

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO/PPGEFB  
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

**O ENSINO DOMICILIAR: UM MOVIMENTO DE RELAÇÕES  
SOCIOEDUCATIVAS COM A CRISE DA ESCOLA?**

**Karla Isabel da Costa Gröhs**

Francisco Beltrão - PR  
2022

**KARLA ISABEL DA COSTA GRÖHS**

**O ENSINO DOMICILIAR: UM MOVIMENTO DE RELAÇÕES  
SOCIOEDUCATIVAS COM A CRISE DA ESCOLA?**

Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado – área de concentração: Educação, linha de pesquisa: Sociedade, Conhecimento e Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em educação.

Orientador: Professor Dr. Clésio Acilino Antônio

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Gröhs, Karla Isabel da Costa  
O ensino domiciliar: um movimento de relações socioeducativas com a crise da escola? / Karla Isabel da Costa Gröhs; orientador Clésio Acilino Antônio. -- Francisco Beltrão, 2022.  
130 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Francisco Beltrão) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022.

1. Ensino domiciliar. 2. Homeschooling. 3. Crise da escola. I. Antônio, Clésio Acilino, orient. II. Título.

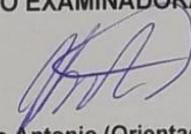
**FOLHA DE APROVAÇÃO**

**KARLA ISABEL DA COSTA GRÖHS**

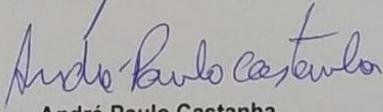
**TÍTULO DO TRABALHO:** ENSINO DOMICILIAR: UM MOVIMENTO DE  
RELAÇÕES SOCIOEDUCATIVAS COM A CRISE DA ESCOLA?

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Mestrado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, UNIOESTE, Campus de Francisco Beltrão, Área de Concentração: Educação, Linha de Pesquisa 02: Sociedade, Conhecimento e Educação, julgada adequada e aprovada, em sua versão final, pela Comissão Examinadora, que concede o Título de Mestra em Educação a autora.

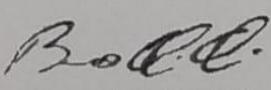
**COMISSÃO EXAMINADORA**



**Clésio Acilino Antonio (Orientador)**  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/FB)



**André Paulo Castanha**  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE/FB)



**Bruno Antonio Picoli**  
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)

Francisco Beltrão, 28 de abril de 2022

*Com carinho, dedico esta pesquisa a todos os professores que fizeram parte da minha formação, desde a educação infantil até o mestrado, e que me mostraram que o ensino público de qualidade transforma vidas.*

*Ser radical é entender as coisas pela raiz.*  
(Karl Marx)

GRÖHS, Karla Isabel da Costa. O ensino domiciliar: um movimento de relações socioeducativas com a crise da escola? 2022. 127 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2022.

## RESUMO

A presente dissertação insere-se na linha de pesquisa “Sociedade, Conhecimento e Educação” e foi desenvolvida com o apoio do Grupo de Pesquisa “Representações, Espaços, Tempos e Linguagens em Experiências Educativas” (RETLEE). A pesquisa tem como objeto de estudo o ensino domiciliar, prática popularmente conhecida pelo seu equivalente em inglês *homeschooling*. Trata-se do ensino de pessoas em idade escolar assumido diretamente pelos pais ou responsáveis, que o fazem em casa em detrimento da matrícula em instituição de ensino, pública ou privada. O movimento pelo ensino domiciliar ganhou força nas décadas de 1960 e 1970 nos Estados Unidos da América, chegando ao Brasil, por influência estadunidense, por volta dos anos 1980. Trata-se de um período marcado pela crise do capitalismo globalizado e, conseqüentemente, de uma crise de legitimidade da escola de massas. O movimento brasileiro pelo ensino domiciliar ganhou espaço e relevância especialmente após a ascensão ao poder do Presidente Jair Bolsonaro, uma vez que, dentre as suas promessas de campanha, esteve a legalização do *homeschooling* no país. Do levantamento das pesquisas científicas realizadas no Brasil envolvendo a temática, foi possível perceber que alguns aspectos foram amplamente debatidos, no entanto, a origem do ensino domiciliar em sua relação com a crise da escola não foi suficientemente contemplada no campo acadêmico. Nosso objetivo, portanto, é analisar a relação de inter-relação entre o movimento pelo ensino domiciliar e a crise da escola através de uma pesquisa de abordagem qualitativa que conta com o levantamento teórico-bibliográfico como estratégia. Como método de pesquisa, adotamos o materialismo histórico-dialético. Num primeiro momento, voltamos nosso olhar para a realidade estadunidense do ensino domiciliar a fim de compreender em que período, contexto e sob quais influências o movimento pelo ensino domiciliar ganhou força naquele país. Num segundo momento, analisamos a realidade brasileira do ensino domiciliar, bem como as questões ideológicas envolvendo o tema. Após, tratamos da crise da escola de massas desencadeado no final anos 1960 e início de 1970 e do contexto econômico e social em que esteve inserida. Por fim, abordamos os principais teóricos críticos à escola daquele período buscando relacioná-los com a base do movimento pelo ensino domiciliar. Através da pesquisa foi possível apreender que a crise da escola, especialmente dos críticos da escola em crise dos anos 1960 e 1970, pode ser relacionada ao movimento pelo ensino domiciliar em sua base teórica em função da contemporaneidade, similaridade e, em alguns casos, influência direta. Parte dos teóricos abordados apontaram limitações na escola, mas não propuseram alternativas ou mesmo soluções para as suas mazelas e podem, portanto, ter deixado uma lacuna que foi preenchida por alternativas privadas como é o caso, por exemplo, do ensino domiciliar. A escola é fundamental na construção da uma sociedade democrática. Com nossa pesquisa buscamos colaborar na construção de estratégias para o fortalecimento da escola através da compreensão do movimento pelo ensino domiciliar como mais uma forma de privatizar a educação.

Palavras-chave: Ensino domiciliar. *Homeschooling*. Crise da escola.

GRÖHS, Karla Isabel da Costa. Homeschooling: a movement of socio-educational relations with the school crisis? 2022. 127 f. Thesis (Master's Degree) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2022.

## ABSTRACT

This master's dissertation is part of the research line "Sociedade, Conhecimento e Educação" and was developed with the support of Research Group "Representações, Espaços, Tempos e Linguagens em Experiências Educativas" (RETLEE). The research has as object of study homeschooling. The practice consists of teaching of school-age people directly assumed by parents or guardians, who do so at home to the detriment of enrolling them in an educational institution, public or private. The movement for homeschooling gained strength in the 1960s and 1970s in the United States of America, arriving in Brazil, under American influence, around the 1980s. This is a period marked by the crisis of globalized capitalism and, consequently, of a crisis of legitimacy of the mass school. The Brazilian movement for homeschooling gained space and relevance especially after the rise to power of President Jair Bolsonaro, since, among his campaign promises, was the legalization of homeschooling in the country. From the survey of scientific research conducted in Brazil involving the theme, it was possible to notice that some aspects were widely discussed, however, the origin of homeschooling in its relationship with the school crisis was not sufficiently contemplated in the academic field. Our objective, therefore, is to analyse the relationship of interdependence between the movement for homeschooling and the school crisis through qualitative research that counts on the theoretical-bibliographic survey as a strategy. As a research method, we adopted historical-dialectical materialism. At first, we turn our gaze to the American reality of homeschooling in order to understand in what period, context and under what influences the movement for home education gained strength in that country. In a second moment, we analyse the Brazilian reality of homeschooling, as well as ideological issues involving the theme. After that, we deal with the crisis of the mass school triggered in the late 1960s and early 1970s and the economic and social context in which it was inserted. Finally, we approach the main theorists critical to the school of that period seeking to relate them to the basis of the movement for home education. Through the research it was possible to apprehend that the school crisis, especially of the school critics in crisis of the 1960s and 1970s, can be related to the movement for homeschooling in its theoretical basis due to contemporaneity, similarity and, in some cases, direct influence. Part of the theorists approached pointed out limitations in the school, however did not propose alternatives or even solutions to their ills and may, therefore, have left a gap that was filled by private alternatives such as homeschooling. The school is fundamental in the construction of a democratic society. With our research we seek to collaborate in the construction of strategies for strengthening the school through the understanding of the movement for homeschooling as another way to privatize education.

Keywords: Homeschooling. School crisis.

## LISTA DE SIGLAS

ANED – Associação Nacional de Educação Domiciliar

DEM – Democratas

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

ED – Educação Domiciliar

EUA – Estados Unidos da América

FMI – Fundo Monetário Internacional

GWS – *Growing Without Schooling*

HSLDA – *Homeschool Legal Defense Association*

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MDB – Movimento Democrático Brasileiro

NBHE – *National Black Home Educators*

NBHERA – *National Black Home Educators Resource Association*

NCES – *National Center For Education Statistics*

PFL – Partido da Frente Liberal

PHS – Partido Humanista da Solidariedade

PL – Partido Liberal

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PR – Partido da República

PT – Partido dos Trabalhadores

STF – Supremo Tribunal Federal

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>1. ENSINO DOMICILIAR: PROCEDÊNCIA SOCIAL, POLÍTICA E IDEOLÓGICA.....</b>	<b>20</b>
1.1 O ENSINO DOMICILIAR NOS ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA.....	22
1.1.1 O ambiente cultural em que nasceu o movimento <i>homeschooling</i> .....	25
1.1.2 As disputas entre conservadores e liberais no campo educacional .....	31
1.1.3 As contribuições de John Holt e do casal Moore .....	36
1.1.4 A <i>Homeschool Legal Defense Association</i> e o ensino domiciliar norte-americano hoje.....	41
<b>2. O ENSINO DOMICILIAR NO BRASIL E OS ASPECTOS IDEOLÓGICOS DO MOVIMENTO.....</b>	<b>48</b>
2.1 ENSINO DOMICILIAR NO BRASIL.....	50
2.2 AS MUDANÇAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO COMO PROPULSORAS DO ENSINO DOMICILIAR .....	59
2.3 A INFLUÊNCIA NEOLIBERAL NO ENSINO DOMICILIAR: UM TEMA CONTROVERTIDO .....	62
2.4 A REALIDADE BRASILEIRA DO ENSINO DOMICILIAR E A QUESTÃO DO MERCADO EDUCACIONAL .....	69
2.5 O FUNDAMENTALISMO RELIGIOSO E O ENSINO DOMICILIAR ENQUANTO PROPAGADOR DO SEU IDEÁRIO .....	72
<b>3. A CRISE DA ESCOLA E OS SEUS REFORMADORES.....</b>	<b>80</b>
3.1 A CRISE DA ESCOLA COETÂNEA AO MOVIMENTO PELO ENSINO DOMICILIAR .....	80
3.2 CONTEXTO ECONÔMICO E SOCIAL EM QUE TEVE INÍCIO A CRISE DA ESCOLA.....	90
3.3 OS CRÍTICOS E REFORMADORES DE UMA ESCOLA EM CRISE .....	96
3.3.1 Louis Althusser e escola enquanto aparelho ideológico do Estado.....	97
3.3.2 Bourdieu e Passeron: a escola enquanto reprodutora das relações de classe	99
3.3.3 Baudelot e Establet: a teoria da escola dualista.....	101

<b>3.3.4 Ivan Illich e a desescolarização da sociedade.....</b>	<b>102</b>
<b>3.3.5 Paulo Freire: uma proposta de educação para a liberdade.....</b>	<b>106</b>
<b>3.3.6 Paul Goodman e Everett Reimer: novas alternativas à escola.....</b>	<b>109</b>
<b>3.4 REPENSANDO A ESCOLA .....</b>	<b>113</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>118</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>123</b>

## INTRODUÇÃO

A obrigatoriedade de matrícula escolar e o direito à educação estão fundamentados nos ideais de democracia e igualdade. As atuais características da escola pública, como sendo laica, obrigatória, única e gratuita, são advindas do ideário da Revolução Francesa (VASCONCELOS, 2020, p. 4). A escola deveria, portanto, segundo o projeto revolucionário, ser universal, ou seja, dirigida a todas as camadas da sociedade, e ser única para meninos e meninas, ricos e pobres, a fim de promover a emancipação humana. “Pretendia-se firmar, pela escola, a igualdade de oportunidades que caracterizaria a sociedade democrática e liberal” (VASCONCELOS, 2020, p. 5).

O Estado de Direito Brasileiro é democrático o que implica que, conforme parágrafo único do artigo primeiro da Constituição Federal, “Todo o poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos dessa Constituição” (BRASIL, 1988). A democracia está vinculada, portanto, ao princípio de soberania popular. Ela se contrapõe a todas as formas de governo autocráticas e se caracteriza por um “conjunto de regras (primárias ou fundamentais) que estabelecem quem está autorizado a tomar decisões coletivas e com quais procedimentos” (BOBBIO, 1986, p. 17).

Inauguramos o texto afirmando que o direito à educação está fundamentado no ideal de democracia. Saviani (1999, p. 51) nos auxilia nesse sentido afirmando que “escolarizar todos os homens era condição de converter os servos em cidadãos, era condição de que esses cidadãos participassem do processo político, e, participando do processo político, eles consolidariam a ordem democrática”. A escola, portanto, tinha o papel político claro como condição para consolidar a ordem democrática.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988, quando promulgada, definiu a obrigatoriedade escolar do ensino fundamental com oito anos de duração. Ficou a cargo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 normatizar a organização do ensino no país. Mas no ano de 2009 foi aprovada e publicada a Emenda Constitucional de nº 59 (BRASIL, 2009) que previu: “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”. Por determinação constante no próprio texto da Emenda, essa alteração constitucional foi progressivamente colocada em prática no país e terminou de ser implementada no ano de 2016 consolidando o

direito público subjetivo da educação para todas as etapas da educação básica e estabelecendo a matrícula compulsória entre os quatro e dezessete anos.

Tavares (2017) esclarece que a Constituição de 1988 tomou o cuidado de reconhecer o acesso ao ensino obrigatório e gratuito como um direito público subjetivo, ou seja, é um direito que pode ser exigido individualmente. Aos indivíduos, portanto, foi conferida a pretensão e a ação para exigir junto ao Poder Público o acesso ao ensino. O titular do direito, preenchidas as condições fáticas, poderá exigí-lo, pois tem o direito integrado ao seu patrimônio. “Sendo um direito subjetivo oponível contra o Poder Público, na outra ponta há o direito objetivo que implica a satisfação pelo Estado do direito exercitável por seu titular” (PIACENTIN, 2013).

No entanto, a previsão constitucional da obrigatoriedade escolar vem sendo questionada desde meados dos anos 1990 pelos defensores do ensino domiciliar. A relativização da matrícula escolar é o ponto chave para a regulamentação da prática que consiste no ensino de pessoas em idade escolar, assumido diretamente pelos pais ou responsáveis, que o fazem em casa, ao invés de enviá-las ao sistema educacional público ou privado.

Num primeiro momento é essencial o esclarecimento acerca da terminologia utilizada para tratar da temática no presente estudo. São diversos os termos encontrados para denominar o ensino de pessoas em idade escolar assumida diretamente pelos pais ou responsáveis. Internacionalmente o termo em inglês amplamente conhecido é “*homeschooling*”, o qual também será utilizado no decorrer do nosso texto, uma vez que, como ficará demonstrado, a maior influência no movimento pela prática no Brasil é estadunidense.

Em nosso país podemos encontrar termos como “educação domiciliar”, “ensino domiciliar”, “educação doméstica”, “ensino doméstico”, “educação em casa” entre outros. Nessa pesquisa nos alinhamos ao entendimento de Rosa e Camargo (2020, p. 11) que consideram mais apropriada a utilização da denominação “ensino domiciliar”:

Considerou-se nesse estudo, mais apropriado utilizar a denominação “ensino domiciliar”, por tratar-se de uma prática mais restrita à transmissão de conteúdos que não atende aos aspectos relativos à socialização, ao compartilhamento de valores e as visões diferenciadas e toda gama de conhecimento científico o espaço compartilhado da escola e a ação consciente dos professores formados e em formação permanente possibilitam.

O termo “educação”, embora adotado pela Associação Nacional de Educação Domiciliar (ANED) para denominar a prática, tem uma amplitude de significado e práticas que, em nosso atendimento, não estão abarcados no ato de ensinar em casa, motivo pelo qual também adotaremos a expressão “ensino domiciliar”.

Os caminhos que me aproximaram desse objeto de estudo foram diversos. Primeiramente foi o debate jurídico em torno da temática que me levou a compreender que no Brasil aconteceu um embate judicial sobre a obrigatoriedade ou não de matricular crianças e adolescentes em instituições de ensino a fim de viabilizar o ensino domiciliar. A formação em Direito me leva a estar em contato com as principais disputas jurídicas brasileiras, mas sobre o ensino domiciliar a temática chamou mais atenção pelo fato de a minha formação educacional ter se dado integralmente na rede de ensino público. Desde o ensino infantil até a universidade, foram nove instituições públicas de ensino: três municipais, quatro estaduais e uma federal. Tal fato me levou a questionar os motivos pelos quais algumas famílias colocavam tantos entraves ao ensino institucionalizado a ponto de escolher ensinar em casa e ir ao Judiciário para garantir o direito ao ensino domiciliar. Por fim, o assunto começou a ser debatido de forma mais próxima no movimento da Renovação Carismática Católica em que atuava, dentro do qual alguns pais estão optando por ensinar seus filhos em casa de modo a inculcar regras morais e religiosas mais rígidas e protegê-los da “ideologização” supostamente ensinada nas escolas. Mesmo por membros da minha própria família o *homeschooling* está sendo praticado. Todos esses aspectos despertaram o anseio profundo de conhecer mais, de entender o ensino desescolarizado e, principalmente, compreender as raízes teóricas desse movimento e o contexto histórico, social e econômico em que surgiu.

Para dar início ao nosso trabalho, procuramos apreender a pesquisa científica nacional sobre o nosso objeto. Para isso, no mês de junho de 2020, realizamos uma consulta ao Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O banco de teses e dissertações da CAPES foi escolhido para a pesquisa da produção científica nacional por ser uma base de dados amplamente utilizada e conhecida da academia brasileira. Nele foi possível identificar que o tema “ensino domiciliar” figurou como objeto de importantes estudos realizados no Brasil. Tal fato denota a relevância que a matéria tem tomado nos últimos anos também em âmbito nacional, uma vez que, como veremos no decorrer do texto, internacionalmente o debate já é amplo há mais tempo. A construção do nosso problema

de pesquisa, como demonstramos a seguir, se deu a partir das contribuições dos pesquisadores que nos antecederam na temática do ensino domiciliar.

Os termos utilizados para busca foram, num primeiro momento, “*homeschooling*”, “ensino domiciliar”, “educação domiciliar”, “desescolarização” e seu equivalente estrangeiro “*unschooling*”. Nesse levantamento inicial foram identificadas quatro teses e dezesseis dissertações atinentes à temática em estudo. Logo após, numa análise sistemática das produções levantadas, identificamos que na dissertação de Aline Lyra dos Santos, do ano de 2019, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, intitulada “Educação Domiciliar ou ‘Lugar de Criança é na Escola’? Uma análise sobre a proposta de *homeschooling* no Brasil”, a autora realizou um brilhante levantamento da produção científica brasileira sobre o tema. A última verificação no banco de teses e dissertações da CAPES realizada por Lyra (2018, p. 45) data de 27 de setembro de 2018. Na pesquisa a autora utilizou os termos estrangeiros “*homeschooling*”, “*homeschool*”, “*home education*” (educação no lar), “*unschooling*” e “*deschooling*”, esses dois últimos referentes à desescolarização, bem como todas as combinações possíveis entre as palavras “educação”, “ensino” e “escolarização” e os termos “domiciliar”, “doméstico(a)”, “no lar”, “na casa” e “em casa”.

Após examinar todos os trabalhos levantados, por critérios de disponibilidade e pertinência, Aline Lyra dos Santos (2019, p. 49) chegou a uma coleção composta, no âmbito da pós-graduação, por quatro teses e dezoito dissertações. Portanto, comparativamente ao número levantado num primeiro momento em nossa pesquisa, o trabalho em questão encontrou duas dissertações a mais em termos numéricos. No entanto, ao avaliar ambas as listas de produções científicas levantadas, nossa e de Aline Lyra dos Santos, foi possível identificar que: uma tese da coleção da autora não estava na nossa coleção e uma tese por nós levantada não foi listada por ela; quanto às dissertações, sete daquelas dezoito elencadas no trabalho não estavam na nossa lista, mas sete da nossa coleção também não estavam na lista da autora; vale ressaltar que uma dessas sete por nós listadas é a da própria Aline Lyra dos Santos. A diferença nas pesquisas pode ser explicada por critérios cronológicos distintos, uma vez que nossa pesquisa foi posterior, bem como por critérios diferentes de pertinência utilizados pela autora e por nós. Desse modo, somando os trabalhos das duas pesquisas chegamos a cinco teses e vinte e três dissertações. Passaremos agora à análise de alguns pontos dos

trabalhos levantados que colaboraram para a formulação do nosso problema de pesquisa.

A primeira tese encontrada data do ano de 2004 e é de autoria de Maria Celi Vasconcelos. Foi realizada junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e teve como título “A casa e os seus mestres: a educação doméstica como uma prática das elites do Brasil de oitocentos”. O trabalho objetivou estudar as características e as circunstâncias em que se dava a prática da educação realizada nas casas do Brasil de oitocentos, bem como as relações que se estabeleciam entre essa educação e aquela que ocorria nos colégios particulares e nas escolas estatais. Constatou a autora que os mestres que ensinavam em casa eram professores particulares, preceptores, padres ou mesmo familiares e que essa prática foi constante no Brasil Imperial. O estudo concluiu que havia uma significativa rede de ensino domiciliar no Brasil durante o século XIX, a qual concorria com o atendimento dos colégios particulares e se sobrepunha ao atendimento dado das escolas públicas. O trabalho de Vasconcelos (2004) foi pioneiro e está presente em boa parte dos estudos posteriores sobre o ensino domiciliar. Utilizamos das conclusões da autora ao tratarmos da história brasileira com o ensino domiciliar.

Luciana Muniz Ribeiro Barbosa, doutora em Educação pela Universidade de São Paulo no ano de 2013, em sua tese “Ensino em casa no Brasil: um desafio à escola?”, buscou analisar os princípios e fundamentos do ensino em casa, bem como a sua possível normatização no Brasil. Em seu trabalho a autora traçou discussões teóricas sobre o ensino em casa e, dentre elas, tratou da influência da matriz liberal no *homeschooling* e buscou caracterizar as famílias que ensinam em casa, levantando as principais motivações para adoção da prática. Discussões jurídicas acerca do tema no Brasil também foram objeto de análise nessa tese. Foi no trabalho de Barbosa (2013) e em outras produções de sua autoria que o (neo)liberalismo foi atrelado ao ensino domiciliar, aspecto que também abordamos em nosso estudo, ainda que não como principal enfoque. Ao trazer o debate jurídico brasileiro, deixou as primeiras pistas para compreendermos que as questões legais relacionadas ao ensino domiciliar estavam bem contempladas no campo científico brasileiro.

Pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Gabriele Nigra Salgado, no ano de 2018, desenvolveu o trabalho sob o título “Educação ‘Alternativa’: do discurso à imagem”. A tese não tratou especificamente da educação domiciliar, mas envolveu, entre outras, duas experiências

de educação não institucionalizada: uma família adepta da desescolarização e uma cooperativa educacional. Propôs-se a autora a questionar os discursos naturalizados acerca das experiências de educação alternativa. A palavra “alternativa” foi tomada como uma proposta que tem a capacidade de reconfigurar o todo e de proliferar as diferenças de modo a problematizar as instituições escolares. Concluiu a autora que, mesmo as escolas fundadas na experiência do “alternativo” e que primam pelo humanismo, não podem escapar das forças hegemônicas de controle, pois é a lógica do controle que rege o programa da institucionalização. Concluiu, ainda, que existe a possibilidade de reinventar o espaço, nas palavras da autora, estriado e sedentário do Estado no aspecto educacional. Assim como a Salgado (2018), as possibilidades para o futuro da escola também nos inquietam e procuramos pensar junto com outros autores sobre as perspectivas escolares diante da provável regulamentação do ensino domiciliar no Brasil.

No campo das dissertações produzidas sobre o ensino domiciliar ou que o trazem como um dos enfoques durante o seu desenvolvimento, iniciamos pelo trabalho do ano de 2008, de autoria de Leila Oliveira Di Pietro pelo Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Sob o título “Desescolarização ou Escolarização da Sociedade? Desafios e Perspectivas à Educação” a autora, embora não faça um estudo especificamente sobre o ensino domiciliar, traz ao debate científico a temática de desescolarização. Em sua pesquisa Di Pietro (2008) dedicou um capítulo exclusivamente à crise da escola e implantou em nós a inquietação sobre o a relação dessa crise com o ensino domiciliar. A autora abordou a realidade escolar dos anos 1960 e 1970 e os críticos à sociedade capitalista e ao sistema escolar enquanto reprodutor das relações dessa sociedade. Após tratarmos especificamente do ensino domiciliar em nossa pesquisa, voltaremos a atenção a esse debate que se tornou fundamental na construção do nosso objetivo de pesquisa.

No ano de 2011, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie, Filipe Rangel Celeti desenvolveu a dissertação sob o título “Educação Não Obrigatória: uma discussão sobre o Estado e o mercado” que objetivou discutir a obrigatoriedade estatal da educação através de um debate entre argumentos teóricos para manter a educação pública e outros pela retirada do Estado do âmbito educacional. Concluiu o autor que é o mercado, não o governo, que deveria prover a educação. Apresentou, a partir da crítica ao modelo compulsório estatal, duas propostas para a não obrigatoriedade: os *vouchers* (vales-educação) e o

*homeschooling* (ensino doméstico). Apesar de não ser o foco principal da nossa pesquisa, ao tratar das questões ideológicas que circundam o movimento pelo ensino domiciliar, o mercado que envolve a prática do *homeschooling* será contemplado.

Entre os anos de 2013 e 2016 encontramos doze dissertações que, direta ou indiretamente, trataram do embate jurídico envolvendo o ensino domiciliar, o direito à educação e a obrigatoriedade constitucional da matrícula escolar no Brasil. Antes de o Supremo Tribunal Federal (BRASIL, 2019) firmar o entendimento de que os pais não podem deixar de matricular os filhos na escola, uma vez que no Brasil a prática de ensinar em casa não está regulamentada, o debate no campo científico tinha um sentido de ser e foi amplamente contemplado. Como relatado acima, foi, inclusive, um dos fatos que nos aproximou do objeto de pesquisa num primeiro momento. No entanto, ao nos depararmos com a ampla pesquisa já realizada, bem como diante da decisão da Corte Suprema, voltamos nosso olhar para outros aspectos do ensino domiciliar.

Por fim, no ano de 2019, Aline Lyra dos Santos, desenvolveu a dissertação já mencionada no início da explanação, a qual teve como principal base uma coleção selecionada de produções acadêmicas brasileiras sobre o tema ensino domiciliar. A autora buscou contribuir para além de um posicionamento favorável ou contrário à prática ou legalização, mas questionou o fato de a atual realidade educacional confundir direito à educação com a escolarização obrigatória. A pesquisa de Lyra (2019) foi fundamental para compreendermos de onde partiríamos em nosso trabalho.

O levantamento das pesquisas já desenvolvidas em âmbito nacional permitiu constatar a diversidade de recortes possíveis sobre o ensino domiciliar. Da observação dos estudos realizados, denota-se que o tema mais privilegiado nos trabalhos foi o jurídico, ou seja, a possibilidade legal de, seguindo as normas vigentes do ordenamento jurídico do Brasil, ensinar os filhos em casa. Mas aspectos históricos, pedagógicos, sociológicos e, inclusive, psicológicos também foram abarcados nos trabalhos, deixando evidente a riqueza de abordagens, bem como a relevância que o assunto *homeschooling* está ganhando nos últimos anos no Brasil. O primeiro trabalho data do ano de 2004 e a cada ano, desde então, cresce o número e a diversidade da pesquisa científica sobre o ensino domiciliar. Apesar da gama de recortes contemplados, ainda existem lacunas a serem preenchidas e o que procuramos em nossa investigação é contribuir com o debate trazendo os aspectos teóricos sobre a relação existente entre a crise da escola que teve início entre os anos 1960 e 1970, já reconhecida no campo

teórico educacional, e o ensino domiciliar, visto que ambos, além de contemporâneos, apontam para pontos comuns na crítica à instituição escolar.

Além da diversidade, o levantamento das pesquisas nos permitiu perceber que as famílias que optam pelo ensino domiciliar muitas vezes não o fazem motivadas efetivamente por ensinar em casa, mas pela desmotivação em matricular seus filhos em instituições de ensino que não consideram competentes a desenvolver a função para a qual foram criadas. Ou seja, ao invés de justificar o ensino domiciliar por ele mesmo, apontam eventuais limitações da educação institucionalizada. Nos Estados Unidos da América os teóricos que, direta ou indiretamente, fundamentaram o movimento pelo ensino domiciliar teceram duras críticas à escola na década de 1970 e chegaram a propor a desescolarização da sociedade como solução para os problemas escolares. Ao mesmo tempo, na Europa, a escola enquanto reprodutora das relações capitalistas era criticada e propostas de reformas surgiam para sanar os problemas que a envolviam. No Brasil, Paulo Freire, também nesse período, voltou seu olhar para os entraves na forma de educar proporcionada nas escolas. A escola passou a ser central nos debates, pois várias promessas para um futuro promissor pessoal e socialmente foram depositadas nela.

O século XX foi marcado pelo triunfo pleno da escolarização, mas o diagnóstico atual sobre a escola é sombrio e o seu futuro, no mínimo, incerto. De solução, a escola passou, desde há muito tempo, a fazer parte do problema, marcado por um déficit de sentido e por um déficit de legitimidade. Produzindo o contrário do que promete a escola produz legiões de insatisfeitos. As críticas ao modelo escolar começaram, desde há décadas, a ser assimiladas e recuperadas, dando origem à emergência de uma forma educativa que se substitui à predominância do modelo escolar clássico. (CANÁRIO, 2006, p. 198)

Das críticas ao modelo escolar e do reconhecimento da crise da escola a partir de 1960 à prática crescente do ensino domiciliar a partir dos anos 1980, existe um campo teórico fértil a ser estudado e “garimpado” de modo a auxiliar no processo de repensar a escola e nas perspectivas futuras possíveis para uma instituição escolar democrática e inclusiva.

Com o objetivo de analisar a relação de interdependência entre o movimento pelo ensino domiciliar e a crise da escola, a pesquisa é de abordagem qualitativa e contará com o levantamento teórico-bibliográfico acerca do objeto de estudo, bem como dos documentos e estatísticas que tratam das motivações que levam à opção pelo ensino domiciliar. Num primeiro momento objetiva compreender a procedência social, política

e ideológica do ensino domiciliar, para, num segundo momento, sistematizar os fundamentos teóricos que apontam para o reconhecimento na crise da escola de forma a relacioná-los com as bases teóricas que fundamentam o ensino domiciliar. Não objetivamos a obtenção de resultados certos e imutáveis acerca da problemática teórica que envolve o ensino domiciliar e a crise da escola, mas a compreensão dos fenômenos enquanto construções históricas, políticas, econômicas e sociais, motivo pelo qual a investigação se deu pela concepção do materialismo histórico-dialético.

Conforme ensina José Paulo Netto (2011, p. 52), Karl Marx não deixou uma lógica para a realização da pesquisa científica, mas apresentou a lógica que descobriu no sistema capitalista, ou seja, extraiu do movimento do capital a sua própria lógica, deu-nos a reprodução ideal do seu funcionamento real. O método em Marx não é, portanto, um conjunto de regras formais que se aplicam a um objeto para uma investigação determinada, nem um conjunto de regras que o sujeito que pesquisa escolhe, conforme a sua vontade, para enquadrar o seu objeto de investigação, mas ele implica em uma determinada perspectiva do sujeito, do pesquisador que, ao se relacionar com o objeto, dele procura extrair as suas múltiplas determinações (NETTO, 2011, p. 53).

Dos ensinamentos de Marx (2008, p. 28) é possível compreender que o sujeito é fundamental no processo de pesquisa, uma vez que precisa se apoderar da matéria para analisar suas diferentes formas de desenvolvimento e procurar a conexão que há entre elas. Quando nos propusemos a estudar a relação existente entre o ensino domiciliar e a crise da escola visamos exatamente, como sujeitos, encontrar a conexão entre movimentos paralelos na história e que, eventualmente, estejam interseccionados, bem como de que modo esses movimentos estiveram inseridos dentro da lógica capitalista.

Uma unidade epocal se caracteriza pelo conjunto de ideias, de concepções, esperanças, dúvidas, valores, desafios, em interação dialética com seus contrários, buscando plenitude. A representação concreta de muitas destas ideias, destes valores, destas concepções e esperanças, como também os obstáculos ao ser mais dos homens, constituem os temas da época. Estes não somente implicam outros que são seus contrários, às vezes antagônicos, mas também indicam tarefas a serem realizadas e cumpridas. Desta forma, não há como compreender os temas históricos isolados, soltos desconectados, coisificados, parados, mas em relação dialética com outros, seus opostos. Como também não há outro lugar para encontrá-los que não seja nas relações homens-mundo. O conjunto dos temas em interação constitui o “universo temático” da época. (FREIRE, 1987, p. 92-93).

O primeiro e segundo capítulos foram dedicados ao ensino domiciliar. Num primeiro momento voltamos o olhar para a procedência social, política e ideológica

dessa modalidade de ensino o que nos levou a história educacional estadunidense, berço do *homeschooling* e principal influenciadora do movimento pelo ensino domiciliar brasileiro. Depois, no segundo capítulo, voltamos nossa atenção para a história nacional do ensino domiciliar até chegarmos à realidade atual em que a regulamentação da prática é um projeto de política pública defendido e fomentado pelo atual Governo Federal sob a gestão de Jair Bolsonaro. Após, ainda no segundo capítulo, tratamos de alguns temas sensíveis que envolvem o ensino domiciliar como a sua relação com o neoliberalismo, com o mercado educacional e com o fundamentalismo religioso. O objetivo com esses três aspectos é firmar algumas premissas para o debate que envolve a crise da escola e que se deu no terceiro capítulo.

Tendo em vista que o nascimento do movimento pelo ensino domiciliar e a crise da escola de massas são contemporâneas, o contexto econômico e social apresentado no terceiro capítulo se aplica a ambos. O ponto central do nosso estudo será a análise comparativa da base teórica do diagnóstico da crise da escola com os críticos e reformadores como Paulo Freire, Bourdieu e Passeron e Althusser, Baudelot e Stablet e a base teórica fundante do ensino domiciliar com Ivan Illich, que, apesar de não propor o ensino domiciliar, influenciou de modo direto John Holt, Everett Reimer e Paul Goodman que também abordamos. Por fim, conclusivamente, nosso olhar esteve voltado ao futuro da escola e do ensino domiciliar. Algumas das propostas de mudança para a escola já existentes foram apresentadas, mas sem a pretensão de formular soluções para as mazelas educacionais e sim de contribuir para o fortalecimento da escola. Tendo em vista a iminência da regularização da prática do ensino domiciliar no Brasil, procuramos atualizar os últimos acontecimentos no campo legislativo e de políticas públicas educacionais sobre o tema com os olhos voltados ao possível futuro em que a escola e o ensino domiciliar conviverão no Brasil.

## 1. ENSINO DOMICILIAR: PROCEDÊNCIA SOCIAL, POLÍTICA E IDEOLÓGICA

O ensino domiciliar, assim como os demais fenômenos no campo da educação, está inserido num contexto político e nasce num momento histórico em resposta a demandas sociais ou mesmo especificamente de mercado daquele período. O movimento pelo ensino domiciliar está assentado em razões ideológicas específicas e encontra espaço no Brasil não por acaso, mas por se deparar no país com um terreno fértil e interessados em sua adoção e propagação. O movimento pelo ensino domiciliar brasileiro, como ficará claro no decorrer do nosso trabalho, é marcado pela influência estadunidense desde a sua origem, o que torna essencial a compreensão do contexto em que se deu o movimento nos Estados Unidos da América e dos principais influenciadores para o seu surgimento. São esses aspectos que o primeiro capítulo visará aprofundar para compreender o contexto e os movimentos da sociedade que permitiram e criaram espaço para uma prática educacional – que, teoricamente, estaria superada pela plena escolarização – a ser propagada e propagandeada para ser adotada enquanto política pública de Estado.

A situação atual do movimento pelo ensino domiciliar no Brasil, de acordo com Barbosa e Evangelista (2017, p. 336), pode ser relacionado com o início do movimento na América do Norte. Dentre os motivos elencados para referida relação estão: a descoberta de autores como John Holt e Ivan Illich para fundamentar a prática; a opção pelos embates jurídicos que as famílias enfrentam para ensinar em casa; a fundamentação do argumento de que os pais têm o direito de escolher o tipo de educação dos filhos na Declaração Universal dos Direitos Humanos; a organização dos pais em grupos para pressionar os poderes Judiciário e Legislativo; bem como, a presença constante das famílias na imprensa. Essas são algumas das estratégias utilizadas no Brasil pelos adeptos ao ensino domiciliar que, conforme veremos, também foram adotadas nos Estados Unidos da América durante o processo de legalização da prática do *homeschooling*.

