EDIVAN CESAR GOMES DE CAMARGO

A TRANSFORMAÇÃO DO *HOMESCHOOLING*, DA CONTRACULTURA À EXTREMA-DIREITA

CASCAVEL – PR
2024

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NIVEL DE MESTRADO OU DOUTORADO/ PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: COLOCAR A SUA LINHA AQUI

EDIVAN CESAR GOMES DE CAMARGO

A TRANSFORMAÇÃO DO *HOMESCHOOLING*, DA CONTRACULTURA À EXTREMA-DIREITA

CASCAVEL – PR
2024

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES/CECA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
NIVEL DE MESTRADO OU DOUTORADO/ PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: COLOCAR A SUA LINHA AQUI

EDIVAN CESAR GOMES DE CAMARGO

A TRANSFORMAÇÃO DO *HOMESCHOOLING*, DA CONTRACULTURA À EXTREMA-DIREITA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, área de concentração: educação, linha de pesquisa: História da Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE – Campus de Cascavel, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. José Luis Derisso

CASCAVEL – PR
2024

FICHA CATALOGRÁFICA

LEDCAMARGO
A TRANSFORMAÇÃO DO HOMESCHOOLING, DA CONTRACULTURA À EXTREMA-DIREITA / EDIVAN CESAR GOMES DE CAMARGO; orientador: Prof. Dr. José Luis Derisso. -- Cascavel, 2024.
80 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Cascavel) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2024.

1. . I. Luis Derisso, Prof. Dr. José, orient. II. Título.

unioeste
Universidade Estadual do Oeste do Paraná

PARANÁ

EDIVAN CESAR GOMES DE CAMARGO

A TRANSFORMAÇÃO DO HOMESCHOOLING, DA CONTRACULTURA À EXTREMA-DIREITA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, área de concentração Educação, linha de pesquisa História da educação, APROVADO(A) pela seguinte banca examinadora:

Orientador(a) - Jose Luis Derisso
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Aparecida Favoreto
Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Cascavel (UNIOESTE)

Márcia Maria de Medeiros
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS)

Cascavel, 27 de maio de 2024

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à senhora Marizete de Lourdes Gomes (minha mãe), que, com uma enxada na mão e suor no rosto, criou três filhos sem qualquer espécie de ajuda de outrem!

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a elaboração deste trabalho. Um agradecimento especial ao meu orientador, Prof. Dr. José Luiz Derisso, pela paciência e pela ajuda nos caminhos que culminaram nesta dissertação. Agradeço à banca, formada pelas professoras doutoras Prof.ª Drª. Marcia Maria de Medeiros e Prof.ª Drª. Aparecida Favoreto. Agradeço à minha ex-professora dos tempos da graduação, Prof.ª Drª. Liliam Faria Porto Borges, que me introduziu nos caminhos da ciência. Um agradecimento mais que especial à Damares Rodrigues e Corina Rodrigues de Camargo, que sempre estiveram ao meu lado, incentivando. Agradeço à senhora Silvia de Almeida Boffi, assistente do programa, que sempre esclareceu as dúvidas sobre a burocracia estudantil.

“Não sei onde eu tô indo, mas sei que tô no meu caminho. Enquanto você me critica, eu tô no meu caminho.”

Raul Seixas. **No fundo do quintal da escola**. Rio de Janeiro: Warner Music Brasil: 1977. LP simples (34:40 min).

LEDCAMARGO. A transformação do *homeschooling*, da contracultura à extrema-direita. 2024. 80 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Educação, Linha de Pesquisa: História da Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2024.

RESUMO

O Ensino Doméstico, atualmente nomeado como *homeschooling*, é uma modalidade de ensino na qual os(as) responsáveis pelas crianças as ensinam em casa, decidindo como, quando e o que ensinar, exercendo controle total sobre a educação de suas filhas e filhos. Essa forma de ensino também foi adotada no contexto da contracultura, um movimento transgressor das décadas de 1960 e 1970 que criticava vários aspectos da sociedade burguesa (promoção de guerras, desigualdade entre sexos, instituições morais como a do casamento e sobretudo o caráter autoritário e de reprodução ideológica das instituições escolares). A partir desse espírito crítico fundam-se comunidades, geralmente rurais, que se propunham autossuficientes economicamente e institucionalmente. No interior dessas comunidades adota-se um modelo de educação que ficou conhecido como *homeschooling*, por meio do qual transmitia-se às crianças uma visão de mundo que seria mais justa e igualitária. Nas primeiras décadas do século XXI, os(as) simpatizantes do espectro político de extrema-direita brasileira vêm levantando essa bandeira. Estes(as) extremistas de direita acreditam que a escola é doutrinária, ensinando o “esquerdismo” e a “ideologia de gênero”, o que, segundo eles(as), atenta contra supostos valores morais da família, na realidade valores da chamada cultura ocidental, de matriz judaico-cristã Além disso, consideram que é um desperdício de dinheiro, especialmente no caso das escolas particulares. Estas pessoas argumentam que os(as) responsáveis pelas crianças podem proporcionar uma educação, ensinando apenas seus valores morais e políticos. Nesta dissertação, foram exploradas as transformações que a extrema-direita efetuou no *homeschooling* para que ele atendesse aos seus objetivos. Para auxiliar nessa tarefa, foram utilizados livros e trabalhos acadêmicos que abordavam o assunto. Com essas ferramentas foram investigados os “ditos” e, principalmente, os “não-ditos” nos trabalhos selecionados que estavam expostos no site da Associação Nacional de Educação Domiciliar (ANED), a fim de compreender como tais publicações serviram de respaldo intelectual para os interessados no *homeschooling* sob a ótica da extrema-direita.

Palavras-chave: Educação Domiciliar; Escola sem partido; Contracultura; Extrema-direita; Sociedade burguesa.

LEDCAMARGO. A transformação do *homeschooling*, da contracultura à extrema-direita. 2024. 80 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de concentração: Educação, Linha de Pesquisa: História da Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2024.

ABSTRACT

Domestic Education, currently known as homeschooling, is a type of teaching in which those responsible for children teach them at home, deciding how, when and what to teach, exercising total control over the education of their daughters and sons. This form of teaching was also adopted in the context of counterculture, a transgressive movement from the 1960s and 1970s that criticized various aspects of bourgeois society (promotion of wars, inequality between sexes, moral institutions such as marriage and, above all, the authoritarian and ideological reproduction of school institutions). Based on this critical spirit, communities were founded, generally rural, that proposed to be economically and institutionally self-sufficient. Within these communities, an education model that became known as homeschooling was adopted, through which a world view that would be more fair and egalitarian was transmitted to children. In the first decades of the 21st century, supporters of the Brazilian far-right political spectrum have been raising this flag. These right-wing extremists believe that the school is doctrinaire, teaching “leftism” and “gender ideology”, which, according to them, attacks supposed moral values of the family, in reality values of the so-called culture Western, Judeo-Christian origin. Furthermore, they consider it a waste of money, especially in the case of private schools. These people argue that those responsible for children can provide an education by teaching only their moral and political values. In this dissertation, the transformations that the extreme right made in homeschooling were explored so that it met its objectives. To assist in this task, books and academic works that addressed the subject were used. With these tools, the “said” and, mainly, the “unsaid” were investigated in the selected works that were displayed on the website of the National Association of Home Education (ANED), in order to understand how such publications served as intellectual support for the interested in homeschooling from the far-right perspective.

Keywords: Home Education; School without a party; Counterculture; Far right; Bourgeois society.

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÔNIMOS

Siglas	Significado
ANED	Associação Nacional de Educação Domiciliar
CCZL	Comunidade Cristã na Zona Leste
CE	Ceará
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores Em Educação
DF	Distrito Federal
EIG	Evangélicas pela Igualdade de Gênero
ESP	Escola Sem Partido
EUA	Estados Unidos da América
LDB	Diretrizes e Bases da Educação
LGBTQQICAAPF2K+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Queer, Questionando, Intersexuais, Curioso, Assexuais, Aliados, Pansexuais, Polissexuais, Familiares, 2-espíritos e Kink
LSD	Dietilamida do Ácido Lisérgico
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
MESP	Movimento Escola Sem Partido
PL	Projeto de Lei
PR	Paraná
PR	Partido Republicano
PSD	Partido Social Democrático
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RJ	Rio de Janeiro
SC	Santa Catarina
SciELO	Scientific Electronic Library Online

TCC Trabalho de Conclusão de Curso

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....13
CAPÍTULO 1 – CRIAÇÃO DA ESCOLA PARA TODOS.....18
1.1 – A ESCOLA DURANTE A REFORMA PROTESTANTE..... 19
1.2 - ESCOLA NA REVOLUÇÃO FRANCESA..... 22
1.3 - A ESCOLA NO CONTEXTO DA REVOLUÇÃO INDUSTRIAL.....27
1.4 – SÉCULO XIX E A ESCOLA PÚBLICA.....29
1.5 – DA FÁBRICA PARA A ESCOLA.....30
CAPÍTULO 2 – CONTRACULTURA.....33
2.1 – GERAÇÃO *BEAT*..... 36
2.2 – PRIMEIROS PASSOS.....37
2.3 – *HIPPIES*.....42
2.4 – MÚSICA COMO FORMA DE MOBILIZAÇÃO SOCIAL.....44
2.5 - CONTRACULTURA NO BRASIL, O DESBUNDE!.....46
2.6 - CONTRACULTURA E EDUCAÇÃO.....50
CAPÍTULO 3 – A PROPOSIÇÃO DE *HOMESCOOLING* NO BRASIL DO SÉCULO XXI.....58
3.1 – CRÍTICA À ESCOLA E AOS PROFESSORES E O MOVIMENTO ESCOLA SEM-PARTIDO.....59
3.2 – *HOMESCHOOLING* CONTRA A SUPOSTA ESCOLA COMUNISTA.....68
CONSIDERAÇÕES FINAIS 72
REFERÊNCIAS 74

INTRODUÇÃO

Meu primeiro contato com a contracultura ocorreu durante minha especialização em Cultura e Sociedade Brasileira, realizada na Universidade Paranaense – UNIPAR – *campus* Cascavel. Como trabalho de conclusão de curso (TCC), produzi um artigo científico intitulado “Trem das Sete: Uma Viagem Rumo a Anarquilópoles Pelos Trilhos do Senhor Raul”. Durante a pesquisa para o artigo em 2005, tive contato com fontes históricas relacionadas à contracultura e ao seu método de educação de crianças, embora esse não fosse o tema da pesquisa. Desde a conclusão do artigo/TCC, tinha consciência de que o *homeschooling*[1] foi utilizado pela contracultura.

No ano de 2004, eu ingresso no serviço público municipal, trabalhando na Escola Municipal Maria Montessori, onde com outros(as) educadores (as), tomo conhecimento do Programa Escola Sem Partido (que será abordado no terceiro capítulo), que se propunha a lutar contra a suposta doutrinação exercida pelos docentes sobre os alunos. Sem obter grandes ganhos para sua causa o ESP, perdeu força.

No ano de 2018, ao saber que o então candidato à presidência da República, o senhor Jair Messias Bolsonaro, era defensor do *homeschooling*, tornou-se questionável como algo que foi utilizado pela contracultura passou a ser defendido e requisitado pela extrema-direita[2]. Assim, a dúvida surgiu: No plano ideológico, quais as diferenças de argumento entre as defesas de *homeschooling* do contexto da contracultura para o do século XXI no Brasil?

Para Costa *et al.* (2021), o *homeschooling* significa a prática em que os pais/mães ou responsáveis assumem a responsabilidade pela escolarização da

1 Neste trabalho, foi utilizada a nomenclatura “*homeschooling*” ao se referir à educação realizada no domicílio da criança, na qual o pai, a mãe e/ou responsáveis definem o conteúdo que será oportunizado às crianças.

2 Discursos antes considerados marginais ganham centralidade nas disputas políticas. A violência é abertamente exaltada como forma de resolução das desavenças, a igualdade e a autonomia individual são depreciadas em nome da nostalgia por uma ordem social hierárquica rígida. O apelo ao “mérito” justifica a condenação de muitos à privação e à opressão. Racismo, xenofobia, homofobia e misoginia deixam de ser sobrevivências envergonhadas para recuperar uma ostensiva centralidade na fala de muitos líderes políticos. Nos discursos da direita extremada, inverte-se o consenso — talvez apenas nominal, mas nem por isso irrelevante — de que as desigualdades precisariam ser enfrentadas e as diferenças, respeitadas (MIGUEL, Luis Felipe. O mito da “ideologia de gênero” no discurso da extrema direita brasileira. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 62, p. e216216, 2021. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8667136. Acesso em: 28 maio. 2024.

criança em desobrigação às instituições próprias e formais de ensino, buscando a prevalência das liberdades individuais e o não intervencionismo estatal. Ele tem sido adotado por pessoas LGBTQQICAAPF2K+ de diferentes ideologias políticas. No entanto, nos últimos anos, tem sido adotado por simpatizantes da extrema-direita. Eles(as) desejam que seus(as) filhos(as) sejam educados(as) em casa, para que essas crianças aprendam apenas os valores “tradicionais” de seus antepassados. Os partícipes do espectro da extrema-direita acreditam que a escola (pública e privada) é um desperdício de dinheiro. Argumentam que as pessoas responsáveis pelas crianças podem proporcionar uma educação melhor as suas crianças em seus lares.

O ressurgimento da ideia do *homeschooling* é uma tendência preocupante, para a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE, 2021), a prática do *homeschooling* apresenta uma série de consequências negativas que comprometem diversos direitos e aspectos fundamentais da educação e do desenvolvimento infantil. Ela prejudica o direito das crianças e adolescentes à convivência social e ao acesso a conhecimentos científicos e humanísticos e visões de mundo. Além disso, oculta e potencialmente aumenta à violência doméstica e à exploração sexual, ao mesmo tempo que intensifica à insegurança alimentar e nutricional. A prática também rompe com a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, aprofunda as desigualdades educacionais e estimula a evasão escolar. A CNTE também argumenta que o *homeschooling* fragiliza a democracia e a cidadania, e onera os cofres públicos, enquanto oferece uma baixa capacidade de atendimento da demanda educativa.

O crescimento deste método de ensino pode ser percebido com a criação da ANED (Associação Nacional de Educação Domiciliar), criada para apoiar os interesses dos pais e mães que optam pelo *homeschooling* e divulgar essa forma de ensino. Em seu *site*, há diversos trabalhos, incluindo teses de doutorado, dissertações de mestrado, TCC’s e artigos científicos, com o objetivo de promover e defender o *homeschooling*.

O *homeschooling* foi amplamente utilizado pela contracultura e declinou junto com ela, sobrevivendo em pequenas comunidades alternativas espalhadas por várias regiões do mundo. No entanto, a ideia deste método de ensino ressurgiu no século XXI, de maneira inesperada, sendo agora defendido por adeptos da extrema-direita, que eram os “inimigos” da contracultura.

Ao contrário do que se possa imaginar, o *homeschooling* não surgiu nos dias atuais; suas raízes são profundas e remontam a séculos passados, tendo sido adotado por diferentes correntes políticas e religiosas. De acordo com Costa *et al.* (2021), o *homeschooling*, ou ensino domiciliar existe desde a chegada dos primeiros portugueses ao Brasil, e hoje tem sido identificado por pesquisadores como um fenômeno nacional e internacional.

Diante disso, o objetivo é realizar um levantamento histórico para compreender as possíveis mudanças que o *homeschooling* possa ter passado, para assim atender as novas demandas ideológicas.

Com o aumento do acesso da população à escola, o *homeschooling* foi praticamente abandonado na maioria das nações, tendo ocorrido o seu ressurgimento na segunda metade do século XX. Desse modo, passou a ser utilizado principalmente por um movimento cultural e político que buscava mudanças para transformar a realidade em que viviam. A contracultura, como ficou conhecida, procurava mudanças comportamentais e políticas na sociedade burguesa. Eles(as) procuravam expandir suas mentes, visando atingir todo o potencial que o conhecimento humano teria a capacidade de atingir.

