeschooling**: guia fácil para entender por que a educação domiciliar se tornou uma necessidade urgente em nossa época. Campinas: Kíron, 2020.