Vasconcelos (2017, p. 3) assevera ser imperativo partir da discussão norteamericana sobre o tema, uma vez que a influência das concepções e métodos estadunidenses no ensino domiciliar são a marca do movimento brasileiro não apenas na base teórica, mas também na prática em casa, uma vez que os manuais e os modelos estadunidenses de ensinar em casa estão amplamente disponíveis para acesso e

aquisição. Ademais, a consolidação da prática no Estados Unidos e o amplo debate lá realizado, inclusive com levantamentos de dados mais consistentes diante da legalidade da prática, levam-nos irremediavelmente à literatura e aos autores estadunidenses.

A influência norte-americana no campo educacional não é uma novidade no Brasil e na América Latina. Vilas-Bôas (2001, p. 11), ao analisar a influência da pedagogia norte-americana na educação em Sergipe e na Bahia, constatou que o estabelecimento do protestantismo no Brasil se deu com a chegada de imigrantes europeus e norte-americanos e que o campo educacional foi “a principal estratégia de propaganda das ideias de uma civilização cristã com novos padrões intelectuais e morais, moldada na nova fé”. Ademais, o aproveitamento de modelos pedagógicos desenvolvidos nos Estados Unidos utilizados de forma acrítica e sem muitas adaptações é, por exemplo, um motivo de preocupação relatado por Delgado (2002, p. 1) ao estudar a aplicação de testes padronizados aos estudantes brasileiros em similaridade com o modelo estadunidense.

Outro ponto importante apontado por Barbosa e Evangelista (2017, p. 338), que aproxima a história norte-americana da história brasileira no que diz respeito ao ensino domiciliar, é o fato de a associação mais importante a nível nacional em prol do ensino domiciliar nos Estados Unidos, a *Homeschool Legal Defense Association* (HSLDA), estar atuando junto à Associação Nacional de Educação Domiciliar (ANED) no Brasil a fim de tornar a prática do *homeschooling* legalizada também em nosso país. No ano de 2017, inclusive, “devido ao Recurso Extraordinário nº 888.815, o diretor Michael P. Donnelly, do Programa de Assistência Internacional da HSLDA, apresentou longo Parecer Jurídico ao STF a favor da educação domiciliar no Brasil” (BARBOSA e EVANGELISTA, 2017, p. 338). Essa atuação de forma direta em território nacional traz consigo alguns questionamentos sobre os interesses mercantis por trás desse movimento e que serão mais bem avaliados no decorrer da pesquisa.

Diante da proximidade e da influência norte-americana no movimento pelo ensino domiciliar no Brasil, perpassaremos os principais pontos da história do *homeschooling* nos Estados Unidos da América a fim de identificar o contexto histórico em que a prática (res)surgiu e as correntes ideológicas que fundamentaram a adoção dessa modalidade de ensino.

## 1.1 O ENSINO DOMICILIAR NOS ESTADOS UNIDOS DA AMÉRICA

Ensinar em casa é a forma mais antiga de educação. Muitas culturas no decorrer da história praticaram a educação em casa baseada na família e, mesmo durante os últimos séculos na sociedade ocidental, as pessoas praticavam claramente uma educação controlada ou conduzida pelos pais. Nos Estados Unidos da América essa foi uma realidade até o final dos anos 1700 e início dos anos 1800. O renomado historiador David Tyack (1974 *apud* RAY, 2002, p. 32) explica que durante o século XIX a escola era uma instituição voluntária e incidental e a frequência variava muito de estação para estação. Nesse período eram os pais e a comunidade que controlavam a escola e, na realidade, a escola e os livros escolares eram apenas uma pequena parte do total da educação repassada às crianças. Para David Tyack a aquisição de habilidades e valores se dava na casa ou com os vizinhos de variadas idades e condições financeiras.

O prestígio do ensino domiciliar tem raízes profundas na história estadunidense, uma vez que pessoas como George Washington, Abraham Lincoln, Thomas Jefferson e Benjamin Franklin foram todas ensinados em casa (VIEIRA, 2012, p. 16). De acordo com RAY (2002, p. 33), é difícil precisar quantos alunos foram ensinados em casa entre 1875 e 1975, mas é certo que, mesmo após a escolarização compulsória, a prática continuou até certo ponto como, por exemplo, no estado do Alasca em que as grandes distâncias entre as casas e as escolas tornavam essencial o ensino em casa. O crescimento em popularidade do ensino compulsório ocorreu no final do século XIX e começo do século XX juntamente com a ideia de que treinar profissionais para o mercado de trabalho seria o melhor para a educação das crianças. Com o aparecimento das escolas públicas em meados do século XVIII e com a lei que tornou compulsória a educação escolar no início do século XIX, o ensino em casa praticamente desapareceu e a hegemonia do ensino escolarizado se estabeleceu nos Estados Unidos.

Apesar de o ensino institucionalizado e compulsório ter se tornado hegemônico por um período da história estadunidense, nos anos 1970 emergiu nos Estados Unidos da América o movimento *homeschooling*. Essa volta ao ensino domiciliar se deu com uma diferença chave em relação ao ensino em casa praticado no passado: as razões ideológicas. A opção pelo ensino em casa passou a ser deliberadamente um ato político de protesto contra as instituições de ensino formal (GAITHER, 2009, p. 332). Segundo o autor, foram várias as tendências sociais na segunda metade do século XX que conspiraram para que o ensino em casa fosse possível. Dentre elas apontou as quatro

principais: a urbanização com a conseqüente formação dos subúrbios, o feminismo, o radicalismo político e a burocratização e secularização das escolas públicas.

Quando nos deparamos com o termo “burocratização”, soou-nos estranho inicialmente e de difícil compreensão no contexto educativo, mas Saviani (1999, p. 21) nos auxiliou a compreender que a década de 70 foi marcada pela exaustão de um modelo pedagógico denominado Escola Nova no qual a educação estava centrada no aluno e o importante consistia em aprender a aprender, não apenas aprender. O escolanovismo, por depender de estrutura física específica e de um maior número de profissionais para ser aplicado, acabou atingindo uma parcela pequena da população, apenas a elite. Em seu lugar a pedagogia tecnicista ganhou espaço. Partindo do pressuposto da “neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional” (SAVIANI, 1999, p. 23).

O advento da pedagogia tecnicista implicou no afastamento das subjetividades para, em teoria, não colocar em risco a eficiência da educação escolar. Processos mecânicos e esquemas previamente formulados passaram a ser adotados nas escolas e a padronização do sistema de ensino tornou-se um objetivo a ser atingido (SAVIANI, 1999, p. 24). A teoria pedagógica em questão correspondeu a uma reorganização escolar através de um processo de burocratização e de transposição para a escola da forma de funcionamento do sistema fabril. Contribuiu, ainda, para “aumentar o caos no campo educativo, gerando tal nível de descontinuidade, de heterogeneidade e de fragmentação, que praticamente inviabiliza o trabalho pedagógico” (SAVIANI, 1999, p. 26).

Voltando aos fatores que se somaram para que ocorresse o crescimento repentino do ensino em casa nos Estados Unidos durante os anos 1970 e 1980, Ray (2002, p. 33) esclarece que um estudo das últimas publicações sobre ensino em casa notou a frequente menção a nomes como John Holt, Ivan Illich e Jonathan Kozol. Segundo o autor, fica clara a existência de uma relação direta entre a publicação de pesquisas sobre escolas alternativas, controle comunitário e desescolarização realizadas nos anos 1960 e o surgimento da moderna educação em casa, uma vez que os seus fundamentos iniciais faziam uso dos argumentos dos promissores reformadores educacionais dos anos 1960 e início de 1970. O respeito pelas escolas públicas caiu durante o período de ativismo social quando conceitos como desescolarização e escolaridade alternativa começaram a crescer e tornaram-se prevalentes. De acordo com

Ray, a maioria das pessoas que promoveu a escolaridade alternativa nos anos 1970, tornou-se defensora do *homeschooling*.

Vieira (2012, p. 16) traz alguns dos nomes que nos anos 1970, influenciados por Paul Goodman, criticaram o direito-obrigação à educação, a forma e o ensino escolar e acabaram por “balançar” a estrutura educacional como estava organizada. São eles: Everett Reimer com a obra “*School is Dead*”, “A escola está morta” em tradução livre, de 1970, Ivan Illich com a obra “*Deschooling Society*” de 1971, publicada no Brasil sob o título “Sociedade sem escolas”, Harold Bennett com “*No More Public Schools*” de 1972, “Chega de escolas públicas” em tradução livre, e William F. Rickenbacker com “*The 12-years sentence*”, em tradução livre “A sentença de 12 anos”, de 1973. “Tais autores formavam a linha de frente de um apurado questionamento à ‘realidade social escolarizada’ exposta por Illich” (VIEIRA, 2012, p. 16). No entanto, o grande nome nesse movimento, e que será mais bem analisado por nós mais adiante, foi o do educador nova-iorquino John Holt.

Os próximos aspectos e dados trazidos sobre a história do movimento *homeschooling* nos Estados Unidos são predominantemente retirados da obra “*Homeschool: an American History*”, em tradução livre “Homeschool: uma história americana”, do professor doutor em educação Milton Gaither. Trata-se de obra de cunho histórico em que o autor não toma posicionamento explícito acerca do tema em debate, mas busca narrar fatos envolvendo o ensino domiciliar estadunidense no decorrer do tempo. Nesse momento vamos nos ater ao movimento pelo ensino domiciliar e algumas questões sobre a escola serão necessariamente trazidas aqui, no entanto, o terceiro capítulo é que será dedicado à escola, oportunidade em que aprofundaremos a compreensão da realidade escolar no período em que o movimento *homeschooling* desponta.

Nos anos de 1930 quase todas as crianças norte-americanas estavam submetidas a algum tipo de educação escolar (GAITHER, 2017, p. 93). O país atravessou uma grande depressão e tal fato acelerou o processo de escolarização uma vez que ambos os pais precisavam trabalhar para o sustento da família. O período entre os anos 1920 e 1960 foi marcado pela busca frenética às escolas, pois propagava-se que a educação seria capaz de resolver os problemas sociais e mesmo a crise nacional (KIRSCHNER, 1991, p. 139). Em 1950 cerca de setenta e sete por cento das crianças estavam na escola. O número de escolas continuou crescendo nos anos subsequentes e Gaither (2017, p. 93) esclarece que em 1970 oitenta por cento dos norte-americanos em idade

escolar estavam se graduando no ensino médio. Diante dos fatos acima narrados, o fenômeno do *homeschooling* não parece fazer sentido, no entanto, ele não surge isolado, mas juntamente com outros movimentos culturais significantes dos anos 1960 e 1970 como uma reação à cultura de massas do estado liberal moderno.

No início dos anos 1970, segundo Reich (2002, p. 5), eram cerca de dez mil famílias ensinando em casa nos Estados Unidos, em 1983, cerca de sessenta mil. Nesse período a prática era considerada ilegal. A década de 1980 nos Estados Unidos foi marcada pela luta dos *homeschoolers* pelo reconhecimento legal do seu direito de ensinar em casa. Tais lutas foram fortalecidas por grupos organizados e decisões judiciais a favor das famílias que ensinavam em casa (BARBOSA e EVANGELISTA, 2020, p 334). Somente em 1993 o *homeschooling* foi legalizado nos cinquenta estados estadunidenses. Durante os anos 1990, a prática do ensino em casa explode em popularidade nos Estados Unidos. Conforme ensina Reich (2002, p. 5), os dados desse período não são precisos, mas os conservadores estimam que o número de *homeschoolers* esteve em torno de 350 mil em 1990, 750 mil em 1996 e 1 milhão em 1999.

Dados obtidos no *site* do Departamento de Educação dos Estados Unidos<sup>1</sup> demonstram que no ano de 2012 eram um milhão e oitocentos mil estudantes em *homeschooling* no país. O crescimento foi de 1,7% do total de estudantes do país que estudavam em casa em 1999 para 3,4% no ano de 2012. Da pesquisa também foi possível identificar que nove em cada dez pais que são adeptos ao ensino domiciliar relataram preocupação com o ambiente das escolas e que esse foi um importante motivo para optarem pela prática. A insatisfação com a instrução acadêmica da escola e a preocupação com o ambiente escolar, como segurança, drogas ou pressão negativa dos colegas, foram apontados na pesquisa como os dois motivos mais relevantes para que as famílias optassem pelo *homeschooling*.

### **1.1.1 O ambiente cultural em que nasceu o movimento *homeschooling***

O movimento pelo ensino domiciliar estadunidense, em seu desenvolvimento histórico, pode ser apresentado, de acordo com Knowles *et al* (1992, p. 207), em cinco fases: disputa, confrontação, cooperação, consolidação e compartimentação. O primeiro período de disputa foi nutrido pelas declarações e práticas de um grupo específico de

---

<sup>1</sup> <https://nces.ed.gov/pubs2016/2016096rev.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2021.

reformadores educacionais e pela insatisfação com a escola pública. A fase de confrontação foi marcada pelas disputas judiciais e legislativas para garantir o direito à prática do ensino em casa, mas também pela relutância dos educadores públicos em aceitar a normatização do *homeschooling*. A terceira fase, após a vitória dos pais em diversas disputas judiciais, foi assinalada pela cooperação entre conselhos de escolas públicas e as famílias *homeschoolers*. A consolidação do movimento foi caracterizada pela união e organização entre famílias que ensinavam em casa em associações e pelo lançamento de inúmeros livros e cursos sobre como colocar em prática o ensino domiciliar. Foi o momento em que os pais passam a sentir mais segurança para adotar a nova modalidade de ensino. A última fase foi marcada pela compartimentação ou divisão do próprio movimento dentre aqueles com ideologias religiosas e outros com ideologias diversas.

No final dos anos 1960, a ideia de que as escolas públicas tinham uma missão nacional a cumprir e que levou tantas pessoas a confiar nelas por muitos anos, começou a desaparecer. De acordo com Kirschner (1991, p. 139), os anos 1970 demonstraram ser um tempo de crise de fé: tanto cívica, quanto religiosa. A desconfiança com as instituições nunca foi tão profunda como nesse período e tal fato levou as famílias a se voltarem para si mesmas e para a sua comunidade. Essa situação criou o ambiente cultural perfeito para o crescimento do *homeschooling*. O autor compreendeu que as famílias se voltaram aos valores familiares e aos escritos religiosos como uma busca de estabilidade, de algo em que acreditar e no ensino domiciliar eles encontraram o otimismo em tempos melhores que lhes faltava ao vislumbrar as instituições como estavam postas.

Foi também no final dos anos 1960 e início dos anos 1970 que emergiu um grupo de reformadores escolares que podem ter influenciado o surgimento do ensino domiciliar. Consistiu em um período turbulento em que os objetivos, as práticas e as conquistas das escolas públicas passaram a ser questionados (KNOWLES *et al.*, 1992, p. 202). Dentre os reformados, os autores mencionam Everett Reimer, Carl Bereiter e Paulo Freire que apontavam, em certa medida, novos conceitos pedagógicos e ambientes de aprendizagem flexível. Algumas questões abordadas pelos reformadores tiveram consequências importantes para os pais que já estavam insatisfeitos com a escola pública.

No entanto, há quem defenda que as raízes dos questionamentos educacionais da década de 1960 sejam mais profundas. De acordo com Cremin (1978, *apud* KNOWLES

*et al.*, 1992, p. 202), a base para as críticas escolares e educacionais estão na filosofia de educadores progressistas como William James e John Dewey. Knowles *et al.* (1992, p. 202) concordam com esse posicionamento, mas observam que o ensino domiciliar não foi influenciado diretamente pelas filosofias de James e Dewey, motivo pelo qual se concentram nas influências mais diretas, embora reconhecendo que os próprios reformadores adotaram ideais compatíveis com as filosofias de James e Dewey. Sobre a temática em comento, acerca das críticas à escola e dos reformados educacionais surgidos nesse período, trataremos com maior profundidade no terceiro capítulo.

Nos Estados Unidos da América, os anos 1970 foram caracterizados, dentre outros fatos, pela mecanização da agricultura que levou as famílias da fazenda para a cidade, sendo que, nos anos 1980, quarenta por cento da população dos Estados Unidos vivia nos subúrbios dos centros urbanos (GAITHER, 2009, p. 333). Nesse momento ocorreu um grande fomento por parte do governo estadunidense para que a urbanização efetivamente ocorresse. Dentre as ações governamentais está a construção de estradas, financiamento habitacional e incentivo fiscal para edificação de *shoppings*, restaurantes parques industriais etc. Conforme explica o autor, o tamanho médio das casas aumentou 15% nos anos 1970 e em 2002 aumentou 20% em relação ao ano de 1987, ou seja, as pessoas voltaram seu olhar para o espaço privado e o desviaram dos espaços públicos. Esse fato seria um propulsor para o ensino em casa, tendo em vista o conforto e a tecnologia disponíveis em casa, se comparado ao ambiente feio e o tráfego intenso das grandes cidades.

Abrimos um parêntese aqui para trazer a contribuição de Sennett, (1988) acerca do esvaziamento do espaço público e diminuição da sociabilidade entre os indivíduos. O autor explica que a geração nascida após a Segunda Guerra Mundial se voltou para si após se libertar das repressões sexuais. “É nessa mesma geração que se operou a maior parte da destruição física do domínio público” (SENNETT, 1988, p. 30). No entanto, o autor esclarece que a volta ao espaço privado já estava em curso desde o século XIX quando, em função dos traumas do capitalismo industrial e para se proteger de todas as maneiras possíveis contra os choques de ordem econômica, as pessoas buscaram o escudo do lar e da família para se protegerem. Segundo Sennett (1988, p. 35) a família burguesa se revelou como exemplo de refúgio idealizado com valor moral superior ao domínio público.

Falar do legado da crise da vida pública no século XIX é falar de grandes forças como o capitalismo e o secularismo, de um lado e

destas quatro condições psicológicas, do outro: desvendamento involuntário da personalidade, superposição do imaginário público e privado, defesa através do retraimento e silêncio (...). A intimidade é uma tentativa de se resolver o problema público negando que o problema público exista. (SENNETT, 1988, p. 44).

As bases da sociedade intimista foram construídas no século XIX e no século XX tornou-se uma realidade através da ênfase nas comunidades, no local, na família e na vizinhança. Sennett (1988, p. 274) denomina essas comunidades de destrutivas uma vez que nelas as pessoas se unem temendo construir relações sociais e organizam-se grupos impossibilitados de pensar numa política mais ampla. As pessoas desses círculos compactuam de códigos de conduta e comportamento em comum, mas excluem uma postura política voltada para o social ou para os interesses comuns. Sobre esse retorno à comunidade trataremos no tópico seguinte.

Voltando ao fomento através do incentivo financeiro por parte do governo para a formação dos distritos suburbanos e para a aquisição da casa própria, ele se deu, dentre outros motivos, porque a propriedade privada, segundo entendia o governo dos Estados Unidos, diminuiria as chances de o proprietário se tornar comunista, uma vez que o mundo vivia o período da Guerra Fria e as ideias vindas principalmente da União Soviética poderiam influenciar os estadunidenses (GAITHER, 2017, p. 95). Cada casa se tornou um acumulado de produtos adquiridos e estava equipada com as últimas tecnologias. O autor esclarece que em 1976 o americano médio assistia vinte e oito horas de TV por semana. O fluxo interminável de propagandas comerciais modelava os valores suburbanos.

Uma segunda razão apontada por Gaither (2017, p. 95) pela qual o governo estadunidense estaria interessado nos subúrbios diz respeito à questão racial. Os anos 1940 e 1950 foram marcados por políticas governamentais voltadas para a separação entre brancos e negros, inclusive com a construção de barreiras físicas entre esses grupos. No entanto, o sistema segregacionista passou a ser questionado sistematicamente nos anos seguintes e, em 1954, o caso *Brown versus Board of Education* constituiu um marco para o movimento pelos direitos civis. Nele a Suprema Corte declarou desigual e inconstitucional a existência de escolas públicas separadas para brancos e negros.

No contexto da luta pela dessegregação e pelos direitos civis, no ano de 1966, foi fundado o Partido dos Panteras Negras. De acordo com Carpiní (2000, p. 190), o programa do partido abrangia dez pontos: liberdade, pleno emprego, o fim da exploração capitalista, moradias descentes, educação com ênfase da história negra,

dispensa do serviço militar e o fim da brutalidade policial, a libertação dos prisioneiros negros e o julgamento por pares para os prisioneiros negros. O décimo ponto do programa do partido era um resumo geral de todas as suas demandas por “terra, pão, moradia, educação, vestimenta, justiça e paz” (CARPINI, 2000, p. 191). O partido tinha como projeto a convocação de um plebiscito para que o povo negro definisse o seu próprio destino através da autodeterminação. Os Panteras Negras conseguiram conectar a luta pela autodeterminação do povo negro com a luta pela autodeterminação de outros grupos marginalizados como pobres, homossexuais e mulheres.

Uma das principais marcas pela qual o Partido dos Panteras Negras ficou conhecido foi a da violência entre as “patrulhas de polícia” paralelas criadas pela organização partidária para combater a violência da polícia institucionalizada (CARPINI, 2000, p. 191). No entanto, segundo o autor, as ações do partido iam além das patrulhas e da violência, uma vez que os denominados “programas de sobrevivência” visavam prover os serviços sociais básicos à população negra através da organização comunitária. Esses programas incluíam, ainda, a criação de escolas de libertação para negros.

As escolas suburbanas já tinham se tornado atrativas por oferecerem novas e melhores instalações em comparação às escolas urbanas, mas, com a decisão da Suprema Corte, tornaram-se ainda mais atrativas para as famílias brancas como uma forma de contornar a decisão pela dessegregação escolar (GAITHER, 2017, p. 96). Os subúrbios se tornaram uma forma de livrar as famílias brancas da necessidade de integração com as famílias negras, mas também uma forma de reunir as famílias negras em bairros predominantemente negros. Portanto, a segregação embora ilegal, continuou a ser a norma.

No ano de 1959, período marcado pela integração estadunidense, Hannah Arendt (2004, p. 262), no texto “Reflexões sobre *Little Rock*”<sup>2</sup>, trouxe importante contraponto acerca da dessegregação escolar sob a ótica das crianças. De acordo com a autora, foi colocada nos ombros dos estudantes a responsabilidade de “resolver” o problema social da segregação entre brancos e negros. É certo “que isso sobrecarregaria as crianças, brancas e pretas, com a elaboração de um problema que os adultos por gerações se confessaram incapazes de resolver” (ARENDR, 2004, p. 271). A dessegregação ter iniciado pelas escolas, segundo Arendt (2004, p. 262), seria uma forma de contornar o

---

<sup>2</sup> Ainda no ano de 1959 a autora reviu alguns dos posicionamentos que expressou no texto em comentário e que se tornou polêmico à época, de qualquer modo o impacto que a publicação teve inevitavelmente repercutiu e as algumas reflexões ainda hoje são válidas.

verdadeiro problema que consistia na desigualdade prevista nas leis que impunham a segregação.

Arendt (2004, p. 263) procurou colocar-se no lugar das mães brancas do sul do país que precisavam mandar os filhos para as escolas integradas e afirmou que impediria que um filho seu fosse levado a uma batalha política no pátio da escola. A autora chega a afirmar que:

Concordaria que o governo tem uma participação na educação de meu filho na medida em que essa criança deve crescer e se tornar cidadã, mas negaria que o governo tenha o direito de me dizer em que companhia o meu filho deva receber a sua instrução. Os direitos de os pais decidirem essas questões para os filhos até eles se tornarem adultos só são questionados pelas ditaduras. Entretanto, se eu estivesse firmemente convicta de que a situação no Sul poderia ser materialmente melhorada pela educação integrada, tentaria organizar [...] uma nova escola para as crianças brancas e negras e a faria funcionar como um projeto-piloto, como um meio de persuadir outros pais brancos a mudar a sua atitude. (ARENDR, 2004, p. 263).

As mulheres que viviam nos distritos suburbanos nos anos de 1960 passaram a se organizar politicamente para lutar por demandas locais e no combate ao comunismo (GAITHER, 2017, p. 97). Demonstravam preocupação especial com as questões relacionadas às escolas e alguns conflitos surgiam entre pais e os funcionários dessas instituições. Outra marca no perfil das famílias suburbanas nesse período foi a mudança da centralidade que anteriormente estava nos pais, família patriarcal, para centralizar os esforços e atenção nos filhos. Numa tradução de forma literal da expressão apontada por Gaither (2017, p. 98) seria algo como uma família “filiarcal”. A organização da família girava em torno da rotina dos filhos. A educação das crianças nesse momento foi influenciada por especialistas que propunham formas alternativas àquelas já conhecidas de criar os filhos. Eram fórmulas que motivavam o respeito à individualidade da criança e valorizavam a capacidade de expressão. Gaither, nesse aspecto, menciona o Dr. Benjamim Spock que publicou um famoso manual dentre os pais do após Segunda Guerra Mundial sobre educação infantil com técnicas mais permissivas do que as mais comumente usadas até então. No entanto, a geração de filhos cresceu e passou a desafiar os padrões culturais sendo taxada como a geração mais indisciplinada da história estadunidense.

A nova geração dita indisciplinada despertou opiniões diversas sobre os aspectos educacionais. Os conservadores defendiam a volta ao passado com o autoritarismo como marca na educação e os liberais que passaram a defender a educação centrada na

criança. Apesar da disputa, Gaither (2017, p. 100) deixa claro que o que predominou no consenso entre as famílias foi o meio termo entre as duas posições. De qualquer modo, a polêmica entre os dois lados gerou o lançamento e venda de muitos livros e a batalha sobre o estilo de educar dos pais tornou-se uma guerra cultural.

A partir desse ponto da história estadunidense no campo educacional, iremos encontrar muitas semelhanças com a história brasileira vivida nos últimos dez anos, mas as semelhanças não ficam restritas ao campo educacional. Como veremos, a divisão do país em dois lados e o crescimento das religiões conservadoras foram uma grande marca desse período histórico. As críticas voltadas ao campo mais progressista da sociedade por parte dos conservadores, e vice-versa, formaram naquele país o ambiente propício para o surgimento do ensino domiciliar.

### **1.1.2 As disputas entre conservadores e liberais no campo educacional**

No início dos anos 1970 o ensino domiciliar foi visto principalmente pelo público e pela mídia como uma atividade educacional subversiva realizada por idealistas (KNOWLES *et al.*, 1992, p. 206). No entanto, foi abordado não apenas como uma expressão de insatisfação com o sistema educacional, mas como uma afirmação sobre a condição da sociedade, como uma declaração de que nem tudo estava bem. Pela primeira vez na história a agitação civil durante a década de 1960 e a Guerra do Vietnã foram bem documentados. Pela primeira vez em décadas a sociedade em geral questionou o mecanismo, os processos e as metas pelos quais as instituições estabelecidas estavam operando. Para Ray (1988 *apud* KNOWLES *et al.*, 1992), é muito difícil caracterizar as famílias que passaram a ensinar em casa, pois variam entre conservadores religiosos de direita e liberais humanistas de esquerda.

Foi no ano de 1980 que ocorreu a importante Conferência da Casa Branca sobre a família com o objetivo de tratar das políticas a serem adotadas em âmbito nacional sobre família e educação. Gaither (2017, p. 100) explica que referida conferência esteve centrada em ouvir as famílias, não os especialistas. Os resultados foram calamitosos, uma vez de um lado as ativistas feministas aprovaram pautas como direitos iguais entre homens e mulheres e o direito ao aborto, enquanto os conservadores passaram pautas que condenavam o homossexualismo e o humanismo secular. O consenso esperado não foi atingido e o momento foi marcado por protestos e gritaria. Apesar de a conferência ter falhado, ilustrou o momento vivido pelas famílias nos Estados Unidos no século XX.

A rejeição aos resultados contraditórios da Conferência da Casa Branca cresceu, bem como a desilusão da população em relação ao governo estadunidense em todos os setores, incluindo a escolaridade. O descontentamento dos pais para com as escolas incluía preocupação sobre os registros que as escolas mantinham sobre seus filhos que não eram de livre acesso e indignação por parte dos pais conservadores sobre os livros escolares que mencionavam bruxaria, teoria da evolução e outros pontos de inflamação cultural. A educação sexual e as pedagogias progressistas utilizadas nas escolas também sofreram ataques (GAITHER, 2017, p. 102). O autor relata que mais processos judiciais foram movidos contra a educação pública entre 1969 e 1978 do que nos cinquenta anos anteriores. As escolas eram criticadas pelos movimentos de direita pela falta de intelectualidade e pela esquerda pelo autoritarismo aplicado sobre os estudantes. No entanto, ao mesmo tempo em que cresciam as críticas às escolas públicas, mais pessoas dependiam cada vez mais delas.

Knowles *et al.* (1992, p. 209) apontam para um fato que também gerava insatisfação por partes dos pais com filhos em idade escolar. Trata-se de falta de investimento e cortes orçamentários em educação por parte do Estado. Apesar dos altos impostos pagos, os pais não viam o retorno financeiro esperado nas escolas. Conforme os autores, os cortes no orçamento de fato ocorreram nos anos 1980 e implicaram na redução dos serviços oferecidos aos alunos, especialmente em arte, música e educação especial.

Um dos mais significantes marcos no desenvolvimento da sociedade estadunidense foi a divisão da maior parte da população em dois lados: conservadores e liberais, direita e esquerda. As questões sociais passaram a ser debatidas por ambos e um “campo de guerra” se formou (GAITHER, 2017). No entanto, existia um ponto de consonância entre os dois lados. A direita e a esquerda culturais estadunidenses se voltaram mais para a comunidade local e autodeterminação do que para uma identidade nacional. Conservadores e liberais tinham e têm uma visão completamente diferente do que seria uma vida ideal, mas ambos se voltaram para a vida privada.

Fatos que denotam a realidade acima descrita são, por exemplo, o surgimento de mais escolas particulares, a redução do financiamento para bibliotecas públicas e parques, serviços de coleta de lixo foram privatizados e em 1970 existiam mais de sete mil associações de proprietários no país que tinham suas próprias regras de convivência (GAITHER, 2017, p. 102). O empreendedorismo passou a ser defendido por conservadores, mas também pelo movimento negro. Além disso, conservadores e

liberais tinham uma visão apocalíptica do futuro: os primeiros pela iminente chegada do anticristo; e os segundos pela previsão do holocausto ambiental. Os dois grupos se sentiam cercados, nas palavras do autor, pelas “forças do mal”. Em 1980 tanto a direita como a esquerda desistiram de construir uma América melhor e optaram por criar comunidades alternativas com famílias alternativas. Diante desse cenário posto, não é difícil concluir que o *homeschooling* se tornou atrativo para ambos os lados.

Aqui chama a atenção o fato de o ensino domiciliar, em seu nascimento, agradar a lados tão apostos política e ideologicamente. O movimento nasceu num momento de divisão social, mas foi capaz de gerar união quando o assunto é a crítica ao sistema educacional vigente e à política educacional adotada nos Estados Unidos, ainda que as críticas sejam distintas, o resultado é o mesmo, ou seja, o afastamento dos filhos da escola. O terreno fértil para o fortalecimento do ensino domiciliar nos Estados Unidos foi marcado pela divisão da sociedade de um modo geral em dois lados opostos, mas em relação à educação, ambos os lados compartilhavam de opiniões e práticas comuns. O processo histórico da esquerda e da direita estadunidense demonstra que o ensino domiciliar foi capaz de, inicialmente, unir as divergências.

A contracultura de esquerda teve seu início nas manifestações contra o envio de soldados norte-americanos à guerra do Vietnã no ano de 1968. A partir dali várias comunidades alternativas surgiram e o movimento *hippie* se fortaleceu. Algumas comunidades criavam sua própria forma de educar as crianças. A escola tradicional era vista por parte desses grupos como uma “fábrica de robôs” adequadas ao sistema imposto e meio para que esse sistema continuasse a funcionar (GAITHER, 2017, p. 104). Para os membros das comunidades *hippies* as escolas eram a forma de a ordem econômica, ideológica e política da elite do país ser perpetuada.

No decorrer dos anos 1980 poucas comunidades *hippies* sobreviveram, no entanto, as ideias do movimento tiveram grande impacto na cultura estadunidense. Algumas delas são apontadas por Gaither (2017, p. 108) como, por exemplo, a busca por alimentos orgânicos e a consciência sobre a importância do meio ambiente que entraram no modo de vida de algumas famílias, a popularidade do parto natural em casa também foi uma ideia que perdurou em parte da sociedade estadunidense, as críticas à educação pública e a preferência por uma infância natural centrada na casa continuaram e repercutiram no movimento pelo ensino domiciliar.

A contracultura de direita, por sua vez, nasce das mudanças que sofreu o protestantismo nos anos de 1960 e 1970 nos Estados Unidos. De acordo com Gaither

(2017, p. 109), anteriormente o movimento protestante estadunidense era subdivido em várias denominações (metodistas, batistas, presbiterianos etc.), depois passou a ser um movimento binário: igrejas conservadoras e igrejas liberais. “As igrejas que se autodenominavam conservadoras, em geral, descartavam as formas tradicionais de adoração por estilos mais casuais e emocionais” (GAITHER, 2017, p. 110), enquanto as que se autodenominavam liberais procuravam manter as tradições e rituais do passado em seus cultos. Com o passar do tempo as igrejas conservadoras cresceram e ganharam fiéis ao apresentar respostas simples para questões complexas, além de adorar um deus alcançável e não um deus distante e abstrato. O autor explica que essa expansão levou ao aparecimento de instituições alternativas e imersão de uma cultura cristã paralela que pregava não ser necessário abandonar o “jeans” para ter fé.

Outra importante mudança ocorreu em termos de engajamento político dos conservadores a partir de 1960. As transformações sociais passaram a chocar os conservadores que se viram imbuídos a se envolver nas lutas políticas anticomunistas. Formaram-se cerca de 2.400 células para treinamento anticomunista ao redor do país (GAITHER, 2017, p. 115). Nesse contexto as mulheres conservadoras também se engajaram na luta com uma retórica estritamente doméstica e antifeminista. Além disso, um tema em especial que moveu os conservadores a se manifestarem politicamente foi a legalização do aborto.

Num primeiro momento o *homeschooling* não estava na agenda dos conservadores estadunidenses. Na década 1960, o objetivo conservador era manter os valores repassados na escola pública semelhantes aos deles (GAITHER, 2017, p. 116). Os livros escolares já vinham sendo examinados desde 1920 para não conter conteúdos comunistas. Incomodava-os também o fato de debater na escola assuntos como raça e sexo ou mesmo educação sexual. A luta continuava para manter a escola “pura”, mas aos poucos os conservadores sentiram que estavam perdendo a batalha, especialmente pela decisão da Suprema Corte em 1962 e 1963 de proibir a oração escolar organizada e a leitura da bíblia.

Numa fase inicial, os conservadores criaram suas próprias escolas alternativas. A intenção ao fundar novas escolas estava firmada na separação religiosa, mas, em alguns casos, também nas questões de separação racial (GAITHER, 2017, p. 116). No entanto, para alguns conservadores, as escolas privadas cristãs não eram a resposta que precisavam. Parte das famílias não podiam pagar a mensalidade, outra parte não concordava com a teologia adotada pela escola da sua comunidade, problemas pessoais

entre pais, professores e diretores também eram uma situação comum (GAITHER, 2017, p. 120). Famílias que tinham crianças com necessidades especiais não acreditavam que a escola atendia a todas as demandas que seus filhos precisavam. Outras famílias acreditavam que a responsabilidade de educar foi dada pela bíblia exclusivamente aos pais e algumas mães podiam e simplesmente queriam passar mais tempo com os filhos. Por essas, entre outras razões, alguns pais decidiram dar uma chance ao ensino domiciliar.

As mudanças políticas e sociais da segunda metade do século XX incomodaram os grupos de esquerda que não queriam nada com a América convencional, mas também os grupos de direita que entendiam que o país estava entregue à esquerda radical (GAITHER, 2017, p. 121). A negação das instituições como competentes para desempenhar as funções que lhes foram atribuídas estava em ambos os lados e os levou a rejeitar as escolas públicas e as escolas cristãs. Outro fator que tornou possível o *homeschooling*, segundo Gaither, foi o fato de os Estados Unidos passar a cultuar as crianças, ou seja, a crença entre os praticantes de que a criança é um ser essencial e inviolável, diferente de todas as outras pessoas, uma vez que nela há uma promessa que precisa de cuidado e proteção para se realizar.

O movimento *homeschooling* aconteceu também por conta das mudanças ocorridas nas escolas durante esse período, as quais se tornaram mais impessoais e burocráticas e menos adaptadas ao indivíduo ou mesmo com as variações da cultura de cada local, o que fez com as famílias se sentissem cada vez mais alienadas daquilo que escola representava. O controle comunitário das escolas públicas foi um ponto de discórdia no final dos anos 1960 e foi uma questão apoiada por uma ampla frente por reformadores (KNOWLES *et al.*, 1992, p. 203). No centro do debate estava a questão do universalismo e de como seria possível a escola refletir a sociedade total e ao mesmo tempo a comunidade local. As observações de Fein (1970 *apud* KNOWLES *et al.*, 1992) representam pontos de vista emergentes do conflito sobre o controle da comunidade e o ensino domiciliar. O poder final foi dado aos pais sobre o processo de educação sob a justificativa da ineficácia das escolas públicas que estavam sob controle estatal e sua incapacidade em atender às demandas de diversos grupos como os afro-americanos, por exemplo. Essa foi uma das justificativas para que a comunidade e os pais assumissem o controle da educação.