Para a construção desta dissertação de mestrado, foi realizada uma pesquisa bibliográfica e documental de abordagem qualitativa. A fonte primária de pesquisa foi o *site* da ANED, instituição fundada por grupos de famílias em 2010 que defendem esse método de ensino. Foram ainda utilizados motores de busca, como o *Google* Acadêmico e o *Scientific Electronic Library Online — SciELO*, entre outras fontes secundárias, nas quais se buscou verificar o debate sobre a escola pública contemporânea, com destaque para Alves (2006), Condorcet (1792), Manacorda (1992), Gatto (2019), Illich (1985).

Quanto à estrutura deste trabalho, no primeiro capítulo, realizou-se um breve histórico da escola pública. Nos séculos XVI e XIX, importantes momentos na história da educação pública moldaram os fundamentos do sistema educacional ocidental. A Reforma Protestante, liderada por figuras como Martinho Lutero, desafiou a autoridade da Igreja Católica e estimulou a disseminação da leitura da Bíblia, impulsionando a criação de escolas em toda a Europa. Enquanto isso, a Revolução Francesa trouxe à tona debates fervorosos sobre a educação pública, com figuras como o Marie Jean Antoine Nicolas de Caritat, Marquês de

Condorcet, defendendo ideais iluministas da educação como instrumento de transformação social e emancipação individual. Paralelamente, a Revolução Industrial na Inglaterra gerou novos desafios, como a exploração da mão de obra infantil, levando à necessidade de uma escola pública universal. Esses momentos históricos refletem as complexidades entre ideais democráticos e realidades socioeconômicas na evolução do sistema educacional, destacando a importância da escola pública na construção da sociedade moderna.

No segundo capítulo, buscou-se, no contexto da contracultura, compreender a crítica realizada à escola obrigatória, que emergiu como uma voz contestatória contra as instituições sociais estabelecidas. Pensadores como Paul Goodman, Ivan Illich e John Holt levantaram questionamentos profundos sobre a natureza e os propósitos da educação formal, caracterizando-a não apenas como um espaço de aprendizado, mas também como uma ferramenta de controle social. Essa crítica remonta aos primórdios da escola obrigatória nos Estados Unidos do século XIX, enfrentando resistência significativa desde então. Ao longo das décadas de 1960 e 1970, período marcado pelo ápice da contracultura, a crítica à escola obrigatória se intensificou, ecoando não apenas entre os membros desse movimento, assim como entre intelectuais como John Taylor Gatto. Surgiu então o *homeschooling* como uma alternativa, refletindo os ideais contraculturais de liberdade individual e autonomia da criança. No entanto, essa crítica transcendeu os limites do movimento contracultural, sendo também analisada por pensadores como Pierre Bourdieu e Ivan Illich, que destacaram a função da escola na reprodução das desigualdades sociais e na perpetuação da ideologia dominante. Essas críticas continuam a ressoar nos dias atuais, alimentando debates sobre o papel da escola na sociedade e impulsionando propostas de reforma educacional, como o *homeschooling*.

No terceiro capítulo, analisou-se o Movimento Escola Sem Partido (ESP), que surge como uma influente força na busca pela neutralidade política nas escolas, alegando visar apenas à transmissão do conhecimento científico. No entanto, há controvérsias sobre suas reais intenções, sendo criticado por promover uma pauta conservadora de direita, em vez de proteger os alunos da suposta doutrinação ideológica. Ainda que defenda uma escola apartidária, o ESP apoia projetos de lei que limitam a liberdade dos professores e promovem valores tradicionais. Além

disso, enfrenta críticas sobre sua base de apoio, muitas vezes associada a grupos religiosos, levantando dúvidas sobre a laicidade do Estado. Em contrapartida, o *homeschooling* emerge como uma alternativa para famílias que buscam maior autonomia educacional, alinhando-se ideologicamente com o ESP e movimentos conservadores. Enquanto o ESP busca controlar a escola, o *homeschooling* opta por abandoná-la, argumentando que outros espaços de aprendizagem são igualmente válidos. No entanto, críticas destacam preocupações com o acesso à convivência social, conhecimentos científicos e desigualdades educacionais. Em última análise, ambos os movimentos dão margem a que se levantem questões importantes sobre a liberdade de expressão, diversidade de pensamento e o papel do Estado na garantia dos direitos individuais no contexto educacional brasileiro.

CAPÍTULO 1 – CRIAÇÃO DA ESCOLA PARA TODOS

Este capítulo aborda o nascimento da “escola pública, escola para todos, ou ainda escola comum” (Alves, 2006, p. 10), e os desafios que ela enfrentou até sua consolidação. Para tanto, inicia-se com a demanda de uma escola sustentada pelo Estado e extensiva a todas as crianças, criada pelo movimento da Reforma Religiosa na Alemanha. Demanda que se sustentava na tese de que o cristão deveria ser alfabetizado para conhecer por si o evangelho, com o fim de construir de forma autônoma sua própria fé, sem depender das interpretações de doutores e sacerdotes da Igreja.

Num segundo momento, faz-se um breve histórico de alguns dos países que primeiramente conceberam a ideia de uma escola para todos, como foi o caso da França e dos Estados Unidos. A seguir, aborda-se como a Inglaterra enfrentou esse novo desafio no sentido de responder às necessidades da indústria e do mercado de trabalho capitalista.

No Século XVIII, na Europa, entre a intelectualidade que defendia a escolarização, existiam duas visões distintas sobre os fins da escola. A primeira, predominava principalmente o Iluminismo francês e se expressava sobretudo no contexto da Revolução Francesa. Defendia que a escola deveria ser responsabilidade do estado para combater a ignorância e formar o cidadão instruído. A outra visão propunha a escola dualista, uma para as classes superiores e outra para as menos favorecidas. A primeira visão será abordada mais adiante num tópico específico sobre a escola na Revolução Francesa. Quanto à escola dualista, apresenta-se uma prévia nesta introdução do capítulo.

Uma passagem do nobre italiano Gaetano Filangieri (1753-1788), um jovem intelectual alinhado com o ideário iluminista da época, faz esta distinção ao dizer que o agricultor e o ferreiro “não necessitam mais do que uma instrução fácil e breve para adquirir as noções necessárias para a sua conduta civil e para os progressos da sua arte”, ao passo que os “homens destinados a servir à sociedade com os seus talentos”, há que se destinar um maior empenho com sua instrução. (Filangieri *apud* Ponce, 1963, p. 133).

E conclui o autor, acerca da visão dualista, que a universalização da escola pública depende de que “todos os indivíduos da sociedade participem dela, mas

cada um de acordo com as circunstâncias e com seu destino". O(a) trabalhador(a) para aprimorar-se como trabalhador(a), recebendo "uma instrução que possa afastá-lo do vício e conduzi-lo à virtude, ao amor à Pátria, ao respeito às leis", e não para a "direção dos negócios da Pátria e a administração do governo". (Ponce, 1963, pp. 133-134).

Antes, porém, de iniciar a retrospectiva histórica necessária para alicerçar a presente dissertação, entende-se como relevante a visitação a alguns teóricos que justificam a importância da fundamentação histórica. Santin e Oliveira (2022, p. 17) defendem o recurso "à história a fim de respondermos aos problemas do presente de maneira equilibrada e fundamentada tanto na experiência dos homens e das mulheres de outrora quanto na experiência singular dos homens de hoje".

Marc Bloch defende o caráter científico da história e explicita sua utilidade:

> O problema da utilidade da história, no sentido estrito, no sentido "pragmático" da palavra útil, não se confunde com o de sua legitimidade, propriamente intelectual. Este, a propósito, só pode vir em segundo lugar: para agir sensatamente, não será preciso compreender em primeiro lugar? Mas sob pena de não responder senão pela metade às sugestões mais imperiosas do senso comum, este problema tampouco poderá ser elucidado (Bloch, 2001, p. 43).

Nesse sentido, estudar história significa compreender como os seres humanos responderam às questões que se impuseram em um determinado momento histórico. Foi com esse intuito que se realizou o relato que segue.

1.1 - A ESCOLA DURANTE A REFORMA PROTESTANTE

Para os reformadores, ler a Bíblia era uma forma de se aproximar de Deus, tornando assim necessária a criação de escolas por iniciativa dos governantes das municipalidades nos Estados alemães que apoiaram a Reforma de Lutero. Nesse sentido, a Reforma Protestante foi um ponto importante na divulgação de uma escola para todos, pois ao criticar a Igreja medieval e propor "o retorno às origens, pela consulta direta ao texto bíblico, sem a intermediação dos padres", afirmava "no plano religioso" uma importante característica do humanismo renascentista, que era a "defesa da personalidade autônoma, que repudiava a

hierarquia, para restabelecer o vínculo direto entre Deus e o fiel", dando, assim, "iguais condições de leitura e interpretação da Bíblia a todos". Desse modo, a Reforma é instrumentalizada pela educação (Aranha, 2006, p. 125).

Embora, a reivindicação de uma escola para todas as crianças ser essencialmente democrática, a educação proposta não era a de uma educação igualitária, conforme se apreende da citação a seguir:

> Ao contrário da tendência elitista predominante, Lutero (1483-1546) e Melanchthon (1497-1560) trabalharam para a implantação da escola primária para todos. É bem verdade que nessa proposta havia uma nítida distinção: para as camadas trabalhadoras, uma educação primária elementar, enquanto para as privilegiadas era reservado o ensino médio e superior. Apesar disso, Lutero defendia a educação universal e pública, solicitando às autoridades oficiais que assumissem essa tarefa, por considerá-la competência do Estado (Aranha, 2006, p. 125).

Mesmo que defenda uma escola dualista, Lutero também defendeu uma escola para todos(as), e isso teve como consequência o fato registrado por Alves (2006, p.71), a saber que "a Reforma também produziu um conjunto muito expressivo de pedagogos, cujos empreendimentos vêm sendo celebrados como referências fundamentais no âmbito da história da educação".

Alves (2006, p.90), apresenta as consequências práticas do posicionamento humanista e da própria ocorrência da Reforma Religiosa:

> […] acentua-se que o avanço da instrução pública em regiões influenciadas pela Reforma, até o século XIX, foi com razão, atribuído à nova postura do protestantismo em face da prática da religião. Tal postura se sustentou em dois princípios: a afirmação da responsabilidade do homem por sua fé e a identificação dos livros sagrados como a fonte original desta. Portanto, a condição *sine qua non* da salvação eterna repousaria no exercício da leitura, o que tornava a alfabetização e o domínio das habilidades de ler e escrever um dever ético a ser suprido de forma compartilhada pela família e pela Igreja.

Saber ler era, então, uma obrigação do(a) cristão(ã), pois a leitura da Bíblia era uma exigência das igrejas protestantes. No entanto, o essencial era, segundo os reformistas, ler com autonomia, e para tanto, Lutero traduziu o Evangelho diretamente do grego para o Alemão, justamente por não confiar na tradução latina adotada pela Igreja Católica.

No contexto da Reforma, quem mais se dedicou à escola foi Jan Amos Komenský (Comênio), um bispo protestante, educador, cientista e escritor que tem sido considerado por muitos historiadores da educação como o pai da didática moderna, posição compartilhada pelo autor das linhas que seguem:

> Comenius está na origem da escola moderna. A ele, mais do que a nenhum outro, coube o mérito de concebê-la. Nessa empreitada, foi impregnado pela clareza de que o estabelecimento escolar deveria ser pensado como uma *oficina de homens* -, foi tomado pela convicção de que a escola deveria fundar a sua organização tendo como parâmetro as artes (Alves, 2006, p.71).

O entendimento de artes, no entanto, era diferente do que se tem hoje. As "artes, segundo a acepção dominante à época em que viveu Comenius, abrangiam também as manufaturas", e a partir desse entendimento, o termo "investia-se de uma acepção específica que expressava correspondência literal e histórica com o ofício medieval ou artesanato" (Alves, 2006, p.71-72).

Ao defender uma escola onde o tempo fosse melhor utilizado, Comenius:

> pressupunha uma organização para a atividade de ensino, no interior da escola, que visava equipará-la à ordem vigente nas manufaturas, onde a divisão do trabalho permitia que diferentes operações, realizadas por trabalhadores distintos, se desenvolvessem de forma rigorosamente controlada, segundo um plano prévio e intencional que as articulava, para produzir mais resultados com economia de tempo, de fadiga e de recursos. Confirmam esse entendimento as constantes analogias empregadas por Comenius com a finalidade de ilustrar a aproximação entre os resultados da atividade de ensino, tal como ele a prescrevia, e os referentes às atividades das artes (Alves, 2006, p.73)

Entretanto, assim como ocorre dois séculos depois no contexto da Revolução Francesa, a escola na Reforma Protestante padecia da falta de recursos financeiros para efetivar-se, e Comenius tinha plena "consciência dos condicionamentos econômicos que poderiam comprometer a expansão escolar". Tanto que se tem como consequência dos elevados custos das escolas, "a existência de certos mecanismos econômicos de seleção da clientela" (Alves, 2006, p.75).

Fica claro, nas palavras do Bispo protestante, que os fatores econômicos são cruciais para a implantação da escola pública, gratuita e obrigatória. Uma das

finalidades desta escola seria promover a religiosidade do povo, mas “paralelamente às finalidades religiosas e civis que tornavam imperiosa a expansão da escola para todos, a possibilidade de realizá-la repousava em seu barateamento” (Alves, 2006, p.76).

Porém, se por um lado a Reforma exigia que seus fiéis soubessem ler e interpretar as Sagradas Escrituras, por outro, os afazeres da vida cotidiana não permitiam que os(as) responsáveis pela criança tivessem tempo livre suficiente para se empenharem na educação dessa criança. Em função disso e assentada nos princípios reformistas que fundam “uma prática da religião que valorizava a instrução, enquanto instrumento de salvação dos fiéis” e o “direito individual relativo à livre interpretação das sagradas escrituras”, é que a Igreja insistia para que “o Estado assumisse e desenvolvesse a instrução pública, pois também os direitos do cidadão seriam comprometidos caso este não pudesse exercer o domínio da leitura e da escrita”. Dessa confluência de interesses entre Igreja e Estado é que passam a existir “políticas que colocaram os países protestantes na vanguarda da oferta de escolas públicas” (Alves, 2006, p.90).

Em decorrência das necessidades da Igreja reformada da Alemanha, Lutero é levado a proclamar:

> […] que, em todas as cidades, vilas e aldeias, sejam fundadas escolas, para educar toda a juventude de ambos os sexos, de tal maneira que, mesmo aqueles que se dedicam à agricultura e às profissões manuais, frequentando a escola, ao menos duas horas por dia, sejam instruídos nas letras, na moral e na religião (LUTERO *apud* COMÉNIO, 1976, p. 156, *apud* Alves, 2006, p.91).

A escola deveria ajudar na salvação das almas das pessoas crentes, mas na falta de escolas em número suficiente para todas as crianças, aqueles(as) poucos(as) que sabiam as artes das letras educavam suas crianças no próprio lar, acumulando assim as tarefas de pais/mães/responsáveis e professores(as).

1.2 - A ESCOLA NA REVOLUÇÃO FRANCESA

No presente tópico, aborda-se a questão da escola pública e estatal no contexto e no processo da Revolução Francesa, a partir daquele a quem a

Assembleia Nacional Francesa indicou para compor a Comissão de Instrução Pública e esta, por sua vez, o elegeu relator dos resultados de seus trabalhos: Condorcet.

Condorcet representava aquele setor dentre os pensadores do contexto do Iluminismo que acreditava que a escola poderia socializar os conhecimentos que, sobretudo, as ciências haviam acumulado, e, desse modo, formar um novo tipo de homem: o cidadão instruído. Nesse sentido, o caso francês constituía uma peculiaridade no pensamento burguês da época, conforme bem o demonstra a produção intelectual (ou teórica) francesa na segunda metade do Século XVIII, conhecido como Século das Luzes.

> Entre os principais escritos educacionais de pensadores de vanguarda na França setecentista, merecem registro, por exemplo, as três obras de Rousseau, denominadas Emile, Projet pour l'éducation de Monsieur de Sainte-Marie e Emile e Sophie, além de Mémoires pour Catherine II, de Diderot; Es sai d'éducation nationale, de La Chalotais, e Cinq mémoires sur l'instruction publique, de Condorcet (Alves, 2006, p. 46).