Por fim, outro aspecto que gerava descontentamento entre os pais, e que foi explorado no tópico anterior, corresponde ao fato de a escola proporcionar o convívio

entre a diversidade de raças e religiões e que, para alguns, não seria ideal e poderia influenciar os valores que a família cultivava (GAITHER, 2017, p. 135). As mudanças sociais como o aumento dos divórcios, o aborto e reivindicações como o direito dos homossexuais também foram atribuídas por alguns pais conservadores às mudanças ocorridas dentro das escolas.

A maioria dos que advogaram a favor do *homeschooling* apenas passaram a fazê-lo depois de serem convencidos de que o ensino institucionalizado, principalmente a educação pública, era ruim para as crianças. Mas não foram apenas os radicais da esquerda e da direita que fizeram duras críticas à escola pública estadunidense, pois, conforme Gaither (2017, p. 136), as críticas vieram de todos os lados após a Segunda Guerra Mundial e o cenário se tornou ideal pelos fatores expostos até aqui para que o ensino domiciliar fosse aventado como alternativa educacional. O autor aponta três grandes contribuições sobre o tema: John Caldwell Holt, o casal Raymond e Dorothy Moore e Rousas J. Rushdoony. De acordo com Knowles *et al.* (1992, p. 222), Raymond Moore e John Holt tiveram, e continuam a ter, um impacto considerável sobre o ensino em casa a nível nacional nos Estados Unidos, e em menor grau a nível internacional. Enquanto a filosofia de Moore atrai famílias com convicções religiosas, Holt atraiu um considerável número de seguidores com base em sua filosofia liberal e humanística. Vejamos um pouco mais sobre esses autores.

### **1.1.3 As contribuições de John Holt e do casal Moore**

John Holt escreveu seu primeiro livro “*How Children Fail*”, em tradução livre “Como as Crianças Falham”, no ano de 1964, quando era professor de uma escola privada em Cambridge. Apesar de ser graduado em engenharia industrial com um currículo brilhante, não exercia a profissão. Holt chegou a declarar que ele e sua irmã na infância se sentiam um fardo para os pais e sempre foram educados por tutores particulares em escolas prestigiadas (GAITHER, 2017, p. 137). Ele passou a dar aulas em escolas após o incentivo da sua irmã e foi exatamente ministrando as aulas que escreveu as primeiras notas que seriam as bases do seu primeiro livro lançado naquele ano. Nele John Holt defendeu que as escolas eram responsáveis por acabar com a criatividade natural das crianças e a substituir pelo desejo de agradar o professor, afirmou, ainda, que na escola as crianças aprendiam apenas habilidades para passar em testes. Em 1967 escreveu o livro “*How Children Learn*”, em tradução livre “Como as

Crianças Aprendem”. Nele continuou atacando o ensino formal e descreveu positivamente o quanto as crianças aprendem naturalmente em casa após a escola. As obras de Holt se tornaram *best-sellers* nos Estados Unidos.

No livro “*How Children Fail*”, John Holt (1964, p. 2) afirma que muitos estudantes completam os anos de escola porque são obrigados e empurrados para fora dela. Mesmo os bons alunos não desenvolveriam na escola mais do que uma pequena parte da capacidade de aprendizagem, de compreensão e da criatividade com que nasceram e fizeram uso nos primeiros dois ou três anos de vida. As crianças falham, segundo Holt, porque estão com medo de falhar e desapontar as expectativas dos adultos ao seu redor. Falham porque estão entediadas com os conteúdos enfadonhos que ensinam na escola e as coisas limitadas que as pedem para fazer diante do tamanho da inteligência, capacidade e talento de que são providas. Falham, ainda, porque estão confusas com a enxurrada de palavras que recebem, mas que fazem pouco ou nenhum sentido para elas. São ensinamentos contraditórios ou que não têm nenhuma relação com a realidade vivida e pensada pelas crianças.

Na mesma obra, John Holt (1964, p. 141) aponta como as escolas falham segundo seu entendimento. Para ele, não importa qual o resultado obtido nos testes aplicados às crianças, pois “o fato é que muito pouco do que é ensinado na escola é aprendido, muito pouco do que é aprendido é lembrado e muito pouco do que é lembrado é usado” (tradução livre). O verdadeiro aprendizado para o autor, aquele que é lembrado e usado, ocorre no cotidiano da criança, na parte não escolarizada de suas vidas.

Holt, de acordo com Gaither (2017, p. 138), não foi um professor popular entre os profissionais da educação, pois propunha não aplicar avaliações aos alunos, além de sugerir reformas pedagógicas que não agradavam aos administradores de escolas. No entanto, os livros lançados por ele apontaram um novo caminho para a sua carreira e ele chegou a atuar como professor visitante em Harvard. Em 1969 ainda acreditava na transformação das escolas em um espaço livre para o aprendizado, mas isso mudou quando em 1970 teve um encontro com o crítico social Ivan Illich.

Illich era um crítico da educação moderna e apresentou a John Holt um contexto em que criticava não somente as instituições escolares, mas todas as instituições tecnocráticas, as quais seriam capazes de aprisionar o espírito humano (GAITHER, 2017, p. 138). Illich representou provavelmente a mais radical de todas as ideias de reforma do final dos anos 1960 e o início dos anos 1970: a ideia da “desescolarização”,

ou a eliminação total das escolas formais na sociedade (KNOWLES *et al.*, 1992, p. 204). No terceiro capítulo, quando analisamos alguns críticos e reformadores da escola dos anos 1960 e 1970, dedicamos maior atenção às ideias de desescolarização propostas por Ivan Illich. Para o autor, manter a escolaridade com frequência obrigatória específica por idade envolvendo um currículo prescrito levaria à "poluição física, polarização social e impotência psicológica" (ILLICH, 1970 *apud* KNOWLES *et al.*, 1992, p. 204). A ideia defendida era de que a aprendizagem real ocorre nas trocas entre crianças e coisas e entre crianças e pessoas, e que essas trocas podem ocorrer melhor fora do contexto da escolarização institucionalizada. Segundo Illich, a maior parte do aprendizado não era decorrente da instrução e sim da participação num ambiente significativo. Essa filosofia era muito atraente para muitos educadores domésticos.

Sob essa influência, John Holt se radicalizou e passou a defender uma sociedade livre das escolas. Publicou em 1970 o livro "*Deschooling Society*", em tradução livre "Sociedade Desescolarizada", e passou a defender a desescolarização completa. Tal intento fez com que perdesse popularidade, mas também o tornou vanguardista num movimento que o envolveria para o resto da vida.

Em 1976 publicou o livro "*Instead of Education: ways to help people do things better*", em tradução livre "Ao invés da Educação: maneiras de ajudar as pessoas a fazerem melhor as coisas", no qual trouxe alternativas para a educação institucionalizada. Nessa obra chegou a afirmar que as crianças estavam escravizadas na escola e precisariam ser libertadas por meios legais ou não (GAITHER, 2017, p. 139). Em 1977 a primeira edição do periódico denominado "*Growing Without Schooling*" (GWS), em tradução livre "Crescendo Sem Escolarização", foi publicada por Holt e nele, em quatro páginas, apresentava recursos para o ensino domiciliar, "histórias de horror" sobre a escola e algumas cartas que recebia de famílias adeptas ao *homeschooling*. O periódico trazia, entre outros temas, estratégias jurídicas para que as famílias conseguissem ensinar em casa legalmente. Gaither (2017, p. 140) afirma que a fama de Holt aumentou e de fato ele se tornou líder do movimento *homeschooling* de sua época. Em 1978 participou de um programa de televisão para falar sobre o tema e imediatamente a entrevista gerou impacto sobre o prestígio da prática de ensinar em casa. Nessa oportunidade ele contou comoventes e dramáticas histórias de vida sobre os erros cometidos na instituição escolar contra a infância. Depois desse programa as assinaturas do periódico GWS triplicaram.

Knowles *et al* (1992, p. 203) identificaram, a partir do conteúdo das publicações iniciais do periódico GWS, que os pais *homeschoolers* se valeram dos proeminentes conceitos de reforma educacional do período, uma vez que a menção a conceitos utilizados e popularizados pelos reformadores era corriqueira nas publicações do periódico. Em uma das edições, Holt arrolou os motivos pelos quais os pais podem não estar satisfeitos com as escolas como, por exemplo, por serem cristãs demais ou de menos, rigorosas demais ou de menos, por incentivarem a competitividade ou por ensinarem ideologias socialistas, mas que para o movimento *homeschooling* isso não importava, uma vez que as diferenças eram respeitadas e o que todos tinham em comum era a defesa do direito de ensinar seus filhos fora da escola (GAITHER, 2017, p. 142). Tal fato demonstra que, em sua origem, o movimento pelo ensino domiciliar buscava acolher todas as crenças e não levava em conta os motivos pelos quais os membros optavam por ensinar em casa. Como será demonstrado a seguir, essa unidade não perdurou por muito tempo entre os *homeschoolers*.

John Holt se aproximou de modo especial da Igreja Adventista do Sétimo Dia, pois ali percebeu um nicho de famílias realmente interessadas no ensino domiciliar. Foi na igreja que conheceu um casal que sabia muito sobre o tema. Tratava-se de Raymond e Dorothy Moore.

Raymond e Dorothy Moore eram um casal de professores de escolas públicas estadunidenses que se casaram em 1938. Tiveram dois filhos biológicos e adotaram outros sete. Segundo Gaither (2017, p. 144), Raymond obteve o título de doutor em formação de professores e, após a Segunda Guerra, passou a fazer parte dos quadros administrativos do sistema escolar da Igreja Adventista. Dorothy obteve o título de mestre em 1959 e escreveu um trabalho sobre programas de leitura nas escolas adventistas. No entanto, antes disso, ao acompanhar o desenvolvimento dos filhos, se convenceu de que o ensino institucional começava cedo demais e já em 1940 havia decidido ensiná-los em casa.

Raymond iniciou uma pesquisa sobre o ensino infantil institucionalizado e esse fato foi provavelmente o mais significativo catalizador para o surgimento do ensino escolar em casa como movimento nacional. Além desse estudo, em 1967 o casal foi financiado pela família Hewitt com 750 mil dólares para realizar uma pesquisa que sintetizasse três mil estudos sobre o desenvolvimento infantil para determinar o impacto da frequência escolar na vida das crianças (GAITHER, 2017, p. 145). Nesse estudo eles concluíram que as crianças só estariam mentalmente e fisicamente preparadas para

frequentar a escola a partir dos oito anos de idade. A conclusão foi amplamente divulgada e alguns dos estudiosos citados na pesquisa se manifestaram afirmando que seus dados haviam sido deturpados. A pesquisa, de um modo geral, foi bem aceita pelo público comum, mas questionada pelos pesquisadores da área da educação.

No ano de 1982 Raymond Moore revelou em duas participações ao programa de televisão “*Focus on the Family*”, em tradução livre “Foco na Família”, apresentado por James Dobson, que desvendou em sua pesquisa um perigo até então desconhecido pelos norte-americanos: “Nós descobrimos que cerca de 70% de todos os problemas de comportamento, hoje, são apresentados por jovens que foram para a escola muito cedo” (VIEIRA, 2012, p. 17). Essa afirmação seria o resultado dos dez anos em que esteve pesquisando e desenvolvendo leituras dos estudos até então realizados sobre o desenvolvimento infantil em renomadas universidades.

Em 1975 Raymond e Dorothy publicaram seu primeiro livro denominado “*Better Late than Early: a new approach to your Child’s Education*”, em tradução livre “Melhor Tarde do que Cedo: uma nova abordagem para a educação dos seus filhos”, e em 1979 o segundo denominado “*School can wait*”, em tradução livre “A escola pode esperar”. Com a ampla divulgação dos trabalhos, o casal Moore passou a ser chamado para testemunhar em tribunais a favor de famílias que ensinavam em casa e essa experiência os levou a refletir mais sobre o ensino domiciliar como ideal não apenas para as crianças muito pequenas, mas também para as mais velhas (GAITHER, 2017, p. 148). Diante dessas reflexões, o casal lançou o livro “*Home Grown Kids*”, em tradução livre “Crianças que crescem em casa”. Trata-se de um manual para o ensino infantil em casa e é o trabalho mais influente dentro da comunidade do ensino doméstico estadunidense. Foi com ele que o casal Moore captou o emergente consenso evangélico sobre a importância dos valores da família para o bem-estar da nação. Raymond Moore em 1982 havia se tornado o mais conhecido líder estadunidense do ensino domiciliar e durante as décadas de 1980 e 1990 o casal Moore publicou aproximadamente um livro a cada dois anos sobre educação.

Tanto o casal Moore, quanto John Holt, se tornaram críticos à educação pública do pós-guerra. Gaither (2017, 148) explica que a principal característica comum entre eles foi o fato de primeiramente criticarem a escolarização para depois defenderem o ensino domiciliar. Ambos também ganharam espaço midiático o que proporcionou colocar o *homeschooling* na agenda pública.

#### **1.1.4 A *Homeschool Legal Defense Association* e o ensino domiciliar norte-americano hoje**

Um importante marco na história do movimento pelo *homeschooling* nos Estados Unidos se deu no ano de 1983, quando foi fundada a mais reconhecida dentre as associações em prol do ensino domiciliar do país: a *Homeschool Legal Defense Association* (HSLDA). A associação foi criada com o intuito de auxiliar os pais nas questões legais e se consolidou na luta pela legalização da prática (BARBOSA e EVANGELISTA, 2017, p. 333).

Os membros contribuem financeiramente para sua existência e ela permanece em expansão. Com o tempo, a HSLDA ganhou importância internacional e passou a intervir junto ao Poder Judiciário de vários países que ainda não legalizaram o ensino domiciliar. Como resultado do trabalho dessa associação, as leis estaduais que regulam a prática se tornaram mais brandas, sendo que dez estados sequer exigem que os pais notifiquem o poder público sobre a intenção de ensinar em casa.

O crescimento do movimento estadunidense pelo ensino em casa nos anos 1980 foi marcado também por tensões internas. A morte de John Holt e o surgimento da HSLDA no âmbito nacional marcaram o momento em que o movimento se volta mais aos interesses religiosos conservadores (GAITHER, 2009, p. 341). Surgiu então uma nova geração de líderes conservadores, que rapidamente ocuparam o cenário e passaram a coordenar o movimento pelo ensino em casa nos Estados Unidos e em âmbito internacional. Alguns estiveram, inclusive, em missão no Brasil nesse período.

As organizações fundadas por John Holt e pelo casal Moore não conseguiram se conectar com os conservadores protestantes e sofreram um declínio, enquanto a HSLDA cresceu ano a ano. Uma das explicações para esse resultado é o fato de as religiões cristãs fundamentalistas fomentarem a presença materna em casa enquanto cuidadora dos filhos e, como é quase impossível praticar o *homeschooling* sem ao menos um dos pais em casa, os religiosos conservadores teriam essa vantagem em relação aos liberais que fomentaram a vida pública das mulheres (GAITHER, 2009).

A cisão do movimento foi debatida por Sellhoff (2000, p. 38) que esclarece que nos anos 1980 os líderes cristãos conservadores do movimento *homeschooling* passaram a encorajar as famílias cristãs e se separarem de educadores domésticos que não comungavam da mesma fé. Inclusive alguns grupos de apoio passaram a exigir a assinatura de uma declaração de fé para que novos membros pudessem ser aceitos, mas, não bastava acreditar, era necessário que a família fosse praticante da fé protestante

evangélica conservadora. Em 1990, apesar de estar legalizada em cinquenta estados, o movimento pelo ensino domiciliar estava dividido e somava vários conflitos internos.

É importante observar que duas estratégias junto ao Poder Judiciário foram adotadas nos Estados Unidos que levaram a legalização do ensino em casa e que também foram adotadas pelas famílias no Brasil. De acordo com Gaither (2009, p. 340), o primeiro eixo estratégico seria a argumentação da legalidade da prática com base no direito constitucional vigente, especialmente na cláusula do livre exercício. Essa estratégia não foi bem-sucedida, pois em âmbito nacional a legalidade não foi reconhecida e nem chegou a ser debatida pela Suprema Corte estadunidense. A segunda estratégia foi garantir decisões favoráveis ao ensino doméstico nos tribunais dos estados e essa sim foi bem-sucedida, uma vez que a interpretação das normas locais pelos julgadores foi, em boa parte dos casos, favorável ao *homeschooling*.

Além de levar os casos ao Judiciário, o movimento atuou também junto ao Legislativo pressionando, não apenas pela aprovação da legislação que permitisse explicitamente a prática do ensino domiciliar, mas utilizando as mais diversas estratégias pela abertura de “brechas” na legislação que abarcassem o *homeschooling*. A alteração nas leis de presença obrigatória escolar foi uma dessas estratégias, bem como a criação de isenções financeiras para os pais que optassem por ensinar em casa. Outra abordagem foi a busca pela alteração das leis já existentes para que as casas passassem a se tornar escolas domiciliares, classificadas como uma espécie de “escola privada” ou “escola religiosa” (WEST, 2009, p. 8). De uma ou de outra forma, estado após estado, foi descriminalizando o *homeschooling* ao longo dos anos 1980, uma vez que, desde as leis de frequência escolar obrigatória da metade do século XIX, era considerado crime tirar os filhos da escola. Na década de 1990, em resposta ao contínuo conjunto de pressões pelos praticantes, os estados passaram a legalizar de fato o ensino em casa.

Ray (2002, p. 41-42) fez a descrição dos principais motivos pelos quais as famílias adotavam o ensino domiciliar. Segundo o autor, os estereótipos das famílias envolvidas com o ensino em casa estariam caindo, uma vez que se multiplicam os estudos que deixam claro que são variados os motivos apontados para adotar o *homeschooling*. O motivo mais frequentemente citado é o objetivo de desenvolver nas crianças os valores e modos de vida próprios da família. O desejo de ensinar para as crianças a sua própria filosofia, religião ou valores culturais, tradições, crenças e sua visão de mundo particular seria o segundo mais mencionado. A próxima razão mais importante é o bom desenvolvimento cognitivo das crianças, pois os pais gostariam que

as crianças se desenvolvessem melhor academicamente que eles. Outra razão é a possibilidade de criar um currículo individualizado que encontre o potencial e as necessidades de cada criança. Também apontam como motivação a vontade estreitar os laços e aumentar o contato entre eles e os filhos e entre os próprios irmãos. Além disso, o desejo de proporcionar aos filhos interações sociais saudáveis com jovens e adultos, evitando interações consideradas prejudiciais que podem ocorrer em um ambiente institucional também foi um motivo apontado. Por fim, um número crescente de pais estaria preocupado com a segurança das crianças em função da violência física, drogas e álcool, abusos psicológicos e sexualidade presentes nas escolas.

A escolha pelo ensino em casa tem sido feita por uma grande variedade de famílias estadunidenses. Por exemplo, está crescendo a proporção de negros, hispânicos e outras minorias que estão fazendo a opção pelo *homeschooling*. Ray (2002, p. 20) afirma que um crescente número de famílias afro-americanos escolheu o ensino domiciliar entre 1992 e 2002. A *National Black Home Educators Resource Association*<sup>3</sup> (NBHERA) foi fundada no ano 2000 pelos afro-americanos e a opção dentre eles se deu pelo fato de que todas as promessas dos governantes dos últimos cinquenta anos falharam em resolver seus problemas educacionais e sociais. As crianças afro-americanas ainda têm o pior desempenho nas escolas públicas. O fundador do NBHERA afirmou que os negros compreenderam que o ensino das escolas públicas não os salvou e nem nunca salvaria da situação de desigualdade em que se encontravam.

Do ponto de vista de Fields-Smith e Kisura (2013, p. 266) a opção pelo ensino domiciliar por famílias negras representa a criação de um espaço doméstico de autorrealização e com potencial para gerar impactos positivos para a sociedade negra. As redes de ensino domiciliar para negros implicariam em empoderamento e trariam a sensação de pertencimento aos membros, fortalecendo a identidade da comunidade afro-americana.

Em sua pesquisa que analisou o engajamento de negros ao ensino domiciliar através de dados coletados com 54 famílias negras, Fields-Smith e Kisura (2013, p. 272) levantaram que o a principal motivação dos negros para escolher ensinar em casa foram as experiências negativas escolares. Os pais na pesquisa descreveram a existência de uma cultura de baixa expectativa para negros nas escolas, ou seja, um currículo pouco rigoroso e a aceitação de trabalhos medíocres por parte dos professores para a aprovação dos alunos negros. As baixas expectativas eram ainda mais severas quando se

---

<sup>3</sup> Hoje denominada *National Black Home Educators* (NBHE).

tratava de crianças do sexo masculino. Para esses pais a escola deveria ser o lugar de desenvolvimento de todo o potencial das crianças, não de aceitação de mediocridades para determinados alunos.

Fields-Smith e Kisura (2013, p. 277) levantaram em sua pesquisa dois fatores-chaves positivos que levaram as famílias negras a optar por ensinar em casa. O primeiro deles é a transmissão da cultura afro-americana. No currículo tradicional as contribuições dos afro-americanos para a história estadunidense são limitadas a alguns eventos históricos. O currículo personalizado no ensino domiciliar, por sua vez, proporcionaria uma visão multicultural da história, ao invés da visão monocultural tradicional do currículo institucional.

O segundo fator diz respeito à possibilidade de, no currículo escolhido em casa, incluir mais do que apenas a história estadunidense, mas a história de outras partes do mundo (Fields-Smith e Kisura, 2013, p. 278). O currículo não ficaria centrado apenas nos acontecimentos históricos dos Estados Unidos, mas daria uma perspectiva global que não seria oferecida nas escolas tradicionais. A diversidade cultural seria privilegiada pelos pais *homeschoolers* negros.

Apple (2006) reconhece que a questão das famílias *homeschoolers* negras nos Estados Unidos é complexa. No caso das famílias brancas religiosas conservadoras que se colocam como os “novos oprimidos” e defendem o ensino domiciliar, o autor tece duras críticas ao longo de seus trabalhos. Para essas famílias ensinar em casa é uma forma de equipar seus filhos com habilidades e conhecimentos para defender a sua “cultura religiosa ameaçada”. O ensino domiciliar, para Apple (2006) seria uma forma de criar “condomínios fechados” na educação e proteger os filhos da “poluição” do outro. No entanto, no caso das famílias negras que decidem ensinar em casa, o autor reconhece a complexidade do tema. Trata-se de um grupo que é de fato oprimido e as razões para optar pelo *homeschooling* são compreensíveis, dentre elas estão a perda da herança cultural e política, bem como os índices educacionais trágicos nas escolas públicas que demonstram ineficácia ainda maior quando se trata das crianças negras.

Como pai de criança negra, Apple (2006) demonstra sensibilidade aos pais negros que se sacrificam para oferecer melhores condições de ensino aos seus filhos, no entanto, para o autor, optar pelo ensino domiciliar pode solucionar a situação de poucas crianças negras, quando na verdade a solução precisa ser estrutural. As mudanças estruturais demandam uma luta que deve se dar dentro das instituições e não fora delas.

Como é possível perceber do pequeno debate inaugurado aqui, a temática que envolve o ensino domiciliar e os afro-americanos é complexo e demandaria uma longa discussão. O enfoque da nossa pesquisa não é esse, mas as provocações são válidas e demonstram mais uma vez a gama de abordagens possíveis que o ensino domiciliar inaugurou.

Voltando agora ao debate geral acerca do *homeschooling* estadunidense, algo a ser destacado, e que está presente em Reich (2002, p. 8), é o fato de que em alguns estados as famílias não reportam às autoridades a prática do ensino domiciliar, ou seja, a prática não é supervisionada e, segundo o autor, o governo federal e estadual não fazem questão de atuar de forma mais rígida, em contraste com o extenso sistema regulatório das escolas públicas que são constantemente fiscalizadas. O autor aponta que em alguns estados norte-americanos, apesar de existirem regulamentos para o ensino domiciliar, as escolas são mantidas sem monitoramento estadual. Quarenta e um estados norte-americanos não exigem qualquer qualificação para que os pais possam ensinar em casa e somente vinte e cinco estados aplicam testes e avaliações.

Os esclarecimentos explicitados acima nos levam a um caso extremamente chocante ocorrido no estado da Califórnia durante anos, mas que somente veio a público recentemente em 2018. É o caso da família Turpin<sup>4</sup>, em que os pais mantiveram doze de seus treze filhos em condição de tortura dentro da própria casa. O caso ficou conhecido em janeiro de 2018 quando a filha de dezessete anos conseguiu fugir de casa e telefonar para a polícia para denunciar as condições em que vivia com seus irmãos há anos. As crianças tomavam banho uma vez ao ano e permaneciam boa parte do tempo acorrentadas em seus quartos. Os doze filhos apresentavam desnutrição severa e tinham altura muito inferior à média para a idade. Eram alimentados praticamente somente com pão e pasta de amendoim uma vez ao dia. Alguns filhos nunca haviam saído de casa antes de serem libertados pela polícia. Os pais registraram uma escola para ensinar os filhos em casa e tal fato ajudou a não levantar suspeitas sobre as condições de vida que proporcionavam aos filhos. A regra no estado da Califórnia não permite que o Departamento de Educação possa monitorar ou avaliar as escolas domiciliares e os pais não precisam de um título específico para ensinar. Obviamente o caso da família Turpin é extremo, mas é certo que, se as crianças em questão frequentassem a escola, a

---

<sup>4</sup>[https://brasil.elpais.com/brasil/2018/06/21/actualidad/1529597313\\_641350.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2018/06/21/actualidad/1529597313_641350.html). Acesso em: 08 mai. 2021 e <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-42702043>. Acesso em: 08 mai. 2021

disparidade em relação aos colegas chamaria a atenção das autoridades escolares para o caso muito antes da denúncia realizada pela filha.

West (2009, p. 7) já alertava para o excesso de liberdade que alguns estados proporcionavam aos pais que ensinavam em casa naquele período e os riscos que tal excesso poderia trazer aos estudantes. Tal fato que resultaria de regulamentos permissivos ou mesmo da falta de regulamentação advindos da campanha de desregulamentação promovida pelos defensores do ensino domiciliar, ou seja, a luta deles não seria apenas pela descriminalização da prática, mas pelo direito de ensinar em casa sem qualquer supervisão por educadores vinculados ao governo. As críticas trazidas em seu texto estão voltadas principalmente aos danos que essa modalidade de ensino não regulamentada pode infligir sobre as crianças diante de falta de fiscalização por parte do Estado. O abuso infantil ocorrido na família e percebido e noticiado pelas escolas, de acordo com West (2009, p. 9), ficaria escondido no isolamento dos lares em que o ensino doméstico fosse praticado sem supervisão ou visitas por agentes estatais. Além da questão relacionada à violência, a saúde pública também seria colocada em risco, uma vez que a imunização das crianças é obrigatória para que a matrícula escolar ocorra, portanto, os pais *homeschoolers* estariam desobrigados de vacinar os filhos. Por fim, cabe mencionar um tipo de dano destacado por West (2009, p. 10) e que seria desejado por parte das famílias que ensinam em casa:

A criação de filhos com um estilo demasiadamente autoritário pode levar ao que os psicólogos chamam de “servilismo ético”: uma falha em amadurecer moralmente reconhecendo apenas os deveres de obediência. Para famílias devotamente fundamentalistas, o servilismo ético pode não ser considerado como um resultado ruim, mas pode ser a meta desejada. (Tradução livre)

Voltando ao Brasil e considerando os pontos mencionados da história estadunidense com o ensino domiciliar até aqui, Barbosa e Evangelista (2017, p. 339) afirmam que:

Se nos países da América do Norte o movimento em prol do *homeschooling* passou a ser isto, no contexto das reformas educacionais que resultaram nas políticas de *choice* como uma das alternativas de escolha educacional, no Brasil, ele se apresenta como uma negação da instituição escolar que já não corresponde mais às necessidades de aprendizagem de determinadas famílias.

A história do ensino domiciliar nos Estados Unidos deixa as pistas necessárias sob as quais estará firmado o debate sobre a crise da escola e os reformadores e críticos do sistema escolar. Alguns dos autores mencionados nesse primeiro momento, como

fundamentais para o surgimento do movimento pelo ensino domiciliar, serão retomados e analisados à luz do reconhecimento da crise da escola de massas no terceiro capítulo.

Passamos agora aos principais pontos da história brasileira no que diz respeito, não apenas ao ensino domiciliar, mas de forma a traçar alguns paralelos na busca de semelhanças e influências estrangeiras no campo educacional, atentos ao fato de que o Brasil é profundamente marcado por desigualdades sociais desde as suas raízes históricas.

## 2. O ENSINO DOMICILIAR NO BRASIL E OS ASPECTOS IDEOLÓGICOS DO MOVIMENTO

Inicialmente é essencial compreender que a prática de ensinar em casa em detrimento da matrícula em instituição escolar é ilegal atualmente no Brasil e configura um dos tipos elencados no capítulo dedicado aos crimes contra a assistência familiar. Trata-se do crime de abandono intelectual previsto no artigo 246 do Código Penal: “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, 1940).

Em toda norma penal incriminadora há duas partes distintas: o preceito e a sanção, ou o preceito primário e o preceito secundário (JESUS, 2015). No caso em comento o preceito primário consiste em deixar de prover ao filho em idade escolar sem justa causa a instrução primária, o preceito secundário, por sua vez, é a detenção de quinze dias a um mês ou a multa. Questiona-se: nesse caso a sanção prevista no preceito secundário atende ao princípio da proporcionalidade legislativa da pena? Ou seja, a pena prevista é suficiente para coibir os pais de não matricular os filhos na escola?

Sarlet (2010, p. 100) ensina que o princípio da proporcionalidade está vinculado à proibição de excessos no âmbito penal, mas também à proibição da insuficiência diante do dever de proteção por parte do Estado. A atuação insuficiente frustraria o dever de proteção estatal na esfera penal, ou seja, a pena fixada pelo legislador deve ser suficiente para assegurar um padrão mínimo de proteção constitucionalmente exigido ao bem jurídico. A educação, enquanto direito fundamental consagrado, mereceria guarida no ordenamento jurídico suficiente para garantir o seu cumprimento, tanto por parte do Estado, como por parte das famílias. A pena de detenção de quinze dias a um mês é, em nosso entendimento, desproporcional ao dano gerado ao filho em idade escolar não matriculada em instituição de ensino. Alinhamo-nos a Sarlet (2010, p. 104) quando afirma que:

Diante do quadro esboçado, vislumbra-se, desde logo, que a discussão em torno das funções e limites do direito penal num Estado Democrático de Direito passa inquestionavelmente por uma reavaliação da concepção de bem jurídico e o seu devido redimensionamento à luz da nossa realidade (fática e normativa) constitucional (que é a de uma Constituição comprometida com valores de cunho transindividual e com a realização da justiça social, convém lembrar), o que, por sua vez, nos remete à problemática dos deveres de proteção do Estado na esfera dos direitos fundamentais e aos contornos possíveis de uma teoria garantista (e, portanto, afinada com as exigências da proporcionalidade) do Estado, da Constituição e do direito penal.

Mas o dever de matrícula em instituição escolar, além da previsão constitucional e penal, também está firmado no Estatuto da Criança e do Adolescente que, em seu artigo 55, prevê: “Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, por sua vez, preconiza que:

Art. 5º O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigí-lo.

Art. 6º É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) (BRASIL, 1996).

Embora a existência de previsões legais claras da obrigatoriedade de matrícula pelos responsáveis de crianças e adolescentes em idade escolar, inclusive com o risco de aplicação da sanção penal para os pais que não a realizam, a prática do ensino domiciliar tem crescido ano a ano no país. Segundo dados disponíveis no *site* da Associação Nacional da Educação Domiciliar (ANED, 2021), hoje no Brasil existem 7.500 famílias praticando a educação domiciliar com cerca de 15.000 estudantes entre 4 e 17 anos. O crescimento dessa modalidade de ensino, segundo a ANED, foi de 2000% entre 2011 e 2018 no Brasil. Tal informação é confirmada por Vasconcelos (2017, p. 125) que, durante a realização da sua pesquisa, constatou o avanço acelerado do número de famílias interessadas em praticar ensino domiciliar, bem como do espaço aberto pela mídia para divulgar o movimento. Nesse capítulo abordaremos a realidade educacional brasileiro entre os anos de 2011 e 2018 a fim de compreendermos o contexto em que o ensino domiciliar vivenciou exponencial crescimento.

Firmadas essas premissas, iniciamos o presente capítulo que é dedicado à história brasileira da educação, mas com o olhar voltado aos temas relacionados ao ensino domiciliar e da possível legalização da prática. Num primeiro momento trataremos da história brasileira com o ensino domiciliar e de como se deu a influência estadunidense entre os adeptos brasileiros da prática. Além disso, buscaremos compreender os acontecimentos no contexto educacional brasileiro dos últimos dez anos e em que medida se relacionam com o aumento das famílias adeptas ao ensino domiciliar.

Antes de adentrarmos nas temáticas relacionadas especificamente à escola, o que se dará no próximo capítulo, analisaremos aspectos ideológicos do ensino domiciliar. Trataremos da relação do ensino domiciliar com o neoliberalismo, bem como das questões mercadológicas que envolvem essa modalidade de ensino, ou seja, como o mercado tem se apropriado do novo espaço aberto pelos praticantes. Por fim, abordaremos o fundamentalismo religioso em sua relação com o movimento pelo ensino domiciliar, uma vez que apresenta afinidade com a prática no Brasil.

## 2.1 ENSINO DOMICILIAR NO BRASIL

A história brasileira do ensino domiciliar, assim como na história norte-americana, não é recente. Até o início do século XX no Brasil era comum entre as elites brasileiras a adoção da educação doméstica para com seus filhos. Foi o que constatou Vasconcelos (2004, p. 41) em sua pesquisa sobre a educação em casa no país nos anos 1.800. A educação doméstica era reconhecida legalmente como uma opção educacional e era aquela que ocorria na casa do aprendiz mediante a contratação de mestres e da escolha do conteúdo e das habilidades a serem ensinadas. A prática foi trazida juntamente com os demais elementos culturais dos colonizadores portugueses, franceses, holandeses e espanhóis. No geral, de acordo com Vasconcelos (2004, p. 43), os agentes nessa modalidade educacional eram professores particulares, preceptores, parentes e padres que ministravam aulas em casa. A educação doméstica nesse modelo, conforme explica a autora, resistiu no Brasil como uma prática das elites por todo o século XIX, mesmo com a existência das escolas públicas e particulares, e persistiu no início do século XX nas classes mais abastadas ou mesmo nas regiões mais afastadas. Farias Filho (2011, p. 145) chega a mencionar a existência no Brasil de uma rede de escolarização doméstica, a qual atendia a um número de pessoas bem superior ao da rede pública.

Conforme mencionado, essa prática permanecia restrita às elites da época. No início era praticada pela corte e nobreza e mais tarde pela alta burguesia. No entanto, no final do século XIX, a modalidade era aspirada e, provavelmente, realidade para parcela significativa da classe média urbana do país (VASCONCELOS, 2004, p. 51). Segundo dados levantados pela autora, 87% da população em idade escolar brasileira no ano de 1887 estavam fora das cerca de seis mil escolas existentes no país. Eram mais de 1,5

milhão de crianças e jovens “recebendo outro tipo de educação, ou, simplesmente, sem nenhuma instrução”.

Nos anos 1.800 eram reconhecidas pelo Estado Brasileiro as seguintes modalidades educativas: ensino público, ensino particular e educação doméstica, mas a educação se dava predominantemente em casa, dentre outros fatores, pelas necessidades impostas pelo sistema como estava constituído, ou seja, porque era a única forma de educar em alguns casos (VASCONCELOS, 2004, p. 296). Da disputa entre os dois sistemas de educação que passaram a estar disponíveis, em casa e na escola, o segundo venceu uma vez que recebeu a chancela do Estado como sendo o mais adequado e vanguardista. O sistema escolar foi ganhando credibilidade e o Estado passou a interferir cada vez mais na educação. Diante desses fatos, a educação em casa entra em decadência. Além disso, as elites brasileiras perceberam que poderiam atuar junto ao Estado para manipular e vigiar o acesso à escola estatal de forma a garantir para si a educação, mas deixando os encargos para o ente público.

O progressivo fortalecimento do Estado Imperial e os debates sobre a importância da instrução escolar levaram à concepção de que a construção de espaços específicos para a escolarização seria imprescindível para eficácia das ações junto às crianças. Eis que aqueles que defendiam a superioridade e a especificidade da educação na escola obtêm êxito no seu intento de convencimento. Farias Filho (2011, p. 146) explica que o fortalecimento do Estado no mundo moderno passava pela escolarização e no Brasil, ao longo do século XIX, a educação escolar assume as características de uma luta do governo do Estado contra o governo da casa. Nessa luta o vencedor acabou por ser o Estado. Tornou-se no Brasil, assim como nos Estados Unidos, hegemônica a educação escolar.

A história educacional brasileira sofreu mudanças e a obrigatoriedade da matrícula escolar aos poucos foi implementada para se tornar hoje, sob a égide da Constituição de 1988, uma realidade. Apesar da inexistência de previsão legal, o ensino domiciliar passou a ser objeto da atenção a partir de 1990 de grandes veículos de imprensa através de reportagens polêmicas e entrevistas. De acordo com Vasconcelos (2004, p. 21), “a ‘re-noticiação’ do fato é sintomática do retorno da ideia ao país nos últimos vinte anos”. Os pais que hoje educam em casa não mais costumam delegar a tarefa diretamente para terceiros, como era costume no passado, mas assumem-na de modo quase integral.

Vieira (2012, p. 26) afirma existir, no entanto, um traço comum que aproxima a educação no lar do passado da que hoje é praticada: a influência de costumes estrangeiros na aculturação da modalidade. “Assim, se as famílias abastadas do século XIX buscavam imitar a nobreza e a realeza de França e Inglaterra, as atuais famílias de classe média que educam em casa inspiram-se, sobretudo, em casos norte-americanos”. Do mesmo modo que se dá nos Estados Unidos, acredita-se que a maior parte das famílias *homeschoolers* brasileiras também seja cristã. De acordo com o autor, as primeiras a adotar o ensino domiciliar no Brasil em meados dos anos 1990 conheceram a prática, de um modo geral, através de líderes religiosos evangélicos originários dos Estados Unidos e que vieram visitar ou residir no Brasil. Sobre a adoção no campo educacional no Brasil de práticas estrangeiras, Vasconcelos (2020, p. 7) assevera que:

O período da globalização, desde o final do século XX, coincide com um momento histórico no qual as referências internacionais passam a dar explicitamente o tom do debate das políticas educacionais. No Brasil, tal adesão aos modismos estrangeiros sempre existiu, mas foi anteriormente escamoteada, sendo agora assumida explicitamente. Diz-se, por um lado, que caberá à escola formar, não mais o cidadão ou o trabalhador disciplinado, mas o sujeito flexível, capaz de se adaptar às mudanças que os tempos exigirem.

O histórico brasileiro com o ensino domiciliar, assim como o norte-americano, é marcado por embates jurídicos “entre as famílias adeptas do ensino em casa e o Estado de forma a garantir que pudessem praticar o *homeschooling* com respaldo legal” (BARBOSA, 2013, p. 106). Nesses embates, a associação estrangeira HSLDA interferiu em prol de tais famílias na busca da legalização da modalidade. Mas o debate, como ficará demonstrado a seguir, não ficou restrito ao Poder Judiciário, chegando rapidamente ao Poder Legislativo através de projetos de lei e até como proposta de emenda constitucional.

Os primeiros casos de famílias brasileiras que passaram a adotar o ensino domiciliar e que foram noticiados pela imprensa datam de meados de 1990. Vieira (2012, p. 7) explica que a maioria dessas famílias foi de fato incentivada por líderes protestantes estadunidenses emigrados ou em passagem pelo país. Até o ano de 2012 ao menos dez famílias já respondiam pelo crime de abandono intelectual no Brasil por adotar o ensino domiciliar e duas foram de fato condenadas judicialmente. O autor explica que nesse momento dezenas de famílias *homeschoolers* foram visitadas por conselheiros tutelares e centenas de pais aguardavam naquele ano a regularização da

situação legal da prática. A realidade não mudou muito desde então no Brasil, uma vez que a prática não foi regulamentada, apesar dos muitos projetos de lei em andamento.

Vieira (2012, p. 26) exemplifica em seu trabalho duas famílias brasileiras que começaram a ensinar os filhos em casa, ainda em 1994, influenciadas pelo ideário norte-americano. Trata-se da família do pastor Rinaldo Belisário e a esposa Edenir, pedagoga, residentes em São Paulo, e que seguiram o exemplo do pastor batista David Bennet que veio para o Brasil em 1983 e educou em casa nove dos dez filhos. O segundo exemplo trazido pelo autor é o da família de Darcília e Josué Bueno, moradores de Brasília e que desde 1997 ensinaram oito dos dez filhos em casa. A inspiração desse último casal veio de missionários protestantes norte-americanos que educavam famílias indígenas na Amazônia. Darcília relatou a Vieira (2012, p. 26) que o governo brasileiro doutrinava para o sexo livre e desprezava à família.

Nesse sentido, Vieira (2012, p. 27) afirma que a difusão da prática do ensino domiciliar no Brasil teve à frente “líderes religiosos evangélicos radicados em grandes centros urbanos, mas com penetração em médias e pequenas cidades do interior”. Esse seria, segundo o autor, um movimento intencional de propagação da prática. Mas, além dele, existiria um movimento não intencional de propagação ocorrido na internet em *blogs*, redes sociais, em grupos informais e mesmo nas matérias jornalísticas, tratar-se-ia do que o autor denominou de *marketing* espontâneo.

No período posterior ao ano 2000, Vieira (2012, p. 26) apresenta mais um caso de família brasileira que, influenciada pelo ideário protestante estadunidense, adotou o ensino domiciliar. É o caso da família de Cleber Nunes, empresário, residente em Vargem Alegre no estado de Minas Gerais e que tirou da escola os dois filhos mais velhos para ensiná-los em casa por influência do pastor Carlos Cardoso da igreja que a família frequentava. O caso ganhou repercussão midiática pela controvérsia jurídica gerada que resultou em multas e condenações.

Carlos Cardoso, por sua vez, relatou a Vieira (2012, p. 27) que conheceu o *homeschooling* nos anos 1980 quando participou de seminários realizados pelo casal de missionários estadunidenses Patrick e Nedra Dugan. Aqui reside um ponto importante da história brasileira com o ensino domiciliar. Vieira (2012, p. 27) explica que o casal Ricardo Dias e Juliana Starling, um dos casais fundadores da Associação Nacional de Educação Domiciliar (ANED), a mais relevante do Brasil no tema, frequentavam a igreja em que era pastor Carlos Cardoso quando, juntamente com outras pessoas,

fundaram a associação no ano de 2010. A influência estadunidense fica mais uma vez evidenciada. As ideias plantadas em 1980 demoram, mas florescem nos anos 2000.

De acordo com Vieira (2012, p. 34), foi o deputado federal Leonardo Quintão, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) de Minas Gerais, atual Movimento Democrático Brasileiro (MDB), que sugeriu a criação da ANED quando um grupo de pais o procurou em busca de apoio para a Proposta de Emenda à Constituição nº 444 de 2009 (BRASIL, 2009). De acordo com o autor, referido deputado seria integrante da Igreja Presbiteriana e colega de Lincoln Portela do Partido Liberal (PL) na Frente Parlamentar Evangélica. Foi na reunião com o grupo que Leonardo Quintão sugeriu a criação de uma pessoa jurídica para representar os pais *homeschoolers*.

A ANED foi criada por quatro casais mineiros praticantes do ensino domiciliar. Vieira (2012, p. 33), ao entrevistar o então presidente da associação Ricardo Dias, obteve a informação de que o grupo cresceu de forma espontânea e através de buscas na internet. Foi desse modo que Ricardo conheceu o pedagogo Fábio Schebella, diretor pedagógico da ANED, e defensor da aprendizagem natural.

Schebella (2009), em seu blog denominado “Por uma Aprendizagem Natural”, defende que a criança, assim como no processo de aprender a falar que se dá de forma natural na família, aprenderia os demais conhecimentos com maior eficiência se fossem apresentados no lar do sujeito como algo comum. De acordo com Schebella (2009), no caso da educação escolar “temos um grande problema: como boa parte do que ali é ensinado não é aplicado ou mesmo visualizado no cotidiano da criança, esses conhecimentos, a princípio, parecem não ter sentido fora da escola”. O pedagogo acredita que, se os mesmos conhecimentos escolares forem apresentados de forma divertida como algo que faz parte da vida, algo necessário, a eficiência na assimilação será a mesma do processo de desenvolvimento da fala.

O atual diretor jurídico da associação, Alexandre Magno Fernandes Moreira Aguiar, por sua vez, é também procurador do Banco Central e autor de “*Homeschooling: uma alternativa constitucional à falência da Educação no Brasil*”, de agosto de 2008. No texto, Aguiar (2008, p. 3) defende que a norma constitucional não pode ser interpretada de maneira isolada, pois o princípio da unidade constitucional prevê que a interpretação deve se dar de modo integrado às demais previsões constitucionais. Usando-se desse argumento, o autor entende que o ensino domiciliar estaria resguardado pelos preceitos constitucionais da liberdade de expressão e da não privação de direitos por motivos de crença religioso ou convicção política, filosófica ou

religiosa. Portanto, a falta de previsão constitucional expressa não seria impeditiva para o exercício do direito, uma vez que normas que preveem direitos individuais teriam aplicabilidade imediata.

Em seu *website* a ANED (2021) é apresentada como uma instituição sem fins lucrativos, fundada por iniciativa de um grupo de famílias. A principal causa defendida pela associação, conforme descrição no tópico “quem somos”, 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”. Defendemos, portanto, a liberdade, e a prioridade da família na escolha do gênero de instrução a ser ministrado aos seus filhos. Isso com base na Declaração Universal de Direitos Humanos, artigo 26<sup>5</sup>, e no Código Civil Brasileiro, artigo 1.634<sup>6</sup>.

É possível perceber que ao longo dos anos os defensores do ensino domiciliar no Brasil começaram a se organizar e o assunto em questão não se restringiu a casos esparsos e embates judiciais, passando a ser aventado no Poder Legislativo brasileiro desde fins de 1993. O primeiro parlamentar a solicitar um estudo acerca da aplicabilidade do então denominado “estudo em casa” foi o deputado federal João Teixeira do então Partido da Frente Liberal (PFL). O resultado do mencionado estudo foi o Projeto de Lei nº 4.657/1994 (BRASIL, 1994) em que, através da interpretação das leis vigentes no país, seria de fato possível a realização de “experiências pedagógicas, com regimes diversos” e que isto já estaria presente na Lei n. 5.692 de 1971 vigente a época, não sendo necessário, portanto, uma nova legislação acerca do tema. Vasconcelos (2014, p 212) assevera que o entendimento firmado contrariaria os ditames constitucionais, bem como o próprio Estatuto da Criança e do Adolescente.

O Projeto de Lei nº 3.518, do ano 2008 (BRASIL, 2008), de autoria dos deputados Henrique Afonso do Partido dos Trabalhadores (PT) e Miguel Martini do Partido Humanista da Solidariedade (PHS), propunha uma mudança na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) para que passasse a dispor sobre o ensino domiciliar. Em 2008, o Projeto de Lei nº 4.122 (BRASIL, 2008) foi apensado ao anterior e dispunha sobre modificações na LDBEN e no Estatuto da Criança e do

---

<sup>5</sup> Artigo 26 (...) 3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948).

<sup>6</sup> Art. 1.634. Compete a ambos os pais, qualquer que seja a sua situação conjugal, o pleno exercício do poder familiar, que consiste em, quanto aos filhos: I - dirigir-lhes a criação e a educação; (Redação dada pela Lei nº 13.058, de 2014) (BRASIL, 2002).

Adolescente (ECA), de modo a viabilizar legalmente o ensino domiciliar no país (VASCONCELOS, 2014, p. 213). A casa é novamente defendida como espaço de educação integral, “capaz de prescindir do aparato físico e imaterial que a escola oferece, descrentes das propaladas reformas que se propõem corrigir as deficiências do sistema escolar” (VASCONCELOS, 2020, p. 8).

Ao analisar os projetos de lei que versaram sobre o ensino em casa, Vasconcelos (2014, p. 215) se deparou com a exposição feita pelos próprios parlamentares acerca das limitações e da má qualidade das escolas brasileiras, os quais apontaram como principal fato legitimador para legalizar o ensino domiciliar as referidas limitações escolares. Nas palavras da autora, “a autorização para o ensino doméstico não deveria ter como base as precárias condições das escolas públicas, mesmo porque, grosso modo, não se pretende destituir um sistema para a aplicação de outro”. O principal argumento utilizado no âmbito internacional na defesa do *homeschooling*, já mencionada na história estadunidense, é a liberdade de os pais escolherem como educar os filhos, uma vez que o ensino escolar e o ensino domiciliar coexistem nos países em que o último é legalizado, mas no Brasil as falhas da educação escolar são apontadas inclusive por parlamentares para justificar a legalização.

No campo legislativo, embora os intentos anteriores pela legalização tenham fracassado, o debate acerca do ensino domiciliar volta por meio do Projeto de Lei nº 3.179 (BRASIL, 2012) de autoria exatamente do deputado Lincoln Portela. Mais uma vez o foco foi a alteração da LDBEN de modo a facultar a admissão da educação básica domiciliar, desde que sob supervisão e avaliação pelos órgãos educacionais próprios do sistema. O parecer do relator na Comissão de Educação e Cultura, deputado Maurício Quintella Lessa do então Partido da República (PR), foi pela aprovação sem emendas da proposta de educação domiciliar. Na Comissão de Educação, a relatora, deputada “professora” Dorinha Seabra Rezende do Democratas (DEM) requereu a realização de uma Audiência Pública por solicitação da ANED (VASCONCELOS, 2014, p. 217).

O Projeto de Lei nº 3.179/2012, nas palavras de Vasconcelos (2020, p. 11), tornou-se um grande “guarda-chuva”, uma vez que diversos outros projetos sobre o mesmo tema lhe foram apensados, mesmo o mais recente Projeto de Lei sobre o tema (nº 2.401/2019) de autoria do Poder Executivo (BRASIL, 2019). Sobre esse projeto segue trecho bastante esclarecedor retirado do *site* da ANED (2021):

Diante dessa situação crítica, ainda no final do ano de 2018, no final do Governo de Michel Temer, a ANED tentou uma Medida

Provisória, que chegou até à Secretaria Executiva da Presidência da República. Contudo, com as eleições presidenciais em curso, não houve tempo hábil para dar seguimento ao processo.

Em dezembro, após a vitória de Jair Messias Bolsonaro, a ANED buscou a equipe de transição e propôs novamente uma MP, para proteger num primeiro momento, as famílias processadas, e posteriormente, regulamentar a ED. A proposta foi acatada pelo MMFDH e pelo MEC, mas o Governo fez a opção por um Projeto de Lei (2401/19) e não por Medida Provisória.

Atualmente, a ANED negocia com os poderes Executivo e Legislativo, a regulamentação da Educação Domiciliar no Brasil, trabalhando para que a modalidade seja estabelecida como uma opção segura, e viável em todo o Brasil.

Vejamos esse outro trecho retirado também do *site* da ANED (2021) no tópico referente ao histórico da educação domiciliar nos três poderes. Esse, especificamente, relativo ao Poder Executivo:

Contudo, um fato importante viria a modificar completamente esse cenário: a eleição de Jair Messias Bolsonaro para a Presidência da República. Como a educação domiciliar havia sido uma das pautas da sua campanha, percebemos a grande oportunidade que se abria para aquele momento. Em dezembro daquele ano, a ANED começou a dialogar com a equipe de transição, chegando a conversar com o ministro da Educação, Ricardo Vélez Rodríguez, e com a Ministra Damares Alves, do Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos, propondo uma Medida Provisória para regulamentar a ED, como solução mais eficaz diante do momento.

A proposta foi de pronto acatada por ambos os ministros e passou a ser uma das metas prioritárias para os cem primeiros dias do Governo Bolsonaro.

A eleição do Presidente Jair Bolsonaro representou esperança para os defensores do ensino domiciliar no Brasil, uma vez que encontraram na equipe do Presidente a oportunidade de pautar e eventualmente aprovar o projeto de lei que versa sobre a regulamentação do ensino domiciliar junto ao Poder Legislativo. É inegável a proximidade de líderes religiosos protestantes com o atual Presidente da República, assim como ficou demonstrada a inegável influência de líderes protestantes estadunidenses nas primeiras famílias *homeschoolers* brasileiras.

O atual Ministro da Educação, Milton Ribeiro, no dia 05 de abril de 2021, em reunião proposta pela Câmara dos Deputados e que contou com a presença da Ministra da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, Damares Alves, conforme noticiado do *site* do Ministério da Educação<sup>7</sup>, posicionou-se totalmente favorável ao ensino domiciliar e afirmou que: “Quando apoiamos o *homeschooling* nós não queremos

---

<sup>7</sup> <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/ministro-da-educacao-participa-de-debate-sobre-a-modalidade-de-ensino-domiciliar>. Acesso em: 08 mai. 2021.

estabelecer dualismo entre escola e família, desmerecendo professores. É uma modalidade não obrigatória”. A ministra também se posicionou afirmando que “O *homeschooling* é um direito diretamente relacionado à família”. Diante desse cenário, tem-se que a possibilidade de legalização da modalidade de ensino em casa no Brasil é a cada dia mais plausível e provável diante da presença de defensores dentro do Executivo Federal.

Mas, como já mencionado, o debate sobre o ensino domiciliar esteve presente também no Judiciário brasileiro. Apesar de hoje o foco dos defensores estar voltado aos projetos de lei em trâmite, no ano de 2018 toda a atenção esteve voltada ao Poder Judiciário que, através do Supremo Tribunal Federal (STF), em setembro daquele ano, julgou o Recurso Extraordinário oriundo do Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul, quando uma família impetrou um mandado de segurança contra ato de Secretário Municipal de Educação que negou autorização para a realização do ensino domiciliar. A decisão do STF foi emblemática em 2018, uma vez que colocou fim ao imbróglio jurídico que circundava o tema no Brasil ao considerar que:

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”. (BRASIL, 2019).

Apesar de o debate jurídico, diante da decisão do Supremo Tribunal Federal, instância máxima do Judiciário Brasileiro, estar teoricamente finalizado, bem como a ausência de legislação que regulamente a prática no Brasil, existe grande expectativa depositada no atual governo federal pela ANED e pelos adeptos de que o ensino domiciliar será legalizado e regulamentado no país em breve.

## 2.2 AS MUDANÇAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO COMO PROPULSORAS DO ENSINO DOMICILIAR

Foi possível compreender no tópico anterior que existe no Brasil uma estreita relação entre o movimento pelo ensino domiciliar, desde o seu surgimento, e as religiões conservadoras. Compreendemos também que o crescimento da prática de ensinar em casa no contexto brasileiro se deu, principalmente, nos últimos dez anos. Procuraremos identificar algumas mudanças no cenário educacional no país que possam, em certa medida, ter propiciado a opção por parte de algumas famílias por ensinar em casa. Ribeiro já nos deixou algumas pistas quando afirmou que:

A Ciência Política também identifica no conservadorismo ideias e atitudes que visam à manutenção do sistema político porque contrapõe às forças inovadoras. É exatamente disso que se trata quando as famílias aderem ao *homeschooling*. Os impactos ocorridos no sistema educacional durante o século XX (que trouxe a diversidade brasileira para dentro das escolas), o incremento de informações circulando livremente ainda mais com as novas mídias eletrônicas, as reivindicações por mais direitos, as políticas igualitaristas que foram implementadas pelos governos, as mudanças de valores intergeracionais, todas essas inovações, assustaram muito as famílias conservadoras brasileiras, e, algumas, encontraram como saída para suas temeridades a educação domiciliar. (RIBEIRO, 2021, p. 264).

O conservadorismo “é uma reação às teorias progressistas que se distanciavam da visão tradicional sobre o homem” (RIBEIRO, 2021, p. 265). Os conservadores, colocando a religião como ponto central e apegados aos costumes tradicionais, fizeram com que seus ideais ganhassem espaço no final do século XX com maiores repercussões no século XXI. Ribeiro (2021, p. 269) entende que, no Brasil, é o conservadorismo que move a prática do ensino domiciliar. Os pais educadores conservadores têm ressalvas em relação às mudanças por que passou o ensino formal nas últimas décadas, uma vez que essas mudanças seriam capazes de ameaçar à família.

A má socialização é apontada como preocupação pelos pais *homeschoolers* quando se referem à escola. “A universalização do ensino fundamental trouxe novos sujeitos aos sistemas educacionais: negros, índios, quilombolas, favelados, homossexuais, de segmentos socioeconômicos de todos os extratos da sociedade” (RIBEIRO, 2021, p. 275). Convivem, portanto, na escola diversos códigos linguísticos, culturais e sociais, bem como pessoas de comportamentos e gostos variados. De acordo com o autor, as mudanças ocorridas na escola assustaram os pais educadores que temem a “contaminação” dos seus filhos.

A universalização do ensino no Brasil, que, de acordo com Oliveira (2007, p. 661), teria um amplo sentido democratizador através da inserção da população historicamente cerceada do sistema de ensino e representaria uma mudança de qualidade na dinâmica das contradições educacionais, não agradou a todos e, pela contemporaneidade com o crescimento dos adeptos ao ensino domiciliar no país, a universalização pode ter sido, dentre outros, um motivador para algumas famílias deixarem a escola.

A universalização do ensino foi traduzida em números no trabalho de Oliveira (2007, p. 668), o qual levantou que entre 1975 e 2002 a matrícula no ensino fundamental no Brasil cresceu 71,5%. São números que evidenciam que em três décadas ocorreu praticamente a universalização do ensino fundamental no país. O autor afirma que, pelos dados levantados, observou-se a acentuação do “processo de incorporação ao sistema de ensino da grande maioria da população, praticamente superando a causa histórica e mais significativa de exclusão: a falta de escolas” (OLIVEIRA, 2007, p. 670).

Não apenas a universalização do ensino implicou em mudanças e diversificação no cenário educacional do Brasil nos últimos anos. Propostas inclusivas passaram a ganhar corpo e espaço no sistema de ensino brasileiro. Dois exemplos de projetos inclusivos que passaram a vigorar no Brasil foram a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (BRASIL, 2003), que alterou a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino, num primeiro momento, a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", bem como a Lei nº 11.645, de 20 de dezembro de 2008 (BRASIL, 2008), que também alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir “História e Cultura Indígena” no currículo oficial.

A noção de sujeito universal como único capaz de produzir um conhecimento racional e objetivo aplicável a todos e em qualquer lugar vem sendo questionada desde o final do século XIX. “Há um aparente consenso em torno do fato de que as sociedades complexas não mais permitem a homogeneização dos sujeitos” (OLIVEIRA; SALVADOR; ARRUDA, 2013, p. 2). Diante dessa realidade, diferentes grupos sociais estão se articulando para o encaminhamento político dos seus pleitos, “seja na luta pela ampliação do processo democrático, seja na reivindicação de que as políticas públicas incorporem ações específicas relacionadas a gênero, etnia, religião, etc.” (OLIVEIRA; SALVADOR; ARRUDA, 2013, p. 2). Poder contar na escola a história do povo afro-

brasileiro e explorar a cultura indígena dentro da sala de aula implica no questionamento da existência de uma única versão da história e de uma cultura “homogênea” que se aplicaria a todo o povo brasileiro.

O problema também surge em sociedades democráticas, quando uma cultura majoritária, no exercício do poder político, impinge às minorias a sua forma de vida, negando assim aos cidadãos de origem cultural diversa uma efetiva igualdade de direitos. Isso tange questões políticas, que tocam o auto-entendimento ético e a identidade dos cidadãos. Nessas matérias, as minorias não devem ser submetidas sem mais nem menos às regras da maioria. (HABERMAS, 2002, p. 164).

Habermas (2002, p. 309), utilizando-se das lições de Thomas McCarthy, aponta que, nas sociedades modernas, existe um descompasso entre as diferenças crescentes que se apresentam nas interações entre os cidadãos e as exigências por parte desses mesmos cidadãos por um tratamento igualitário perante o Estado de modo que as diferenças sejam ignoradas. As sociedades, como a brasileira, marcadas pela diversidade ética, étnica e cultural, inevitavelmente terão estilos e formas de vida que colidem entre si o que desencadeia conflitos de valor existencial. O isolamento dos indivíduos, num paradigma liberal, poderia garantir que cada um mantivesse distância dos demais para realizar aquilo que considerasse bom para si (HABERMAS, 2002, p. 310). No entanto, partindo dessa perspectiva, o que se percebe na realidade das sociedades multiculturais é a tendência do encolhimento dos espaços na realidade e na história que possam ser ocupados por indivíduos diversos e de subculturas diferentes.

A pessoa do direito abstrata, tal como concebida pela dogmática clássica do direito, precisa ser substituída hoje por uma concepção intersubjetiva; a identidade do indivíduo está enredada com identidades coletivas. Como também as pessoas do direito só se individualizam por meio da coletivização social, não se pode garantir sua integridade sem a defesa dos contextos de vida e de experiência partilhados subjetivamente, nos quais tenham sido formadas suas identidades pessoais e nos quais elas possam estabilizar essas mesmas identidades, caso a caso. (HABERMAS, 2002, p. 310).

O que se percebe no Brasil em sua história com o ensino domiciliar é a dificuldade por parte da maioria das famílias *homeschoolers* em aceitar e acolher a diversidade. A coletivização social que, de acordo com Habermas, seria a forma de garantir a existência das individualidades, é suficientemente assustadora para que alguns pais prefiram afastar os filhos da convivência com culturas, crenças e valores diversos. As mudanças no contexto educacional e a universalização do ensino não apenas

coincidem no tempo em que o movimento pelo ensino domiciliar cresceu, mas podem ter sido propulsores dele.

### 2.3 A INFLUÊNCIA NEOLIBERAL NO ENSINO DOMICILIAR: UM TEMA CONTROVERTIDO

O neoliberalismo já foi apontado por Oliveira e Barbosa (2017, p. 193) como um dos fundamentos do ensino domiciliar, tendo dado como principal contribuição ao movimento a rejeição à compulsoriedade da educação que é defendida pelos teóricos neoliberais. Como exemplo, os autores mencionam Friedman e Hayek, os quais flexibilizam, no caso da educação, a compulsoriedade, mas defendem o sistema de *vouchers*, que consiste no financiamento público de escolas privadas. O teórico neoliberal Von Mises, por sua vez, rejeita, qualquer intervenção estatal no campo educacional (OLIVEIRA e BARBOSA, 2017, p. 208). O direito à liberdade de escolha, sem qualquer intervenção do Estado, é o que os defensores do ensino domiciliar apontam como justificativa para a legalização da prática. No entanto, os autores afirmam que o neoliberalismo é mais um dos fundamentos do ensino domiciliar, sendo que dentre eles estão outras posições antiestatais, “que passam por anarquistas, liberais individualistas e posições religiosas fundamentalistas, entre outras” (OLIVEIRA e BARBOSA, 2017, p. 194).

Mas os efeitos gerados pelas políticas neoliberais não ficam adstritos à rejeição da compulsoriedade escolar. Apple (2017, n.p.) aponta que os princípios utópicos da eficiência e da responsabilidade, presentes na dinâmica do mercado, implicam no descarte daqueles profissionais da educação considerados ineficientes ou ineficazes. Além disso, a ênfase nas avaliações padronizadas a nível nacional também são uma marca do neoliberalismo na educação, assim como as iniciativas mercadológicas e a pressão neoconservadora de imposição de uma cultura supostamente comum a todos. O neoliberalismo, de acordo com Apple (2017, n.p.), abre oportunidades a certas identidades, mas fecha a outras e dá apenas uma opção às pessoas do que devem ser: consumidoras. A responsabilidade coletiva e a preocupação imediata com a justiça social não precisariam de intervenção estatal, tomando rumo por si próprias.

Os neoliberais firmaram uma aliança com neoconservadores que tem como objetivo fornecer condições para, também no campo educacional, o aumento da competitividade, o lucro e a disciplina, além de retomar as concepções de família e de escola de um passado romantizado. Referida aliança produz ataques ao currículo, aos

professores e fortalece o discurso a favor da restauração de uma educação conservadora (Apple, 2017, n.p.). No Brasil os neoconservadores têm ganhado espaço para suas pautas tendo em vista a sua proximidade com a cúpula do poder nacional, assim como a pauta neoliberal tem sido amplamente contemplada pelo seu representante no ministério da economia Paulo Guedes nomeado em 2019 na gestão do Presidente Jair Bolsonaro.

Freitas (2018, p. 53), ao discorrer sobre os modos pelos quais a atuação privatista neoliberal promove seu intento de tornar a educação mais uma mercadoria, assevera que “o movimento para se livrar do controle do governo e de suas escolas por meio das ‘contas de poupança da educação’ prevê até o uso dos recursos para a instrução das crianças em suas próprias casas (*homeschooling*)”. O pagamento de aulas particulares para aprendizado *online*, aulas comunitárias, materiais escolares em casa e mesmo escolas particulares, também poderiam ser financiados com dinheiro público.

O objetivo da reforma empresarial da educação, de acordo com Freitas (2018, p. 42), seria a transformação da educação de um direito social em mais um serviço no livre mercado. A qualidade da educação dependeria, para os reformadores neoliberais, de um afastamento do governo da gestão educacional, mas não necessariamente do seu financiamento, para que o livre mercado ditasse as regras, não mais o Estado. De acordo com Freitas (2018, p. 44), a justificativa de que a abordagem mercadológica poderia diminuir ou superar a segregação escolar não ficou comprovada, uma vez que o que de fato ocorreu foi o agravamento do processo segregacionista decorrente da meritocracia que fundamenta o neoliberalismo.

Na medida em que – por conta da política e da economia do “Estado mínimo” propalado pelo assim designado “consenso neoliberal” – aumenta o enfraquecimento do Estado Democrático de Direito (necessariamente um Estado “amigo” dos direitos fundamentais) e que esta fragilização do Estado e do direito tem sido acompanhada por um incremento assustador dos níveis de poder social e econômico exercidos pelos grandes atores do cenário econômico, que justamente buscam desvencilhar-se das amarras do poder estatal, indaga-se quem poderá, com efetividade, proteger o cidadão e – no plano internacional – as sociedades economicamente menos desenvolvidas. Nesse sentido, insere-se a aguda observação de Ferrajoli, alertando para a crise vivenciada pelos sistemas democráticos, identificando o surgimento daquilo que denomina de “empresas-partido” e “empresas-governo”, já que as privatizações e a crescente desregulamentação (...) têm tido como seqüela um aumento da confusão entre os interesses do governo e os interesses privados dos agentes econômicos, por sua vez, cada vez mais entrincheirados no próprio Estado (governo), e que estão capitaneando o processo de flexibilização e, por vezes, chegando-se no quase aniquilamento de boa parte das conquistas sociais. (SARLET, 2010).

A educação, enquanto direito fundamental, está cada vez mais sob responsabilidade dos entes privados, fato que implica na sua fragilização enquanto direito fundamental. Sarlet (2010) alerta para o fato de que, estando a democracia em risco e enfraquecido o papel do Estado de promover e assegurar os direitos fundamentais e as instituições democráticas, “a própria noção de cidadania como direito a ter direitos encontra-se sob grave ameaça, implantando-se, em maior ou menor grau, aquilo que Boaventura Santos denominou de ‘fascismo societal’” (SARLET, 2010). O autor assevera, ainda, que, como efeito negativo da globalização econômica, o grande aumento dos índices de exclusão social também constitui um risco para a democracia. “Como bem lembra Friedrich Müller, exclusão social e democracia (esta considerada na sua dimensão material) são categorias incompatíveis entre si: a primeira leva inexoravelmente à ausência da segunda” (SARLET, 2010).

Ao estudar o *homeschooling* canadense, Aurini e Davies (2005, p. 465) identificaram o crescimento da prática no país juntamente com o crescimento de outras formas de educação privada. Sobre a ampliação da educação privada em instituições de ensino, a ideologia neoliberal foi apontada como a primeira razão para essa tendência a inserir no campo educacional noções de eficiência, metas e a possibilidade de escolha. Através da inserção das regras de competição mercadológicas nas escolas, de acordo com os defensores do ideário neoliberal, a competição faria com que ficassem apenas os educadores acima do padrão. Os críticos do neoliberalismo, por sua vez, alertam para o fato de que olhar a educação com as lentes do mercado, implicaria em minimizar os objetivos de melhoria social e objetivos de aprendizagem intrínseca em favor de vantagens de interesse individual.

A segunda razão para o crescimento na busca pelas alternativas privadas de educar seria explicada pela teoria do capital humano<sup>8</sup>, ou seja, os pais investiriam mais dinheiro na formação dos filhos na expectativa de que os mesmos obtenham melhores habilidades para cumprir com as exigências da nova economia. A terceira razão seria focada não na aquisição de habilidades, mas na estratégia de dar aos filhos, ao colocá-los na educação privada, uma vantagem em relação aos outros na era da competição educacional (AURINI e DAVIES, 2005, p. 466). Enquanto as teorias acima se aplicam perfeitamente às demais formas de educação privada, para o *homeschooling* nem todas as razões são facilmente vislumbradas, uma vez que a variedade de motivos que levam

---

<sup>8</sup> A teoria do capital humano será mais bem caracterizada no capítulo seguinte quando tratarmos do contexto em que a crise da escola esteve inserida.

os pais a ensinar em casa não pode ser abrangida por simples orientações mercadológicas.

Nesse sentido, Aurini e Davies (2005, p. 466) alertam para o fato de que uma parte dos pais *homeschoolers* não são movidos pela lógica do mercado. Em sua pesquisa no Canadá os autores perceberam que os pais que escolhem ensinar em casa têm como objetivos principais ofertar uma educação personalizada aos filhos e manter a integridade da família. Poucos dos pais entrevistados estavam preocupados, ao optar por ensinar em casa, em tornar seus filhos competitivos para o mercado. Inclusive, os autores apontam que parte dos pais não matriculam os filhos em instituição escolar justamente pelo ambiente competitivo que representam e em razão das reformas neoliberais aplicadas à escola. No caso do *homeschooling*, apesar de a prática estar crescendo contemporaneamente a outros modos de educação privada, de acordo com Aurini e Davies (2005, p. 467), o benefício econômico não é óbvio como nas demais formas como as escolares, pois os filhos não são necessariamente preparados para a competição acadêmica e não apresentam no geral uma vantagem competitiva para entrar no ensino superior.

O ensino domiciliar seria uma escolha que independeria do mercado, uma vez que o que as famílias realmente querem é fazer valer o seu direito liberal de escolha, mas sem defender abertamente uma ideologia de mercado. Alguns pais, inclusive, entendem que a burocracia estatal presente nas escolas e a lógica mercadológica poderia macular a “santidade” de suas famílias, por esse motivo prezam por uma forma mais amável de educar e centrada na criança e em suas necessidades e habilidades, mas distante do mercado consumidor (AURINI e DAVIES, 2005, p. 472). Os pais *homeschoolers* defendem o direito de liberdade para escolher com fundamento na doutrina liberal, mas procuram se distanciar da ideologia econômica da doutrina neoliberal.

Tendo em vista que alguns praticantes buscam inclusive desafiar os ditames neoliberais para ensinar em casa, Aurini e Davies (2005, p. 267) concluíram que o ensino doméstico não é melhor explicado apelando para motivos de classe ou a hegemonia do neoliberalismo, mas defendem que o contexto em que surgem alternativas privadas de educação é diretamente influenciado pela ideologia neoliberal, sendo que a lógica da escolha defendida pelo neoliberalismo é sim legitimadora do ensino domiciliar.

Ribeiro, ao analisar o perfil das famílias *homeschoolers*, conclui que:

Quando pais educadores, no Brasil, advogam a “liberdade” em nome da educação domiciliar, trata-se muito mais de um conceito conservador para que o Estado não imponha qualquer ideologia às suas famílias e muito menos do que a “liberdade de mercado” propalada por economistas liberais. Também é aceitável dizer que as famílias *homeschoolers* apreciam a individualidade e estão preocupadas com a inserção dos filhos em posições profissionais de destaque no futuro, que resguarde boa renda e, por isso, elas são adeptas da meritocracia. Portanto, a característica central no Brasil é que as famílias educadoras sejam mais conservadoras do que liberais. (RIBEIRO, 2021, p. 269).

Lubienski (2000, p. 207), por sua vez, aponta que o *homeschooling* é uma parte da tendência geral de elevar os bens privados em detrimento dos bens públicos, uma vez que o discurso em torno do ensino em casa está centrado nos interesses individuais e nos benefícios privados. De acordo com o autor, o ensino domiciliar mina a educação pública de duas maneiras: em primeiro lugar, retira não só o capital infantil, mas também o capital social da escola pública; em segundo lugar, como estratégia de saída, o ensino domiciliar enfraquece a escola como instituição democrática que é. Desse modo, o *homeschooling* não é apenas uma reação, mas também uma causa do declínio das escolas públicas, pois diminui seu potencial de servir ao bem comum em uma democracia forte.

Alguns defensores da prática afirmam que o fato de a educação ser trazida para o seio familiar seria algo positivo e democraticamente bom, uma vez que romperia com as barreiras burocráticas estatais, além de proporcionar a formação de futuros líderes que serviriam ao bem comum no futuro. Lubienski (2000, p. 215), no entanto, considera os argumentos elitistas, uma vez que excluem todas as demais crianças do benefício de se tornarem bons líderes. *Homeschoolers* argumentam, ainda, que os bons resultados obtidos pelos seus filhos podem contribuir para o bem comum, uma vez que formariam uma população mais bem educada. Para o autor, este argumento limita os objetivos da escola aos objetivos acadêmicos e não leva em conta os demais papéis desempenhados pela escola como o desenvolvimento dos valores coletivos e a superação da segregação entre os povos. Alguns pais podem, ainda, argumentar que estão apenas exercendo seu direito numa clássica democracia liberal de ficar livres de interferências estatais, mas sem infringir os princípios democráticos. Lubienski (2000, p. 216) esclarece que, focando em si mesmos, causam danos ao contrato social que impõe obrigações republicanas numa sociedade democrática.

Existe uma tensão entre os interesses privados e os interesses públicos para a educação. O contrabalanço desses interesses se dá através de restrições às escolhas individuais por meio da obrigatoriedade de matrícula escolar (LUBIENSKI, 2000, p. 214). Como uma forma extrema de privatizar a finalidade da educação, o ensino domiciliar nega a responsabilidade democrática e retira os direitos da comunidade de seu legítimo interesse pela educação. Essa negação do interesse público não afeta apenas a educação dos alunos ensinados em casa, mas também corrói a capacidade da comunidade de expressar seu interesse na educação dos que permanecem na escola pública. Conforme afirma Lubienski (2000, p. 229), certamente as escolas públicas falham com frequência em muitas áreas. Mas falham publicamente, como instituições públicas, e, nisso, temos ao menos potencial para abordar a questão.