Essa produção, no plano intelectual, reflete-se na prática legislativa por meio de "projetos de instrução pública, apresentados entre 1789 e 1795", dos quais destacam-se "o de Talleyrand na Assembleia Constituinte, o de Condorcet na Assembleia Legislativa, os de Lanthenas, de Romme, de Sieyès, Daunou e Lakanal, bem como o de Lepelletier na Convenção Nacional" (Alves, 2006, p. 46).

Nas palavras de Alves (2006), evidencia-se que, neste período, a intelectualidade iluminista preocupava-se sobremaneira com a escola pública, obrigatória e gratuita. No entanto, conforme abordaremos mais adiante, a classe burguesa, particularmente os industriais, tinha uma visão pragmática da educação, não se preocupando com a formação humana, mas sim com a formação de mão de obra.

Durante a Revolução Francesa (1789 – 1799), desenvolveu-se a tese segundo a qual a escola deveria ser responsável pela formação do cidadão do Estado, em substituição aos súditos do rei, ou seja, formar "indivíduos livres". Isso advinha da necessidade de "superar a situação de opressão própria do Antigo Regime e ascender a um tipo de sociedade fundada no contrato social celebrado

livremente entre os indivíduos". Para tanto, "era necessário vencer a barreira da ignorância" (Saviani, 1999, p. 17).

Essa nova escola deveria ser para todos(as), pública, universal, laica, obrigatória e gratuita, sendo mantida pelo Estado. Entretanto, durante os debates revolucionários, muito se falou da escola pretendida, mas como colocar essas ideias em prática? Esta parte, a materialização, ficou em segundo plano. Segundo Alves (2006, p. 44), "não se revelam os limites materiais da sociedade. Os elementos centrais só definem direções políticas gerais". Esta citação pode levar a crer que os revolucionários estavam mais interessados em debater a escola do que em implementá-la. Contudo, há que se considerar que a Assembleia Nacional não era homogênea e era marcada por contradições que se expressavam a partir de sua composição: Girondinos, predominantemente representantes da alta burguesia; Jacobinos, predominantemente representantes da pequena burguesia e dos setores populares urbanos; e um setor denominado Pântano ou Planície, cuja composição social era diversa, assim como os interesses materiais que representavam. Soma-se a essa complexidade política as dificuldades econômicas vividas pela França, além do início dos conflitos com as monarquias europeias que temiam a revolução e apoiavam a restauração da monarquia com o retorno ao trono da Dinastia de Bourbon.

O Relatório de Condorcet, apresentado à Assembleia Legislativa francesa em abril de 1792, traça a orientação que a instrução pública deveria seguir a partir da Revolução Francesa. No início do texto de Condorcet, ele enfatiza qual seria a função da escola desejada pela Revolução Francesa:

> Oferecer a todos os indivíduos da espécie humana os meios (condições) de prover suas necessidades, de assegurar seu bem-estar, de conhecer e de exercer todos os seus direitos, de entender e de cumprir seus deveres. Assegurar a cada um deles a facilidade de aperfeiçoar seu engenho (habilidade), de se tornar capaz das funções sociais às quais ele tem o direito de ser chamado, de desenvolver toda a extensão de talentos (capacidade) que ele recebeu da natureza; assim estabelecer, entre os cidadãos, uma igualdade de fato, e tornar real a igualdade política reconhecida pela lei (Condorcet, 2004, p. 234-235).

Condorcet destaca a importância de proporcionar a todos os seres humanos as condições necessárias para satisfazer suas necessidades básicas e

desenvolver plenamente suas capacidades. Ele enfatiza a igualdade de oportunidades, permitindo que cada indivíduo exerça seus direitos e cumpra seus deveres de maneira eficaz. Além disso, o autor defende a igualdade real entre os(as) cidadãos(ãs), superando as disparidades socioeconômicas e políticas. A proposta visa uma sociedade onde a igualdade política seja não apenas reconhecida pela lei, bem como concretizada na prática. Este ideal reflete uma visão progressista e humanitária da justiça social e da cidadania.

Lê-se no relatório que a educação deveria ser para todas as idades, pois “a instrução não deveria abandonar os indivíduos no momento em que eles saem das escolas”, por meio de uma segunda instrução, “tão mais necessária quanto à da infância foi encerrada em limites mais estreitos”. Pois seria “essa uma das causas principais de ignorância em que as classes pobres da sociedade estão hoje em dia mergulhadas” (Condorcet, 2004, p. 236).

No nível das crianças, a escola deveria ensinar primeiramente as teorias, deixando a prática apenas quando os alunos compreendessem a parte teórica. Os estudos não se preocupariam com o modo como a criança vê o mundo, mas em levar as crianças ao conhecimento das verdades.

Porém, se por um lado, a nova escola era idealizada para todas as crianças, por outro, em seu Rapport, Condorcet não nega o trabalho infantil; ao contrário, propõe que ela se adapte a essa realidade por meio de instruções “distribuídas em quatro cursos, dos quais cada um deve ocupar um ano das crianças de capacidade normal”. Esta instrução duraria 4 anos, permitindo “uma divisão cômoda para uma escola onde não se pode colocar senão um único professor”, em consonância com o tempo que “decorre entre a época em que eles começam a ser capazes de aprender e aquela em que eles podem ser empregados num trabalho útil, sujeitos a uma aprendizagem regular” (Condorcet, 2004, p. 238).

Percebe-se pelos termos do Relatório que Condorcet pretendia uma educação universal que abrangesse o conhecimento científico da época, mas que se estendesse além do que seria útil conhecer como homem e como cidadão, de modo a abranger outros conhecimentos úteis a qualquer profissão, como aqueles relacionados à divisão mais geral das profissões, como agricultura, as artes mecânicas, a arte militar; acrescendo ainda conhecimentos médicos necessários aos simples práticos, às parteiras, aos veterinários (Condorcet, 2004, p. 243).

Segundo Condorcet, a escola teria como foco principal a formação do cidadão republicano, e para tanto o “primeiro cuidado deveria ser tornar, por um lado, a educação tão igual quanto universal; por outro, tão completa quanto as circunstâncias pudessem permitir” (Condorcet, 2004, p. 235).

A educação deveria ensinar a ciência de maneira livre de governantes, mas não numa liberdade “absoluta”, pois é o Estado o mantenedor dessas instituições, ou seja, os planos de ensino devem estar de acordo com os rumos que a nação está seguindo ou aqueles desejados por ela.

Na visão de Condorcet (2004, p. 236), a falta de escola é “uma das causas principais de ignorância em que as classes pobres da sociedade estão hoje”. É dever da educação tirar os(as) pobres desse estado de ignorância, dando-lhes a capacidade de “ver a verdade”, pois o poder “de impedir o desenvolvimento das novas verdades, o ensino das teorias contrárias à sua política particular ou a seus interesses momentâneos” contraria o caráter necessariamente democrático da instrução pública (Condorcet, 2004, p. 237).

Na perspectiva desse pensador, o conhecimento obtido colocaria fim à divisão de classes entre aqueles que agem pelo raciocínio e aqueles que acreditam. A ciência e a educação levariam luz aos seres humanos, e, nesse sentido, a escola proposta por Condorcet seria o início da busca pelo conhecimento, despertando o autodidatismo, ou “a arte de se instruir por si próprio, como procurar palavras num dicionário, a se servir do índice de um livro, a seguir num mapa, num plano, num desenho, as narrações ou descrições, as notas resumos” (Condorcet, 2004, p. 239).

O avanço das manufaturas e, consequentemente, das técnicas de trabalho, transformou seus(as) trabalhadores(as) em meros(as) repetidores(as) de tarefas nas quais o intelecto era pouco exigido, brutalizando os trabalhadores(as):

> Assim, o aperfeiçoamento das artes se tornaria para uma parte da espécie humana uma causa de estupidez; faria em cada aluno uma classe de homens incapazes de se elevar dos mais grosseiros interesses; introduziria aí, uma desigualdade humilhante e uma semente de perigosas inquietações, se uma instrução mais abrangente não oferecesse aos indivíduos desta mesma classe um recurso contra o efeito infalível da monotonia de suas ocupações diárias (Condorcet, 2004, p. 241).

Para o autor, uma educação essencialmente profissional não teria a capacidade de “elevar” o espírito humano, deixando-o em uma “monotonia” cotidiana. Nesse sentido, como já foi dito acima, a educação deveria ser universal, alcançando todas as pessoas, dando-lhes condições de serem cidadãos(ãs) plenamente.

Condorcet também aborda a laicidade da educação, onde:

> […] a instrução pública é concebida com resultado do avanço do espírito humano e responsável pela continuidade desse avanço por meio de sua universalização e da seleção dos programas pautados nos conhecimentos elaborados que poderiam orientar as ações dos indivíduos, futuros cidadãos, no caminho da razão e do combate aos preconceitos. Esse projeto objetivava que a sociedade deixasse de ser dividida entre “homens que raciocinam” e “homens que creem” (CONDORCET, 2004, p 239). Convém notar que nesse momento o termo laicidade não era utilizado […] (Derisso, 2023, p. 149).

Em síntese, Condorcet entendia que a escola pública deveria compartilhar com as futuras gerações os avanços que a ciência experimentava no século XVIII, produzindo uma humanidade iluminada pelas luzes da razão, contra os preconceitos que imperavam. Essa era, em grande medida, a concepção compartilhada pelo movimento iluminista, apesar dos limites e contradições que se podem encontrar neste ideário.

1.3 - A ESCOLA NO CONTEXTO DA REVOLUÇÃO INDUSTRIAL

Assim como a questão da escola pública teve particularidades ao se comparar os contextos da Reforma Protestante e da Revolução Francesa, o mesmo ocorreu na Inglaterra, país que foi berço da Revolução Industrial e da chamada economia clássica.

> O caso da Inglaterra leva ao reconhecimento de que o debate sobre a instrução pública, nas suas origens, se deslocou para o terreno da economia política e, nele, assumiu um papel secundário. Segundo as cogitações dos pensadores burgueses, que construíam essa ciência no século XVIII, a escola não era uma instância importante para a produção da riqueza social (Alves, 2006, p.63).

Nesta nação, as discussões sobre educação ficaram em segundo plano, pois

seus pensadores não viam nela algo importante para a produção da riqueza social. Na Inglaterra do século XVIII, tinha-se como um importante objetivo da escola o de impor limites morais à classe trabalhadora. Adam Smith (1723 – 1790), o principal representante e responsável pela fundação da ciência da economia política, manifesta-se sobre a importância formativa da escola, mas defende que o Estado deva ter deveres limitados. O foco da escola seria o de "impedir a quase total corrupção e degeneração da grande maioria das pessoas", embora reconheça que a divisão do trabalho tal qual ocorria nas manufaturas impunha limitações aos trabalhadores. Porém, o autor não chega "a assumir que a educação poderia ser um corretivo eficaz no combate à situação vigente", embora afirmasse que ela teria uma finalidade (Smith, 1983, p. 416, *apud* Alves, 2006, p. 67).

Conforme Alves (2006, p. 67), Adam Smith justificava uma "educação da gente comum como uma intervenção corretiva providencial" que demandaria "maior atenção do Estado" do que a demandada pela educação das camadas socialmente mais elevadas que cumpriam um trajeto de formação muito mais longo até iniciarem suas atividades profissionais, além de usufruírem de "uma boa quantidade de lazer". Nesse sentido, Smith defendia uma escola dualista, na qual a classe trabalhadora teria uma educação diferente daquela destinada às classes abastadas.

Mesmo reconhecendo a importância da educação pública, Smith não defendia uma escola pública custeada pelo Estado:

> Para Adam Smith, em resumo, a extensão dos serviços escolares não deveria comprometer a produção da riqueza social, daí a sua firme resistência à gratuidade do ensino. O Estado não poderia assumir integralmente o financiamento da instrução pública, ou seja, arcar com todo o ônus decorrente da construção de escolas, da aquisição de equipamentos, do pagamento de professores e da compra de material didático, mas, sim, subsidiar a formação das crianças trabalhadoras por meio de "despesa bastante reduzida". Para o grande expoente da economia política, o custeio integral da educação dessas crianças realizaria uma queima improdutiva de forças produtivas. A oferta de instrução gratuita levaria a nação ao sacrifício, pois dilapidaria irracionalmente parte da riqueza social produzida, sobretudo porque os supostos beneficiários da escola dispunham de "pouco tempo para desperdiçar com a sua educação" (Alves, 2006, p. 67-68).

Em consequência da posição de Adam Smith, contrária à responsabilidade do Estado pela educação, os teóricos da economia política praticamente não debatem a educação, como é o caso de “David Ricardo, o mais avançado quadro da economia política inglesa”, que em sua obra sequer “fez qualquer alusão à educação ou à escola” (Alves, 2006, p.68). Tem-se, então, que “na Inglaterra, a instrução pública foi um epifenômeno da economia política, no interior da qual teve escassa relevância” (Alves, 2006, p. 120).

1.4 – SÉCULO XIX E A ESCOLA PÚBLICA

Como pôde ser observado nos subitens anteriores, muito foi dito sobre a escola pública, e muitos até a defenderam. Mesmo com importantes avanços, a escola que deveria ser para todos não conseguiu abranger todas as pessoas que dela necessitavam. Este quadro começou a mudar no final do século XIX, e apenas nos países mais desenvolvidos e nas regiões mais ricas deles. Nas palavras de Alves (2006, p. 132), “mesmo essas nações não conseguiram se libertar dos efeitos restritivos que colocavam obstáculos à difusão da escola nas regiões mais pobres”.

Foi na França que esta educação pública mais avançou, devido à Revolução, pois já antes dela se discutia a necessidade política que consistia em substituir o absolutismo pela república, para conseguir atingir as mudanças sociais que a maioria da sociedade francesa reclamava. Mas, conforme Alves (2006, p. 121), “a implantação da escola pública na França ao longo do século XIX observou um movimento sinuoso de avanços e recuos”, principalmente quando disputava recursos com outras áreas sociais.

Entre os países desenvolvidos, não foram apenas a França e a Inglaterra que falharam em implantar uma educação para todos, há o caso da Alemanha, que por mais que seja “vista como a nação da Europa onde mais avançara a instrução pública no século XIX, também enfrentou dificuldades expressivas para atingir esse estágio, pelo menos até a década de 1870” (Alves, 2006, p.124).

Importante salientar que em todos os casos aqui analisados, nos estados republicanos ligados à Reforma Religiosa, ocorre um lapso de tempo entre a proclamação da necessidade da universalização da instrução e a adoção de

políticas públicas no sentido de efetivá-lo. No entanto, na maioria dos casos o argumento justificativo de tal atraso pode ser os percalços na resolução de problemas sociais e jurídicos como a permanência de vestígios do regime feudal tal como os privilégios das velhas ordens ligadas ao clero e à nobreza. Porém, no caso dos Estados Unidos "não são aplicáveis argumentos que expliquem tal lapso como decorrência de obstáculos gerados por forças sociais vinculadas ao feudalismo" (Alves, 2006, p.127-128), uma vez que nesta região este regime de produção e de propriedade não existiu.

1.5 – DA FÁBRICA PARA A ESCOLA

Durante a Revolução Industrial, muitos avanços tecnológicos ocorreram. As máquinas se tornaram mais eficientes e as técnicas de produção seguiram na mesma direção, tornando o trabalho mais simples:

> Por força da simplificação do trabalho, ocorreu a incorporação maciça de mulheres e crianças à produção. A depauperação dos salários, causada pela grande oferta de força de trabalho, e os ambientes de trabalho infectos, característicos desses "tempos orgiásticos do capital", determinaram não somente a sujeição do trabalhador masculino mas também a emergência de um crítico quadro de miséria material e moral para os trabalhadores. É o que se revela cristalino não só não bra maior de Marx, mas, igualmente, no clássico de Engels intitulado *A situação da classe trabalhadora em Inglaterra* (1975) (Alves, 2006, p.137).

As máquinas simplificaram o trabalho, levando à desvalorização da mão de obra e piorando às condições de trabalho dos adultos. Essa simplificação acarretou a diminuição do valor pago aos(as) trabalhadores(as), levando as crianças a ingressarem no mercado de trabalho a fim de melhorar a renda familiar.

Quanto ao trabalho infantil, o historiador Leo Huberman (1982, p. 91) registra que durante o depoimento do "Sr. John Moss, antigo capataz de aprendizes numa fábrica de tecidos de algodão" para uma comissão do Parlamento Inglês em 1816, o mesmo disse que as crianças que trabalhavam naquela fábrica eram todas órfãs, provenientes de Londres e de Liverpool, tinham entre 7 e 15 anos, trabalhavam de pé "de 5 da manhã até 8 da noite", pois não havia cadeiras no local, tanto que "encontrava com frequência crianças pelo chão, muito depois da

hora em que deveriam estar dormindo", e que os "acidentes nas máquinas com as crianças" eram muito frequentes.

As lutas das(os) trabalhadoras(res) por melhores condições de trabalho e por salários que garantissem sua subsistência e a de suas famílias levaram a importantes mudanças nas leis trabalhistas. A maior beneficiada com as novas regras foi a criança.

> As denúncias e as pregações de ordem moral contra a exploração desenfreada dessa modalidade de força de trabalho pela indústria colaboraram no sentido de ser produzido um conjunto de normas que reduzia, progressivamente, a jornada de trabalho infantil e tornava obrigatória a escolarização das crianças trabalhadoras. O financiamento das despesas referentes aos estudos dessas crianças, segundo o que estabeleciam tais normas, corria por conta das empresas capitalistas empregadoras (Alves, 2006, p.137- 138).

Esta nova realidade ocasionou a exclusão da mão de obra infantil, a mais afetada por esses avanços. As crianças desempregadas, agora com mais tempo livre, preocupavam as autoridades, e as pessoas responsáveis por essas crianças estavam receosas de que elas passassem a ser, nas palavras de Alves (2006, p. 140), "de crianças de fábrica para crianças de rua". Fato este, que poderia aumentar os atos infracionais cometidos por elas. É neste panorama que a escola pública, universal, laica, obrigatória e única, tomou corpo (Alves, 2006). Assim, a escola deixa de ser um gasto desnecessário para se tornar uma instituição importante para o "avanço" social e econômico da sociedade oitocentista.

As pessoas responsáveis pelas crianças viram como positivo o surgimento desta instituição que "cuidaria" de seus filhos enquanto estivessem nas fábricas.

> Para os pais trabalhadores, complementarmente, o surgimento de uma instituição que cuidasse de seus filhos enquanto trabalhavam era muito desejável. Não há como tergiversar o fato de que a nova escola foi produzida também para atender essa demanda. E como famílias proletárias, em face da situação de penúria que marcava a existência da classe trabalhadora - muito mais empobrecida do que na época de Adam Smith, então defensor intransigente da tese do ensino público pago -, encontravam dificuldades para pagar diretamente pelos serviços prestados pela instituição escolar, impôs-se, além de sua publicização, a necessidade de gratuidade de seus serviços, o que tomava, ao mesmo tempo, exeqüível a obrigatoriedade do ensino. (Alves, 2006, p.141).

Mesmo com objetivos diferentes, a classe trabalhadora estava unida à classe

burguesa no que diz respeito à instalação de uma escola para todos(as), onde as crianças passariam parte do tempo ocioso e teriam contato com os conhecimentos que a burguesia considerava necessários para a formação de futuros(as) trabalhadores(as). Mesmo os(as) operários(as) acreditavam que esses conhecimentos resultariam em empregos e salários melhores para as futuras gerações. Foi naquele momento que “nasceu” a criança de escola.

A escola pública, neste contexto histórico, nasceu com objetivos bem definidos: educar eticamente as ex-crianças de fábrica, transmitir os conhecimentos necessários para que elas pudessem ser a futura mão de obra das fábricas e ser um lugar para “guardar” os(as) filhos(as) dos trabalhadores(as) enquanto estes(as) estivessem no trabalho. Assim, a escola se tornou uma peça fundamental no cenário social e econômico do século XIX, representando uma mudança significativa na estrutura educacional e no papel das crianças na sociedade industrial emergente.

No segundo capítulo, será explorada a crítica à escola obrigatória no contexto da contracultura. Este movimento contestava as instituições sociais estabelecidas, com pensadores como Paul Goodman, Ivan Illich e John Holt questionando a educação formal como uma ferramenta de controle social. As críticas à educação compulsória remontam aos Estados Unidos do século XIX e se intensificaram durante as décadas de 1960 e 1970, o auge da contracultura. Durante esse período, o *homeschooling* emergiu como uma alternativa, refletindo os ideais de liberdade individual e autonomia da criança.

CAPÍTULO 2 – CONTRACULTURA

Neste capítulo, discute-se as possíveis origens da contracultura, sua influência entre os jovens, inclusive no Brasil, bem como o pensamento crítico com relação à escola que se desenvolve nesse contexto ou a partir dela. Nesse sentido, consideramos importante realizar um resgate histórico para uma melhor compreensão da contracultura.

Realizar um estudo sobre história e reviver o passado dá a ele uma nova vida, que sob a luz do presente, traz novos "detalhes" sobre o fato que haviam sido deixados de lado por outros estudiosos. Buscar as origens dos fatos históricos é impedir que as raízes dos mesmos se percam. Entretanto, apenas essa busca pelas origens não explica as atitudes tomadas pelos seres humanos para resolver problemas enfrentados naquele momento. Marc Bloch faz um alerta:

> Mas entre os dois sentidos frequentemente se constitui uma contaminação tão temível que não é em geral muito claramente sentida. Para o vocabulário corrente, as origens são um começo que explica. Pior ainda: que basta para explicar. Aí mora a ambiguidade; aí mora o perigo (Bloch, 2001, p. 56-57).

Seguindo o caminho de não apenas narrar os fatos, vamos definir o que seria a contracultura. Esta caracteriza-se como um movimento por meio do qual a juventude expressa, no início da segunda metade do Século XX, sua "descrença no futuro e o desencantamento com o presente". Havia nesse movimento um certo consenso segundo o qual "tanto a sociedade quanto a cultura da época estavam simplesmente 'doentes'". Nesse sentido, contestava-se as instituições e as "verdades" que foram ensinadas pela sociedade por meio das gerações anteriores. A partir de tal contestação, buscava-se alternativas com o fim de interferir na realidade. (Brasil, 2013, p. 199).

A contracultura, além de seu caráter contestador e de oposição às ideias dominantes, também introduzia novas formas de luta política, "com passeatas e grandes *happenings* regados a prazer, *rock and roll* e substâncias psicoativas" (Ferraz, 2021, p.212), e propunha novos "estilos" de vida. Esse movimento se opunha à forma de pensar da sociedade da época e à forma como essa mesma sociedade se estruturava. Colocou-se em xeque por meio desse movimento, "não

só o capitalismo ou as formas tradicionais de luta da esquerda, mas a própria noção de racionalidade moderna e científica". Dissemina-se nos movimentos contraculturais a aproximação com religiões orientais e a afirmação "do corpo, do sexo, das emoções e das intuições à crítica crucial ao adiamento infinito da realização pessoal". (Marin, 2014, p. 212). Buscava-se, na realidade, uma revolução cultural.

A contracultura foi formada por uma diversidade de grupos, incluindo *hippies*, *yippies* e outras minorias etno culturais, que questionavam a cultura burguesa e tecnicista[3] defendida pelo "Sistema", a ordem estabelecida e a classe dominante. Diniz (2020, p. 3) concebe a contracultura como "um conjunto polissêmico de valores e práticas descentralizadas", visto que era um movimento que adotava características próprias, dependendo do local onde se encontrava. Esses grupos, que atuavam em vários países ocidentais, buscavam combater a indústria altamente avançada e sua ideologia massificante, que visava elevar o consumismo[4] a níveis nunca antes vistos. Para isso, a indústria adotava os processos de produção mais modernos, a racionalização e o planejamento, elevando exponencialmente sua capacidade de produção. Essas novas formas de produção tiveram reflexos na sociedade, que se tornou mais tecnocrata, onde a ciência se tornou o novo dogma existencial, não permitindo contestações ou discussões, tornando a sociedade altamente massificada e repressiva, sem espaço para contestação.

Foi contra essa tecnocracia[5] que os jovens, particularmente os

---

3 Para mais informações sobre tecnicismo ver: ALTOÉ, A. et al. (Org.). **Didática: processos de trabalho em sala de aula**. Maringá: EDUEM, 2005

4 O Consumismo é o ato que está relacionado ao consumo excessivo, ou seja, à compra de produtos ou serviços de modo exagerado. O consumismo é característico das sociedades modernas capitalistas e da expansão da globalização. IN: DIANA, Daniela. **O que é Consumismo?**. Toda Matéria, [s.d.]. Disponível em: https://www.todamateria.com.br/o-que-e-consumismo/. Acesso em: 23 out. 2023.

5 Aparentemente el término fue usado por primera vez en 1919 por un norteamericano, Willian Smyth, quien propuso un nuevo sistema de gobierno en el cual los expertos serían los responsables de todas las decisiones políticas y económicas fundamentales. Quizás el único término cuya definición sea tan poco precisa como "tecnocracia" es su opuesto, "populismo", el que ha sido empleado para designar regímenes tan diversos como el de Cárdenas en México, el de Vargas en Brasil y el peronista en la Argentina. [O termo foi aparentemente utilizado pela primeira vez em 1919 por um americano, William Smyth, que propôs um novo sistema de governo no qual os especialistas seriam responsáveis por todas as decisões políticas e econômicas fundamentais. Talvez o único termo cuja definição seja tão imprecisa como "tecnocracia" seja o seu oposto, "populismo", que tem sido utilizado para designar regimes tão diversos como o de Cárdenas no México, o de Vargas no Brasil e o peronista na Argentina. Tradução nossa]. Ver Ernesto Laclau: Politics and Ideology in

estadunidenses, se levantaram, conforme se apreende de Roszak (1972, p.12):

> A juventude americana parece haver percebido mais depressa que na luta contra esse inimigo as táticas convencionais de resistência política ocupam posição marginal, em grande parte restrita a crises imediatas de vida ou morte. Para além dessas questões imediatas, entretanto, jaz a tarefa maior de alterar todo o contexto cultural em que tem lugar a política cotidiana.

Na continuidade de sua análise, o autor afirma que "tudo se torna objeto de exame e de manipulação", uma vez que "a tecnocracia age no sentido de eliminar as brechas e fissuras anacrônicas da sociedade industrial" (Roszak, 1972, p. 12), para assim perpetuá-la. Na sociedade tecnocrata "tudo deixou de ser pequeno, simples ou fácil de entender para o homem não-técnico" (Roszak, 1972, p. 13), exigindo a presença de pessoas altamente especializadas para solucionar os problemas da vida social.

Segundo Pereira (1988, p. 69), no momento de sua gênese, a contracultura:

> Consiste basicamente em recolher o lixo da cultura estabelecida, o que é, pelo menos, considerado lixo pelos padrões intelectuais vigentes, e curtir esse lixo, levá-lo a sério como matéria-prima da criação de uma nova cultura. Misticismo irracionalista, filosofia oriental, astrologia, especulação metafísica, hedonismo primitivista, etc., geralmente considerados bobagens infantis pelo melhor pensamento moderno, foram transformados nas principais disciplinas da academia do *underground.*

As principais bandeiras e palavras de ordem adotadas pelo movimento foram "Paz e Amor, *Paradise Now*. Desbunde. Desrepressão. Revolução Individual. *You Are What You Eat*. Aqui e Agora, É Proibido Proibir. A Imaginação Está Tomando o Poder. *Flower Power. Turn on, Turn in and Drop*" (Pereira, 1988, p. 7).

Nos anos sessenta, a juventude, não vendo saída para suas angústias, decidiu protestar, exigindo que suas dores fossem ouvidas. Esses protestos arrastavam multidões, espalhando-se por diferentes partes do mundo. No caso dos Estados Unidos, o lema "Faça Amor, não faça guerra" foi muito expressivo porque o país se empenhava num conflito externo, a Guerra do Vietnã, que inicialmente contou com apoio popular a partir dos argumentos patrióticos e de

---

Marxist Theory, Londres, NBL, 1977. págs. 143-144. In: Wolfson, Miguel Angel Centeno and Leandro. Redefiniendo la tecnocracia. Revista: **Desarrollo Económico** Vol. 37, No. 146, julho - setembro, 1997.

defesa de um suposto mundo livre do comunista.

2.1 – GERAÇÃO *BEAT*

Falar em contracultura é falar dos EUA, principalmente na década de 1950. Pereira (1988) destaca o aumento da aceitação do anti-intelectualismo naquela sociedade, sendo a geração *beat* exemplos desse fenômeno, descrevendo-os como representantes de um anarquismo romântico. A geração *beat* adotou uma postura de contestação radical, que contrastava com a abordagem tradicional da esquerda política. Suas crenças incluíam a ideia de uma “desobediência civil” e “inércia grupal”.

No mundo pós-Segunda Guerra Mundial, o desejo de uma sociedade diferente daquela que existia naquele momento era almejado por muitos. Foi na busca por algo novo que nasceu a Geração *Beat* ou Movimento *Beat*.

As pessoas que faziam parte desse movimento procuravam expressar todo o seu descontentamento em relação à sociedade da época. Assim, ficaram conhecidas como rebeldes, ou seja, ser *beat* é ser um(a) rebelde em relação à sociedade estadunidense do século XX. Segundo Morettoni (2020), *beat* era sinônimo de rebeldia, expressando-se na literatura e na estética. Essa geração deu início à contracultura.

Morettoni afirma que a Geração *Beat* é “eminentemente política”:

> O movimento beat que se desenvolveu de meados dos anos 1940 ao final dos anos 1960, e que alcançou o ápice de sua popularidade entre 1955 e 1959, é um movimento cultural. [...] por seu papel na vida social, para manutenção e transformação da sociedade tal como ela é, a cultura e a política estão intrinsecamente relacionadas. Assim, a despeito das intenções individuais dos jovens que formaram ou que encorparam este movimento, a Geração Beat assume uma dimensão eminentemente política (Morettoni, 2020, p.39).

Morettoni (2020) destaca o movimento cultural conhecido como Geração *Beat*, que surgiu nas décadas de 1940 a 1960, alcançando seu auge na década de 1950. Ele ressalta a ligação intrínseca entre cultura e política, evidenciada pelo papel desse movimento na vida social e na transformação da sociedade. Embora os indivíduos envolvidos possuíssem diferentes intenções pessoais, a Geração

Beat adquiriu uma dimensão política significativa. Isso mostra como os movimentos culturais podem ter impacto e influência além de suas expressões artísticas, contribuindo para debates e mudanças sociais.

Segundo Norman Mailer, autor do livro "*The White Negro: Superficial Reflections on the Hipster*" (1957), a Geração *Beat*, mesmo com sua busca por sensações e satisfação orgástica, era passiva em comparação aos *hipsters*, pois este grupo se assemelhava muito aos afrodescendentes, que não podiam andar tranquilamente sem serem acompanhados pelo racismo e pela violência. Mailer (1957, p. 276) afirmava que o *hipster* era o verdadeiro revolucionário, pois conseguia facilmente se desligar da sociedade, vivendo sem raízes e sem expectativas em relação à sociedade.

Como mencionado anteriormente, a Geração *Beat* nasceu como um movimento literário e influenciou muitos jovens, a maioria dos(as) quais estava em idade escolar, incluindo o ensino básico e superior. Portanto, essa geração teve influência na educação da época, uma vez que esses(as) jovens levaram para a sala de aula os livros e as ideias dos *beats*.

2.2 – PRIMEIROS PASSOS

Determinar o momento preciso do nascimento da contracultura é uma tarefa desafiadora, uma vez que diversos fatores contribuíram para o surgimento desse movimento. No entanto, o local é facilmente identificado: foram os EUA, nos anos seguintes ao fim da 2ª Guerra Mundial, na década de 1940 (Mesquita; Maia, 2007).

A Segunda Guerra Mundial mudou radicalmente as nações envolvidas no conflito. Houve diversos avanços tecnológicos na corrida para ver quem conseguiria causar maiores danos ao inimigo. Muitas máquinas foram aperfeiçoadas, como no caso dos aviões, carros, motos, etc. A propaganda de guerra foi amplamente utilizada, tanto para convencer a sociedade civil a apoiar as ações do governo, a fim de vencer o conflito, quanto para manter os soldados nos campos de batalha, evitando deserções. Um exemplo claro de propaganda de guerra foi o personagem dos quadrinhos Capitão América:

> Capitão América é [...] um super-herói idealizado no contexto sombrio da segunda guerra na década de 1940, criado a partir de uma intencionalidade dos roteiristas em expressar ideia gloriosa de patriotismo para ser símbolo dos Estados Unidos, contra o que esta nação considerava o inimigo comum, ou seja, o nazismo. Com o fim do conflito, o personagem perdeu força de vendagem como tantos outros títulos de quadrinhos com a mesma inspiração nos inimigos da segunda guerra (Araujo, 2020, p. 15).