O posicionamento de Apple (2016) quanto à influência neoliberal na educação é de que ela seja direta e planejada. Para o autor, em um grande número de países atua uma poderosa aliança neoliberal, tendo sido formado um bloco influente na educação e em outros âmbitos sociais (APPLE, 2016, p. 2). Trata-se de um bloco denominado pelo autor de “modernização conservadora” que inclui múltiplas frações do capital comprometidos em fornecer soluções mercantilizadas neoliberais para problemas educacionais. Para essas frações “o privado é necessariamente bom e o público, necessariamente ruim”, e a democracia é reduzida a práticas de consumo.

Pelos ditames neoliberais, o mundo se torna um grande supermercado em que aqueles com capital cultural e vantagem econômica estão quase sempre em vantagem em relação aos demais. A escolha entre o que está à disposição do mercado substitui ações coletivas e socialmente responsáveis e implica na desmobilização de movimentos sociais progressistas cruciais, que têm sido a força motriz por trás de quase todas as mudanças democráticas em nossas sociedades e em nossas escolas (APPLE, 2016, p. 2). Está a cada dia mais claro que, no âmbito da educação, não necessariamente a concorrência e a mercantilização implicam em qualidade, mas são robustas as evidências de que essa competição gera ainda mais desigualdade. Mas o neoliberalismo continua atuando e parece estar imune às evidências científicas e às crises que constantemente eclodem.

Para Araujo e Leite (2020, p. 14) não restam dúvidas de que o neoliberalismo foi precursor na propagação da ideia da crise da educação e também que apresentou como solução, a essa realidade criada, colocar a educação sob a lógica mercadológica da livre concorrência, da meritocracia e da padronização dos resultados.

Em relação ao caso da educação brasileira, Picoli (2021, p. 241) afirma que a existência das escolas privadas no Brasil é de longa data, mas o ensino domiciliar implica na radicalização da privatização da educação, uma vez que o monopólio da formação é privado e que a prática gera o surgimento do aspecto mercadológico. Lubienski (2000, p. 215) argumenta que os defensores do *homeschooling* focam apenas nos benefícios da prática, mas ela também representa uma forma destrutiva de privatização de um bem público: é benigna por não demandar recursos públicos como as escolas *charter*, mas é também destrutiva por ser a forma mais fundamental de privatização. O ensino domiciliar “privatiza os meios, o controle e o propósito da educação” (LUBIENSKI, 2000, p. 215).

Além dos neoliberais, Apple (2016, p. 3) aponta outro poderoso grupo atuando nas políticas educacionais. O grupo dos neoconservadores que querem um retorno aos ditos “padrões elevados” e a uma “cultura comum” através de um projeto baseado no medo da “poluição cultural” e do corpo daqueles que eles consideram “os outros”. Os neoconservadores presumem a existência de um consenso sobre o conhecimento que deve ser oficialmente transmitido, no entanto, deixam de lado um questionamento essencial: “o conhecimento de quem deve ser transmitido?” (APPLE, 2016, p. 3).

No decorrer do levantamento bibliográfico e através das pesquisas já realizadas sobre a temática foi possível perceber que o neoliberalismo atua no debate e nas políticas educacionais das mais diversas formas. Ao moldar o senso comum sobre a qualidade da educação oferecida pelas instituições escolares, ao noticiar amplamente as limitações da escola, dos professores e insistir na ideia de uma crise generalizada na educação, as políticas neoliberais de mudanças “milagrosas” para a educação acabam recebendo apoio popular e não gerando a devida análise e reflexão social.

Mas outros princípios neoliberais influenciam o movimento pelo ensino domiciliar. A maior eficiência seria teoricamente atingida através da concorrência e aos pais caberia a responsabilidade de oferecer aos filhos o melhor ensino com os melhores conteúdos e materiais. Nesse meio, surgem também as questões do mercado educacional, uma vez que ficou evidente um novo nicho de mercado surgindo com o *homeschooling* no Brasil. Certamente, com a regulamentação da prática a concorrência tenderia a aumentar pela oferta de materiais e disponibilização de conteúdo *online*. Se, como afirmaram Aurini e Davies (2005), o que leva os pais a procurarem o ensino domiciliar não é necessariamente a ideia de inserir seus filhos na concorrência

mercadológica pelo melhor futuro financeiro possível, na prática se verão cercados no Brasil pelas mais diversas ofertas de mercado para aprimorar o ensino em casa.

#### 2.4 A REALIDADE BRASILEIRA DO ENSINO DOMICILIAR E A QUESTÃO DO MERCADO EDUCACIONAL

Recentemente Casanova e Ferreira (2020) se propuseram a analisar as informações divulgadas no site da ANED em busca dos elementos e signos que formam o discurso dos representantes na descrição dos objetivos declarados, mas também buscaram os elementos menos evidentes do discurso. Dentre os objetivos da associação está a promoção de ações de divulgação da educação domiciliar, por meio de artigos, estudos, cursos, palestras, simpósios, *workshops*, seminários, debates, audiências públicas e privadas, e outros meios de comunicação. Foi exatamente nesse objetivo que Casanova e Ferreira (2020, p. 4) conseguiram estabelecer uma relação entre os conservadores defensores do ensino domiciliar e a transformação da modalidade em um rentável negócio, uma vez que aos pais são ofertados serviços e materiais que os auxiliariam a aprender a ensinar seus filhos.

Além disso, três pontos são destacados pelas autoras dos discursos da ANED que correlacionam a mercantilização ao ensino domiciliar. São eles: ênfase nas provas padronizadas, o nicho de mercado que se abre e o empreendedorismo. (CASANOVA e FERREIRA, 2020, p. 8). A associação utiliza os índices nas provas padronizadas como referência para demonstração da eficiência, produtividade e qualidade no movimento *homeschooling* no Brasil. O desempenho nas provas padronizadas é enaltecido na perspectiva da mercantilização da educação, na qual o estudante é transformado em uma unidade produtiva de resultados em detrimento do bem coletivo, aspectos que prezam pelo desempenho individual na perspectiva mercantil da educação (BALL, 2014 *apud* CASANOVA e FERREIRA, 2020, p. 8). O objetivo são as boas notas nos exames, não a participação nas políticas de melhoria da educação como um todo. É nesse contexto que surge mais um nicho de mercado. De acordo com Casanova e Ferreira (2020, p. 9), as famílias *homeschoolers* precisarão adquirir materiais para garantir o sucesso dos filhos nas provas nacionais e a própria ANED menciona que os pais podem, na educação domiciliar, conduzir os filhos ao “autodidatismo e podem utilizar-se de recursos diversos como *sites*, *blogs*, videoaulas, plataformas de ensino, materiais de apoio, aplicativos, auxílio de professores, entre outros”.

Casanova e Ferreira (2020, p. 11) afirmam que o movimento *homeschooling* no Brasil visa de fato à transformação da educação de forma a oportunizar aos pais a escolha do tipo de educação que desejam, bem como pelo fortalecimento de ações individuais. Observam, ainda, que o movimento está se ampliando no Brasil e ganhando força com as políticas no “atual Governo neoliberal/neoconservador e fortalecendo alguns discursos de perspectiva de mercantilização, gerencialismo da educação e mecanismos para o âmbito individual e não para o bem coletivo” (CASANOVA e FERREIRA, 2020, p. 7).

Outro trabalho recente estudou a campanha liderada pela ANED denominada “Educação Domiciliar – Direito Já” e constatou a existência no Brasil de uma “rede” pautada por interesses conservadores com discurso de viés predominantemente mercantil e seletivo. Trata-se do trabalho de Araujo e Leite (2020) que tece críticas ao movimento brasileiro pelo ensino domiciliar por fomentar uma rede empresarial por trás do discurso pela legalização da prática.

A retórica da crise educacional tem potencializado a emergência de respostas privadas, supostamente promissoras e exitosas, frente ao presumido declínio da educação pública. Nesse contexto, a reunião de um grupo de pais e de mães interessados em praticar o ensino domiciliar, no Brasil, em torno de uma Associação Nacional, fortaleceu o movimento de defesa. Experiências consideradas bem-sucedidas, segundo a perspectiva de seus praticantes, propiciaram a emergência de métodos pedagógicos entendidos como replicáveis. O suposto êxito do ensino domiciliar fundamenta o comércio dos *cases* de algumas famílias (ARAUJO e LEITE, 2020, p. 2).

Em pesquisa no site da ANED as autoras encontraram algumas sugestões de serviços de *e-commerce* bem estruturado para atender os pais que ensinam em casa. “Um sem-fim de ‘faça você mesmo’, ‘como alfabetizar seu filho em xx passos’, ‘como otimizar sua leitura’, entre outros cursos, apostilas e instituições certificadoras, movimentam um verdadeiro comércio didático-pedagógico na internet” (ARAUJO e LEITE, 2020). Foram encontrados pelas autoras, inclusive, aplicativos de *smartphone* para assessoria *online* dos praticantes. Em relação aos parceiros investigados e envolvidos na campanha liderada pela ANED, as autoras puderam notar que “desempenham práticas similares de defesa da educação domiciliar e encorajamento e responsabilização dos pais, inicialmente, e conseqüente oferta dos meios necessários para desenvolvê-la, a saber: manuais, cursos completos e certificações” (ARAUJO e LEITE, 2020, p. 3).

Ao percorrer os *sites* e *links* disponíveis, as autoras perceberam que direito à educação nesses ambientes é tratado como uma mercadoria ao alcance de poucos. O usuário do *site* que entra em busca de informações sobre o direito ao ensino domiciliar, por exemplo, acaba se deparando também com *links* de comercialização de produtos e serviços voltados à prática (ARAÚJO e LEITE, 2020). É interessante observar que ensinar em casa é defendido pelo movimento como um direito, mas ao mesmo tempo os materiais disponíveis para venda atestam que é preciso “aprender” a exercer o direito de ensinar em casa.

O protagonismo da ANED não fica restrito ao âmbito nacional, uma vez que atua em parceria com a HSLDA. As ações conjuntas da HSLDA com a ANED possibilitaram a Araujo e Leite (2020, p.7) a compreensão de que, além de uma rede empresarial em âmbito nacional, está se estabelecendo também uma rede global que reúne parceiros internacionais com o objetivo de, ainda que de forma tácita, traçar algumas linhas básicas de como atuarão em defesa do *homeschooling*.

A HSLDA, nos Estados Unidos, promove congressos anuais, seminários, *workshops* e feiras de ensino em casa. Boudens (2002, p. 17) aponta a existência de uma “autêntica indústria do ensino em casa, responsável pela produção de material de apoio, como vídeos, jogos, recursos audiovisuais, livros didáticos, módulos de ensino, cursos por correspondência”. Em relação às opções de currículo para adoção pelos pais que ensinam em casa, existem muitas opções disponíveis nos Estados Unidos para compra. Cada família pode organizar o currículo da forma que melhor entender.

Do levantamento de dados realizado, Araujo e Leite (2020, p. 14) concluíram que:

Parece-nos evidente que há o estabelecimento de uma rede empresarial que atua a partir da colaboração de sujeitos individuais e coletivos em diferentes plataformas virtuais [...]. Desse modo, consideramos que resta configurado o caráter empresarial que vem se consolidando conjuntamente à política de educação domiciliar no Brasil. A retórica do movimento em prol do direito de escolha das famílias *homeschoolers*, na verdade, mascara o empreendimento de especialistas e pais e mães que aderiram à ED e comercializam suas metodologias conforme o sucesso que conseguem atingir.

De acordo com os registros obtidos nas plataformas digitais de cada um dos parceiros da ANED em prol da Campanha “Educação Domiciliar – Direito Já”, constatam-se que diversas instituições e colaboradores vêm atuando de modo transversal e cooperativo, instituindo um verdadeiro monopólio acerca do conteúdo do ensino domiciliar no país (ARAÚJO e LEITE, 2020, p. 14). A pesquisa demonstrou,

além dessa realidade, a presença de uma rede empresarial de colaboração de produção de materiais e produtos para realização do *homeschooling* (ARAÚJO e LEITE, 2020, p. 15). Um nicho de mercado cresce à medida que crescem os adeptos ao ensino domiciliar no Brasil e ficou evidente que a oportunidade de ocupar esse espaço está sendo rapidamente abraçada por profissionais dos mais diversos ramos.

No Brasil da atualidade, com o apoio do Governo Federal para a legalização da prática, ficam ainda mais claros os objetivos mercantis entorno do ensino domiciliar. Picoli (2021, p. 242) apresenta alguns fatos que merecem destaque e que se deram por iniciativa da equipe ministerial do Presidente da República.

A dupla face da privatização promovida pela escolarização doméstica fica evidenciada na declaração da ministra Damares Alves e na manifestação dos motivos interministeriais assinada pela mesma ministra e pelo então ministro da educação Abraham Weintraub, quando da apresentação do PL nº 2.401/2019 (BRASIL, 2019), no momento que justificam a definição de educação domiciliar como o “(...) regime de ensino de crianças e adolescentes, dirigido pelos próprios pais ou pelos responsáveis legais” (BRASIL, 2019, p. 2). Conforme a ministra, em entrevista à jornalista Andreia Sadi em 25 de janeiro de 2019: “vai estar aí no mercado, logo, logo, material que vai orientar o pai como aplicar a educação do menino de quatro anos, de cinco, de seis” (SADI, 2019). Ao ser indagada se o governo faria a distribuição desse material, Damares respondeu que “(...) não, não vai fazer, o pai que vai ter que comprar este material, mas isso é muito comum nos outros países, tá?”.

Deste pequeno recorte já é possível compreender o quão excludente é o projeto que o Governo Federal tem para a legalização do ensino domiciliar no Brasil, uma vez que, diante da desigualdade que assola o país, apenas as famílias com algum poder aquisitivo poderiam ter acesso aos materiais para ensinar em casa, os quais deveriam ser adquiridos dos grupos empresariais que já estão ocupando o espaço do mercado nacional. A perpetuação das diferenças de classes sociais através de educação é abordada por teóricos da educação e reformados de longa data e serão mais bem debatidas no terceiro capítulo

## 2.5 O FUNDAMENTALISMO RELIGIOSO E O ENSINO DOMICILIAR ENQUANTO PROPAGADOR DO SEU IDEÁRIO

A história do ensino domiciliar no Brasil e também nos Estados Unidos da América, conforme visto no primeiro capítulo, tem relação íntima com as religiões conservadoras desde o seu nascimento. É momento de buscar compreender como o

fundamentalismo religioso, enquanto corrente teológica, se utiliza do *homeschooling* para propagação do seu ideário e de seus interesses.

Religião e Estado na história da humanidade estiveram ligados de tal forma que, em alguns períodos, chegaram a se confundir. Foi com o advento da modernidade que a separação e diferenciação do que é religioso daquilo que é secular, também denominado mundano, se consolidou. Souza (2019, p. 15) exemplifica o Estado, a política, a economia, a ética, a estética, a ciência, a saúde e a educação como seculares e aponta as instituições eclesiais e as igrejas como religiosos. “É na modernidade que a sociedade se seculariza e a religião passa, portanto, a ser uma esfera ao lado das outras, e não mais o centro organizador de todas as esferas da vida e do mundo” (SOUZA, 2019, p. 15). Tem-se, portanto, que a secularização consiste no fenômeno em que a religiosidade é inserida a outros fundamentos sociais, não sendo mais o único.

Em oposição ao movimento de secularização social, ao liberalismo teológico e ao humanismo, o fundamentalismo se originou nos Estados Unidos no final do século XIX e início do século XX e se caracteriza como um fenômeno, em sua origem, cristão e protestante (SOUZA, 2019, p. 17). Como opositor e conservador que é, o fundamentalismo visa conter a ameaça à estrutura religiosa e cultural anteriormente existente e, para isso, a partir dos anos 1960 e 1970, assumiu um novo papel na esfera pública. As discordâncias teológicas entre os religiosos fundamentalistas ficaram adstritas ao âmbito interno das igrejas, uma vez que publicamente se uniram para cumprir suas agendas político-religiosas que inclui, dentre outros aspectos sociais, a educação (SOUZA, 2019, p. 17).

Religiosos fundamentalistas acreditam que o moderno processo de secularização cindiu o mundo em dois sistemas de vida opostos e incomunicáveis, são eles: o sistema de vida cristão (entendido por eles como o único portador da verdade absoluta de Deus para os homens, fundado pela sua palavra inerrante expressa na Bíblia) e o seu oposto, o sistema de vida não-cristão. Para esses religiosos, assim como existem dois sistemas de vida, existem também dois tipos de seres humanos, os crentes, adeptos do sistema de vida cristão e os incrédulos, que são todos aqueles que não professam a sua fé no cristianismo do qual eles compartilham. (SOUZA, 2019, p. 18).

O período de colonização da América do Norte foi marcado pelo ideal de liberdade religiosa trazida pelos milhares de imigrantes protestantes que ali desembarcaram. Existia uma crença de que a América seria a nova “terra prometida” por Deus e assim foi formada uma sociedade marcadamente religiosa e ansiosa por cumprir à risca os desígnios de Deus (KARNAL *et al.*, 2007 *apud* CECCHETTI e

TEDESCO, 2020, p. 5). O objetivo das primeiras escolas instaladas era o ensino da leitura e interpretação da Bíblia, portanto, claramente não eram escolas laicas, pois tinham como fundamento o cristianismo (CECCHETTI e TEDESCO, 2020, p. 5). Esse quadro histórico ajuda a explicar o porquê de os Estados Unidos da América serem o berço dos movimentos fundamentalistas e neoconservadores que depois vieram a se expandir pelo continente todo.

Jameson, de acordo com Frigotto (2000, p. 80), localiza o fundamentalismo religioso como um substituto da antiga crença de unicidade global e sistêmica da sociedade. A perspectiva neoliberal dá força à fragmentação e atomização do mercado, bem como à perspectiva pós-modernista centrada na diferença, alteridade, subjetividade, particularidade e localismo. Esse aspecto explica a realidade estadunidense retratada no primeiro capítulo em que a sociedade se voltou para o próprio bairro e para a comunidade local, em detrimento de uma união nacional.

Esta forma fragmentária, capilar, individualista de apreender a realidade nos conduz a uma melancólica zombaria de historicidade em geral (Jameson, 1994, p. 36) e acaba instaurando um profundo pessimismo que constrói a crença de que é impossível qualquer mudança mais global ou sistêmica da sociedade. O resultado é uma crença instintiva na futilidade de todas as formas de ação ou de práxis, e um desencorajamento milenar que pode explicar a adesão apaixonada a uma variedade de substitutos e soluções alternativas: mais claramente ao fundamentalismo religioso e ao nacionalismo, mas também a todas as possibilidades de envolvimento apaixonado em iniciativas e ações locais (e políticas monocórdias), bem como a aceitação do inevitável que está implícito na euforia histórica de visões de um pluralismo delirante do capitalismo tardio com sua suposta autorização da diferença social. (FRIGOTTO, 2000, p. 80).

A compreensão de ameaça constante aos valores e direitos que propugnam, leva fundamentalistas a ocupar os espaços públicos com afínco e determinação na busca de reaproximar as normas e a estrutura do Estado das normas e estruturas da igreja conservadora. A leitura literal da Bíblia é a guia para o retorno às raízes da tradição cristã a que visam os religiosos fundamentalistas (CECCHETTI e TEDESCO, 2020, p. 10) e implica na negação de alguns dos conteúdos curriculares como, por exemplo, a teoria da evolução de Darwin.

O fundamentalismo não diz respeito a uma religião específica, mas, como esclarecem Cecchetti e Tedesco (2020, p. 10), é uma forma de viver a religião. Não é um fenômeno exclusivo da religião, pois são possíveis posturas fundamentalistas em áreas como a política e a economia, por exemplo. “Dessa maneira, assim como existem

múltiplas religiosidades, podemos deduzir que há muitos fundamentalismos, nem todos ativistas, militantes, conservadores ou violentos” (CECCHETTI e TEDESCO, 2020, p. 10).

Como mencionado, da cisão entre o Estado e a Igreja, a educação foi diretamente afetada, uma vez que, com a laicização, “a escola deixou de ser uma instituição eclesial que estava a serviço da transmissão de valores morais religiosos, como era no período em que prevalecia o acordo entre Estado e Igreja” (CECCHETTI e TEDESCO, 2020, p. 12). A escola se voltou para a formação cidadã com o objetivo de proporcionar uma formação comum indispensável por meio de currículos com conhecimento científico, mas que também desenvolvessem nos alunos os valores para a vida coletiva (CECCHETTI e TEDESCO, 2020, p. 12).

Foi após a Revolução Francesa que o Estado passou a desempenhar um papel cada mais relevante na organização escolar e curricular (GOODSON, 2001, p. 41). A partir de então o currículo escolar se revestiu dos interesses de controle social da massa trabalhadora, enquanto para as demais classes não necessariamente o currículo tinha uma estrutura rígida. Até a Revolução Industrial, portanto, ainda existiam formas alternativas e coerentes de educação e currículo numa série de escolas e para todas as classes. Após, o modelo de currículo associado à escolarização estatal foi ocupando aos poucos todo o ambiente escolar para, no fim do século XIX, tornar-se dominante.

A subsequente vinculação desta epistemologia com a distribuição de recursos e com a concomitante atribuição de *status* e profissões situava-se no centro da consolidação desse padrão. A hipótese de que o currículo deveria ser principalmente acadêmico e associado às disciplinas universitárias foi elaborado com esmero. (GOODSON, 2001, p. 43).

A negação de parte do conhecimento científico é um ponto de tensão entre a formação almejada pelos fundamentalistas religiosos e a escola laica proporcionada e garantida pelo Estado. Esse, dentre outros, é um dos argumentos apontados pelos pais que optam por ensinar seus filhos em casa. Para Andrade (2021, p. 347) o ensino domiciliar com matriz religiosa tende a representar o desejo dos pais de reeditar as origens históricas da escola de modo a reconectar o ensino dos conteúdos com os bons costumes, com a moralidade e com a religião.

A insatisfação com o currículo escolar e o desejo de prover educação religiosa e moral aos filhos são comumente apontados pelos pais fundamentalistas conservadores para adotar o *homeschooling* com seus filhos. Na pesquisa realizada pelo Departamento

de Educação dos Estados Unidos da América em 2012 (NCES, 2017) foram levantadas as principais motivações pelas quais os pais optam por ensinar seus filhos em casa. Uma lista de razões foi apresentada e os pais poderiam selecionar um ou mais motivos. Em relação à razão mais comumente apontada pelo grupo pesquisado em 2012, noventa e um por cento do total indicou a preocupação com a segurança, drogas ou pressão negativa do grupo nas escolas. Outras razões apontadas foram: o desejo de prover a educação moral dos filhos (setenta e sete por cento), insatisfação com a instrução acadêmica nas escolas (setenta e quatro por cento) e o desejo de prover instrução religiosa (sessenta e quatro por cento).

Cecchetti e Tedesco (2020, p. 4), em seu trabalho, partem da ideia de que, no Brasil, a raiz do movimento pelo ensino domiciliar está firmada em “valores religiosos fundamentalistas, apoiada e fortalecida por partidos, instituições e líderes religiosos alinhados ao movimento neoconservador que se propaga na atualidade”, inclusive, em esfera internacional. Os autores esclarecem que movimentos como o Escola Sem Partido e contra a “ideologia de gênero” são favoráveis ao *homeschooling*, uma vez que também defendem que a escola não deva interferir nos princípios e valores familiares. Alguns temas sensíveis, como política e educação sexual, por exemplo, para os setores fundamentalistas e neoconservadores não cabe à escola tratar, motivo pelo qual pautam as mudanças curriculares e até a proibição do ensino. No entanto, como as mudanças nem sempre são rápidas ou alcançáveis, segundo os autores, o ensino domiciliar também é uma opção em pauta.

Kunzman (2010, p. 18) esclarece que o *homeschooling* proporciona uma certa liberdade aos pais para que proporcionem o ambiente e o ensino que reflitam seus valores e prioridades, motivo pelo qual os conservadores religiosos sentem-se atraídos por essa opção. O autor expõe quatro maneiras pelas quais o ensino domiciliar proporciona o fortalecimento do núcleo de princípios fundamentalistas. A primeira se dá através da resistência à cultura contemporânea, portanto, ensinar em casa seria uma maneira de resistir à cultura secular acessível nas escolas. Um elemento de resistência, por exemplo, é a promoção por parte dos pais *homeschoolers* do tradicional papel de gênero dentro de sua família, ou seja, fortalecer os papéis a serem desempenhados por homens e mulheres segundo as regras religiosas. A segunda maneira é através do afastamento dos filhos das instituições governamentais, uma vez que, por parte do movimento, o governo é visto como inimigo que propaga o humanismo secular. Ensinar em casa seria uma forma de proteger os filhos da doutrinação promovida nas escolas

públicas, bem como do consumismo irrefletido propagado no ambiente escolar (KUNZMAN, 2010, p. 21).

A terceira maneira apontada por Kunzman (2010, p. 22) pelo qual o fundamentalismo é fortalecido pelo ensino domiciliar se daria através do controle parental e pela centralização na família. Tendo em vista os supostos ataques da cultura moderna, a família “tradicional”, como unidade mais básica da sociedade, seria o último refúgio para os valores fundamentalistas, portanto, o ensino domiciliar não deveria sofrer qualquer interferência estatal. Para os cristãos conservadores, a educação dos filhos é um direito e uma responsabilidade divina, por isso se esforçam ao máximo para inculcar nos filhos os valores cristãos. Por fim, a quarta maneira pela qual o ensino em casa fortalece o fundamentalismo, seria através dos conteúdos acadêmicos dos currículos escolhidos pelos pais, os quais podem inserir sua fé e suas crenças nos assuntos ensinados em casa e os utilizam para moldar o caráter dos filhos. Para os conservadores religiosos os conteúdos científicos só têm validade se alinhados com a verdade religiosa (KUNZMAN, 2010, p. 23).

“O currículo a ensinar é uma seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regularão a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade” (SACRISTÁN, 2013, p. 17). Ele desempenha uma função organizadora e também unificadora do ensinar e do aprender e cria uma contradição pelo fato de reforçar as fronteiras que delimitam seus componentes através, por exemplo, da separação das matérias que o compõem. No ensino domiciliar o currículo se torna um campo de disputas, pois, como ensina Sacristán (2013, p. 23), ele “não é algo neutro, universal e imóvel, mas um território controverso e mesmo conflituoso a respeito do qual se tomam decisões, são feitas opções e se age de acordo com orientações”. A decisão dos conteúdos que serão ou não contemplados no currículo não é uma tarefa fundamentalmente técnica de acordo com o autor, “pois as decisões tomadas afetam sujeitos com direitos, implicam explícita e implicitamente opções a respeito de interesses e modelos de sociedades, avaliações e a divisão de responsabilidades”.

O campo curricular é marcado por conflitos e, de acordo com Sacristán (2013, p. 28), as polêmicas em torno dos conteúdos constituem o principal debate na educação. A primeira contraposição no campo curricular dentre as apontadas pelo autor é a polaridade entre progressismo e conservadorismo. Ao que parece é aqui que se situa o conflito existente entre os conservadores adeptos do ensino domiciliar que questionam o currículo escolar apontado como progressista demais.

Nesse sentido, os currículos que geralmente são mais populares e adquiridos pelos pais conservadores procuram integrar fé e intelecto, seja detalhando a congruência entre a pesquisa científica e a doutrina religiosa, usando a literatura para ilustrar as verdades das escrituras ou simplesmente fornecendo ilustrações e exemplos com conteúdo religioso. Kunzman (2010, p. 24) explica que não se trata de simplesmente subtrair conteúdos e informações do currículo comum da escola pública, mas sim de reformular todo o assunto para adequá-lo aos princípios conservadores. Tendo em vista esta diferença radical dos currículos comercializados pelas editoras para os pais *homeschoolers*, estimativas colocam o mercado de currículos de ensino domiciliar em cerca de um bilhão de dólares por ano em vendas apenas nos Estados Unidos (KUNZMAN, 2010, p. 24).

Fica claro o objetivo dos pais conservadores de proteger os filhos das influências externas que a escola proporcionaria, não apenas pelo convívio com os colegas, mas também com professores e conteúdos didáticos considerados impróprios ou errados. Apple (2016, p. 3) tece severa crítica a essa postura adotada por alguns fundamentalistas, e chega a mencioná-los como “conservadores religiosos populistas autoritários”, pois se preocupam apenas em manter as próprias tradições a ponto de procurar impô-las a outros. A estratégia adotada por parte do grupo fundamentalista é a de colocar-se como “novos oprimidos” cujas crenças e identidades são atacadas pela mídia e também nas escolas, sem mencionar, no entanto, que já fazem parte de grupos culturalmente dominantes. Não por acaso, segundo Apple (2016, p. 3), o movimento educacional pelo ensino domiciliar foi um dos que experimentaram o crescimento mais rápido nos Estados Unidos da América. Embora esse movimento seja diversificado em motivações, a decisão dos pais é muitas vezes movida pelos ataques conservadores às escolas públicas e pelo medo da diversidade.

No mesmo sentido, Cecchetti e Tedesco (2020, p. 7) alertam para o perigo que representa a imposição de uma determinada perspectiva cultural e religiosa em detrimento do bem comum, uma vez que dela podem resultar, inclusive, conflitos armados e lutas civis. Apesar dos perigos, o crescimento do fundamentalista demonstra a fragilidade e “coloca em xeque” o princípio da laicidade que, em teoria, fundamenta o Estado brasileiro.

Isso exige que legisladores, dirigentes e funcionários públicos orientem seu trabalho para além da visão individual de mundo que compartilham, bem como saibam superar as pressões e os ditames dos grupos em disputa. Portanto, precisam resguardar o interesse público,

mesmo que isso, às vezes, contrarie suas próprias convicções pessoais. Entretanto, no cenário político contemporâneo, em particular, no contexto brasileiro, percebemos cotidianamente que muitos legisladores e governantes buscam construir sua legitimidade política por meio de alianças com determinados setores religiosos, o que acaba por fragilizar sobremaneira o caráter laico do Estado. Nesse sentido, é cada vez mais visível a ação organizada de determinados segmentos religiosos com a finalidade de eleger seus representantes em todos os níveis do poder público, para que coloquem em pauta seus interesses particulares. Isso representa uma nítida apropriação da esfera pública (*res publica*) pelo mundo privado (*res privata*) (CECCHETTI e TEDESCO, 2020, p. 7).

Os autores (CECCHETTI e TEDESCO, 2020, p. 8) acreditam que a defesa da laicidade é central para a garantia das liberdades e direitos individuais e coletivos, motivo pelo qual a escola e o Estado não podem sucumbir. O ensino domiciliar levaria à fragilização da laicidade e fortalecimento do fundamentalismo para os grupos que aderem à prática por motivos religiosos.

O projeto de laicização do Estado e de suas instituições, resultado de um longo percurso histórico, está em xeque com o fortalecimento do fundamentalismo religioso e com a expansão do movimento neoconservador em escala *intra* e internacional. (CECCHETTI e TEDESCO, 2020, p. 8).

As diversas influências que cercam o movimento pelo ensino domiciliar debatidas nos últimos tópicos demonstram que ele faz parte de um projeto mais amplo de privatização no campo educacional e de reformas que, em teoria, representariam soluções para as mazelas da educação e da escola, seja pela sua inserção no mercado concorrencial, seja pelo retorno a práticas que incluam pauta moral e religiosa no currículo.

Finalizadas as discussões a que nos propomos acerca do ensino domiciliar nesses dois primeiros capítulos, adentraremos agora aos temas relativos à crise da escola, mas de modo a traçar paralelos com os fundamentos do movimento pelo ensino domiciliar.

### 3. A CRISE DA ESCOLA E OS SEUS REFORMADORES

Nos capítulos anteriores nos detivemos em analisar o ensino domiciliar enquanto fenômeno histórico, social e ideológico. Agora que estão firmadas as principais premissas sobre a prática e sobre o movimento *homeschooling*, nosso olhar se voltou para a escola, especialmente para a realidade escolar do período em que o ensino domiciliar despontou enquanto saída para os problemas da escola. Inevitavelmente as questões sociais, políticas e econômicas em que esteve inserida a escola da segunda metade do século XX também precisaram ser abordadas, ainda que não de forma profunda. É como se no primeiro momento do estudo utilizássemos uma lupa para olhar um único fenômeno e agora nos afastássemos para ter uma visão mais ampla da realidade em que o movimento pelo ensino domiciliar esteve inserido. Primeiramente trataremos do fenômeno denominado “crise da escola”, para num segundo momento o contextualizarmos econômica e socialmente. Por fim, as principais ideias dos reformadores e críticos da escola no período correspondente à crise da escola e ao nascimento do movimento pelo ensino domiciliar, ou seja, décadas de 1960 e 1970 serão analisadas.

#### 3.1 A CRISE DA ESCOLA COETÂNEA AO MOVIMENTO PELO ENSINO DOMICILIAR

A escola e a forma escolar que conhecemos hoje está enraizada em nossa cultura e é difícil imaginar que houve um tempo em que essa instituição não existia. Sibilía (2012, p. 29) propõe um esforço em desnaturalizar a escola para compreender o real sentido dessa invenção humana e que foi por muito tempo eficaz, mas que de tempos em tempos é considerada em crise. Antes dos modernos estabelecimentos de ensino que hoje conhecemos, o conhecimento na idade média, por exemplo, era repassado diretamente nas oficinas pelo mestre ao aprendiz. A escola não existia porque não era necessária. O projeto escolar foi fruto da confluência entre a “ética” propagada pelos reformadores protestantes, bem como das ideias esclarecidas do Iluminismo (SIBILIA, 2012, p. 31). A educação formal foi surgindo num momento impreciso entre os séculos XVI e XVII. João Amós Comenius, conforme Sibilía (2012, p. 32), foi o pedagogo e teólogo do século XVII que apontou que à família caberia a missão de educar em âmbito privado e à escola caberia a mesma função, mas em âmbito público, ainda que dentro de quatro paredes.

De acordo com Smelser (1968), citado por Goodson (2001, p. 33):

Na família pré-industrial de um artesão, os próprios pais são responsáveis por ensinar aos filhos as habilidades ocupacionais mínimas, bem como por formá-los no plano emocional durante os primeiros anos de vida. Quando uma economia crescente estabelece exigências para maior instrução e melhor habilitação técnica, a pressão exercida sobre a família multifuncional é no sentido de que ela ceda lugar a um novo e mais complexo conjunto de programas sociais. Surgem instituições educacionais estruturalmente distintas, e a família começa a passar para essas novas instituições algumas de suas tarefas educacionais. Em consequência disso – perdidas as suas funções – a família se torna mais especializada, concentrando-se relativamente mais no condicionamento emocional dos primeiros anos de vida dos filhos e relativamente menos em suas funções econômicas e educacionais anteriores.

A escola, conforme ensina Canário (2005, p. 63), foi uma invenção histórica contemporânea à dupla revolução industrial e liberal no final do século XVII. Ela marcou o início da modernidade e introduziu o aparecimento de uma instância educativa especializada que separa o aprender do fazer e que implicou na criação da relação social inédita das classes, superando a relação dual entre mestre e aluno. Com o passar do tempo, a nova forma de socialização proporcionada pela escola se tornaria hegemônica.

Nesse mesmo sentido, Manacorda (1996, p. 343) explica que o antigo aprendizado artesanal aos poucos foi destituído pela revolução industrial, mas a nova forma de ensinar a aprender retorna para a fábrica moderna, não em seu interior, mas com base nas leis que regulamentam o trabalho fabril. Os anos 1.800 foram marcados pela batalha para estatizar, democratizar e laicizar a instrução escolar. Esse período também foi caracterizado pela aliança entre o saber e a indústria. A instituição escolar, marcadamente elitista e exclusivamente intelectual, ganha da fábrica as exigências produtivas e manuais para serem absorvidas no processo de ensino e aprendizagem.

A escola recebe do trabalho produtivo conteúdos culturais antes excluídos; as novas disciplinas científico-técnicas são o aspecto moderno dos conhecimentos inerentes às antigas artes mecânicas. (MANACORDA, 1996, p. 359).

O triunfo do sistema industrial fez com que a família dispersasse e cedesse alguns dos seus papéis à escolarização estatal. O sistema de salas de aula, onde grupos maiores podiam ser supervisionados e controlados, substituiu a família, mas também suprimiu o sistema de classes que marcou o início da escolarização como atividade de massa. As classes eram “divisões graduadas por estágios ou níveis de complexidade crescente, de acordo com a idade e o conhecimento exigido dos alunos” (MIR *apud*

GOODSON, 2001, p. 31). A transição do sistema de classes para o de sala de aula se deu concomitantemente à Revolução Industrial, em fins do século XVIII e início do século XIX, período em que aconteceu a mudança da produção doméstica para a produção industrial. A pedagogia baseada em grupo se sobrepôs, portanto, às formas individualizadas de ensino (GOODSON, 2001, p. 33-34).

A escola no formato atual é tão natural perante a sociedade que é difícil o vislumbre das várias configurações possíveis que a instituição teve ou poderá vir a ter. Canário (2006, p. 85), no entanto, afirma que, enquanto invenção histórica, é sim possível pensar na sua reinvenção. A proposta do autor surge em meio à constatação de que, após o seu crescimento exponencial posterior à Segunda Guerra Mundial, a escola massificada deixou de atender às expectativas que lhe foram depositadas e entrou em crise.

Durante um grande período, situado entre a Revolução Francesa e o fim da Primeira Guerra Mundial, a escola viveu o que retrospectivamente pode ser considerada a sua “idade de ouro”. Foi a época designada por Canário (2005, p. 63) como “tempo das certezas”, pois existia uma harmonia entre a escola e o seu contexto externo. Nesse período a escola gozou de forte legitimidade social e não lhe era atribuída a responsabilidade direta pelas desigualdades sociais, apesar de estar voltada apenas à elite. O período posterior à Segunda Guerra Mundial foi marcado pelo grande aumento da oferta educativa escolar. Trata-se do fenômeno da explosão escolar que é caracterizado pela passagem da escola elitista para a escola das massas e sua entrada num “tempo de promessas” (CANÁRIO, 2005, p. 78).

Segundo o autor, referidas promessas diziam respeito ao desenvolvimento, à mobilidade social e à igualdade e eram fundamentadas na teoria do capital humano. As escolas de massas foram construídas com base nos princípios reguladores da própria produção em massa como tentativa de realizar economias de escala e ganhos de produtividade. No entanto, no início dos anos 70, as pesquisas em sociologia trataram de demonstrar que o aumento das oportunidades educativas não implicou em oportunidades sociais, sequer implicou na prometida mobilidade social. Canário (2005, p. 80-81) explica que a expansão da escolarização de massas não resultou na generalização do bem-estar, quicá na superação do fosso de desigualdade entre os países “desenvolvidos” e os que estavam “em vias de desenvolvimento”.

Manacorda (1996, p. 335), ao estudar os fenômenos decisivos para a educação que marcaram a segunda metade do século XX e que foram posteriores à Segunda

Guerra Mundial, destaca o progresso tecnológico e a maturação das consciências subalternas. Trata-se do momento em que ocorre a expansão do ensino, mas também o nascimento da percepção pelos jovens da desigualdade da relação educativa “como parte mais ampla da desigualdade e opressão social”. Mas a revolta não ficou adstrita à espontaneidade dos jovens, configurando uma tomada social da consciência da educação como opressão. Na onda desses protestos, nasceram novas críticas e novos projetos para a prática pedagógica. Dentre eles, Manacorda (1996, p. 346) exemplifica o de desescolarização de Illich e a instrução difusa com a participação das bases de Paulo Freire. Trata-se dos mesmos reformadores escolares aludidos por Knowles (1992) e Gaither (2017) e mencionados em nosso primeiro capítulo.

A crise escolar posterior à Segunda Guerra não é a primeira crise que a escola viveu. Na década de 1930, Gramsci (*apud* JUNIOR, 2014), ao observar o caso italiano, defrontou-se também com uma realidade de crise. Tratava-se de um fenômeno, assim como o atual, que fazia parte de uma dinâmica de crise num campo mais vasto. As mudanças no modo de vida da época implicaram numa separação entre a escola, apegada à tradição clássica e humanista, e a vida das pessoas. O desenvolvimento industrial e os diferentes ramos produtivos que surgiram tornaram mais complexas as especializações. A escola estava anacrônica às mudanças (JÚNIOR, 2014, p. 27). Gramsci defendia que a escola, para formar os novos dirigentes, não poderia ser desinteressada, ou seja, estar alheia à materialidade produtiva, mas precisava estar alinhada à nova dinâmica econômica e social. Diante da crise, Gramsci propõe a escola unitária como solução.

Frente à incerteza dos princípios enunciados e à multiplicidade dos caminhos tentados, afirmava-se a necessidade de atacar, seja a tendência a conservar a escola do puro verbalismo e dogmatismo, seja a tendência ao profissionalismo tacanho e à subestimação da preparação político-social e politécnica; era, antes do retorno conservador da pedagogia staliniana, a última tentativa de permanecer fiel às hipóteses marxiana e leniniana originais de uma escola única, que fosse ao mesmo tempo de cultura e de trabalho. (MANACORDA, 1990, p. 155).

O que se quer com o exemplo da crise enfrentada em 1930 é demonstrar que a crise da escola a que estamos nos atendo nesse estudo também está inserida numa realidade social e econômica e precisa ser objeto de reflexão contextualizada, algo que procuraremos fazer no item seguinte desse capítulo. Hannah Arendt (2011, p. 234), em texto publicado pela primeira vez em 1957 em que se voltou principalmente aos

problemas educacionais dos Estados Unidos da América, já apontava para uma crise na educação que consistia num reflexo de uma crise geral e da instabilidade da sociedade moderna, ou seja, uma crise educacional inserida num contexto maior.

Sem dúvida que, para além da espinhosa questão de saber por que razão o Joãozinho não sabe ler, a crise da educação envolve muitos outros aspectos. Somos sempre tentados a admitir que estamos perante problemas específicos, perfeitamente delimitados pela história e pelas fronteiras nacionais, que só dizem respeito a quem por eles é diretamente atingido. Ora, é precisamente essa crença que hoje em dia se revela falsa. Pelo contrário, podemos tomar como regra geral da nossa época que tudo que pode acontecer num país pode também, num futuro previsível, acontecer em qualquer outro país. (ARENDDT, 2011, p. 222).

A crise da escola, segundo Rui Canário (2005, p. 59), trata-se do diagnóstico formulado no final dos anos 1960 como “crise mundial da educação”, a qual deve ser compreendida como uma “crise da escola”. Todavia, não seria uma crise da escola atemporal, mas especificamente da configuração que a escola passou a ter a partir dos anos 1960 e é comum a todos os países industrializados.

Acerca do diagnóstico da crise da escola, Charlot (2013, p. 41) apresenta um contraponto à ideia da sua existência. O autor afirma que, “na verdade, se fosse uma crise, a doente já estaria morta faz tempo! Trata-se de outra coisa: a escola contemporânea é permeada por contradições estruturais”. Ou seja, quando a escola se abriu às massas, ingressaram nela novas contradições sociais. É a democratização de qualquer parte da escola sempre leva a uma dita “crise”. Mas “por minha parte, prefiro essa ‘crise’ de uma escola democratizada à paz de uma escola elitista!” (CHARLOT, 2013, p. 41).

Júnior (2014, p. 46), por sua vez, denomina de “crise da escola” todo processo histórico que coloca em questão os sistemas nacionais de educação e os valores a eles correspondentes: os ideais democráticos da instrução obrigatória, pública, gratuita e laica. O movimento pelo ensino domiciliar nasce no processo histórico de crise desencadeado nas décadas de 1960 e 1970 e coloca em xeque exatamente os valores da escola democrática acima mencionados e que foram inspirados no ideário da Revolução Francesa, organizados à imagem e semelhança da sociedade industrial e das relações de trabalho assalariado e protegidos pelos Estados nacionais. A escola, de acordo com Júnior (2014, p. 47), não está mais intacta, pois, como veremos no decorrer desse capítulo, passou por profundas mudanças decorrentes da dinâmica do capital mundializado e do “mundo do trabalho”. Complementa o autor que a crise da escola é

“um processo que veda o desenvolvimento da mesma segundo os parâmetros que a orientaram, e nega a realização de sua potencialidade liberal-democrática e da promessa integradora” (JÚNIOR, 2014, p. 219).

A escola de que estamos tratando e o sistema escolar moderno emergiram “em um contexto histórico muito preciso, o qual corresponde ao período de transição entre o Antigo Regime para as modernas sociedades liberais, baseadas na produção industrial e no processo de urbanização” (CANÁRIO, 2006, p. 85). A escola, portanto, é uma criação complexa fruto dessa dupla revolução: industrial e liberal.

A definição da escola, de acordo com Canário (2006, p. 85), compreende três dimensões distintas. É a instituição que tem o papel decisivo no novo contexto de reforçar os laços político e social no Estado-Nação. É também uma organização que tem como matriz a distribuição em classes homogêneas que torna possível o ensino simultâneo de várias pessoas por um único professor. A terceira dimensão definidora da escola é a forma escolar, ou seja, uma forma específica e nova de conceber os processos de ensino e aprendizagem como um “processo cumulativo de informação, em uma pedagogia da revelação (o professor sabe e ensina alunos que não sabem) e uma relação de exterioridade com a pessoa e com o seu contexto social” (CANÁRIO, 2006, p. 85).

Falar de forma escolar é, portanto, pesquisar o que faz a unidade de uma configuração histórica particular, surgida em determinadas formações sociais, em certa época, e ao mesmo tempo que outras transformações, através de um procedimento tanto descritivo quanto “compreensivo” [...]. A esta emergência da forma escolar não acontece sem dificuldades conflitos e lutas, de tal sorte que a história da escola está repleta de polêmicas e posições exacerbadas; por sua vez, o ensino encontra-se, talvez, sempre “em crise”. (VINCENT, LAHIRE e THIN, 2001, p. 10).

De acordo com Vincent, Lahrie e Thin (2001, p. 12), a invenção da forma escolar se deu nos séculos XVI e XVII e, como toda aparição de uma forma social, a forma escolar está ligada a outras transformações e a outras formas sociais, especialmente políticas. Originariamente o aprender estava diretamente relacionado ao fazer, ou seja, a criança ou jovem aprendiam enquanto eram ensinados a fazer. No momento em que a relação “mestre” e “aluno” surge, o poder de ensinar é retirado de um determinado grupo (família e artesãos, por exemplo) e repassado ao mestre. Anteriormente, prevaleciam na aprendizagem “os processos de continuidade com a experiência e de imersão social” (CANÁRIO, 2005, p. 62). A forma escolar rompe com essa maneira de compreender a aprendizagem e passa a existir independentemente da

organização ou da instituição escolar, tornando possível a escolarização de atividades mesmo que fora da escola.

Correspondendo à dimensão da pedagogia, a forma escolar é aquela que mais tem polarizado uma tradição de crítica à escola, centrada nos métodos, de que encontramos traço persistente, por exemplo, na literatura. Constitui-se, progressivamente, como a forma tendencialmente única de conceber a educação, o que teve como consequências fundamentais, por um lado, conferir à escola o quase monopólio da ação educativa, desvalorizando os saberes não adquiridos por via escolar e, por outro, contaminar as modalidades educativas não escolares, modificando-as à sua imagem e semelhança. (CANÁRIO, 2005, p. 62).

As três dimensões acima expostas foram bem articuladas até meados do século XX pela escola e a sua legitimidade não era contestada. Contudo, a sua massificação “elevou o nível das promessas e das expectativas sociais, ao mesmo tempo em que se criavam as condições que a impediam de lhe prestar atendimento” (CANÁRIO, 2006, p. 86). Da euforia, a escola passou ao desencanto e a “crise da escola” passou a fazer parte das expressões comuns no campo da educação.

Charlot (2013, p. 41), ao tratar da educação nas décadas de 1960 e 1970, afirma que nesse período ela foi inserida na lógica econômica. Antes da Segunda Guerra Mundial, o Estado era tido como educador e pensava a educação para construir a nação almejada, a paz social e repassar valores. O Estado Desenvolvimentista, que surgiu após a guerra, coloca a educação a serviço do desenvolvimento e do crescimento econômicos. O autor afirma que essa política encontrou amplo consenso social pela geração de emprego qualificado e por satisfazer a classe média e colocar esperança nas classes populares.

Barroso (2008, p. 34), assim como Canário, compreende que a crise da instituição escolar e dos sistemas públicos está diretamente relacionada à impossibilidade de cumprir com as promessas que fundamentaram a obrigação dos Estados-Nação de dar acesso irrestrito, indistinto e até compulsório à escola. Para o autor, a crise tem caráter polissêmico e está inserida em um determinado contexto, portanto, não é objetiva e facilmente evidenciável. Ela está intimamente relacionada com a democratização do acesso à escola e sua universalização e é construída pelos olhares que se debruçam sobre a educação pública e elegem, “no conjunto complexo sobre a qual ela está fundada, 'alvos' que expressam desejos e intenções relativos àquilo que a educação escolar não é e deveria ser” (BARROSO, 2008, p. 35). Trata-se de um

campo aberto a disputas em torno de seus sentidos e é sobre esses olhares que nos debruçaremos quando, mais adiante, trataremos dos reformadores da escola.

Durante a maior parte do século XX as críticas dos educadores comprometidos com o projeto de democratizar a sociedade estavam voltadas ao *déficit* de oferta na educação e com a discrepância entre os projetos nacionais de desenvolvimento e o modelo escolar dominante. “O caráter ‘autoritário’, ‘anacrônico’, ‘verbalista’, ‘bacharelesco’, ‘livresco’ [...] atribuído à escola secundária, pelo menos até os anos 1960, caracterizava uma crise de legitimidade de uma escola pública pouco acessível” (BARROSO, 2008, p. 37). A transformação da escola de elite na escola de massas foi aclamada pelos setores mais progressistas da educação, no entanto, levou pouco tempo para que esses mesmos setores compreendessem que, mesmo transformada, a escola permaneceu fiel ao seu papel histórico de formar as elites para exercer funções intelectuais e organizada segundo uma lógica da padronização, uniformização cultural e rigorosas avaliações (BARROSO, 2008, p. 38).

Assim, a luta vitoriosa pela superação de uma das crises da escola – a escassez da sua oferta – irá engendrar um outro fator de crise: a dificuldade da instituição escolar, tal como ela era “formatada”, de superar seu caráter seletivo excludente, voltada em todos os sentidos para promover, sempre, uma minoria “qualificada” e excluir, como um processo naturalizado uma maioria de “incapazes”. (BARROSO, 2008, p. 39).

Charlot (2013, p. 40) defende que é falaciosa a ideia de que escola aberta ao povo permaneceu igual à escola das elites. O autor esclarece que na década de 1970 ocorreram transformações nas relações pedagógicas entre alunos e professores em comparação às relações mantidas na década de 1950, bem como aconteceram, aos poucos, mudanças nos métodos de ensino e dos livros didáticos. O que teria permanecido igual seria a forma escolar, ou seja, o modo de distribuição dos alunos e o tempo e o espaço escolar.

Foi após a Segunda Guerra que a escola passou a ser vista como elevador social e os principais temas eram o fracasso escolar, a desigualdade social face à escola e a almejada igualdade de oportunidades. Pouco se falava da qualidade da escola, questionava-se a justiça da escola (CHARLOT, 2013, p. 40). Nesse período, de acordo com o autor, também surge um descompasso entre o que a escola oferecia e o que os pais e alunos esperavam dela. A expectativa era de que a educação escolar traria benefícios para a vida profissional, ou seja, educação enquanto capital humano. O saber

como sentido, como prazer e atividade intelectual, não era o que os alunos buscavam, mas sim a garantia de que teriam um emprego depois.

Abrimos agora um pequeno “parêntese” para trazer algumas considerações sobre a teoria do capital humano. Ela “constitui o *corpus* ideológico e ‘teórico’ de uma disciplina específica — Economia da Educação — que surge inicialmente nos Estados Unidos e Inglaterra, nos anos 60 e no Brasil, nos anos 70” (FRIGOTTO, 2000, p. 90). Encontra-se estruturada no contexto das teorias do desenvolvimento ou ideologia desenvolvimentista do após Segunda Guerra Mundial. O capital humano é a expressão de um conjunto de elementos adquiridos (saúde, conhecimento, atitudes, hábitos, disciplina etc.) e que ampliam a capacidade de trabalho e, conseqüentemente, produtividade. Os componentes básicos do capital humano são os traços cognitivos e comportamentais (FRIGOTTO, 2000, p. 92). Dentro da ideologia desenvolvimentista o que se esperava com o investimento em capital humano era que as nações subdesenvolvidas se desenvolvessem e que os indivíduos, com treinamento e educação, ascenderiam na escala social. O que as teorias desenvolvimentistas não levaram em conta foram as relações de poder, as relações de força, os interesses antagônicos e conflitantes, ou seja, as relações de classe.

Voltando às expectativas dirigidas para a escola do pós-guerra, esperava-se que seria possível replicar o sucesso social que a escola parecia alcançar enquanto voltada ao pequeno contingente burguês e multiplicar seus resultados diante da população numerosa e diversa cultural e socialmente, até que se tornasse universalizada. Barroso (2008, p. 41) denomina essa fase histórica de “euforia democratizante” e afirma que a consequência dessa ilusão fica evidente pelo denominado fracasso ou insucesso escolar. O fracasso escolar, conforme o autor, configura umas das formas que a crise da escola assume e resulta “das exigências cognitivas, do rigor avaliativo, das reprovações impostas pela escola, tornando letra morta o projeto democratizador que estava na base da universalização da escola pública” (BARROSO, 2008, p. 41). No entanto, o dito “fracasso escolar” não é uma novidade da escola massificada, uma vez que fazia parte historicamente da forma escolar. O conceito de “boa” educação incluía o rigor avaliativo e o fracasso de alguns era resultado da função seletiva que a escola desempenhava.

Ao discorrer sobre os fatores que levaram à crise da escola, Canário (2006, p. 86-87) sistematiza quatro situações que geraram progressivamente à insatisfação com os sistemas escolares. O primeiro é descrito como a “inflação dos diplomas”, ou seja, no

mercado de trabalho competitivo os diplomas passaram a ser cada vez mais necessários, mas, ao mesmo tempo, menos rentáveis tendo em vista a quantidade de diplomados. O segundo fator é decorrente da incapacidade de a escola lidar com a tensão entre o princípio da igualdade, que leva ao amplo acesso, e o princípio do mérito que implica em medir resultados da escola pelo desempenho dos alunos. Com a igualdade de acesso, o número de “fracassados” aumentou exponencialmente. O terceiro fator diz respeito aos professores que passam por uma crise de identidade diante da missão impossível que lhes é confiada, bem como pela precarização de seu trabalho na escola massificada. O quarto e último diz respeito a uma manifestação da ineficácia escolar que se apresenta dentro da própria escola pelos próprios alunos. Por não encontrarem sentido para a escola em suas vidas, passam a demonstrar seu descontentamento através do abandono escolar, da abstenção da presença, da indisciplina, violência, da negação ao aprendizado, entre outras manifestações. Esses fatores, de acordo com o autor, seriam responsáveis por minar com a legitimidade da escola.

Barroso (2008, p. 47) acredita que provavelmente o aspecto mais dramático da crise da escola está relacionado à inflação dos diplomas, ou seja, a impossibilidade de a instituição permanecer se legitimando como meio de ascender socialmente. O excesso de certificações foi tornando os diplomas da educação básica banais e levando as promessas mais adiante para os próximos diplomas, “para os níveis superiores do sistema de ensino que permanecem inacessíveis à maioria da população, provocando frustrações e desencantos diante de promessas não cumpridas” (BARROSO, 2008, p. 47).

Esse desajuste cria situações sociais que são “devolvidas” à escola, impondo-lhes uma “missão impossível” qual seja: apesar da sua apontada crise, ela é responsabilizada pela gestão de uma crise social presente nas periferias sócio-territoriais (expressa nas manifestações de desajuste juvenil, consumo de drogas, desajuste familiar etc.). A escola vê somada às suas funções tradicionais esperanças de que ela possa realizar uma “ortopedia social”, de servir como agência capaz de assegurar a integração, o ajuste, a estabilidade de setores sociais periféricos ou “marginais” (Correia & Matos, 2001). Assim, paradoxalmente, ao mesmo tempo em que se tornam cada vez mais evidentes os limites da escola para dar conta dos problemas que ela foi sendo chamada a resolver, ela é interpelada para dar solução a emergentes problemas sociais – rotulados, genericamente, como de “exclusão social” – que estão intimamente ligados à crise da sua própria universalização! (BARROSO, 2008, p. 49).

Diante do exposto, foi possível identificar que a crise da escola tem um caráter estrutural e, nas palavras de Barroso (2008, p. 49), está ligada a duas transformações

simultâneas e sincrônicas: a massificação da instituição escolar que se deu a par das transformações econômicas, políticas e culturais que podem ser sintetizadas sob a denominação genérica de globalização. Nesse mesmo sentido, Frigotto (2000, p. 78) afirma que para entender de modo adequado os dilemas e os impasses no campo educacional é preciso estar disposto a entender que a crise da educação só pode ser compreendida sob a ótica mais ampla da crise do capitalismo do final de século XX. É o que procuraremos fazer a seguir.

### 3.2 CONTEXTO ECONÔMICO E SOCIAL EM QUE TEVE INÍCIO A CRISE DA ESCOLA

Como visto, o crescimento exponencial da escolarização se deu nos anos 1960. Trata-se, segundo Canário (2006, p. 105), do período de ouro do estado-providência em que as políticas públicas no campo educativo estavam voltadas a proporcionar o pleno acesso à escola. Após a Segunda Guerra Mundial foi o período em que se mostraram mais fortalecidos “os principais pilares de sustentação do processo de avanços da escola, isto é, o trabalho assalariado, amparado nos padrões do fordismo-taylorismo, e o Estado Nacional, sob a forma do Estado de bem-estar social” (JÚNIOR, 2014, p. 45).

Conhecido como um dos mais prósperos períodos da história do capitalismo, talvez a mais expansionista de todas as fases do sistema, com altas taxas de crescimento, que permitiam a satisfação de importantes demandas sociais e, inclusive, o quase pleno emprego; era uma época marcada pela produção e consumo massivos – neste momento, é quando efetivamente se avança em termos de expansão da escola e se realiza, em muitos países, algo próximo da democratização do acesso, muito embora, é preciso nunca esquecer, tudo isso represente uma realidade circunscrita a determinadas e minoritárias áreas do globo. (JÚNIOR, 2014, p. 115).

No entanto, no início da década de 1970 a euforia e o otimismo terminaram em função do “efeito combinado dos ‘choques petrolíferos’ (que trouxeram à tona o modelo de crescimento econômico) e das lutas sociais que estão na origem de uma crise geral da produtividade e na erosão dos ideais otimistas relacionados à escola” (CANÁRIO, 2006, p. 105). A erosão do otimismo é resultante da convergência dos movimentos estudantis e das críticas pedagógicas dirigidas à forma escolar, como as de Ivan Illich e de Paulo Freire, e das críticas sociológicas ao funcionamento escolar. É nesse contexto que, de acordo com o autor, foi desencadeada a crise da escola e teve início o período de transição entre a escola de promessas para a escola de incertezas na qual estamos imersos até hoje.

Os movimentos estudantis e operários tiveram sua manifestação mais expressiva no “Maio de 1968”. Júnior (2014, p. 29) explica que as revoltas na Europa eram uma expressão do agravamento das contradições acumuladas no período de crescimento econômico após a Segunda Guerra Mundial. Ao menos dois importantes aspectos de questionamento acerca de função social da escola ditavam os movimentos nesse período. O primeiro deles seria a “incapacidade do sistema produtivo para incorporar trabalhadores em número e qualidade de acordo com as expectativas de uma força de trabalho com níveis educacionais mais elevados” (JÚNIOR, 2014, p. 30). A segunda fonte de questionamentos estava diretamente relacionada com as insatisfações suscitadas pela forma taylorista-fordista que fazia parte da organização do trabalho, mas que também era reproduzida da escola. Foi nesse contexto que as classes médias, “estudantes e operários levantaram-se contra a perspectiva de incorporação ao mercado de trabalho que estava colocada, contra o burocratismo e o autoritarismo reinantes nas empresas e nas escolas” (JÚNIOR, 2014, p. 29).

No campo econômico, já no final da década de 1960, os indícios de uma crise capitalista começam a aparecer e se tornaram mais amplos e evidentes no final da década de 1970. Desde então, a sociedade contemporânea passa por amplas e profundas transformações: a consumação da mundialização econômica; a ascensão política de setores conservadores em diferentes regiões do globo, que constituiria uma poderosa hegemonia conservadora-neoliberal; a crise do trabalho assalariado; e o desenvolvimento das tecnologias de informação, comunicação, transportes etc. “Todo esse quadro vem colocar em questão aqueles sistemas e, especialmente, as suas promessas integradoras liberal-democráticas” (JÚNIOR, 2014, p.44). Segundo o autor, é nesse complexo de transformações que pode ser localizada a crise da escola, a qual tem sua própria dinâmica e formas diferentes de manifestação, mas que, para ser compreendida profundamente, é preciso apreender sua relação com a grave crise econômica, com a crise do trabalho assalariado e a crise dos Estados nacionais (JÚNIOR, 2014, p. 46).

A crise econômica, de acordo com Frigotto (2000, p. 82), pode ser definida como a crise do padrão de acumulação e de regulação social que até então sustentavam a exploração capitalista. Trata-se da crise do capitalismo de bem-estar social ou do Estado previdenciário ou, ainda, da crise do modelo fordista que incorporou algumas das teses socialistas como os direitos sociais de saúde, educação, transporte, moradia, garantias de emprego e seguro-desemprego. A transnacionalização do capital e a

hegemonia do capital financeiro gerou a falência desse modelo de acumulação e o fim da referência do Estado-Nação enquanto regulador e organizador da atividade econômica (FRIGOTTO, 2000, p. 82).

No que diz respeito à consumação da mundialização econômica, após desencadeada a crise econômica nos anos 1970, tornou-se necessário pensar a reestruturação econômica do sistema capitalista. A partir de então, tem início a época da qualidade e da globalização (CHARLOT, 2013, p. 42). A aceleração da integração econômica internacional foi a marca desse período. Esse processo foi responsável por intensificar a “autonomia do capital financeiro, deslocou o centro do poder para os grandes grupos econômicos e para órgãos de regulação internacionais, como o Banco Mundial, o FMI, a CODE” (CANÁRIO, 2006, p. 106), o que implicou na relativização dos poderes dos “velhos” estados nacionais. Essa modificação no equilíbrio de poderes gerou uma desvalorização da participação política nas democracias representativas expresso pelos baixos índices de participação eleitoral.

O recuo político é concomitante com a crescente monetarização da vida cotidiana, tendendo o poder do dinheiro a afirmar-se de maneira absoluta. Aquilo que hoje chamamos de globalização corresponde à afirmação hegemônica do dinheiro sob a forma de capital financeiro, isto é, de capital indiferenciado que se desloca pelo mundo em busca dos melhores rendimentos. Essa evolução no campo da economia é contemporânea da emergência das lógicas de mercado, no âmbito dos sistemas educativos. (CANÁRIO, 2006, p. 106).

As novas lógicas socioeconômicas são, em primeiro lugar, de qualidade, eficácia e diversificação (CHARLOT, 2013, p. 42). A concorrência internacional implicava em cada vez produzir produtos de maior qualidade através de processos e máquinas mais eficazes. Além disso, para tornar os produtos mais atraentes e não perder a produção, era necessário estar atento aos gostos da clientela e aumentar a diversidade do que era oferecido para aumentar proporcionalmente as chances de venda. Em segundo lugar, as novas lógicas levam a um recuo do Estado gerado pelos fenômenos de concentração econômica em multinacionais que escapam ao poder dos Estados nacionais, bem como pela imposição de formas de descentralização e territorialização. As decisões estratégicas são tomadas pelas grandes empresas e o engajamento do Estado nos assuntos econômicos diminui, as fronteiras são abertas à importação com baixas taxas e entende-se que a integração entre os estados é a nova regra. O Estado, conduzido pelos setores conservadores, caminha no sentido de abandonar a tarefa de realizar “justiça social”. Com seu papel social diminuído, passa a ser submetido à lógica do mercado.

“De igual maneira, a situação da escola será rediscutida e tenderá a se adaptar a esta nova realidade de onipresença das ideologias e das regras de mercado” (JÚNIOR, 2014, p. 48).

Em relação aos conceitos de “qualidade” e “eficiência”, Júnior (2014, p. 69), afirma que se tornaram um tipo de bandeira das ideias neoliberais para a educação e para os serviços públicos em geral. A ofensiva neoconservadora, após constatar o “colapso” da escola, “emerge com uma nova concepção de Estado e de educação, prometendo ‘qualidade’ e ‘eficiência’ nos serviços públicos em geral”. Candeias, citado por Júnior (2014) atentou para o fato de que os conceitos de “boa” ou de “má” escola guardam uma relação muito estreita com a ideologia de mercado.

O neoliberalismo dita a lógica da integração entre as economias de vários países e toma para si as ideias de qualidade e eficácia dos produtos e serviços, como se, fora da lógica neoliberal, não existissem esses conceitos. Charlot (2013, p. 44), no entanto, esclarece que qualidade e eficácia, sem dúvidas, servem à lógica neoliberal, mas são anteriores a ela. Fazem parte das exigências da sociedade moderna. O autor defende que é preciso combater a ideia de que fora do neoliberalismo não existe eficácia e qualidade e que essa é a única lógica possível para a sociedade moderna.

Em relação à crise do trabalho assalariado que também foi uma marca do período em questão, as mudanças econômicas resultantes da crise do capital implicaram em profundas transformações no mundo do trabalho. A partir dos anos 1970 situações de desemprego estrutural de massas atingiram, num primeiro momento, os países mais modernos e competitivos. “Trata-se de um fenômeno no mundo do trabalho que corresponde a uma tendência global e se configura como uma crise da sociedade que coincide com um agravamento generalizado de todas as desigualdades” (CANÁRIO, 2006, p. 106). O desemprego, a partir de então, não é mais fenômeno circunstancial desse período, mas um aspecto que passa a fazer parte da estrutura da nova fase de acumulação.

O fim da regulação fordista e da produção voltada para o consumo de massa altera todo o quadro econômico tanto no que diz respeito ao emprego, quanto ao consumo. O alto desenvolvimento científico e tecnológico movimentado pela concorrência, situado dentro da racionalidade do capital, aprofunda a situação do desemprego. É toda uma cadeia sistêmica que se orienta pela racionalidade da acumulação capitalista, que tem acelerado o processo que marginaliza e exclui grandes parcelas de indivíduos. É neste contexto que perdem terreno valores como democracia, bem público, bem-estar social tão caros às classes trabalhadoras. (JÚNIOR, 2014, p. 130).

Elevados níveis de desemprego foram a ameaça que possibilitou aos trabalhadores aceitar condições mais precarizadas, ao mesmo tempo em que elevou a tolerância às injustiças sociais como parte da realidade comum. Canário (2006, p. 107) explica que os campos da educação e da formação também sofreram mudanças decorrentes das transformações das relações de trabalho. Ocorreu, na educação, a passagem do modelo baseado na “qualificação” para o modelo baseado na “competência”. O autor a descreve como uma mudança cultural em que passamos da visão humanista do movimento de educação permanente com base na promoção social, “para uma visão economicista, orientada para a produção de competências, subordinadas à finalidade de aumento da produtividade social” (CANÁRIO, 2006, p. 107)). A exigência passou a ser a empregabilidade. Cada um se tornou responsável pela sua empregabilidade, enquanto os problemas do mundo do trabalho tendem a perder o seu caráter social para passarem a problemas individuais.

A existência de equivalências claras entre formação, qualificação, salário e estatuto profissional permitiu estabelecer quadros de referência estáveis para a construção de identidades profissionais durante o período fordista (graças às normas legais, convenções coletivas, acordos de empresa). A atual crise das identidades profissionais é o resultado convergente do desemprego em massa, da precarização do trabalho e das novas formas de gestão que caracterizam “o novo capitalismo”. (CANÁRIO, 2006, p. 107).

No que diz respeito ao modo com que a escola foi atingida pela crise do sistema capitalista da década de 1970, Júnior (2014, p. 48) afirma que o Estado foi conduzido a abandonar a tarefa de fazer a justiça social acontecer e forçado a reavaliar sua política com os gastos públicos. A educação passou a ser um dos últimos pontos das prioridades de um Estado que não mais se dispõe a pagar as contas. Mas a questão da diminuição do financiamento escolar não era o maior problema, mas sim a mudança da concepção do papel do Estado e sua rendição a um modelo empresarial privado de auditorias e avaliação de resultados (JÚNIOR, 2014, p. 49). Duas eram as possibilidades: ou a escola passaria a ser gerida de acordo com os paradigmas do mercado como se uma empresa fosse; ou seria privatizada.

Nesse sentido é possível traçar um paralelo com o debate sobre o aspecto mercadológico e privatista do ensino domiciliar inaugurado anteriormente. O nascimento do movimento se deu nesse momento em que o Estado foi “diminuído” e desobrigado de realizar “justiça social”, foi também quando da inserção da escola na lógica de mercado que o movimento *homeschooling* ganhou força. É inevitável o

questionamento acerca da adoção por parte dos Estados do ensino domiciliar enquanto política pública. Seria mais uma forma de adaptação às demandas mercadológicas e de diminuição dos investimentos públicos em educação? Entregar aos pais a total responsabilidade pela educação dos filhos desonera o Estado financeiramente ao mesmo tempo em que insere a família no mercado de materiais e serviços do ensino domiciliar.

Logo após a Segunda Guerra Mundial a escola em expansão apresentou certa capacidade de absorção da mão de obra do fordismo, mas ao fim da era regulacionista, o esforço das forças politicamente dominantes passa a ser direcionado para “adaptar a escola à nova realidade da acumulação flexível, ou seja, adaptar a escola a uma realidade em que não cabem os ideais de universalização do ensino público, gratuito, obrigatório” (JÚNIOR, 2014, p. 102). O mercado seletivo e a produção flexível acabam por se revelar como modos de negação de direitos e de fortalecer a segregação social. O autor afirma, ainda, que o recente movimento da economia mundial globalizada acaba por impor grandes perdas às maiorias sociais. No campo da educação as transformações têm sido no sentido de retroceder as expectativas quanto a sua democratização.

Para finalizar as reflexões sobre a realidade social, política e econômica em que está situada a crise da escola, utilizamo-nos mais uma vez das reflexões de Charlot (2013, p. 56-57), segundo o qual, assim como Marx não propôs um retorno ao feudalismo como forma de combater o capitalismo, não seria possível hoje simplesmente fechar as fronteiras e voltar atrás no processo de globalização. O problema não seria a globalização, mas o neoliberalismo. O autor expõe três posições perante a globalização. A primeira que quer manter a situação atual da globalização em função dos privilégios e poderes que detém. A segunda que quer aderir à globalização neoliberal em nome da liberdade de iniciativa, de concorrência etc. Na terceira posição está o movimento “altermundialista” (Fórum Social Mundial e Fórum Mundial da Educação etc.) que argumenta que outro mundo é possível, recusando o mundo atual e a globalização neoliberal. Propõe a superação da lógica neoliberal através da solidariedade entre os povos, entre a espécie humana e a terra e do respeito aos direitos humanos fundamentais. Os “altermundialistas” almejam “acabar com a fome no mundo, proteger a saúde de todos, alfabetizar e educar todos os seres humanos, salvar o nosso planeta dos perigos que vêm crescendo” (CHARLOT, 2013, p. 57).

Sobre a educação, o movimento “altermundialista” a compreende como um direito humano prioritário e inalienável para toda vida. Portanto, não bastaria defender a escola como serviço público, uma vez que o que é público pode ser privatizado, mas é

preciso defendê-la do neoliberalismo e da privatização. Os “altermundialistas” exigem uma transformação dessa escola “para que se torne um lugar de sentido, de prazer de aprender, de construção de igualdade social” (CHARLOT, 2013, p. 58).

### 3.3 OS CRÍTICOS E REFORMADORES DE UMA ESCOLA EM CRISE

Neste tópico abordaremos alguns dos reformadores da escola que marcaram o período de sua crise e do surgimento do movimento pelo ensino domiciliar. Não seria possível esgotar a ampla gama de propostas, ou mesmo de críticas à escola das décadas de 1960 e 1970. Por isso, vamos nos ater, primeiramente, às pistas deixadas por Rui Canário em sua análise sobre a crise da escola, para depois voltarmos a alguns dos autores mencionados no primeiro capítulo como precursores do ensino domiciliar, sendo eles Paul Goodman (1964) e Everett Reimer (1970). O objetivo aqui é compreender como o desencadeamento da crise da escola e o nascimento do movimento pelo ensino domiciliar eventualmente se relacionam.

O período posterior ao movimento de Maio de 1968 foi marcado pelo auge de contestação e crítica da escola por um movimento marxista que, de acordo com Canário (2005, p. 184), tinha como expoentes Paulo Freire (1970), Bourdieu e Passeron (1970), Baudelot e Establet (1971) e Althusser (1970). Foi nesse movimento que se inseriu também Ivan Illich (1971) com a obra “Sociedade sem escolas”, mas que ia na contracorrente das propostas marxistas por defender a desescolarização da sociedade. Em nosso estudo o autor já foi apresentado no primeiro capítulo como o principal influenciador de John Holt na formação da base teórica do ensino domiciliar, mas Everett Reimer também o conheceu e foi diretamente influenciado pelo seu ideário.

Em relação à produção teórica dos autores apontados por Canário e acima mencionados, três obras coincidem com os expoentes das denominadas teorias educacionais crítico-reprodutivistas apontadas por Saviani (1999, p. 27) em contraposição às teorias educacionais não-críticas. Tratam-se da teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica de Bourdieu e Passeron, da teoria da escola enquanto aparelho ideológico de Estado (AIE) de Althusser e da teoria da escola dualista de Baudelot e Establet. Essas teorias, como veremos a seguir, não contêm propostas pedagógicas, “elas se empenham tão somente em explicar o mecanismo de funcionamento da escola tal como está constituída. Em outros termos, pelo seu caráter reprodutivista, estas teorias consideram que a escola não poderia ser diferente do que é”

(SAVIANI, 1999, p. 40). Pela falta de propostas e alternativas para a escola, a abertura deixada pelas teorias crítico-reprodutivistas poderia dar margem a novas formas de pensar a educação fora da escola? Iniciaremos agora pelas teorias crítico-reprodutivistas.

### **3.3.1 Louis Althusser e escola enquanto aparelho ideológico do Estado**

Publicada no ano de 1970, a obra “Aparelhos ideológicos de Estado”, de Louis Althusser, aponta a escola como um dos aparelhos ideológicos de Estado. Primeiramente vamos procurar compreender o que são esses aparelhos de acordo com o autor.