Com o fim dos conflitos, teve início a reconstrução das nações que tiveram partes de seus territórios atingidas pelos bombardeios, destruindo cidades inteiras. Para essa reconstrução, o continente europeu não dispunha de reservas financeiras para tal empreitada. Nesse momento, o governo americano aproveitou a oportunidade, auxiliando na reconstrução daqueles países. Esse fato acarretou um crescimento econômico dos EUA. Nesse momento, um sentimento de euforia atingiu os(as) cidadãos(ãs) estadunidenses. A sociedade da época entendia que qualquer pessoa que possuísse um emprego e algum dinheiro para sanar suas necessidades, além de poder consumir os bens fabricados na época, estava inserida em uma sociedade massificada e liberal, onde o progresso era rápido e constante (Mesquita; Maia, 2007).

Esse progresso e liberdade (Mesquita; Maia, 2007) causaram certo desconforto em um grande número de pessoas que começaram a questionar e desafiar essa “ilusão”, uma vez que uma parcela da sociedade americana não usufruía dos benefícios econômicos daquela época. Essa insatisfação é um dos motores da contracultura.

O termo contracultura se tornou mais evidente em meados da década de 1970, entretanto o movimento surgiu um pouco antes dessa data. É mais correto dizer que ela nasceu praticamente no primeiro ano da Segunda Grande Guerra. Isso fica claro no filme “O Grande Ditador” de Charles Chaplin, de 1940, ano de seu lançamento. Nesse filme, a personagem de um barbeiro judeu faz o discurso que encerra a película, nele podemos ver muitas das ideias da contracultura:

> [...] Não quero governar ou conquistar ninguém. Gostaria de ajudar a todos — se possível — judeus, não-judeus, negros e brancos. Todos nós queremos ajudar uns aos outros. [...] Desejamos viver para a felicidade do próximo — não para seu sofrimento. [...] Pensamos demais e sentimos muito pouco. Mais do que máquinas, precisamos de humanidade. Mais do que de inteligência, precisamos de gentileza e bondade. [...] Homens-máquina, com mente e coração de máquina.

> Vocês não são máquinas, não são desprezíveis! Você é homem! Você tem o amor da humanidade no seu coração. [...] Vamos lutar por um mundo de razão, um mundo em que a ciência e o progresso vão levar à felicidade para todos. Soldados, em nome da democracia, vamos todos nos unir!" [6]

O excerto anterior contém traços da contracultura, pois desafia o *status quo*, criticando o autoritarismo, o militarismo e a opressão política da época (1940). Faz um apelo à humanidade, onde as pessoas deveriam ser solidárias com um espírito de cooperação. Chaplin traz uma visão utópica na busca de um mundo onde todos(as) se unam em busca da felicidade, liberdade e de um progresso que melhore a vida de todas as pessoas. Ele realiza uma crítica à industrialização e ao materialismo excessivo que oprime e explora o povo. Por fim, Chaplin conclama o povo para que reconheça o poder que tem para realizar as mudanças que tornem a vida de todos(as) mais justa. Esse "discurso" inspirou e continua a inspirar movimentos da contracultura, ativismo político e social e defensores dos direitos humanos em todo o mundo.

Avançando um pouco na história, chegamos à contracultura propriamente dita. O termo "contracultura" foi cunhado pela grande imprensa norte-americana nos anos 1960 para se referir às manifestações culturais marginais que foram amplamente adotadas pelos(as) jovens que contestavam o *status quo* nos Estados Unidos (De Araújo e Monastérios).

Muitos dos alvos de contestação da contracultura eram aqueles nos quais os integrantes deste movimento estavam inseridos, principalmente a família, mas não se limitavam apenas a ela. Eles(as) buscavam mudanças em outros setores da sociedade:

> Mas não era apenas no interior da família que o jovem se constituía num foco de contestação. O mesmo acontecia na escola, nos *campi* universitários, na música, nas movimentações de rua, em grandes movimentos sociais, enfim, em todos os lugares e/ou instituições onde sua presença se fazia notar (Pereira, 1988, p. 25).

Os (as) jovens buscavam mudanças em todos os setores da sociedade nos quais eles e elas estavam inseridos(as). Após os anos 1950, nos Estados Unidos, houve uma rápida expansão das escolas e das universidades, o que aumentou o espaço para a voz e as reivindicações juvenis. No entanto, essas instituições de

6 **O Grande Ditador**. Direção: Charles Chaplin. Produção: Charles Chaplin. Estados Unidos da América: United Artists 1940 • p&b • 124 min.

ensino foram os primeiros alvos de contestação da contracultura. As escolas eram vistas como centros de fabricação do homem/mulher-máquina, que não pensava, apenas executava ordens. O livre pensamento não tinha lugar nesses espaços de ensino.

Diferentemente da educação básica[7], o ambiente universitário (educação superior)[8] era o local apropriado para o (a) jovem, uma vez que esse (a) jovem estaria afastado (a) do seio familiar, proporcionando uma liberdade pouco experimentada até então. O *campus* universitário oferecia um lugar onde os jovens poderiam compartilhar suas angústias:

> A experiência do *campus* universitário não apenas significava uma enorme concentração de jovens num espaço aberto de discussão e questionamento, que por si só já favorecia o incremento de uma identidade grupal, como também ajudava a transformar a juventude numa "carreira" ainda mais longa, o que adiava um pouco mais o contato mais direto entre o jovem e o "mundo dos adultos" decorrente, por exemplo, da profissionalização (Pereira, 1988, p. 27).

Houve casos em que os jovens simplesmente abandonaram a escola, pois não viam como mudar o ambiente escolar. No entanto, outros(as) enxergavam na universidade um lugar onde os jovens poderiam ser livres, reunir-se com seus iguais e compartilhar suas inquietações. O espaço universitário transformou-se em um local para a contestação, impactando diretamente na sociedade.

A contracultura também foi um conflito entre gerações. A sala de jantar tornou-se um espaço onde ocorriam conflitos políticos, sugerindo que alguns viam os filhos "cabeludos" e as filhas com cabelos muito longos como inimigos(as) de classe, em vez de encontrarem esse inimigo entre os trabalhadores das fábricas.

Não é possível afirmar que a contracultura foi um movimento que buscava explicitamente o fim do capitalismo, uma vez que ela era composta,

---

7 O ensino obrigatório começa na *Elementary School*, que vai do 1º até o 5º ano, passa pela *Middle School*, que abrange do 6º ao 8º ano, e conclui-se com a High School, que vai do 9º ao 12º ano, com matérias ministradas. Tais níveis correspondem respectivamente aos níveis brasileiros denominados "Ensino Fundamental I", "Ensino Fundamental II" e "Ensino Médio". Disponível em: https://www.govinfo.gov/content/pkg/COMPS-748/pdf/COMPS-748.pdf. Acesso em: 07/02/2024.

8 Nos Estados Unidos da América, as universidades são estaduais ou privadas, sendo que, em ambos os casos, os alunos devem pagar anuidades. As instituições também costumam oferecer bolsas de estudo aos alunos. No caso específico da graduação, os benefícios podem ser por necessidade financeira do aluno (*financial aid* = auxílio financeiro) ou por mérito (*scholarship* = bolsa de estudos), que pode ser acadêmico, esportivo, musical, artístico, etc. Contudo, tais bolsas cobrem apenas uma pequena parte do custo total. Disponível em: https://www.govinfo.gov/content/pkg/PLAW-110publ315/html/PLAW-110publ315.htm. Acesso em: 07/02/2024.

principalmente por jovens das classes médias urbanas. Contudo, este movimento procurava mudar a cultura vigente, adotando novas ideias sobre família, casamento, corpo e natureza, encarando o sexo sem os tabus preestabelecidos. Portanto, se o movimento não era exatamente contra o capitalismo, era contra a cultura burguesa.

Os(as) integrantes da contracultura idealizavam um ser humano em paz consigo mesmo, com a natureza e com outros indivíduos. Eles(as) buscavam expandir suas mentes por meio do uso de substâncias lisérgicas, a fim de atingir todo o potencial que o conhecimento humano poderia ter a capacidade de alcançar.

Um dos inimigos do movimento da contracultura era o individualismo, pois buscavam viver em comunidades, onde seus(as) integrantes trabalhavam de forma coletiva e viviam sem hierarquia de poder, sexo, etnia, religião ou econômica. O coletivo estava acima do individual. Eles trabalhavam para produzir apenas o necessário para suprir suas necessidades básicas.

O movimento não ficou restrito ao solo estadunidense; rapidamente, espalhou-se por diferentes países ao redor do globo terrestre, principalmente através do cinema, que retratava esse movimento nas telas. No entanto, não raramente com uma nomenclatura depreciativa, como “rebeldes sem causa”, espelhados nos(as) jovens estadunidenses. Esses(as) rebeldes rapidamente entraram em conflito com o mundo adulto.

Ao chegar à Europa, o movimento contracultural estabeleceu vínculos estreitos com movimentos altamente politizados, o que resultou na emergência e consolidação da Nova Esquerda Política:

> [...] a Nova Esquerda (para a qual a política é feita, antes de tudo, de envolvimentos pessoais e não de idéias abstratas) que começava a despontar com suas idéias e publicações, as quais, teriam nos anos 60, um papel e um desenvolvimento extremamente importantes junto aos setores da contracultura que levavam à frente uma forma de contestação mais explicitamente política e, de modo especial, junto aos movimento estudantil internacional que provocaria a grande explosão do Maio de 68 francês, com suas barricadas e seus slogans renovadores. O vigor da presença da Nova Esquerda nas novas forças de contestação social pode também ser avaliado pelo papel de enorme importância que tem, ao longo dos anos 60, a SDS (Studentes for a democratic society), organização estudantil de amplitude mundial (Pereira, 1988, p.37 – 38).

Esta nova esquerda representou a união da contracultura com o movimento estudantil e sindicatos de trabalhadores. Era composta por psicanalistas, sociólogos e outros profissionais. Eles(as) buscavam uma esquerda visionária que combinasse a “política radical com a política do êxtase” (Pereira, 1988, p.88). Essa união resultou no que ficou conhecido como Maio de 68 na França, quando jovens e trabalhadores(as) saíram às ruas exigindo melhores condições de vida e uma mudança radical na sociedade francesa. Essas manifestações repercutiram em muitos países europeus, disseminando ideias e bandeiras da contracultura, entre outras.

2.3 – *HIPPIES*

Exploraremos agora o movimento *hippie*, uma das facetas mais marcantes da contracultura que emergiu nos Estados Unidos durante a década de 1960. A contracultura englobava outros movimentos, como o movimento já citado, que emergiu nos EUA na década de 1960. Segundo Capellari (2007, p. 34), “O termo *hippie* derivou da palavra em inglês *hipster*, que designava as pessoas nos EUA que se envolviam com a cultura negra”. Os *hipsters* se opunham aos *squares*, indivíduos considerados quadrados e conservadores, que se conformavam ao “Sistema”, eram conformistas e bem ajustados à sociedade, defendendo o *status quo*.

Os(as) integrantes do Movimento *Hippie* se organizavam em comunidades rurais, que ficaram conhecidas como comunas (Jacomini, 2020), onde praticavam a cultura de sobrevivência. O comércio interno era realizado por meio da troca de produtos, e as decisões eram tomadas de forma coletiva. Nas organizações urbanas, o modo de vida era alternativo se comparado aos não *hippies*, principalmente devido à venda de artesanatos produzidos pela própria comunidade. A vida nômade também era aceita e praticada pelos adeptos deste Movimento.

As manifestações de transgressão incluíam até mesmo o uso dos próprios corpos:

> Costumavam se apresentar vestidos com roupas coloridas e brilhantes, com calças boca-de-sino e camisas tingidas, as mais das

> vezes sob inspiração de motivos indianos, tendo como predileção musical o *rock* psicodélico (p.e., Grateful Dead, Jefferson Airplane e Janis Joplin). Ainda hoje existem comunidades hippies em várias partes do mundo (Capellari, 2007, p. 27).

Capellari (2007) oferece uma visão característica do estilo de vida dos *hippies* durante os anos 1960 e 1970. A descrição das roupas coloridas e brilhantes, inspiradas em motivos indianos, reflete a busca por uma estética alternativa e uma conexão com a natureza e culturas não ocidentais. Além disso, a referência ao *rock* psicodélico evidencia a importância da música como parte integrante da cultura *hippie*, proporcionando uma experiência sensorial única e muitas vezes ligada a ideais de liberdade e expansão da consciência. O fato de ainda existirem comunidades *hippies* hoje em dia sugere que os valores e ideais desse movimento continuam a ressoar em algumas partes do mundo, mesmo décadas depois de seu surgimento.

Com *slogans* como “Faça Amor, não a Guerra” e “Paz e Amor”, com seu radicalismo, passividade e bom humor, os *hippies* se espalharam pelo mundo. Durante suas passeatas contra a Guerra do Vietnã, era comum a distribuição de flores. Sempre com sorrisos nos lábios, eles(as) trouxeram a esperança em um futuro melhor como forma de luta. Essa era a maneira escolhida pelos(as) *hippies* para enfrentar a radicalidade e a violência que se espalhavam em alguns setores da sociedade.

Como os(as) *hippies* buscavam uma nova forma de viver, eles(as) se afastaram das cidades para o campo, da família para a vida em comunidade, do racionalismo científico para o misticismo e da realidade para o psicodelismo.

Carlos Alberto Messeder Pereira (1988, p. 82) afirma que nas comunidades fundadas por *hippies*:

> No seu interior, a própria organização econômica se torna comunal, surgindo, por exemplo, inúmeras comunidades agrícolas. Para a opinião pública de classe média, são pessoas marginais, na sua maioria viciadas em drogas. Para eles próprios, aquela nova forma de vida significava a fuga da máquina e uma volta à natureza”. Eles viviam do próprio trabalho de forma manual (Pereira, 1988, p. 82).

Pereira descreve a transição para um estilo de vida comunitário e autossuficiente, exemplificado pelo surgimento de comunidades agrícolas alternativas à sociedade convencional. Enquanto essas comunidades eram

estigmatizadas pela classe média devido ao uso de drogas, para seus membros representavam uma fuga do sistema industrializado e uma busca por uma vida mais conectada à natureza.

Com um estilo de vida tido como alternativo, sem o uso de máquinas e autossuficiente, a educação domiciliar era a única forma de educar suas crianças. Eles(as) acreditavam que poderiam realizar uma educação mais alinhada com suas crenças, abordando suas práticas sociais. Esta forma de ensino também era uma forma de resistência. Não enviar os(as) filhos(as) para as escolas estatais significava mantê-los(as) fora do “Sistema”, longe da cultura tecnicista e da competição capitalista.

A cooptação pela indústria cultural impactou todas as lutas da contracultura, resultando em um esvaziamento nas lutas deste movimento:

> [...] rápida [foi a] resposta por parte da indústria, do comércio e da publicidade, que passaram a produzir bens específicos para esse público, alimentando o espraiamento dos novos hábitos, como a locomoção por motocicleta (Mesquita; Maia. 2007, p.134).

Contracultura virou sinônimo de moda, de ser “descolado(a)”, de ser ou parecer jovem, de ser um(a) rebelde. Qualquer pessoa poderia entrar em uma *boutique* e se transformar em *hippie*.

2. 4 – MÚSICA COMO FORMA DE MOBILIZAÇÃO SOCIAL

A influência da contracultura foi significativa em muitos setores da sociedade, especialmente na área das artes. Sua maior influência foi observada na música, particularmente no *rock 'n' roll*.

Covach e Flory (2018, p. 80) definem o *rock 'n' roll* como um gênero musical que surgiu na década de 1950 nos Estados Unidos, com influências principalmente de *Rhythm & Blues, Country & Western, Mainstream Pop* e Gospel. Desde o seu nascimento, apresentava um “balanço frenético e sensual, seus estridentes acordes de guitarra elétrica e seu fiel e alucinado público jovem” (Pereira, 1988, p. 43). Esse ritmo musical era a junção de ritmos afrodescendentes e brancos, o que causou muita controvérsia na sociedade desde o seu surgimento. O *rock 'n' roll* era um estilo mais dançante, onde as

pessoas buscavam apenas diversão, mexendo de forma provocativa seus quadris. “Ainda que feito por músicos mais velhos, o *rock 'n' roll* dos anos 50 já tinha um público certo e definido: a juventude rebelde e com uma forte consciência de idade” (Pereira, 1988, p. 43-44).

Mesmo sendo um estilo musical adotado por jovens, as bandas e músicos(as) solos eram mais velhos que o público, ou seja, eram adultos que compunham as letras e ritmos adotados pelos jovens. Porém, esse quadro passou por mudanças no cenário musical. A primeira delas foi a alteração na nomenclatura do ritmo, que passou a ser conhecido simplesmente como *rock*. Outra mudança importante foi a idade dos roqueiros(as). “Ao contrário do rock ‘n' roll, criado para jovens por músicos mais velhos, o rock dos anos 60 era um tipo de música feito por jovens e para jovens” (Pereira, 1988, p. 44). Assim, o *rock* abordava as angústias da juventude sem a interferência dos adultos, evidenciando que a juventude era uma importante força social que deveria ser levada a sério.

O *rock* não se tratava apenas de música, mas sim de um novo estilo de vida, que incluía bom humor, inovação, roupas e cortes de cabelo próprios. A música conseguiu:

> [...] encarnar a revolta e as aspirações de toda a juventude rebelde que via na aliança entre Arte, comportamento e contestação uma nova possibilidade de expressão e sustentação de sua identidade (Pereira, 1988, p. 45).

Ouvindo um novo estilo musical e vestindo roupas “descoladas”, os(as) fãs do *rock* passaram a ser alvo da poderosa indústria cultural massificante, que espalhou as ideias contraculturais por várias regiões do mundo. Essas ideias incluíam o misticismo e o uso de drogas, principalmente o LSD (dietilamida do ácido lisérgico). Muitos(as) músicos(as) tiveram suas performances ao vivo e seus discos proibidos devido às mensagens de resistência e à fuga do *status quo* que transmitiam.

O *rock* se espalhou por todos os cantos do mundo; ele uniu vários grupos descontentes com a sociedade na qual viviam:

> [...] uso de drogas, escândalos, acidentes em *shows,* conflitos com autoridades, estes são alguns dos ingredientes de uma imagem que traduzia a fúria radical da contestação de uma parcela da juventude

> internacional (Pereira, 1988, p. 59).

Os(as) artistas contraculturais estavam ansiosos(as) para mudar o mundo, mesmo que isso os(as) levasse a negligenciar a própria saúde. Nas palavras de Janis Joplin, um ícone do *rock* dos anos 1960: “Talvez eu não dure muito tempo, mas, se eu me controlo, não vou servir para nada agora” (Pereira, 1988, p.67).

Os festivais de música dos anos 1960 reuniam um grande número de cantores(as) e compositores(as), atraindo dezenas, às vezes centenas de milhares de fãs, o que se tornava uma oportunidade para esses(as) jovens se encontrarem e trocarem ideias sobre como mudariam o mundo.

Os(as) artistas contraculturais, ansiosos por mudanças sociais, muitas vezes arriscavam sua própria saúde em busca desse ideal. Festivais de música como espaços de encontro e troca de ideias se tornaram campos férteis para a mobilização social e a busca por uma nova ordem. Assim, a música, especialmente o *rock*, emergiu como uma poderosa forma de mobilização social durante os anos 1960.

2. 5 - CONTRACULTURA NO BRASIL, O DESBUNDE!

As décadas de 1960 e 1970 testemunharam o nascimento e o auge da contracultura, movimento que influenciou jovens em várias regiões do mundo. O Brasil não foi exceção. Neste país, algo diferente estava acontecendo, pois em 1964, militares tomaram o poder, depuseram o então presidente João Goulart, conhecido como Jango.

Governos autoritários não são exclusivos da sociedade brasileira; houve golpes em outras regiões da América Latina, e isso também ocorreu na Europa. Esses governos mantinham uma relação estreita entre si, como é o caso do Brasil e Portugal:

> Entretanto, as relações entre as ditaduras não se constituiriam unicamente entre trocas de informações, pois muitos portugueses foram presos no Brasil por suas atividades de denúncia contra o salazarismo. Aqui enfrentaram não apenas a polícia política brasileira, como também as denúncias dos “comendadores”, da comunidade portuguesa salazarista e até a acusação da vinda de agentes da Polícia Internacional em Defesa do Estado (PIDE) ao

> Brasil (Fiuza, 2006, p. 20).

Os governos autoritários trocavam informações entre si para conseguir prender aqueles(as) que eram considerados(as) infratores(as) da ordem estabelecida e que se encontravam em outros países, tentando fugir da perseguição política que ocorria em seus países natais.

Na América Latina, isso também acontecia:

> Por sua vez, a censura e a repressão contra a canção engajada e contra temas poucos afeitos à moral dos regimes ditatoriais não foram impostas somente nos dois países. Boa parte das nações latino-americanas vivia sob ditaduras militares e a censura era uma constante em quase todo o continente. Havia, na América Latina um intercâmbio cultural militar que impedia a circulação de certas canções pela região, como as chilenas de Violeta Parra e de Victor Jara, assassinado pela ditadura no Chile; as da argentina Mercedes Sosa e as dos cubanos Silvio Rodríguez e Pablo Milanés; as do uruguaio Daniel Viglietti; entre outras (Fiuza, 2006, p. 20).

Fiuza (2006) destaca como a censura e a repressão contra a música engajada eram comuns em muitos países latino-americanos durante as ditaduras militares. Essa restrição não se limitava apenas a um ou dois países, mas abrangia boa parte do continente. Isso demonstra como a música, especialmente a que transmitia mensagens políticas ou sociais críticas, era vista como uma ameaça pelos regimes autoritários da época. Canções foram proibidas ou limitadas em sua circulação, refletindo um contexto de repressão cultural e política na América Latina.

Este novo governo deu início a uma forte repressão. Jornais, revistas e telejornais foram censurados, músicas e peças teatrais proibidas. A caçada aos(as) considerados(as) “traidores(as)” da pátria foi violenta e sem tréguas. Esses anos ficaram conhecidos como “anos de chumbo”.

No entanto, nem todos concordavam que o governo militar era assim tão repressor. A cultura estava sob pressão, mas a economia vivia um “milagre econômico”, no qual o governo federal investiu na construção de grandes obras públicas[9]. Segundo Diniz (2020, p. 2), muitos “conviveram, no entanto, com o

9 Alguns exemplos de obras públicas no período (1964-1985), Transamazônica; Ponte Rio-Niterói; as hidrelétricas de Itaipu e Tucuruí; Central Nuclear Almirante Álvaro Alberto – Angra 1, 2 e 3; perimetral norte - BR-210. Para mais informações ver: **Estranhas catedrais : as empreiteiras brasileiras e a ditadura civil-militar, 1964-1988**. CAMPOS, Pedro Henrique Pedreira. Estranhas

extraordinário crescimento econômico avalizado pelo próprio Estado autoritário."

Este governo deu início ao que ele chamou de "milagre econômico" (Diniz, 2020, p.2), fato este que impulsionou o desenvolvimento econômico e industrial, elevando o nível de vida de boa parte da classe média nacional. Que passou a defender os ideais do novo regime governamental.

Temos assim dois grupos sociais, um que defendia o regime militar, pois era beneficiado pelo "milagre econômico" (Diniz, 2020, p.2), e um segundo grupo que era contra o regime, pois era preso e torturado, sendo considerado perigoso para a sociedade, essas pessoas ficaram conhecidas como "Subversivas"[10].

A contracultura não se encaixava nesses grupos antagônicos. A classe média via a contracultura como jovens que queriam apenas "curtir", aproveitando a vida "fácil" que levavam, gastando o dinheiro de seus responsáveis. Já os grupos que lutavam contra a ditadura militar viam nela um grupo de alienados(as), despreocupados(as), imaturos(as), individualistas e fãs do imperialismo norte-americano. Mesmo os(as) trabalhadores(as) que se juntavam a esses(as) jovens se sentiam abandonados(as), pois a contracultura não era um movimento político, muito menos sindical:

> É diante deste universo de muitos sonhos e pouca organização que se observava no decorrer das manifestações a ausência de uma ação verdadeiramente significativa; a classe operária, que levantou palavras de ordem política, logo via-se desacreditada diante dos revolucionários jovens que ignoravam a ação sindical; desta maneira, a insurreição estudantil fez entrar em cena uma massa politicamente desorganizada que viu fragmentar-se, diante de seu libertarismo não engajado, seus principais líderes e componentes (Santos, 2005, p.64).

Santos (2005) destaca a falta de organização e a diversidade de ideais presentes nas manifestações estudantis e operárias durante um período de agitação social. Embora a classe operária tenha levantado questões políticas importantes, ela foi desacreditada por alguns(as) jovens revolucionários(as) que não davam importância à ação sindical. Isso resultou em uma massa politicamente desorganizada, cujos líderes e membros foram fragmentados devido ao seu libertarismo não comprometido com a causa política. Santos (2005) sugere

catedrais : as empreiteiras brasileiras e a ditadura civil-militar, 1964-1988 . Niterói: Eduff, 2015.

10 Termo que designa quem pretende derrubar a ordem estabelecida, e é contra o governo.

que, apesar das aspirações e dos sonhos de mudança, a falta de coesão e direção comprometeu a eficácia desses movimentos.

Porém, não se deve concluir que a contracultura não era um movimento revolucionário devido à falta de teor político de seus integrantes:

> [...] os movimentos jovens da década de 60, se tratavam de verdadeiras revoluções, no sentido que foram capazes de comprovar, através de seus manifestos, que a ordem social vigente se estabelece a partir de uma relação de força e submissão, que resulta na falsa impressão de ordem e desenvolvimento (Santos, 2005, p.65).

As pessoas que integravam o movimento contracultural viam-se como verdadeiros(as) revolucionários(as), buscando alterar as bases da sociedade da época. Com posicionamentos anárquicos e antiburgueses, intimamente ligados ao modo de vida *hippie*, eram adeptos(as) das religiões orientais, sem tabus que envolviam o corpo e a sexualidade (Diniz, 2020).

A contracultura, no Brasil, foi nomeada como “desbunde”, um termo pejorativo utilizado tanto pela direita conservadora quanto pela esquerda revolucionária. Essa gíria era ambivalente:

> Esse nome que a contracultura ganhou entre nós – a bunda tornada ação com o prefixo “des” a indicar antes soltura e desgoverno do que ausência – deixava o *hip* – quadril – dos *hippies* na condição de metáfora leve demais. Desbundar significava deixar-se levar pela bunda, tornando-se aqui como sinédoque (sic) para “corpo” a palavra afro-brasileira que designa essa parte avizinhada das funções excrementícias e do sexo […] (Veloso, a*pud*: Diniz, 2020, p. 3).

Com o excerto acima, podemos concluir que no Brasil a contracultura era considerada algo sem importância, uma moda estrangeira e passageira. “Desbundar” ganha o significado de perder a linha, ficar sem compostura, “cair na gandaia”. Assim era vista a contracultura.

2.6 - A CRÍTICA DA ESCOLA OBRIGATÓRIA ALIMENTA A PROPOSIÇÃO DO *HOMESCHOLING*

O movimento contracultural entendia a escola como um local que buscava retirar a liberdade dos estudantes. Para Gatto (2019, p. 58), “as escolas não ensinam nada, de fato, a não ser a obedecer ordens”. A ausência de liberdade seria então o principal ponto de luta da contracultura. Segundo o autor:

> Nossa modalidade de escolarização compulsória é uma invenção de Massachusetts, por volta de 1850. Estima-se que 80% da população de Massachusetts resistiu – com armas, por vezes – e o último ponto de resistência foi Barnstable, no Cabo Cod, onde não se renderam até a década de 1880, quando a área foi ocupada por militares e as crianças tiveram de marchar para a escola sob escolta armada (Gatto, 2019, p. 59).

Houve, portanto, resistência à escola obrigatória desde seu nascimento. Esta resistência persiste até os anos 1960, quando, nos EUA, intelectuais e educadores(as), como Paul Goodman, Ivan Illich e John Holt, questionavam a capacidade da escola moderna de inspirar nos alunos “valores sociais apropriados” ou mesmo de ensinar-lhes com eficácia (Vieira, 2012, p.7).

Esses(as) pensadores(as) passaram a realizar duras críticas à instituição escolar, reforçando a tese segundo a qual o *homeschooling* possibilitaria a prática de:

> […] uma pedagogia de tipo humanista, centrada na criança como um agente ativo no seu próprio processo de educação e socialização. Os processos educativos decorrem de práticas parentais apoiadas na comunicação, na confiança incondicional, na abertura e no respeito pela individualidade das crianças, emergindo num ambiente informal, de modo a favorecer-se o desenvolvimento e a autoaprendizagem, no qual os adultos se prefiguram mais como observadores do que como protagonistas na orientação do sentido das aprendizagens (Ribeiro; Palhares, 2017, p. 61).

Os(as) *homeschoolers* (décadas de 1960-70) foram “espíritos livres e sociais renegados, com um pé na contracultura” (Ribeiro e Palhares (2017, p. 61), uma vez que ambos os movimentos (contracultura e *homeschooling*) defendem a liberdade de escolha.

Nos anos sessenta e setenta do século XX, as pessoas adeptas da

contracultura, principalmente os *hippies*, viviam em comunidades alternativas afastadas dos centros urbanos e comumente adotavam o *homeschooling*, conforme podemos apreender desta passagem: “[...] aqueles que praticavam o *homeschooling* eram pais ligados à contracultura de esquerda, principalmente defensores da filosofia da Nova Era e ex-hippies.”[11] (González, 2012, p. 65, tradução nossa).

Se por um lado o movimento da contracultura não começou em 1968, por outro, foi neste momento que ele ganhou destaque nacional ao ser televisionado durante a realização da Convenção Nacional Democrática em Chicago, que protestou contra a Guerra do Vietnã. Além do caráter político do movimento, o mesmo levantava questões ecológicas ao combater o uso de plásticos e tecidos sintéticos e ao adotar o uso de “produtos orgânicos e provenientes da terra”. Isso porque muitos deles queriam se tornar autossuficientes e, portanto, organizaram-se em comunas (Jacomini, 2020, p. 37).

Nas comunas contraculturais, as relações familiares e amorosas eram abertas, onde procurou-se experimentar um novo conceito de família que fugisse daquele já existente, e uma nova forma de educação, conforme se apreende da citação que segue:

> As relações amorosas e sexuais variavam entre as comunas (exemplos: podia haver casamento aberto, casamento em grupo, alternância de parceiros, entre outras possibilidades não-monogâmicas) e as crianças eram criadas de maneira permissiva, pois muitos adultos eram contrários a regras externas e proibições e favoráveis à autonomia pessoal (Jacomini, 2020, p. 37).

Nessas comunidades, Jacomini (2020, p.38) diz que em alguns casos, as crianças eram tratadas “como mini adultos e, inclusive, eram expostas às drogas prematuramente”. Quanto à educação, “muitas comunas eram contrárias aos modelos de educação aplicados pelas escolas, pois transformam as crianças em robôs.” Por isso, optavam por adotar o *homeschooling*, considerando que as pessoas que compunham as comunas eram contrárias às regras da sociedade e também se opunham às escolas e aos seus métodos de ensino

O mesmo argumento de defesa de “uma educação mais livre e uma infância

11 [...] quienes practicaban el homeschoolingeran padres pertenecientes a la contracultura de la izquierda, principalmente defensores de la filosofía New Age y ex hippies.

centrada no lar" (Jacomini, 2020, p.38) é utilizado hoje (primeiras décadas do século XXI) pelos(as) defensores(as) do *homeschooling* no Brasil. Porém, há que se analisar se essa identidade de discurso é insuficiente para aproximá-los, o que será feito mais adiante no terceiro capítulo. Voltemos então ao contexto da contracultura.