Tratam-se de instituições distintas e especializadas, que não se confundem com os aparelhos repressivos do Estado, e que não são necessariamente de domínio público. Exemplos são as igrejas, as escolas, os sindicatos, a imprensa etc. O Estado a que o autor se refere é o Estado da classe dominante, que “não é nem público nem privado, ele é ao contrário a condição de toda distinção entre o público e o privado” (ALTHUSSER, 1985, p. 69). E não importa ser pública ou privada para tratar-se de um aparelho ideológico, importa o modo de funcionamento. Enquanto os aparelhos repressivos do Estado funcionam principalmente através da repressão (inclusive física), os aparelhos ideológicos funcionam predominantemente através da ideologia.

As escolas desempenhariam o papel de assegurar a submissão à ideologia dominante. Nelas seriam ensinadas as regras do bom comportamento, ou seja, o comportamento conveniente a ser observado pelos agentes na divisão do trabalho conforme o posto que irão ocupar (ALTHUSSER, 1985, p. 58). A escola reproduziria a submissão às normas da ordem vigente, ou seja, “uma reprodução da submissão dos operários à ideologia dominante por parte dos agentes da exploração e repressão, de modo a que eles assegurem também ‘pela palavra’ o domínio da classe dominante” (ALTHUSSER, 1985, p. 58).

Ao olhar o passado das construções sociais, Althusser (1985, p. 76) compreende a escola como o aparelho ideológico de Estado que substituiu a igreja no papel sustentação da nova classe dominante. A partir do século XIX a escola passou, então, a servir à burguesia industrial como aparelho ideológico indispensável à reprodução das relações de produção capitalistas.

Acreditamos, portanto, poder apresentar a Tese seguinte, com todos os riscos que isto importa. Afirmamos que o aparelho ideológico de Estado que assumiu a posição dominante nas formações capitalistas maduras, após uma violenta luta de classe política e ideológica contra o antigo aparelho ideológico de Estado dominante, é o aparelho ideológico escolar. (ALTHUSSER, 1985, p. 77).

Acrescenta, ainda, o autor, que o par escola-família substituiu o par igreja-família em suas funções junto à classe dominante. Althusser (1985, p. 79) afirma que a escola ficaria encarregada de, desde os primeiros anos da infância, juntamente com a família, inculcar os saberes da ideologia dominante. Por volta dos dezesseis uma enorme massa dos estudantes entraria na produção, outra parte prosseguiria estudando para ocupar cargos dos pequenos e médios quadros (pequenos burgueses de todo tipo) e uma última parcela chegaria ao final do percurso para cair no semi-emprego intelectual ou atuar como agentes de exploração (gerentes, capitalistas) ou agentes de repressão (militares, políticos).

À escola caberia, portanto, inculcar nas massas a ideologia da classe dominante e reproduzir as relações de produção da formação social capitalista. No entanto, os “mecanismos que produzem esse resultado vital para o regime capitalista são naturalmente encobertos e dissimulados por uma ideologia da Escola universalmente aceita” (ALTHUSSER, 1985, p. 80). A escola seria apresentada como neutra e desprovida da ideologia, onde, em teoria, os professores respeitariam a consciência e liberdade das crianças, mas, na realidade, teria a função de reproduzir as relações entre exploradores e explorados.

Tendo em vista a relação direta entre a escola e as relações capitalistas, é possível afirmar, segundo Althusser (1985, p. 81), que a crise sem precedentes que afetava o sistema escolar naquele período, e que também era acompanhada por uma crise no sistema familiar, tinha um sentido político. Como aparelho ideológico de Estado dominante e com papel fundamental na reprodução das relações capitalistas, qualquer ameaça ao sistema de produção causada pela luta de classes afetaria diretamente a escola e a colocaria em crise. Essa constatação de Althusser corrobora os aspectos abordados no tópico 3.1 deste capítulo quando tratamos da crise da escola. No momento em que o sistema capitalista entrou em crise, a escola como aparelho reprodutor da sua ideologia, também foi inserida nessa crise.

A obra em comento, apesar de não ser propositiva de mudanças para o sistema escolar, nem mesmo fomentar a desescolarização da sociedade, faz verificações que coincidem com aquelas apontadas em nosso primeiro capítulo quando analisamos a

contracultura da esquerda estadunidense nos anos 1970. As comunidades *hippies* da época consideravam a escola o meio pelo qual a ordem econômica, ideológica e política da elite do país era perpetuada, motivo pelo qual buscaram afastar seus filhos do sistema escolar para ensiná-los em casa.

### **3.3.2 Bourdieu e Passeron: a escola enquanto reprodutora das relações de classe**

Na obra “A Reprodução”, publicada no ano de 1970, Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron teorizaram o sistema de ensino da época e o descreveram como reprodutor das relações de classes previamente estabelecidas. Os autores, nessa oportunidade, cunharam conceitos como os de *violência simbólica* e de *capital cultural* que repercutem no campo educacional e sociológico até os dias de hoje. A obra compreende o Livro 1 voltado aos fundamentos da teoria da violência simbólica e o Livro 2 que aprofunda a pesquisa realizada pelos autores no sistema de ensino francês. Nessa oportunidade vamos nos ater à primeira parte.

O poder da violência simbólica é aquele que impõe significações, e as impõe como se fossem legítimas, “dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força” (BOURDIEU e PASSERON, 2008, p. 25). A ação pedagógica, por sua vez, seria uma violência simbólica para impor o arbitrário cultural da classe dominante por meio de um poder também arbitrário (BOURDIEU e PASSERON, 2008, p. 26).

A ação pedagógica não seria exclusividade das instituições de ensino, podendo ser exercida de forma difusa na sociedade ou mesmo pelos membros do grupo familiar aos quais a cultura do grupo ou da classe conferiu essa tarefa. À escola caberia reproduzir a cultura dominante para assegurar a reprodução das “relações de força numa formação social onde o sistema de ensino dominante tende a assegurar-se do monopólio da violência simbólica legítima” (BOURDIEU e PASSERON, 2008, p. 27).

Os autores chamam a atenção para o fato de os sistemas de educação até então terem sido descritos pelos teóricos como transmissores da cultura e da informação acumuladas no passado, ignorando o fato de serem também responsáveis pela reprodução social, ou seja, pela reprodução das relações de força presentes na sociedade. Bourdieu e Passeron (2008, p. 32) afirmaram que as diferentes ações pedagógicas não fariam uma distribuição indivisa do capital cultural, mas, por corresponderem aos interesses materiais e simbólicos dos grupos ou classes dominantes,

tenderiam a reproduzir a estrutura de distribuição do capital cultural entre esses grupos ou classes como forma de dar manutenção à estrutura social das relações de força já existentes.

A violência simbólica exercida por uma classe sobre as outras por meio da educação tenderia a, mais do que inculcar as informações da cultura dominante, inculcar a legitimidade dessa cultura como sendo a dominante e deslegitimar e excluir as demais formas de cultura das classes dominadas (BOURDIEU e PASSERON, 2008, p. 63). Por esse motivo o trabalho pedagógico precisaria durar tempo suficiente para que a exclusão da cultura originária adquirisse a força simbólica. Para Bourdieu e Passeron (2008, p. 64) a escolarização obrigatória seria a forma de obter das classes dominadas o reconhecimento do saber e do saber-fazer legítimos e a desvalorização do saber e do saber-fazer que realmente dominavam. Vemos aqui uma crítica direta dos autores à educação obrigatória, bem como ao seu tempo de duração.

Em relação ao sistema de ensino institucionalizado propriamente dito, Bourdieu e Passeron (2008, p. 76) entendem que a ele caberia, enquanto instituição, a dupla função de inculcação e de reprodução do arbitrário cultural, as quais culminariam na reprodução das relações entre as classes. O objetivo das instituições de ensino seria realizar a reprodução continuamente, e ao menor preço, de hábitos tão homogêneos e duráveis quanto possível e para o maior número de destinatários legítimos (BOURDIEU e PASSERON, 2008, p. 78). A ideia de homogeneização imporia ao professor repassar ideias e crenças não autorais, mas que estariam em manuais e livros criados para homogeneizar culturalmente os alunos. Ademais, a violência simbólica exercida na escola não poderia ser conhecida, para tanto a instituição seria revestida de legitimidade pedagógica e de aparente neutralidade para servir aos grupos e classes dos quais ela reproduz o arbitrário cultural (BOURDIEU e PASSERON, 2008, p. 90).

A ideia contra a natureza de uma cultura de nascimento supõe e produz a cegueira face às funções da instituição escolar que assegura a rentabilidade do capital e legitima a sua transmissão dissimulando ao mesmo tempo que preenche essa função. Assim, numa sociedade em que a obtenção dos privilégios sociais depende cada vez mais da posse de títulos escolares, a Escola tem apenas por função assegurar a sucessão discreta a direitos de burguesia que não poderiam mais se transmitir de uma maneira direta e declarada. Instrumento privilegiado da sociodiceia burguesa que confere aos privilegiados o privilégio de não aparecer como privilegiados, ela consegue tanto mais facilmente convencer os deserdados que eles devem seu destino escolar e social à sua ausência de dons ou de méritos quanto em matéria de cultura absoluta privação de posse exclui a consciência da privação de posse. (BOURDIEU e PASSERON, 2008, p. 251).

As constatações dos autores acerca das funções da escola na sociedade capitalista certamente demandariam maior aprofundamento, no entanto, diante do objetivo traçado para a pesquisa, não seria possível esgotar aqui a riqueza conceitual da obra. Assim como não o fez Althusser, Bourdieu e Passeron não propuseram a desescolarização da sociedade. A sua leitura, no entanto, implica na reflexão acerca da função que obrigatoriedade escolar desempenha na perpetuação das relações de classe, bem como no papel que o sistema escolar tem na eternização das desigualdades. Questionar a obrigatoriedade da matrícula escolar foi o primeiro passo dado pelos defensores do ensino domiciliar para regularizar a prática e, como visto, também foi objeto de questionamento por teorias educacionais crítico-reprodutivistas. Além disso, os autores dão destaque ao apagamento cultural das origens e a homogeneização cultural gerado na e pela escola e que podem também levar à conclusão de que ela não desempenha o papel de educar, mas de uniformizar.

### **3.3.3 Baudelot e Establet: a teoria da escola dualista**

Cristian Baudelot e Roger Establet, no livro “*L'école capitaliste en France*”, do ano de 1971, elaboraram a denominada “teoria da escola dualista”. A obra não foi traduzida do francês para o português, motivo pelo qual recorreremos a Saviani (1999, p. 35) que explica que, para os autores da teoria dualista, embora a escola tenha aparência unitária e unificadora, na realidade ela é dividida em duas grandes redes, que correspondem à divisão da sociedade capitalista: a burguesia e o proletariado.

Para Baudelot e Establet as duas redes de escolarização correspondem à subdivisão em rede secundária-superior e em rede primária-profissional. Juntas elas formariam o aparelho ideológico do Estado capitalista. Esse aparelho contribuiria para reproduzir as relações da produção capitalista e, conseqüentemente, colaboraria para a manutenção da sociedade de classes em proveito da classe dominante (SAVIANI, 1999, p. 36). Na condição de aparelho ideológico, os autores afirmam que a escola cumpre duas funções: formar a força de trabalho e inculcar a ideologia burguesa.

A principal função seria inculcar a ideologia burguesa. “Isto é feito de duas formas concomitantes: em primeiro lugar a inculcação explícita da ideologia burguesa; em segundo lugar, o recalçamento, a sujeição e o disfarce da ideologia proletária” (SAVIANI, 1999, p. 37). Os autores admitem, portanto, a existência da ideologia do proletariado, mas ela estaria fora das escolas, estaria nas massas operárias e nas suas

organizações. “A escola tem por missão impedir o desenvolvimento da ideologia do proletariado e a luta revolucionária. Para isso ela é organizada pela burguesia como um aparelho separado da produção” (SAVIANI, 1999, p. 38). Caberia à escola qualificar o trabalho intelectual e desqualificar o trabalho manual.

Pode-se, pois, concluir que, se Badelot e Establet se empenham em compreender a escola no quadro da luta de classes, eles não a encaram, porém, como palco e alvo da luta de classes. Com efeito, entendem que escola, enquanto aparelho ideológico, é um instrumento da burguesia na luta ideológica contra o proletariado. A possibilidade de que a escola se constitua num instrumento de luta do proletariado fica descartada. Uma vez que a ideologia proletária adquire sua forma acabada no seio das massas e organizações operárias, não se cogita de utilizar a escola como meio de elaborar e difundir a referida ideologia. (SAVIANI, 1999, p. 39).

Como afirmamos anteriormente, as teorias-crítico reprodutivistas não tiveram um papel propositivo no campo da educação. Na América Latina da década de 1970, inclusive, de acordo com Saviani (1999, p. 40), os estudos críticos sobre o sistema de ensino contribuíram para a disseminação de pessimismo e desânimo entre os educadores que praticamente descartaram a possibilidade de articular a escola com os esforços para superar a marginalidade que assolava (e assola) essa região do globo. Esse pessimismo disseminado entre os educadores em relação à escola pôde ser claramente visualizado em nosso primeiro capítulo também entre as famílias que optaram por ensinar em casa em função do descontentamento e decepção para com a escola estadunidense nos autos 1960 e 1970.

Passaremos agora aos demais críticos mencionados por Rui Canário em sua obra e que fizeram propostas de mudanças no campo educacional.

### **3.3.4 Ivan Illich e a desescolarização da sociedade**

Ivan Illich foi influenciado e revisado por diversos autores quando escreveu sobre uma sociedade desescolarizada. O próprio autor em sua obra (ILLICH, 1973, p. 18) nomeia algumas de suas influências. Dentre elas está Paulo Freire, John Holt e Paul Goodman. Quanto a Everett Reimer, ele e Ivan Illich pesquisaram juntos sobre o tema, mas decidiram publicar separadamente as suas conclusões.

Na primeira parte da obra “Sociedade sem Escolas”, cuja primeira edição é do ano de 1970, Illich olha para a escola e lhe dirige duras críticas. A proposta do autor é de que a escola seja desinstalada da sociedade, pois, dentre outras implicações, ela

levaria o aluno “a confundir ensino com aprendizagem, obtenção de graus com educação, diploma com competência, fluência no falar com capacidade de dizer algo novo” (ILLICH, 1973, p. 21). Para o autor a educação é maior do que a instituição escolar e a sua institucionalização, assim como a de outros valores, leva “à poluição física, à polarização social e à impotência psíquica” (ILLICH, 1973, p. 22).

A transformação de necessidades imateriais em mercadorias como, por exemplo, educação, saúde, mobilidade pessoal, também é criticada por Illich (1973, p. 22) pelo fato de acelerar a degradação global e a miséria. O autor afirma que numa sociedade em que as necessidades básicas são transformadas em mercadorias, a pobreza é medida pelos ideais de consumo propagandeados e os tecnocratas os podem modificar como bem entenderem (ILLICH, 1973, p. 24). A defesa do autor é pelo desenvolvimento de pesquisas sobre como utilizar as tecnologias para criar instituições que façam emergir valores não controláveis pelos tecnocratas.

O autor toca num ponto sensível aos defensores do ensino domiciliar quando compara a dependência social de hospitais a de escolas. Afirma que “medicar-se a si próprio é considerado irresponsabilidade; o aprender por si próprio é olhado com desconfiança” (ILLICH, 1973, p. 23). Nesse aspecto a crítica à institucionalização da educação e o educar-se por si coadunam com o desejo dos pais de ensinar em casa. Além disso, o autor afirma que as próprias organizações comunitárias são tidas como subversoras quando não financiadas pelo Estado e que, por conta disso, a autoconfiança na comunidade estaria sendo perdida. A história do ensino domiciliar estadunidense aprofundada no primeiro capítulo deixa claro o movimento da sociedade daquele período que se voltou para a própria comunidade e para as suas necessidades, bem como para a própria família. O contexto social em que nasceu o ensino domiciliar foi marcado por esse retorno ao que é comunitário, algo que Illich indicou que precisaria acontecer na década de 1970.

O controle social exercido pela escola é assinalado por Illich (1973, p. 29) como, juntamente com a aplicação das verbas públicas na educação de poucos, uma forma de exploração que se agravaria ainda mais nos países mais pobres como Brasil, Argentina e México. O fato de a educação institucionalizada prolongada dos Estados Unidos da América ser vista como meta ideal para os países da América Latina, tornaria esses mesmos países escolarizados, mas apenas uma pequena parte da população teria acesso a todos os anos da obrigatoriedade escolar. A falta de acesso à escola explicaria e

implicaria na “inferioridade” de alguns (descolarizados) para os demais (escolarizados). Trata-se do que Illich (1973, p. 30) denomina de fanatismo pela escola.

O simples fato de as escolas existirem, tanto nos países mais ricos, quanto nos países mais pobres, desencorajaria os mais pobres a assumirem o controle da própria aprendizagem, ou seja, as escolas teriam efeito antieducação por terem exclusividade e especialidade em educar. Outras instituições, diante da existência das escolas, estariam desencorajadas a educar (ILLICH, 1973, p. 31). Essa crítica do autor pode ser considerada um disparador para um movimento como o dos *homeschoolers*, que já estavam insatisfeitos com as escolas, a assumirem as rédeas do ensino dos próprios filhos.

A igualdade de oportunidades na educação é meta desejável e realizável, mas confundi-la com obrigatoriedade escolar é confundir salvação com igreja. A escola tornou-se a religião universal do proletariado modernizado, e faz promessas férteis de salvação aos pobres da era tecnológica. O Estado-nação adotou-a, moldando todos os cidadãos num currículo hierarquizado, à base de diplomas sucessivos, algo parecido com ritos de iniciação e promoções hieráticas de outrora. (ILLICH, 1973, p. 35).

A meta pelos diplomas como promessa de sucesso para os trabalhadores já tratada no presente capítulo, como podemos ver acima, também foi objeto de críticas por Illich. O autor afirma que seria necessária a aprovação de legislação que proibisse a discriminação da contratação empregatícia para os não portadores de diplomas ou mesmo a exigência de formação prévia para ingresso em centros de aprendizagem (ILLICH, 1973, p. 35). A aquisição de habilidades por parte dos “discriminados” poderia ter se dado de outra forma que não a escolar.

A discriminação em favor das escolas desacreditaria o princípio mais necessário para a reforma do ensino que, segundo Illich (1973, p. 44), seria a devolução ao educando ou ao seu tutor mais próximo da iniciativa e responsabilidade financeira pela aprendizagem. Nesse aspecto defendido pelo autor está o cerne do ensino domiciliar. Os tutores mais próximos são os pais, são os familiares. A interpretação dessa proposta é, de certo modo, simples de ser realizada, portanto, colocar Illich na base teórica do movimento pelo ensino domiciliar não é de fato forçoso.

A desescolarização da sociedade implica um reconhecimento da dupla natureza da aprendizagem. Insistir apenas na instrução prática seria um desastre; igual ênfase deve ser posta em outras espécies de aprendizagem. Se as escolas são o lugar errado para se aprender uma habilidade, são o lugar mais errado para se obter educação. A escola

realiza mal ambas as tarefas; em parte porque não sabe distinguir as duas. A escola é ineficiente no ensino de habilidades, principalmente, porque é curricular. Na maioria das escolas, um programa que vive a fomentar uma habilidade está sempre vinculado a outra tarefa que é irrelevante. A história está ligada ao progresso da matemática; e a assistência às aulas, ao direito de usar o campo de jogos. (ILLICH, 1973, p. 44).

Os exercícios práticos para aquisição de habilidades como simulação das circunstâncias em que serão utilizadas são defendidos por Illich (1973, p. 45). Para o autor, a escola obrigatória acabaria sendo ineficiente na exploração de atividades práticas e no desenvolvimento de habilidades porque estaria se tornando um fim em si mesmo e não uma preparação para a vida prática.

Illich (1973, p. 46) utiliza o exemplo do professor Paulo Freire que alfabetizou as pessoas utilizando palavras repletas de significado para elas. A reunião para discussão de assuntos e palavras que cercavam a realidade em que estavam inseridas permitia manejar fisicamente os problemas que as cercavam. Saíam das mentes para irem ao papel e tornarem-se sinestesticamente palpáveis no papel em suas mãos. Illich (1973, p. 46) defende a reunião de sujeitos fora de instituições para o debate de problemas. Reunir pessoas motivadas em torno de problemas em comum para o debate seria uma das alternativas para a escola propostas pelo autor. A congregação de pessoas “de acordo com seus interesses sobre determinado assunto é muitíssimo fácil. Permite a identificação simplesmente à base do mútuo desejo de discutir uma afirmação feita por uma terceira pessoa” (ILLICH, 1973, p. 48).

A maior parte dos nossos conhecimentos adquiri-mo-los fora da escola. Os alunos realizam a maior parte de sua aprendizagem sem os, ou muitas vezes, apesar dos professores. Mais trágico ainda é o fato de que a maioria das pessoas recebe o ensino da escola, sem nunca ir à escola. Todos aprendemos como viver sem o auxílio da escola. Aprendemos a falar, pensar, amar, sentir, brincar, praguejar, fazer política e trabalhar sem a interferência de professor algum. (ILLICH, 1973, p. 62).

Como solução para as mazelas da educação Illich (1973, p. 127) não propôs o ensino domiciliar, mas a desescolarização. Segundo o autor seria necessária a criação de um novo sistema educacional em que todos que quisessem aprender, independentemente da época da vida, pudessem aprender, um sistema que capacitasse a todos que quisessem compartilhar o que sabem a encontrar os que quisessem aprender, que oportunizasse a todos que tivessem a intenção de tornar público determinado tema o pudessem fazer com facilidade. O novo sistema não deveria forçar um currículo

obrigatório ou mesmo discriminar os não portadores de diplomas. A liberdade de reunião, de expressão e de imprensa seriam os carros-chefes no campo educativo.

Illich (1973, p. 165) previu que a desinstalação das escolas se daria em breve. O quão breve o autor acreditou que seria não é possível precisar, mas o certo é que as escolas permanecem existindo e resistindo. O autor não orientou diretamente que os pais ensinassem seus filhos em casa, mas apontou diversas limitações do sistema escolar, nos professores, nos currículos, no modo de ensinar, não poupou críticas às limitações no ensino e na aprendizagem escolar. Sugeriu um retorno ao que é comunitário, bem como a devolução ao educando e à família da iniciativa pela aprendizagem. Diante desses aspectos é fácil compreender o porquê de a obra de Ivan Illich ser apontado como um dos fundamentos do ensino domiciliar.

### **3.3.5 Paulo Freire: uma proposta de educação para a liberdade**

No tópico anterior constatamos que o próprio Ivan Illich assinalou espontaneamente Paulo Freire como uma de suas influências. Além disso, dentre os contestadores da escola do final dos anos 1960 e início dos anos 1970, Canário (2005, p. 184) também deu destaque a Paulo Freire. Passamos agora a uma breve apreciação das análises de Freire acerca da escola e da educação daquele período.

Na obra “Educação como prática de liberdade” do ano de 1967, Freire, inicialmente, perpassa a história brasileira para demonstrar que, em sua formação, o povo brasileiro não teve uma participação política ativa, uma vez que as elites não o permitiram ter. Aos representantes das classes privilegiadas não era interessante politizar o povo brasileiro de modo a torná-lo “subversor”. No Brasil democraticamente inexperiente, “necessitávamos de uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política” (1967, p. 88).

Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispuesse a constantes revisões. À análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos. (FREIRE, 1967, p. 90).

Uma educação que levasse os homens a posições apáticas e indiferentes, para Freire (1967, p. 90), não seria adequada para a sociedade dinâmica e em transição da época. A tomada de posturas mais ativas e críticas deveria ser fomentada no campo educacional. Além disso, o autor estava convencido da necessidade de o povo brasileiro ganhar responsabilidade social e política através da participação e ingerência nos destinos da escola do seu filho, do sindicato, da empresa em que trabalhava, do seu bairro, de sua igreja, da sua comunidade rural etc. “Assim, iríamos ajudando o homem brasileiro, no clima cultural da fase de transição, a aprender democracia, com a própria existência desta” (FREIRE, 1967, p. 92).

Ao se referir aos moldes educativos da época, Freire (1967, p. 93) afirma tratar-se de uma educação bacharelesca, verbosa, vazia, discursiva, assistencializadora, que fazia comunicados, mas não comunicava. Tais críticas fundamentavam a proposta do autor para enfrentar os desafios daquele período consistentes nos altos índices de analfabetismo, bem como na necessidade de superação da inexperiência democrática brasileira.

Não seria, porém, com essa educação desvinculada da vida, centrada na palavra, em que é altamente rica, mas na palavra “milagrosamente” esvaziada da realidade que deveria representar, pobre de atividades com que o educando ganhe a experiência do fazer, que desenvolveríamos no brasileiro a criticidade de sua consciência, indispensável à nossa democratização. (FREIRE, 1967, p. 94).

Nesse sentido Ivan Illich, ao propor uma educação para o desenvolvimento de habilidades práticas, se aproxima de Paulo Freire que se refere à educação escolar como pobre de atividades e esvaziada da realidade.

Outro aspecto da educação brasileira dos anos 1960 que foi alvo de críticas por Freire (1967, p. 95) era o da falta de desenvolvimento do gosto pelos estudantes para a pesquisa, para a constatação e revisão dos achados. O autor acreditava que incentivar a pesquisa implicaria no desenvolvimento da consciência transitivo-crítica, ao passo que a posição ingênua adotada pelas escolas formaria também pessoas ingênuas e desvinculadas da realidade assim como era a escola. Era preciso superar as posições de descrença no educando e no seu poder de fazer, de trabalhar e de discutir para a construção da nova sociedade democrática brasileira.

Ditamos ideias. Não trocamos ideias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos sobre o educando. Não trabalhamos com ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não lhe propiciamos meios para o pensar autêntico, porque recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as

guarda. Não as incorpora porque a incorporação é o resultado de busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção. (FREIRE, 1967, p. 97).

A própria palavra “escola”, para Freire (1967, p. 102), estava carregada de passividade em face da formação proporcionada. Esperava-se demais da escola. No lugar da escola o autor propôs o Círculo de Cultura que seria mais adequado à fase de transição democrática. “Em lugar de professor, com tradições fortemente ‘doadoras’, o Coordenador de Debates. Em lugar de aula discursiva, o diálogo. Em lugar de aluno, com tradições passivas, o participante de grupo” (1967, p. 102).

Na obra “Pedagogia do Oprimido”, do ano de 1970, Paulo Freire dá continuidade ao trabalho iniciado em “Educação como prática de liberdade”. Reconhece que os movimentos de rebelião dos jovens que marcaram aquele período histórico questionaram a sociedade de consumo, denunciaram as burocracias, exigiram a transformação das universidades para inseri-las na realidade, buscaram o desaparecimento da rigidez da relação professor-aluno e rechaçaram velhas ordens e instituições (FREIRE, 1987, p. 29).

Uma palavra que nos chama a atenção em Freire é “burocracia”. Quando estudamos no primeiro capítulo a obra de Milton Gaither e outros autores que retrataram o surgimento do movimento *homeschooling* estadunidense, deparamo-nos com a justificativa de que as escolas teriam se tornado impessoais e burocráticas, não estando mais adaptadas ao indivíduo e à cultura de cada local, o que as tornavam alienadas das famílias. Freire (1987, p. 30), de modo radicalmente oposto aos princípios do movimento *homeschooling* estadunidense, denuncia a alienação e a desumanização da educação naquele período da história e, nesse aspecto, se aproxima de algumas razões pelas quais as famílias tomaram a decisão de se afastar da escola burocrática e desumanizada. “No momento, porém, em que o novo poder se enrijece em ‘burocracia’ dominadora, se perde a dimensão humanista da luta e já não se pode falar em libertação” (FREIRE, 1987, p. 44).

Em contraposição à educação libertadora proposta por Freire estaria a educação bancária. Trata-se da concepção segundo a qual educar seria o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos. Esse modo de educar manteria e estimularia a contradição entre educador-educandos e a sociedade opressora utilizar-se-ia da concepção bancária para se perpetuar enquanto realidade de vida. De acordo com Freire (1987, p. 59), o educador seria aquele que educa, o que sabe, pensa, fala, disciplina, faz as opções, o que atua, escolhe o conteúdo, ele seria o sujeito do processo.

Os educandos seriam os educados, os que não sabem, os que escutam, seriam também os disciplinados, os que seguem as prescrições, os que não são ouvidos na escolha dos conteúdos, os que precisam se adaptar às determinações do educador, não estariam sujeitos do processo, mas meros objetos.

Segundo o autor, “a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir ‘conhecimentos’ e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação ‘bancária’, mas um ato cognoscente” (FREIRE, 1987, p. 68). A educação bancária, segundo o autor, serviria para a dominação, enquanto a problematizadora serviria para a libertação e superação da contradição educador-educandos. A primeira negaria o diálogo como essência do ato de educar e se faria antidualógica, a segunda afirmaria a dialogicidade e se faria dialógica.

As provocações de Paulo Freire acerca da educação e da escola de sua época obviamente não pretendiam desescolarizar a sociedade ou mesmo incentivar o ensino domiciliar. No entanto, acabaram por influenciar autores como Ivan Illich que pensaram na desescolarização da sociedade. O recorte das críticas à educação bancária e mesmo do método de alfabetizar de Freire utilizados para outro fim que não fosse a educação libertadora que ele propôs talvez não tenha sido intelectualmente honesto, mas as ideias criam vida própria após se tornarem públicas gerando por vezes a distorção do pensamento original.

### **3.3.6 Paul Goodman e Everett Reimer: novas alternativas à escola**

Na obra “*Compulsory Miseducation*”, em tradução livre “Deseducação Compulsória”<sup>9</sup>, Paul Goodman, no ano de 1964, em detrimento da educação institucionalizada, propõe um maior envolvimento em padrões naturais de aprendizagem na família e na comunidade, bem como a ênfase na aprendizagem em relações do tipo mestre-aprendiz.

Goodman (1964) relata que quando afirmava em seus discursos que, quanto mais escolas existissem, menos educação teríamos, percebia a existência de uma superstição em massa de que investir em mais escolas e atualizar o modo como as escolas funcionavam seria a solução para as mazelas educacionais. A educação para Goodman (1964) tratar-se-ia de um processo natural dentro da comunidade e da família

---

<sup>9</sup> Uma vez que a obra de Paul Goodman não foi traduzida ou mesmo publicada no Brasil, tivemos acesso a ela através do *e-book* disponibilizado na internet. Fizemos a leitura e buscamos traduzir as principais ideias trazidas pelo autor.

e que ocorreria de forma inevitável. À escola caberia apenas ser auxiliar num processo que ocorreria de qualquer forma, mas que um complexo sistema de ensino não necessariamente ofereceria educação. Além disso, as escolas, de acordo com o autor, estariam cada vez menos representando valores humanos, mas simplesmente ajustadas a um sistema mecânico de formação. Nas escolas os alunos seriam treinados para empregos que, assim como o próprio funcionamento escolar, seriam rotineiros, despersonalizados, sem espaço para espontaneidades, onde é melhor sempre acertar e permanecer calado (GOODMAN, 1964). A escola seria um lugar de deseducação e socialização para atendimentos nas normas nacionais e refletiriam o funcionamento social em suas piores características.

Goodman (1964) também não propôs de modo direto o ensino domiciliar, no entanto, dentre as alternativas apontadas por ele para a escola, estaria um retorno à comunidade, à vizinhança, à formação de pequenos grupos de estudantes. Assim como Illich, o autor propõe que a educação não se dê dentro dos prédios, mas de maneira difusa, em que profissionais variados pudessem ensinar seus ofícios.

Opor-se à escola e ao seu funcionamento foi considerado um desafio de sua época por Goodman (1964), uma vez que era tida como a instituição suprema e única capaz de, apesar de existirem provas do contrário, através dos diplomas, igualar oportunidades para os desfavorecidos e ser refúgio lógico para os jovens desempregados. Ninguém, segundo o autor, ousava se opor ou propor alternativas para a escola.

Goodman (1964) reconhece que a estrutura social de sua época excluía os mais pobres e beneficiava a classe média e os ricos, mas, para o autor, o fato de as escolas “engolirem” grande parte do orçamento público era mais um motivo para que as desigualdades de classe fossem agravadas. A continuidade da gestão em políticas públicas da forma “estúpida, tímida e política” (tradução livre) como vinha acontecendo nos Estados Unidos, para Goodman (1964), poderia levar ao surgimento de um “fascismo de direita que nada sabia” (tradução livre).

A falta de possibilidades de um efetivo engajamento na construção democrática, a sensação de impotência diante da crise política, a sensação de não ser ouvido nas decisões importantes da sociedade, estariam levando a sociedade ao adoecimento (GOODMAN, 1964). O conceito de democracia estava intacto, mas na realidade o conteúdo estava se esvaindo aos poucos. Os meios de comunicação estariam proliferando mensagens de conformidade e realizando uma lavagem cerebral

conformista na população. Para o autor a escola estava falhando em seu papel numa sociedade democrática, motivo pelo qual seria necessário encontrar alternativas para educar. Nesse ponto Goodman se aproxima do modo de pensar de Paulo Freire no papel da escola na construção de uma sociedade efetivamente democrática e participativa.

Goodman (1964) declara o desejo de que, com sua obra e com suas críticas ao sistema escolar estadunidense, ao menos as pessoas começassem a pensar em alternativas para a educação. Pensar em possibilidades em que menos tempo fosse desperdiçado, menos recursos humanos e econômicos fossem desperdiçados, em que o foco não fosse a memorização daquilo que logo seria esquecido, mas que os estudantes pudessem estar diretamente envolvidos com o trabalho e ao final pudessem ter produtos úteis a mostrar e não apenas pilhas de papel.

Em relação a Everett Reimer, como mencionado no item 3.3.1, a pesquisa que resultou em sua obra "*School is dead*", em tradução livre "A escola está morta", foi realizada juntamente com Ivan Illich, mas publicada separadamente no ano de 1971. O próprio Reimer (1971) aponta que seu livro é resultado de uma longa conversa com Illich, uma que durou mais de quinze anos. Tivemos acesso à obra em inglês através de um *e-book* e procuramos traduzir as principais ideias do autor.

Num primeiro momento Reimer (1971) compreendeu a escola como atrasada para a sociedade tecnológica que estava em crescimento, mas, num segundo momento, percebeu que escola na verdade estava provendo um suporte indispensável para uma sociedade tecnológica que não seria viável. Trata-se, segundo Reimer (1971), de uma sociedade marcada pela contradição entre a promessa de progresso ilimitado para um número ilimitado de pessoas. Essa promessa é falaciosa de acordo com o autor e a escola estaria inserida nessa lógica do falso progresso ilimitado.

Reimer (1971) esclarece que o dito "progresso ilimitado", no mundo como está organizado, implicaria na elevação dos padrões de consumo e no aumento exponencial da combustão de combustíveis fósseis, bem como no aumento do uso de metais pesados. Tudo isso, somado ao aumento da população mundial, levaria a projeções tão absurdas quanto a premissa da qual partem. O autor afirma que não pode existir progresso em aberto, apesar de a escola e outras instituições prometerem esse progresso infinito.

Um aspecto que já foi debatido quando na análise da crise da escola e que também está em Reimer (1971) é o da inflação dos diplomas. As promessas se estenderiam para os níveis superiores da educação escolar, mas a prometida melhor

qualificação e melhor renda não chegariam com o diploma. Ademais, aos países mais pobres seria impossível oferecer o número de escolas suficientes para o atendimento das demandas de toda sua população.

A escola teria um importante papel, ainda, na aceitação por parte das minorias de sua condição de pobreza ou impotência política, uma vez que nela se sentiriam merecedores da própria condição. Os mais abastados e de classes superiores chegariam aos graus mais altos na educação escolar, e os mais pobres não alcançariam esses níveis e essa seria a explicação pela qual permaneceram pobres (REIMER, 1971). Além disso, a escola seria um lugar de conformação, ou seja, moldaria os alunos para estarem conformados às normas de sobrevivência da sociedade. Aqueles que obedecem às regras impostas na escola, tornar-se-iam produtores e consumidores confiáveis na sociedade tecnológica em formação. A escola inseriria seus estudantes no jogo do consumo: num primeiro momento seria necessário alcançar os padrões dos demais para depois superá-los.

A escola, enquanto aparelho ideológico do Estado, foi abordada por Althusser. Reimer (1971), por sua vez, a descreve como transmissora da ideologia da sociedade tecnológica. De acordo com o autor os homens estariam sendo educados para se tornarem escravos da tecnologia e não para a verdadeira educação de homens livres e capazes de dominar a tecnologia. A maior ameaça do mundo, conforme Reimer (1971), é a ameaça do monopólio de dominação das mentes dos homens e a escola teria importante função nesse sentido.

Nas palavras de Reimer (1971) a escola teria quatro funções sociais distintas: de cuidado, de seleção do papel social a ser desempenhado pelos estudantes, de doutrinação e de educação em termos de desenvolvimento de habilidades e conhecimentos. O conflito entre essas funções seria responsável por tornar a escola educacionalmente ineficiente e a combinação delas é o que faria da escola um efetivo e extremamente caro instrumento de controle social.

A função de classificar os jovens para quais espaços sociais irão ocupar é a mais conflitiva com a função de efetivamente educar. Reimer (1971), assim como Goodman, acredita que seria muito mais efetivo que desde a infância as relações do tipo mestre-aprendiz fossem fomentadas na sociedade. Seria perda de tempo esperar que a escola definisse a vocação de cada pessoa, sendo que a vocação já poderia estar sendo desenvolvida em outro modelo de educação.

O autor propôs alternativas ao sistema escolar baratas o suficiente para que todos pudessem compartilhar, que fossem mais eficazes e que não implicassem em um monopólio como o que a escola representava, uma vez que as alternativas deveriam ser plurais. A competição entre as alternativas até seria saudável, mas a competição entre os alunos não deveria existir. O sucesso de um estudante não deveria implicar no fracasso de outro. A educação oferecida não deveria servir para manipular e doutrinar indivíduos, mas prepará-los para dirigir e recriar instituições, inclusive os próprios governos. Reimer (1971) propõe como alternativa a integração da educação ao trabalho, uma vez que o trabalho como fim da educação torna-a um subproduto do primeiro, quando na verdade deveria ser uma atividade justificada em si mesmo. A finalidade da educação seria destinada a ajudar o homem a ter autocontrole, controle da sociedade e do ambiente em que esteja inserido.

As críticas dirigidas à instituição escolar nos anos de 1960 e 1970, ainda que não apontassem diretamente para o ensino domiciliar, minimamente causaram uma aversão à escola. Nesse mesmo sentido está o entendimento de Knowles *et al* (1992, p. 202), mencionado em nosso primeiro capítulo, para quem as questões apontadas pelos reformadores repercutiram nas famílias que já estavam insatisfeitas com as escolas. Ao levantarmos nas obras as funções não educativas que a escola estaria desempenhando, sentimo-nos pessoalmente receosos e reflexivos sobre a realidade escolar na sociedade capitalista atual. Acreditamos que sim, com ou sem a intenção de fomentar a busca por alternativas como a de educar os filhos dentro da própria família, as constatações dos autores aqui estudados podem ter influenciado o movimento pelo ensino domiciliar através da aversão ao sistema escolar em funcionamento naquele período.

### 3.4 REPENSANDO A ESCOLA

Para Masschelein e Simons (2014), devido às qualidades democrática, pública e de renovação que a escola tem, a sua existência é uma fonte de ansiedade para aqueles que podem perder alguma coisa em função da renovação, da mudança, da inclusão operadas pela e na escola. “Domar a escola implica governar seu caráter democrático, público e renovador. Isso envolve a reapropriação ou a reprivatização do tempo público, do espaço público e do ‘bem comum’ possibilitados por ela” (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014). Acrescentam, ainda, que a história da escola não é verdadeiramente de

reformas, inovações e modernizações, mas é uma história de repressão. Foram aplicadas no decorrer do tempo uma série de estratégias para controlá-la, dispersá-la e reprimi-la.

Canário (2006, p. 12) defende que, diante das crises humanitárias, climáticas e sociais, a educação tem um papel crucial na superação das questões que nos atingem enquanto civilização. Por esse motivo, o autor propõe a reinvenção da escola e do ofício dos professores pela superação da forma escolar, ou seja, superar o modo como são concebidos hoje os processos de aprender e ensinar. Para Canário (2006, p. 14), as características mais marcantes da forma escolar consistem: no menosprezo das experiências não-escolares dos alunos; a frequente dificuldade que os alunos encontram em atribuir sentido às tarefas impostas na escola; e a tendência da escola de, subestimando a capacidade de pesquisa e descoberta dos alunos, impor soluções.

O modo como o futuro da educação e da escola poderá vir a se configurar depende da resposta que for dada ao dilema imposto aos sistemas educativos: o de continuarem a se orientar segundo critérios de subordinação instrumental relativamente a uma racionalidade econômica que está na raiz dos nossos graves problemas sociais, ou ao contrário, apostar nas virtualidades emancipatórias e de transformação social da ação educativa. (CANÁRIO, 2006, p. 17).

Para construir o futuro da educação, Canário (2006, p. 17) propõe três eixos de ação: superar a forma escolar, reinventar a organização escolar e construir uma nova legitimidade para a educação escolar. “Superar a forma escolar significa, então, transferir, do ensinar para o aprender, e eixo central das nossas preocupações. Significa considerar a experiência de quem aprende como o principal recurso da sua formação” (CANÁRIO, 2006, p. 18). É preciso privilegiar as perguntas e o processo de pesquisa, bem como compreender a importância do erro no processo de aprendizagem.

A reinvenção da organização escolar parte da premissa de que as renovações até então realizadas na escola foram propostas de modo autoritário, ou seja, aconteceram por ordens vindas de cima para baixo. Canário (2006, p. 19) entende que a escola, para evoluir, precisa passar a funcionar como comunidade de aprendizagem na qual o “trabalho colaborativo dos professores se possa contrapor à atual situação insular (cada professor, na sua sala de aula, com sua disciplina e a sua turma)”. O autor destaca a necessidade de associar as mudanças com a ruptura das invariantes organizacionais da escola como a gestão do tempo, do espaço e do grupo de alunos. Inventar novas formas de gerir o tempo e o espaço, bem como novas formas de articular os saberes disciplinares seriam premissas para a escola evoluir de um sistema de informações para um sistema que produz saberes (CANÁRIO, 2006, p. 20).

A construção de uma nova legitimidade, por sua vez, visaria a superação da crise da escola que Canário (2006, p. 20) compreende ser uma crise de legitimidade, não de eficácia. Para que ocorra a superação da atual crise de legitimidade da escola é preciso “recriar um novo sentido para o trabalho e para a vida escolares, de modo que esses não se esgotem em uma estrita funcionalidade, relativamente ao mercado de trabalho e à obtenção de um estatuto social mais elevado” (CANÁRIO, 2006, p. 20). O autor aponta três orientações para recriar um novo sentido para a escola: estimular o gosto pelo ato de aprender, aprender pelo trabalho e exercer o direito à palavra. A escola precisa ser um lugar “em que se ganha gosto pela política, onde se vive a democracia, se aprende a ser intolerante com as injustiças e a exercer o direito à palavra. Onde, em suma, as crianças se formam como seres críticos, pensantes e atuantes” (CANÁRIO, 2006, p. 21).

Masschelein e Simons (2014) evocam o que, segundo eles, é um aspecto negligenciado da escola que é o fato de envolver mais de um aluno. “A educação individual, ou que foca exclusivamente nos chamados caminhos de aprendizagem individual, não é uma forma de educação escolar” (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014). De acordo com os autores, com base no que escreveu Quintilianus, o professor consegue manifestar maior força, habilidade e a inspiração quando se dirige a um grupo, pois ao se expressar para um grupo é necessário que o professor esteja atento a todos e a ninguém em particular. “O professor fala para um grupo de alunos e, ao fazê-lo, fala a cada um, individualmente; não fala para ninguém em particular e, portanto, fala a todos” (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014). O ensino domiciliar individualiza e afasta o aluno da figura do professor e do desenvolvimento da capacidade de viver em comunidade e de cultivar a socialização.

Masschelein e Simons (2014) explicam que frequentemente a sociedade assume que a formação de uma criança é competência da família. Os autores entendem, no entanto, que a escola desempenha o principal papel. Formar e educar uma criança não diz respeito à socialização e não é uma questão de garantir que as crianças aceitem e adotem os valores de sua família, cultura ou sociedade. Sequer é uma questão de desenvolvimento de talentos. “Formar e educar consiste em abrir o mundo e trazer o mundo (palavras, coisas e práticas que o compõem) para a vida” (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014). A educação escolar não precisa prover a direção e o destino das crianças, mas sim garantir que o mundo fale com os jovens. “As crianças e os jovens experimentam um envolvimento no mundo e percebem não apenas que têm que se

iniciar no mundo, mas também que são capazes de começar” (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014).

É a abertura de um mundo fora de nós mesmos e o envolvimento da criança ou do jovem nesse mundo compartilhado. Assim, não é uma questão de começar a partir do mundo imediato das crianças ou dos jovens, mas de trazê-los para a vastidão do mundo, apresentando-lhes a coisas do mundo (matemática, inglês, culinária, marcenaria) e, literalmente, persuadindo-os ao contato com essas coisas, colocando-os em sua companhia, para que essas coisas – e, com elas, o mundo – comecem a se tornar significativas para eles. É isso o que capacita o jovem a se experimentar como cidadão do mundo. Isso não quer dizer que ele experimenta a si próprio como alguém com direitos e obrigações formalmente definidos. De certa forma, significa se apossar de um interesse no mundo (em algo) e se sentir envolvido em algo além de si mesmo como um bem comum. O significado político, democrático, da educação não se encontra no fato de que ela transmite certas competências cívicas pré-definidas ou um conhecimento da política. O significado político da educação está na “libertação” do mundo (ou das coisas e práticas) de tal maneira que o indivíduo (como um cidadão) se sinta envolvido no bem comum. Isso implica que se seja receptivo tanto à obrigação de cuidado que vem com esse envolvimento quanto à liberdade que ele implica.

Alinhamo-nos a Freitas (2018, p. 128), quando afirma que as diversas formas de privatizar a educação, dentre elas o ensino domiciliar, acabam por tornar os jovens mais individualistas e competitivos, bem como por ampliar processos de violência cultural e reforçar o não reconhecimento das diferenças de raça de gênero, por exemplo. A vivência proporcionada nos espaços da escola é importante no processo de constituição da personalidade e da sociabilidade. O compromisso democrático implica no dever de que “em todos os espaços da escola devem permitir a vivência da democracia; devem chamar alunos para participação em seu coletivo, permitindo o desenvolvimento da sua auto-organização e seu envolvimento com a construção coletiva, com espírito crítico” (FREITAS, 2018, p. 128).

Uma proposta de mudança de foco das agendas de competência e das fábulas de talentos disseminadas pela especulação capitalista para a educação foi feita por Masschelein e Simons (2014). Os autores afirmam que a atual crise econômica não tem nenhuma ligação com a falta de competência e esforço por parte dos trabalhadores, mas é um resultado da especulação capitalista. A mobilização fomentada pela formação de competências “cria, especialmente na educação, uma cultura de qualidade e prestação de contas na qual todos nós estamos constantemente preenchendo os nossos próprios livros de contabilidade pessoal” (MASSCHELEIN e SIMONS, 2014). A nova proposta para educação inclui a experiência de organizar e projetar a escola de modo que nela o

tempo seja separado da família, da economia e da esfera política para que expectativas de ganhos individualmente alcançáveis fiquem suspensas e deem lugar à criação de novos interesses compartilhados. A escola poderia ser um tempo e um lugar de funcionalidade suspensa onde as ideias poderiam surgir em si mesmas.

Não faltam boas propostas para repensar a escola e não conseguiríamos esgotar elas aqui. Mas é certo que, enquanto servil ao sistema capitalista e atendendo aos interesses privados, dificultada está a implementação de qualquer mudança significativa. O ensino domiciliar é mais uma forma de enfraquecer o papel democrático escolar e mais uma barreira para que boas mudanças sejam efetivamente implementadas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao iniciarmos nossa pesquisa, vislumbrávamos o desafio que seria analisar a relação existente entre o movimento pelo ensino domiciliar e a crise da escola. Não traçamos como objetivo e nem poderíamos chegar a resultados definitivos ou conclusões imutáveis sobre nosso objeto de pesquisa. Buscar compreender um movimento enquanto inserido numa realidade histórica, econômica e social exige do pesquisador a perspicácia de identificar de que modo acontecimentos nos demais âmbitos da sociedade podem ter influenciado e até motivado o nascimento das insatisfações que motivaram, em nosso caso, a saída da instituição escolar por alguns grupos.

Buscar a interação entre os temas contemporâneos do ensino domiciliar e da crise da escola foi o que realizamos em nossa pesquisa e pudemos perceber que as décadas de 1960 e 1970 foram o berço do movimento pelo ensino domiciliar como hoje o conhecemos. A pesquisa nos propiciou compreender que o movimento nasceu num período de crise do capitalismo e, conseqüentemente, de uma crise da escola, a qual está inevitavelmente inserida na lógica econômica capitalista. A contemporaneidade não é mera coincidência. Nosso terceiro capítulo veio demonstrar que à escola foram atribuídas missões impossíveis dentro de uma crise que estava fora dela. A prometida ascensão social não veio e o pleno emprego não aconteceu com a escolarização das massas. A escola foi transformada e burocratizada para atender às demandas do capitalismo globalizado.

Os críticos à escola apresentados no primeiro e no terceiro capítulos demonstraram que as insatisfações com a escola eram das mais diversas ordens. Como reprodutora das relações capitalistas, serviria para dar manutenção à ordem econômica e social já estabelecida. Burocratizada a escola, estaria desatenta às particularidades de cada aluno, tornando-se alheia à realidade em que estava inserida. O excesso de metas e testes padronizados serviriam apenas para mascarar as verdadeiras limitações no processo de ensino e aprendizagem. Ou ainda o secularismo teria tomado conta dos sistemas de ensino. Deus teria sido retirado dos currículos, a bíblia não seria mais objeto de estudo na escola, os valores familiares não mais seriam tratados e valorizados no ambiente escolar e a universalização do ensino teria tornado o ambiente escolar impróprio para determinadas famílias devido à diversidade cultural e religiosa dentro da escola. A ideologização inculcada dentro das escolas, a violência, o *bullying* também

foram apontados, dentre outros fatores, como propulsores do movimento pelo ensino domiciliar.

A complexidade da nossa temática ficou caracterizada pela diversidade de aspectos sociais, políticos e econômicos que atuavam na sociedade no período do nascimento do movimento. Não é possível afirmar que única e exclusivamente o fato de a escola estar em crise teria levado as famílias a escolher ensinar em casa, assim como não é possível afirmar que somente os religiosos aderiram à prática do ensino domiciliar. Trata-se de um movimento complexo e é possível afirmar que a realidade social (a exemplo da divisão entre conservadores e liberais), a realidade política (a exemplo das políticas de burocratização e padronização na escola) e econômica (a crise do sistema capitalista) influenciaram o seu surgimento e fortalecimento no decorrer do tempo.

Quando, em nossa pesquisa, buscamos compreender a procedência social, política e ideológica do ensino domiciliar, detivemo-nos em analisar a história dos Estados Unidos com o *homeschooling*, tendo em vista a influência estadunidense direta no movimento brasileiro. Ao sistematizar os fundamentos que apontam para o reconhecimento na crise da escola, bem como trazer os principais críticos à escola das décadas de 1960 e 1970, foi possível estabelecer uma relação entre as bases teóricas que fundamentam o ensino domiciliar e a produção bibliográfica da época acerca das limitações da escola, especialmente no que concerne a Ivan Illich.

Ao iniciarmos a pesquisa, buscamos levantar as produções científicas brasileiras envolvendo nosso objeto de estudo para que pudéssemos contribuir com o debate acadêmico através da busca de novas informações e de novos dados para análise. Procuramos, seguindo os passos do materialismo histórico-dialético que Marx nos deixou como método, compreender o movimento pelo ensino domiciliar e a crise da escola inseridos na lógica capitalista. Pudemos colaborar com o debate relacionando fatos históricos, econômicos e sociais até então não relacionados, de modo a fazer um paralelo entre a crise da escola inserida nas transformações e contradições sociais produzidas pelo capitalismo e o nascimento e fortalecimento do movimento pelo ensino domiciliar nos Estados Unidos, bem como no Brasil.

Ter compreendido que a crise da escola e as críticas dirigidas a ela nos anos 1960 e 1970 estão, dentre outros fatores, nos fundamentos do movimento pelo ensino domiciliar, permite pensarmos em estratégias para que a escola seja fortalecida como base de uma sociedade verdadeiramente democrática. Dirigir críticas apenas, sem

proposições efetivas para solução das mazelas ou mesmo ter apresentado propostas para fora da escola, pode ter dado “combustível” para um movimento que enfraquece a escola, que tira dos estudantes a possibilidade da convivência com a diversidade de pessoas e de possibilidades de interações sociais e culturais. Mesmo sendo usada como sustentáculo e reprodutora da sociedade capitalista, a escola, em sua origem, nasceu para democratizar o acesso à cultura que nos torna humanos e cabe a cada um de nós contribuir na reconstrução da escola democrática.

Em função da atualidade do tema, no decorrer da pesquisa foram percebidos alguns movimentos na sociedade brasileira envolvendo o ensino domiciliar. Em pesquisa publicada em março de 2021 pelo Instituto DataSenado (BRASÍLIA, 2021), em que foram ouvidos 2.400 cidadãos, foi levantado que 36% se declararam a favor do ensino domiciliar. Dentre os responsáveis por menores de 18 anos que foram ouvidos durante o levantamento de dados, 77% apontaram o *bullying* como principal motivo para optar por ensinar em casa, 63% para aumentar a presença da família em casa e 53% para atender melhor às necessidades individuais do seu filho. Essa pesquisa foi utilizada para embasar o projeto da lei que, durante o ano de 2021, ao menos teoricamente, legalizou o ensino domiciliar no estado do Paraná como veremos a seguir.

Também no decorrer da nossa pesquisa teve início a pandemia da Covid-19. Com ela vieram consideráveis adaptações para que os sistemas de ensino do mundo continuassem a funcionar de modo remoto. Embora o ensino domiciliar e o ensino remoto sejam distintos, as mudanças impostas motivaram novos debates na mídia acerca da prática e legalização do ensino domiciliar. No estado do Paraná, inclusive, a pandemia foi uma das justificativas para proposição e aprovação da Lei nº 20.739/2021 (PARANÁ, 2021) que instituiu as diretrizes do ensino domiciliar (*homeschooling*) no âmbito da educação básica no Paraná. Além da pandemia, dentre as justificativas apresentadas quando da proposição do projeto que deu origem à lei em comento, foram os aspectos econômicos do ensino domiciliar. Os proponentes citaram o exemplo dos Estados Unidos para demonstrar a economia de 20 bilhões de dólares ao ano por parte do Estado em função do *homeschooling*. Pais que ensinam em casa gastam seus próprios recursos para ensinar os filhos e desoneram os cofres públicos de investir em educação.

A constitucionalidade da nova legislação está em debate no Poder Judiciário do Paraná, tendo o Órgão Especial do Tribunal de Justiça do Paraná, no dia 21 de março de

2022, na Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 0065253-79.2021.8.16.0000 (PARANÁ, 2021), decidido que:

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”.

O desenvolvimento da pesquisa oportunizou a compreensão de que não é consenso a forma como o ideário neoliberal influencia o movimento pelo ensino domiciliar, mas que, ao menos a luta dos pais pelo direito à liberdade de escolha em relação à educação dos filhos está pautada no neoliberalismo. O exemplo do estado do Paraná em que a proposta legislativa foi pautada em fatores econômicos, ainda que a legislação tenha sido declarada inconstitucional, descortina a realidade de que a legalização da prática do ensino domiciliar visa “diminuir” o Estado, ou seja, desonerar o Estado da responsabilidade e do financiamento educacional para responsabilizar e onerar a família.

A construção de uma sociedade mais democrática e inclusiva passa necessariamente pela educação e, conseqüentemente, pela escola. O ensino domiciliar priva do convívio com aquele que é diferente, que pensa diferente, que vive diferente, que professa outra fé, que discorda, que expõe ao desconforto da diversidade, priva a criança de saber que outras vidas, além daquela que seus pais escolheram para ela, são possíveis. Para que as escolhas livres aconteçam numa sociedade democrática, é preciso conhecer a diversidade de possibilidades.

A amplitude do tema, por mais que tenhamos buscado nos ater à compreensão social e histórica da temática, a que nos propusemos inicialmente, por certo nos impediu de detalhar ou mesmo aprofundar diversos aspectos dos assuntos abordados. Àqueles pesquisadores que vierem após nós na jornada de compreender o ensino domiciliar

enquanto realidade histórica e enquanto política pública de governo, é importante afirmar que existe muito trabalho ainda a ser feito. É certo que o Brasil se tornou terreno fértil para a pesquisa, principalmente após a ascensão do Governo de Jair Bolsonaro. A legalização está em vias de se tornar realidade e algo que pode ser aprofundado, e que abordamos em nosso segundo capítulo, é a realidade da educação brasileiro dos últimos 20 anos que proporcionou o crescimento dos adeptos à prática de ensinar em casa. Compreender as mudanças ocorridas pode ser a chave para explicar as forças que estão se movendo no país pela legalização desse modo de educar, bem como para criação de formas de resistir diante de mais esse modo de privatização da educação que está em ação.

Além disso, a questão que relaciona o fundamentalismo religioso e o movimento pelo ensino domiciliar no Brasil demandará atenção nos próximos anos diante da proximidade entre grupos evangélicos e aqueles que hoje nos governam enquanto nação. Outra temática que em nosso entender merece um olhar científico cuidadoso é a influência estadunidense nas políticas públicas educacionais no Brasil. O ensino domiciliar demonstrou a influência evidente de organizações estadunidenses na disseminação e na legalização da prática o que nos leva a questionar o interesse por detrás desse influxo.

Para concluir, cabe lembrar que um dos motivos que nos aproximaram do tema pesquisado foi a nossa proximidade com as instituições públicas de ensino. As mudanças nas políticas públicas em educação que estão por acontecer, especialmente no que diz respeito à regulamentação do ensino domiciliar, afetam direta e indiretamente a escola pública, a enfraquecem e a tornam cada vez mais vulnerável aos interesses privados. Pensar no enfrentamento e resistência às reformas empresariais da educação e às novas políticas privatistas é dever de todos que prezam pela democracia.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Alexandre Magno F. M. *Homeschooling*: uma alternativa constitucional à falência da educação no Brasil. **Revista Jus Navigandi**, ISSN 1518-4862, Teresina, ano 13, n. 1885, 29 ago. 2008. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/11657>. Acesso em: 30 jan. 2022.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado. 2. ed. Trad. Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

AMBROSINI, Tiago Felipe. Educação e emancipação humana: uma fundamentação filosófica. **Revista HISTEDBR online**. Campinas, n. 47, p. 378-391, set. 2012.

ANDRADE, Édison Prado de. A educação domiciliar e a religião. In: VASCONCELOS, Maria C. C. **Educação Domiciliar no Brasil**: movimento em debate. Curitiba: CRV, 2021, p. 319-351.

APPLE, Michael W. **A educação pode mudar a sociedade?** Trad. Lilia Lomam. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

\_\_\_\_\_. **The complexities of Black homeschooling**. The Teachers College Record, 2006. Disponível em: <<https://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=12903>>. Acesso: 09 nov. 2021.

\_\_\_\_\_. What is present and absent in critical analyses of neoliberalism in education. **Peabody Journal Of Education**, Londres, v. 92, n. 1, 2016, p. 1-6.

ANED - ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DOMICILIAR. Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <<https://www.aned.org.br>>. Acesso em: 20 mai. 2021.

ARAÚJO, Stephane S. LEITE, Maria C. L. A defesa pela “liberdade de escolha” fortalecendo uma rede empresarial: o *homeschooling* brasileiro. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-20, 2020.

ARENDT, Hannah. **Responsabilidade e Julgamento**. Companhia das Letras: 2004.

\_\_\_\_\_. A crise da educação. In. ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2011.

AURINI, Janice; DAVIES, Scotti. Choice without markets: homeschooling in the context of private education. **British Journal of Sociology of Education**, Londres, vol. 26, p. 461-474, set. 2005.

BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro. **Ensino em casa no Brasil**: um desafio à escola? 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-07082013-134418/pt-br.php>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

BARBOSA, Luciane M. R. EVANGELISTA, Natália S. Educação domiciliar e direito à educação: a influência norte-americana no Brasil. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 8, n. 3, p. 328-344, set./dez. 2017.

BARROSO, Geraldo. Crise da escola ou na escola? Uma análise da crise de sentido dos sistemas públicos de escolarização obrigatória. **Revista Portuguesa de Educação**, Portugal, v. 21(1), p. 33-58, 2008.

BOBBIO, Norberto. **O Futuro da Democracia**: uma defesa das regras do jogo. Tradução de Marco A. Nogueira. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

BOUDENS, Emile. **Ensino em casa no Brasil**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2002.

BOURDIEU, Pierre. PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Trad. Reynaldo Bairão. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República [1988]. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 12 abr. 2021.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940**. Código Penal. Brasília, Presidência da República, [1940]. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/del2848compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm)>. Acesso: 15 abr. 2021

BRASIL. **Lei Nº 8.690, de 13 de julho de 1990**. Dispõe Sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, [1990]. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm)>. Acesso: 15 abr. 2021.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, [1996]. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso: 15 abr. 2021.

BRASIL. **Lei Nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002**. Institui o Código Civil. Brasília: Presidência da República, [2002]. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110406compilada.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110406compilada.htm)>. Acesso em: 28 jun. 2022.

BRASIL. **Lei Nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, [2003]. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm)>. Acesso em: 28 jun. 2022.

BRASIL. **Lei Nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília: Presidência da República, [2008]. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm)>. Acesso em: 28 jun. 2022.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 4.657, de 1994**. Cria o ensino domiciliar de primeiro grau. Determinando que o currículo obedecerá às normas do MEC e que o aluno prestará verificação no final do ano, junto a rede estadual de ensino, para capacitá-lo à série subsequente. Brasília: Câmara dos Deputados, [1994]. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=223311>> Acesso: 21 abr. 2021.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 3.518 de 2008**. Acrescenta parágrafo único ao artigo 81 da Lei nº 9.394, de 1996 que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e dispõe sobre o ensino domiciliar. Brasília: Câmara dos Deputados, [2008]. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=398589>>. Acesso: 21 abr. 2021.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 4.122 de 2008**. Dispõe sobre educação domiciliar e altera as Leis nºs 9.394, de 1996 e 8.069, de 1990. Brasília: Câmara dos Deputados, [2008]. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=412025>>. Acesso: 21 abr. 2021.

BRASIL. **Proposta de Emenda à Constituição nº 444, de 2009**. Acrescenta o § 4º ao art. 208 da Constituição Federal de 1988, para permitir a educação domiciliar no Brasil até os “17 anos”. Brasília: Câmara dos Deputados, [2009]. Disponível em: <<https://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=463248>>. Acesso: 21 abr. 2021.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 2009**. Dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica. Brasília: Presidência da República, [2009]. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm)>. Acesso: 21 abr. 2021.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 3.179, de 2012**. 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. Brasília: Câmara dos Deputados, [2012]. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=534328&ord=1>>. Acesso: 21 abr. 2021.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 2.401 de 2019**. 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. Brasília: Câmara dos Deputados, [2019]. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2198615>>. Acesso: 21 abr. 2021.

BRASIL. **Supremo Tribunal Federal**. Processo eletrônico público. Recurso Extraordinário nº 888815. Origem: Rio Grande do Sul. Relator: Ministro Roberto Barroso. Redator do Acórdão: Ministro Alexandre de Moraes (RE-ED-ED). Julgamento: 12/09/2018. Órgão Julgador: Tribunal Pleno. Publicação DJe-055. DIVULG 20/03/2019. PUBLIC 21/03/2019. 2019. Disponível em <<http://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=4774632>>. Acesso: 21 abr. 2021.

BRASÍLIA Instituto de Pesquisa DataSenado. **Educação Domiciliar**. 2021. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/institucional/datasenado/arquivos/aumenta-o-numero-de-brasileiros-que-apoiam-a-educacao-domiciliar>>. Acesso em: 16 mar. 2022.

CANÁRIO, Rui. **A escola tem futuro? Das promessas às incertezas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CARPINI, Michael X. Delli. Black Panther Party: 1966-1982. In I. Ness & J. Ciment (Eds.), **The encyclopedia of third parties in America**. Nova Iorque: Sharpe Reference, 2000, p. 190-197.

- \_\_\_\_\_. **O que é a Escola? Um “olhar” sociológico.** Porto, Portugal: Porto Editora, 2005.
- CHARLOT, Bernard: **Da relação com o saber às práticas educativas.** São Paulo: Cortez, 2013.
- CASANOVA, Leticia V. FERREIRA, Valéria S. Os discursos da Associação Nacional de Educação Domiciliar do Brasil. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-20, 2020.
- CECCHETTI, Elcio. Tedesco, Anderson L. Educação Básica em “xeque”: *homeschooling* e fundamentalismo religioso em tempos de neoconservadorismo. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-17, 2020.
- CELETI, Filipe Rangel. **Educação não obrigatória: uma discussão sobre o estado e o mercado.** 2011. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://tede.mackenzie.br/jspui/handle/tede/1801>>. Acesso em: 26 jun. 2020.
- DELGADO, D. M. A pedagogia das escolas públicas norte-americanas com testes padronizados: a armadilha da modernidade educativa. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 2, 2002, p. 9–22.
- DI PIETRO, Leila Oliveira. **Desescolarização ou escolarização da sociedade? Desafios e perspectivas à educação.** 2008. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/91061>>. Acesso em: 05 jun. 2020.
- FARIAS FILHO, Luciano Mendes de. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane M. T.; FARIAS FILHO, Luciano M. de; VEIGA, Cynthia G. **500 anos de educação no Brasil.** 5 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, p. 135-149.
- FIELDS-SMITH, Cheryl. KISURA, Monica W. Resisting the Status Quo: The Narratives of Black Homeschoolers in Metro-Atlanta and Metro-DC. **Peabody Journal Of Education**, Londres, v. 88, 2013, p. 265-283.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido.** 39 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias.** São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI. Pablo (org). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação.** 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- GAITHER. Milton. **Homeschool: An American History.** Pennsylvania: Palgrave Macmillan, 2017.
- GAITHER. Milton. Homeschooling in the USA. Past, presente and future. **Theory and Research in Education**, v. 7, 2009, p. 331-346.
- GOODMAN, Paul. **Compulsory Miseducation.** New York: Horizon Press, 1964.
- GOODSON, Ivor. F. **Currículo: teoria e história.** 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

HABERMAS, Jürgen. **A Inclusão do Outro**. Trad. George Sperber e Paulo Astor Soethe, São Paulo: Edições Loyola, 2002.

HOLT, John. **How Children Fail**. Nova Iorque: Bantam Doubleday Dell, 1964.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. Petrópolis: Editora Vozes, 1973.

JESUS, Damásio de. **Direito penal, volume 1**: parte geral. 36 ed. São Paulo: Saraiva, 2015. *E-book*.

JÚNIOR, Justino de Sousa. **A crise da escola**. Fortaleza: Imprensa Universitário, 2014.

KIRSCHNER, Joseph. The Shifting Roles of Family and School as Educator: a historical perspective. In: GALEN, Jane Van. PITMAN, Mary Anne. **Home Schooling: political, historical, and pedagogical perspectives**. New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1991, p. 137-157.

KNOWLES, J. Gary. MARLOW, Stacey E. MUCHMORE, James A. From Pedagogy to Ideology: origins and phases of home education in the United States, 1970-1990. **American Journal of Education**. Chicago, v. 100, n. 2, fev. 1992, p. 195-235.

KUNZMAN, Robert. Homeschooling and religious fundamentalism, **Internacional Electronic Journal of Elementary Education**, v. 3, n. 1, out. 2010, p. 17-28.

LUBIENSKI, Chris. Whither the common good? A critique of home schooling? **Peabody Journal Of Education**, Londres, v. 75, n. 1&2, 2000, p. 207-232.

LYRA DOS SANTOS, Aline. **Educação domiciliar ou “lugar de criança é na escola”? Uma análise sobre a proposta de homeschooling no Brasil**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <<https://ppge.educacao.ufrj.br/dissertacoes2019/dALINE%20LYRA%20DOS%20SANTOS.pdf>>. Acesso em: 27 jun. 2020.

MANACORDA, Mario Alighieri. **História da Educação**: da antiguidade aos nossos dias. Tradução de Gaetano Lo Monaco. 5 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_. **O princípio educativo em Gramsci**. Tradução de William Lagos. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro I. v. I. 25ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

MASSCHELEIN, Jan. SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Tradução de Cristina Antunes. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NCES, National Center For Education Statistics. **Homeschooling in the United States: 2012**. Disponível em: <<https://nces.ed.gov/pubs2016/2016096rev.pdf>>. Acesso em 14 jun. 2021.

OLIVEIRA, Aline S. de. SALVADOR, Célia M. C. ARRUDA, Maria da C. C. O ensino da história e cultura afro-brasileira: coisa do demônio ou caminho para a construção de uma educação antirracista? **Revista Ibero-americana de Educação**, n. 61/1, jan. 2013, p. 1-11.

OLIVEIRA, Romualdo L. P. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, out. 2007, p. 661-690.

OLIVEIRA, Romualdo L. P. BARBOSA, Luciane M. O neoliberalismo como um dos fundamentos da educação domiciliar. **Pro-Posições**, Campinas, v. 28, n. 2, maio/ago. 2017, p. 193-212.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso em: 28 jun. 2022.

PARANÁ. **Lei Nº 20.739, de 05 de outubro de 2021**. Institui as diretrizes do ensino domiciliar (*homeschooling*) no âmbito da educação básica no Estado do Paraná. Curitiba: Assembleia Legislativa, [2021]. Disponível em: <<http://portal.assembleia.pr.leg.br/index.php/pesquisa-legislativa/legislacao-estadual?idLegislacao=56740&tpLei=0&idProposicao=98406>>. Acesso: 16 mar. 2022.

PARANÁ. Tribunal de Justiça do Paraná (Órgão Especial). Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 0065253-79.2021.8.16.0000. Relator Desembargador Rogério Luis Nielsen Kanayama. Curitiba, 21 mar. 2022. Disponível em: <<https://portal.tjpr.jus.br/jurisprudencia/j/4100000019306551/Ac%C3%B3rd%C3%A3o-0065253-79.2021.8.16.0000>>. Acesso: 23 mar. 2022.

PIACENTIN, Antonio Isidoro. O direito à educação na Constituição Democrática de 1988. In: PINTO, D. B. e CINTRA R. S. **Direito e Educação: reflexões críticas para uma perspectiva interdisciplinar**. São Paulo: Saraiva, 2013. *E-book*.

PICOLI, Bruno. A. Adulter e responsabilidade: reflexões sobre educação, escola e *homeschooling* a partir de Biesta, Levinas e Arendt. In: VASCONCELOS, Maria. C. C. **Educação Domiciliar no Brasil: movimento em debate**. Curitiba: CRV, 2021, p. 219-252.

RAY, Brian D. **Worldwide Guide to Homeschooling. Facts and stats on the benefits of home school**. Nashville: Broadman & Holman, 2002.

REICH, Rob. Testing the boundaries of parental authority over education: the case of homeschooling. **NOMOS**, Nova Iorque, v. 43, p. 275-313, 2002.

REIMER, Everett. **School is dead: an essay on alternatives in education**. Harmondsworth: Penguin, 1971.

RIBEIRO. Adalberto Carvalho. Moderna defesa do passado, criativa defesa da tradição. In: VASCONCELOS, Maria. C. C. **Educação Domiciliar no Brasil: movimento em debate**. Curitiba: CRV, 2021, p. 253-279.

ROSA, Ana Claudia Ferreira. CAMARGO, Arlete Maria Monte de. *Homeschooling: o reverso da escolarização e da profissionalização docente no Brasil*. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-21, 2020.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa currículo? In: SACRISTÁN, José Gimeno (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 16-35.

SALGADO. Gabriele Nigra. **Educação “alternativa”**: do discurso à imagem. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/187815/PEED1333-T.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

SARLET, Ingo Wolfgang. Constituição e Proporcionalidade: o Direito Penal e os Direitos Fundamentais entre proibição de excesso e de insuficiência. **Doutrinas Essenciais de Direito Penal**, São Paulo, vol. 1, p. 99-152, out. 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: polêmicas do nosso tempo**. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SCHEBELLA, Fabio S. **Educação domiciliar - possibilitando uma aprendizagem natural (Segunda Parte)**. 2009. Disponível em: <<http://eddomiciliar.blogspot.com/2009/05/>>. Acesso em: 28 jun. 2021.

SELLHOFF, Cheryl Lindsey. A homeschooler's history of homeschooling. Part III. **Gentle Spirit Magazine**, v. 6, n. 11, p. 38-47, 2000.

SENNETT, Richard. **O declínio do homem público: as tiranias da intimidade**. Tradução de Lygia Araujo Watanabe. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SOUZA, A. S. de. Religião e educação: as marcas do fundamentalismo religioso no programa "Escola sem Partido". **Revista Religare**, João Pessoa, v. 16, n. 1, p. 9-33, ago. 2019.

TAVARES, André Ramos. **Curso de Direito Constitucional**. 15. ed. São Paulo: Saraiva, 2017. *E-book*.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. **A casa e os seus mestres: a educação doméstica como uma prática das elites no Brasil de oitocentos**. 2004. 336 f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=4624@1>>. Acesso em: 28 jun. 2020.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. **A casa e os seus mestres: a educação doméstica como uma prática das elites no Brasil de oitocentos**. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=4624@1>>. Acesso em: 28 jun. 2020.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. Desafios à escolarização obrigatória: a inserção do homeschooling na legislação educacional no Brasil e em Portugal. **RBP AE**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 203-230, jan./abr. 2014.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. Educação na casa: perspectivas de desescolarização ou liberdade de escola. **Pro-posições**, v. 28, n. 2, maio/ago. 2017.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. A educação domiciliar como alternativa a ser interrogada: problema e propostas. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-21, 2020.

VIEIRA, André de Holanda Padilha. **"Escola? Não, obrigado": um retrato da homeschooling no Brasil**. 2012. 76 f. Monografia (Bacharelado em Ciências Sociais) - Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: <<https://bdm.unb.br/handle/10483/3946>>. Acesso em 12.4.2021.

VILAS-BÔAS, Ester Fraga. A Influência da Pedagogia Norte-Americana na Educação em Sergipe e na Bahia - reflexões iniciais. **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá, n. 2, p. 11-38, jul./dez. 2001.

VINCENT, Guy. LAHIRE, Bernard. THIN, Daniel. Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. 7-47. jun. 2001.

WEST, Robin L. The Harms of Homeschooling. **Philosophy & Public Policy Quarterly**. Vol. 29, n. 3/4, p. 7-11, verão/outono, 2009.