Outro exemplo de como ocorria o uso do *homeschooling* nas comunidades contraculturais é fornecido nesta citação:

> Os críticos, de ordem contracultural, inspiraram-se sobretudo nas ideias políticas de Ivan Ilich e John Holt sobre as vantagens subjetivas e sociais de uma forma mais natural e espontânea, menos programada e ritualizada, de se realizar a educação das novas gerações (Bicalho, Silva e Oliveira, 2022, p. 7).

Para esses(as) autores, a educação nas comunidades contraculturais era baseada na espontaneidade, pouco ritualizada, seguindo um ritmo próprio e não obedecendo às regras da sociedade tradicional.

John Taylor Gatto, já citado anteriormente neste tópico, um professor que vivenciou a contracultura na década de 1960 e cujos escritos foram produzidos posteriormente, porém sob influência do ideário desse movimento, escreve: "Passei a acreditar que a genialidade é uma qualidade humana extremamente comum" (Gatto, 2019, p. 37). A partir dessa crença, surge um questionamento: mas se todas as pessoas são geniais, por que alguns não demonstram essa genialidade? Isso leva à reflexão sobre o próprio papel do professor:

> Seria possível que eu tivesse sido contratado não para ampliar o potencial das crianças, mas para diminuí-lo? Isso parecia loucura à primeira vista, mas aos poucos comecei a perceber que as campainhas e sinais, o confinamento, as repetições insanas, a segregação etária, a falta de privacidade, a vigilância constante e todo o resto que há no currículo escolar nacional foram projetados exatamente como se alguém tivesse decidido impedir que as crianças aprendessem a pensar e agir, induzi-las ao vício e ao comportamento dependente (Gatto, 2019, p. 37).

Como se fizesse um balanço de sua atividade profissional, o autor afirma que combateu por anos "os obstáculos que se colocam entre as crianças e a educação", concluindo então "que as escolas monopolizadas pelo governo são estruturalmente irreformáveis". Continuando, diz que estas escolas operavam a

partir de um “currículo invisível que reforçava os mitos da instituição escolar e da economia baseada em castas” (Gatto, 2019, p. 39). Para ele, a escola consegue convencer que é imprescindível a partir do argumento de que as crianças precisam aprender a ler, escrever, fazer as operações aritméticas básicas e a “seguir ordens para poder ter um emprego um dia” (Gatto, 2019, p. 50), o que dificulta que as pessoas, mesmo que bem-intencionadas, consigam imaginar uma sociedade sem essa instituição.

Quase quatro décadas depois do movimento da cultura, Emile Boudens, que é consultor legislativo, em seu trabalho de 2001 (realizado para a Câmara dos Deputados Federais), argumenta que:

> [...] haveria necessidade de examinar com toda a seriedade em que medida a escola é, de fato, mais do que *locus* privilegiado de educação para a cidadania, transmissão do conhecimento historicamente acumulado e socialização, ou seja, um importante mecanismo de controle político e de seleção social, de doutrinação, de retardamento da entrada dos jovens no mercado de trabalho, de preparação para vencer (os outros) na vida, de venda de poder social na forma de diplomas e certificados, de inculcação da crença, na sociedade moderna, de que fora da escola não há educação que valha a pena (Boudens, 2001, p. 7).

Para ele, a escola é um instrumento de perpetuação da sociedade burguesa, na qual as crianças aprendem a ser competitivas. Aprendem também que fora dela, não existe uma educação que “valha a pena”. Assim, esta escola eterniza a crença na sociedade moderna (burguesa/capitalista/competitiva). Um diagnóstico parecido ao de um notório sociólogo do contexto da contracultura, Louis Althusser, que identifica na escola um aparelho ideológico de reprodução da sociedade capitalista.

Outro importante intelectual que se notabilizou pela crítica à escola pública, notadamente ao sistema francês de ensino, foi o sociólogo da educação Pierre Bourdieu (1930 - 2002). Ione Ribeiro Valle menciona este autor com as palavras que seguem:

> Pierre Bourdieu e seus colaboradores dedicaram muitas décadas à análise do sistema de ensino (francês), sem deixarem de observar com atenção outros sistemas educacionais, evidenciando a distância entre a realidade escolar e os princípios preconizados pelas políticas para a educação. (Valle, 2013, p. 417).

Pesquisando o modelo escolar francês, Bourdieu conseguiu fazer importantes apontamentos sobre a escola como um todo, e não apenas a escola francesa.

Segundo a autora, os estudos realizados por Bourdieu permitiram:

> […] estabelecer importantes rupturas epistemológicas ao desvelarem interesses e objetivos dissimulados pela escola, pelos currículos, pelos saberes escolares, pela prática dos profissionais da educação, enfim, pelas estratégias dos agentes mais bem posicionados na hierarquia escolar (Valle, 2013, p. 417).

Entende-se que Bourdieu (nas palavras de Valle, 2013) conseguiu perceber os objetivos da classe dominante que se manifestam na escola, conforme se depreende do próprio autor quando diz que “a escola contribui para perpetuar as desigualdades, ao mesmo tempo em que as legitima” (Bourdieu, 1999, p. 58. *Apud* Valle, 2013, p. 417). Nesse sentido, a escola é um instrumento de perpetuação da classe dominante, para que esta classe continue no poder.

Uma categoria que instrumentaliza a crítica de Bourdieu é a de “capital cultural”, que se relaciona com o nível de apropriação cultural de uma pessoa, diferenciando-se, portanto, do conceito de capital econômico. A desigualdade educacional, segundo o autor, instaura-se logo no início do processo educativo, na medida em que “as classes dominantes dispõem de um capital cultural muito mais importante que as demais classes, inclusive suas frações muito mais desfavorecidas em termos relativos” (Bourdieu, 1974, p.312). Isso significa que, quando as crianças iniciam a vida escolar, os(as) filhos(as) dos(as) trabalhadores(as) tendem a ter menos capital cultural do que os(as) filhos(as) dos(as) pequenos(as) burgueses(as), e essa desigualdade no ponto de partida tende a se perpetuar por toda a vida escolar.

Outro intelectual importante cuja crítica deriva das ideias da contracultura foi Ivan Illich, que levantou a bandeira da “desescolarização”, com argumentos: “Não é possível uma educação universal através da escola [...] nem a tentativa de prolongar a responsabilidade do pedagogo até absorver a própria existência de seus alunos vai conseguir a educação universal” (Illich, 1985, p. 14). Para ele, a escola é uma instituição que escolariza seus(as) alunos(as), levando-os(as) a confundir as funções dessa instituição:

> Muitos estudantes, especialmente os mais pobres, percebem intuitivamente o que a escola faz por eles. Ela os escolariza para confundir processo com substância. Alçando isto, uma nova lógica entra em jogo: quanto mais longa a escolaridade, melhores os resultados; ou então, a graduação leva ao sucesso. O aluno é, desse modo, «escolarizado» a confundir ensino com aprendizagem, obtenção de gruas com educação, diploma com competência, fluência no falar com capacidade de dizer algo novo. Sua imaginação é «escolarizada» a aceitar serviço em vez de valor (Illich. 1985. p 16).

De acordo com essa concepção, não é a ideologia de Estado que domina as instituições de ensino, mas sim a ideologia industrial escolar[12]. Esta indústria convence os(as) educandos(as) de que, com maior escolaridade, obterão melhores resultados na vida adulta. Com isso, a indústria continua garantindo sua clientela, mantendo e aumentando seus lucros.

Observa-se, ainda, que tanto os(as) pobres quanto os(as) ricos(as) são "prejudicados(as)" pela escolarização, pois:

> [...] dependem igualmente de escolas e hospitais que dirigem suas vidas, formam sua visão de mundo e definem para eles o que é legítimo e o que não é. O medicar-se a si próprio é considerado irresponsabilidade; o aprender por si próprio é olhado com desconfiança; a organização comunitária, quando não é financiada por aqueles que estão no poder, é tida como forma de agressão ou subversão (Illich. 1985. p 17).

Mas existe, porém, uma diferença entre esses dois grupos. As pessoas de baixa renda não têm escolha, dependem de escolas e hospitais públicos, enquanto as pessoas de alta renda podem escolher entre os serviços oferecidos e optar pelo que atende às suas necessidades, embora não possam evitar a escola nem os hospitais.

Mesmo com grandes quantidades de investimento, os serviços escolares nunca serão oferecidos com a qualidade que justifique tais investimentos, visto que as verbas são gastas com "inspetores, ensino e seleção vocacional, bem como educação" funções estas que "diluem-se inextricavelmente em instalações, currículos, professores, administradores e outros componentes-chave dessas escolas e, portanto, de seus orçamentos" (Illich. 1985. p 20). Do que decorre que tais funções não podem ser separadas das próprias instituições educacionais,

12 Empresas especializadas que fabricam objetos para serem utilizados na escola, como livros, apagadores, carteiras, etc.

pois todas elas se integram e contribuem para a complexidade das operações escolares.

Outra função da escola é a de manter as classes mais pobres da população na mesma condição em que se encontram no ponto de partida, pois estruturam-se de modo que “opõem-se à concentração de privilégios naqueles que estão, de outra forma, em desvantagem. Currículos especiais, classes separadas ou aulas mais longas constituem mais discriminação, a um custo mais elevado” (Illich, 1985, p 20).

Nesse sentido, a escola não elimina as diferenças sociais, mesmo que pessoas de baixa renda e abastados(as) frequentem as mesmas escolas, eles(as) terão oportunidades diferentes. Os(as) filhos(as) das classes médias têm acesso a mais livros do que aqueles disponíveis nas bibliotecas das escolas. Estes espaços são os poucos lugares onde alunos(as) com poucas condições financeiras podem ter contato com livros além dos didáticos. Outra diferença entre os(as) alunos(as) de classes antagônicas é a questão das férias, onde os(as) pessoas com maior poder aquisitivo podem viajar, ter contato com diferentes culturas e experimentar muito do que encontram nos livros que leem.

Segundo Illich, a maior conquista da escola é fazer com que seus(as) usuários(as) “aprendam a pensar como ricos e viver como pobres” (1985, p. 21), de modo que se culpem, visto que as condições para uma possível ascensão social estão pressupostas, e se o sucesso financeiro não foi alcançado, é porque não seguiram os ensinamentos da escola.

Parte da população que já está escolarizada compartilha do sentimento de inferioridade, e comungam entre si a aceitação do controle que essas instituições exercem:

> Seu fanatismo pela escola possibilita serem explorados duplamente: por um lado, permite uma crescente aplicação de verbas públicas para a educação de uns poucos; e por outro, permite uma crescente aceitação de controle social (Illich. 1985. p 22).

A escola tornou-se uma espécie de “religião universal do proletariado” (Illich, 1985, p. 25), pois é apenas através dela que os(as) trabalhadores(as) teriam a salvação social. Somente ela possuiria as ferramentas para desvendar a era tecnológica em que a sociedade vive. Em síntese, ela “é a agência publicitária que

nos faz crer que precisamos da sociedade tal qual ela é" (Illich, 1985, p. 123), evitando assim qualquer chance de mudanças para a grande maioria da população e aceitando as ideias das classes hegemônicas.

As críticas à escola obrigatória, particularmente a pública, que derivam do ideário da contracultura, portanto as contemporâneas a este movimento, assim como algumas que perduram até a atualidade, combatem a instrumentalização da educação como meio de reprodução ideologia e social da sociedade burguesa. Já as críticas contemporâneas que sustentam a proposição de *homeschooling*, particularmente aquelas propagadas pela chamada extrema-direita, dizem combater a influência comunista sobre as escolas e defendem abertamente a manutenção da ordem capitalista, conforme aborda-se no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3 - A PROPOSIÇÃO DE *HOMESCOOLING* NO BRASIL DO SÉCULO XXI

Nos capítulos anteriores, vimos como a trajetória da escola pública remonta a séculos de transformações sociais e ideológicas, moldando os fundamentos do sistema educacional ocidental. Desde os tempos da Reforma Protestante, liderada por figuras como Martinho Lutero, até os debates iluministas da Revolução Francesa, a educação pública tem sido um ponto focal de reflexão e disputa. Paralelamente, movimentos contestatórios como a contracultura trouxeram à tona críticas profundas à instituição da escola obrigatória, gerando debates sobre seu papel na sociedade e impulsionando alternativas como o *homeschooling*. No contexto contemporâneo, o Movimento Escola Sem Partido (ESP) emerge como uma voz influente na busca por uma "suposta neutralidade" política nas escolas[13], desencadeando discussões acaloradas sobre liberdade de expressão, diversidade de pensamento e o papel do Estado na educação.

No cenário educacional contemporâneo, debates acirrados sobre a busca pela neutralidade política nas escolas são evidenciados, principalmente com a ascensão do movimento ESP. Embora, este movimento alegue promover a imparcialidade na transmissão do conhecimento científico, sem viés político ou ideológico, questionamentos emergem sobre suas intenções.

Desde sua concepção em 2004 e formalização posterior em 2014, o ESP tem sido alvo de análises críticas. Enquanto seus defensores argumentam pela proteção dos alunos contra a suposta doutrinação ideológica, críticos apontam para uma agenda conservadora e de direita, que poderia restringir o debate nas escolas. Recentemente, o Supremo Tribunal Federal manifestou entendimento pela inconstitucionalidade das medidas propostas pelo ESP, levando a um enfraquecimento do movimento.

Nesse contexto, o *homeschooling*, ou educação domiciliar, emerge como uma alternativa ao modelo tradicional de ensino, especialmente diante da desconfiança em relação à suposta doutrinação ideológica nas escolas. Embora essa prática seja antiga, sua defesa atualmente, principalmente por parte da extrema-direita,

13 Não é o objetivo deste trabalho se aprofundar na discussão sobre a "neutralidade" política nas escolas. Para maior aprofundamento sobre o assunto ver: MIRANDA, K. M.; BARRETO, A. C. F. Escola sem partido: representações da neutralidade política e ideológica no trabalho docente. **Revista de Iniciação à Docência**, [S. l.], v. 6, n. 2, p. 299-318, 2021.

destaca a crítica à instituição escolar por suposta ideologia esquerdista. Este fenômeno reflete a polarização política e social, evidenciando a complexidade dos debates em torno da educação pública e suas diretrizes políticas nos dias atuais.

3.1 - CRÍTICA À ESCOLA E AOS PROFESSORES E O MOVIMENTO ESCOLA SEM-PARTIDO

O ESP ganhou os holofotes no ano de 2015, em um cenário onde a direita brasileira experimentava um crescimento em seu radicalismo, atingindo o seu ápice nos anos de 2018 a 2022, quando o Brasil passou por um período de intensa polarização política e ideológica. O governo liderado pelo ex-presidente Jair Messias Bolsonaro foi marcado por uma agenda conservadora, e uma retórica que frequentemente confrontava ideais progressistas. Nesse contexto, questões relacionadas à educação, como o debate em torno do ESP e do *homeschooling*, tornaram-se ainda mais proeminentes. O governo Bolsonaro, alinhado a setores conservadores e religiosos, promoveu propostas que buscavam restringir a suposta doutrinação ideológica nas escolas e fortalecer valores tradicionais. Essas iniciativas geraram reações tanto de apoio quanto de crítica, refletindo as divisões políticas e sociais presentes na sociedade brasileira. O período também foi marcado por um intenso debate sobre o papel do Estado na garantia dos direitos individuais e na promoção de uma educação inclusiva e plural. Em meio a isso, o surgimento de uma proposta de *homeschooling* como alternativa educacional ganhou destaque, refletindo as preocupações de parte da população com o modelo tradicional de ensino e a busca por maior autonomia educacional.

O ESP surgiu em 2004 com a prerrogativa de pôr fim à suposta doutrinação exercida pelos(as) docentes(as) sobre os(as) alunos(as). Embora tenha surgido em 2004, o movimento teve sua formalização apenas em 2014 pelo advogado Miguel Nagib, contando com um *website* que contém conteúdos informativos sobre o ESP (Moura; Silva, 2023). Para isso, propõe uma reforma nas escolas, principalmente nas públicas, de modo que, segundo o movimento, a escola em todos os níveis de educação se torne um lugar de neutralidade, onde apenas o conhecimento científico seja transmitido às crianças e adolescentes, sem a interferência da “ideologia de gênero” e de “esquerdismos”, protegendo assim os alunos de uma suposta doutrinação (Oliveira, Storto, Lanza, 2019).

Nas palavras de Frigoto, o ESP não é neutro:

> [...] da escola do partido absoluto e único: partido da intolerância com as diferentes ou antagônicas visões de mundo, de conhecimento, de educação, de justiça, de liberdade; partido, portanto da xenofobia nas suas diferentes facetas: de gênero, de etnia, da pobreza e dos pobres etc (Frigoto, 2016, p. 12).

Para Frigoto, o ESP não deseja uma escola neutra, mas sim uma sem o contraditório, onde apenas a ideologia de direita é ensinada, propagando assim seus valores e sem deixar espaço para que outras linhas políticas de pensamento tenham atuação. Mesmo que isso signifique um empobrecimento dos conteúdos transmitidos pela escola.

O movimento ESP apoiou veementemente o projeto de lei nº 867 de 2015 (Brasil, 2015), de autoria do deputado federal Izalci Lucas (PSDB-DF). Este PL busca pôr fim à suposta militância político-partidária esquerdista nas escolas. O PL traz no Art. 2º, inciso I, “neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado”. No inciso VII, “direito dos pais a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas próprias convicções”. Pode-se concluir que o ESP pretendia, com esta lei, uma neutralidade absoluta, onde a escola não poderia tratar de assuntos que trouxessem temas que confrontassem a moral deste grupo. Outro ponto problemático da lei é o inciso sete do segundo parágrafo, que pretende que a escola ensine apenas uma educação moral que esteja de acordo com as convicções do(as) aluno(a), mas como realizar isso em uma sociedade plural, com pessoas que imigraram de países diferentes e com culturas tão distintas?

Embora o ESP se declare neutro, sem ideologias políticas e supostamente sem pertencer a nenhuma agremiação político-partidária, ao defender o *status quo* e manter os valores morais tradicionais, este movimento demonstra ser de direita e conservador, apoiando partidos políticos com as mesmas temáticas e, desse modo, disputando o poder econômico e ideológico. Além disso, seus discursos claramente mobilizam princípios religiosos em defesa da família aos moldes tradicionais burgueses (Soares; Souza Junior, 2022). Isso fica mais claro quando vemos o perfil dos defensores deste movimento, que em sua maioria são homens, brancos, de classe média, profissionais liberais, vinculados a partidos de direita e/ou centro (Soares; Souza Junior, 2022). Podemos ver que há uma

pasteurização no movimento, sem a introdução do "diferente".

Os(as) evangélicos(as) têm destaque dentro do ESP, com pautas em defesa da família, uma vez que entendem que o feminismo, a revolução sexual, a liberdade LGBTQQICAAPF2K+ e políticas de distribuição de rendas, excessivamente generosas (uma vez que defendem a meritocracia), são ameaças à família cristã tradicional (Santos; Biroli, 2023). Estes(as) neoconservadores(as) religiosos(as) têm, em sua maioria, mulheres de baixa renda, com empregos precários, com pouco acesso aos serviços públicos, moradoras de habitações que não atendem à dignidade humana (Santos; Biroli, 2023).

O apoio de líderes evangélicos(as) ao governo Bolsonaro demonstra que estes religiosos(as) estão alinhados com as tendências autoritárias desse governo, permanecendo presos(as) a dogmatismos de princípios alheios à realidade social de seus fiéis (Moura; Silva, 2023). Ao apoiarem governos não democráticos, estes(as) líderes defendem uma tradição cristã protestante altamente conservadora, centrada na família e na autoridade masculina (Moura; Silva, 2023).

Não é possível afirmar que todos(as) os(as) evangélicos(as) são apoiadores das pautas conservadoras do ESP e da extrema-direita. Existe uma diversidade de posicionamentos dentro do meio evangélico brasileiro em relação às pautas conservadoras. Entidades como a Aliança de Batistas do Brasil e o grupo Mulheres Evangélicas pela Igualdade de Gênero (EIG) se opõem aos neoconservadores. Suas críticas se concentram em questões como direitos LGBTQQICAAPF2K+, defesa da laicidade do Estado e políticas públicas para mulheres. A Comunidade Cristã na Zona Leste (CCZL) expressa sua discordância com o bolsonarismo devido à defesa de tortura e símbolos associados à morte. Podemos ver que há uma disputa de narrativas dentro do meio evangélico, com alguns(mas) líderes ligados(as) ao bolsonarismo tentando se apresentar como representantes de toda a comunidade, o que é contestado por outros(as) líderes e grupos.

Moura e Silva (2023) discutem que a questão religiosa é apenas um pano de fundo no qual as autoridades religiosas se baseiam para evitar que as pessoas possam discordar dos pontos por eles(as) defendidos(as). É neste ponto que ESP e as igrejas protestantes se aproximam, propagando valores autoritários nas escolas e fortalecendo conteúdos políticos autoritários.

A principal característica do ESP é a aversão pelo magistério, tendo na figura do(a) professor(a) o(as) inimigo(a) a ser vencido(a) e calado(a). O movimento justifica esta ojeriza uma vez que estes(as) trabalhadores(as) seriam doutrinadores(as) e a consequência disto seria a baixa qualidade do ensino, a perda da autoridade familiar e a transmissão das ideologias comunistas, culpabilizando o magistério pela “moral deturpada”, visto que estes(as) profissionais seriam os(as) culpados(as) de as crianças terem contato com o esquerdismo, a ideologia de gênero e a sexualidade precoce.

Soares e Souza Junior (2022) classificam as pessoas adeptas do ESP como neoconservadores(as), que defendem um Estado totalitário, porém sem impostos, sem a nostalgia dos(as) conservadores(as) tradicionais. Eles(as) defendem um Estado mais punitivo/repressivo, com leis mais severas, para assim pôr fim à insegurança social. Os(as) neoconservadores(as) partem da premissa de que a liberdade de expressão deve ser total, sem censura. No entanto, aplicam essa ideia de liberdade total apenas aos que compartilham sua ideologia, enquanto os(as) outros(as) devem ser silenciados para evitar sua influência sobre a juventude.

Em uma pesquisa realizada com professores(as), onde 74,5% das pessoas entrevistadas são do sexo feminino, Soares e Souza Junior (2022) constataram que a grande maioria destes(as) profissionais se declara apartidária, não pertencendo a nenhuma agremiação política. Segundo o estudo, 54% dos entrevistados(as) discordam totalmente do ESP, porém, 35,8% concordam totalmente com o ESP, fato preocupante, pois esses(as) profissionais defendem um movimento que os(as) vê como “desvirtuadores(as)” da moral e dos bons costumes, o que consequentemente resulta em alta na criminalidade e falta de empatia com o(a) próximo(a).

No mesmo trabalho citado acima, Soares e Souza Junior (2022) indagaram se os(as) professores(as) conheciam ou tinham notícias de profissionais que praticavam a doutrinação das crianças, obtendo como resposta 92,7% de respostas negativas, ou seja, não tinham notícias de qualquer espécie de doutrinação por parte desses(as) trabalhadores(as). Os autores também indagaram se a religião dos(as) professores(as) influenciaria no trabalho docente, e 74,5% afirmaram que não, que a religião dos docentes em nada interfere em seu trabalho.

Agora fica a dúvida: se na visão desses(as) trabalhadores(as) não há doutrinação política e religiosa, como o ESP se sustenta? Como 35,8% concordam com o discurso deste movimento? Os autores respondem à indagação:

> Vimos que o MESP se apresenta com um formulador de política e que se assemelha ao conceito amplo de partido proposto por Gramsci (1989) como condutor das massas. Por outro lado, a forma de organização e de proliferação baseada em um discurso panfletário e no ódio a distintos grupos aproxima-o da gênese de movimentos nazifascistas[14] que surgiram durante o século XX e que sobrevivem na atualidade (Soares; Souza Junior, 2022, p. 14).

No excerto acima, podemos compreender que o ESP ou MESP (Movimento Escola Sem Partido) é uma espécie de partido populista, e sua maior preocupação é que suas ideologias sejam transmitidas ao maior número possível de pessoas. Para isso, valem-se de discursos de ódio, onde o(a) adversário(a) deve ser silenciado(a), extirpado(a). Este movimento também tem aversão a tudo que seja diferente de suas convicções políticas, religiosas e morais. O ESP não é um movimento pedagógico, mas sim ideológico, tendo o desejo de que sua visão de mundo seja a única a ser estudada/divulgada na escola (Soares; Souza Junior, 2022).

Oliveira *et al.* (2019) endossam a visão de Soares e Souza Junior, afirmando que:

> Apesar da autoafirmação de um apartidarismo político e da pretensa neutralidade do ensino que embasaria as pautas da ESP, é possível identificar com facilidade, congruências político-ideológicas entre seus membros, que se opõem contundentemente aos posicionamentos políticos de esquerda e à abordagem de certos temas pontuais: política contemporânea, diversidade religiosa, educação sexual e estudos de gênero, direitos humanos, cultura e história afro-brasileira, ditadura militar brasileira (1964-1985), entre outros (Oliveira *et al.*, 2019, p. 475).

No excerto acima, Oliveira *et al.* deixam claro que o ESP não é neutro, pelo contrário, ele luta para que suas visões políticas sejam as únicas a terem

14 Para mais informações sobre nazifacismo ler: VASCONCELLOS, C. Theodor Adorno e as tendências fascistas na democracia. Civitas: **revista de Ciências Sociais**, [S. l.], v. 22. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/41422. Acesso em: 2 abr. 2024.

visibilidade, vilipendiando todas as demais e criando um sentimento de ódio, em um verdadeiro “nós contra eles(as)”. Em uma espécie de cruzada onde o “bem” deve vencer o “mal”.

No caso do ESP, Santos e Biroli (2023) concluem que este movimento está comprometido com a retração estatal. Isso pode ser visto nos ataques às políticas públicas que pretendem melhorar a vida de grupos minoritários e de pessoas em situação de vulnerabilidade social e econômica. Para o ESP, a privatização seria a solução ideal, onde a lógica do mercado equalizaria as demandas da sociedade contemporânea. O mercado seria um agente neutro, neste cenário todos seriam iguais e teriam as mesmas oportunidades, não havendo necessidade de o Estado criar políticas igualitárias, uma vez que a competição mercadológica já desempenharia esse papel. Apenas aqueles(as) que souberem aproveitar as ferramentas oferecidas pelo mercado seriam merecedores(as) de conquistas financeiras. O ESP é representante de um neoliberalismo que busca um Estado repressor.

O tema *homeschooling* ganhou destaque nos últimos anos no Brasil, especialmente após a eleição de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022) para a presidência da República. Em seu plano de governo, quando era candidato à presidência, ele afirmou que “segurança, saúde e educação são nossas prioridades” (Plano de Governo Jair Bolsonaro, 2018, p. 5).

No plano de governo, Bolsonaro (Plano de Governo Jair Bolsonaro, 2018, p. 8) reflete uma retórica nacionalista e antimarxista, posicionando-se contra o que chama de “marxismo cultural” e suas influências. A retórica é marcada por um forte apelo à identidade nacional e à luta contra uma suposta dominação ideológica, prometendo um retorno a valores considerados autênticos e fundamentais para a integridade do país.

No plano de governo analisado, não há menção direta ao *homeschooling*. No entanto, após a eleição, o novo governo publicou suas “metas nacionais prioritárias agenda de 100 dias de governo”. É neste documento que o *homeschooling* é apresentado:

> Ação 22: Educação domiciliar - Regulamentar o direito à educação domiciliar, reconhecido pelo STF, por meio de Medida Provisória, beneficiando 31 mil famílias que se utilizam desse modo de aprendizagem (Agenda de 100 Dias de Governo, 2019, p. 6).

Uma das metas prioritárias para os cem primeiros dias de governo era a publicação de uma medida provisória regulamentando o *homeschooling* em todo o território nacional. No entanto, a ideia de medida provisória foi abandonada. Com a desistência da MP, o deputado federal Lincoln Portela (PR/MG), autor do Projeto de Lei Nº 3.179, de 2012, e a deputada federal Luisa Canziani (PSD-PR), relatora do PL, ficaram com a missão de aprovar o PL que trata do homeschooling. O PL 3178/12 anexou os PLs nº 3.261/2015, nº 10.185/2018, nº 2.401/2019, nº 3.159/2019, nº 5.852/2019 e nº 6.188/2019, que tratavam da mesma temática.

A proposta do PL 3178/12 é:

> […] faculta aos sistemas de ensino admitir essa alternativa, a ser desenvolvida sob a responsabilidade dos pais ou tutores responsáveis pelos estudantes, desde que haja articulação, supervisão e avaliação periódica da aprendizagem pelos órgãos próprios dos sistemas, de acordo com diretrizes gerais da União e normas locais. (Brasil, 2022, p. 01).

No PL, caberia aos sistemas de ensino oferecer a alternativa do *homeschooling*, na qual as pessoas responsáveis pelas crianças em idade escolar optariam por essa modalidade de ensino.

Existe outro PL em tramitação na Câmara Federal: o PL 3262/2019, de autoria de Chris Tonietto (PSL/RJ), Bia Kicis (PSL/DF), Caroline de Toni (PSL/SC) e Dr. Jaziel (PL/CE). Este PL propõe a “descriminalização” do *homeschooling*:

> Altera o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 – Código Penal, para incluir o parágrafo único no seu art. 246, a fim de prever que a educação domiciliar (homeschooling) não configura crime de abandono intelectual (disponível: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2206168. Acesso em 10/12/2023)

Este projeto não altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/96, mas sim o Código Penal, que deixaria de penalizar a não matrícula de crianças em escolas regulares. O projeto de lei não aborda como ocorreria a regulamentação do *homeschooling*, mas se preocupa em não enquadrar as famílias *homeschoolers* no artigo 246 do Código Penal, Capítulo III, dos Crimes Contra a Assistência Familiar, referente ao Abandono Intelectual (Pena: detenção de quinze dias a um mês, ou multa)[15]. Isso ocorre devido à obrigatoriedade da

15 Decreto-Lei no 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal. In: https://www.Planalto.Gov.Br/Ccivil_03/Decreto-Lei/Del2848.Htm. Acesso em 26 out 2023.

matrícula em escolas regulares no Brasil.

Mesmo o MEC (Ministério da Educação) aderiu à causa do *homeschooling*, lançando em maio de 2021 a Cartilha de Educação Domiciliar.[16]. Segundo o Serviço de Informações do Brasil, o documento esclarece, apresenta dados e explana sobre a regulamentação dessa modalidade de ensino. A referida cartilha destaca a iniciativa do Ministério da Educação (MEC) em lançar a Cartilha de Educação Domiciliar, que busca esclarecer e contextualizar essa modalidade de ensino. O documento define a educação domiciliar como uma opção dirigida pelos pais, visando ao desenvolvimento integral dos(as) filhos(as) e sua preparação para a vida e a cidadania. Ao apresentar casos reais de estudantes de outros países e destacar a presença significativa dessa prática em várias nações, a cartilha aponta para uma tendência global de reconhecimento da educação domiciliar como um direito das famílias. Além disso, ressalta a importância da regulamentação dessa modalidade de ensino, especialmente em um contexto marcado pela pandemia de Covid-19, que intensificou a necessidade de flexibilização e adaptação das formas de educação.

O MEC, em sua cartilha, define a Educação Domiciliar da seguinte forma:

> A Educação Domiciliar é a modalidade de ensino, em todos os níveis da educação básica, dirigido pelos próprios pais ou responsáveis legais, com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a vida, exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. (Brasil, 2021, p. 2)

A cartilha destaca a Educação Domiciliar como uma forma de ensino conduzida pelos pais ou responsáveis legais, abrangendo todos os níveis da educação básica. Ela ressalta o objetivo principal dessa modalidade educacional, que é o pleno desenvolvimento da pessoa, preparando-a para a vida, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho. Essa definição enfatiza a importância da participação ativa da família no processo educativo, permitindo uma abordagem personalizada e adaptada às necessidades individuais do estudante. São, portanto, as pessoas responsáveis pela criança e(a) adolescente que definem o quê e quando os(as) educandos(as) vão estudar.

A cartilha (Brasil, 2021) apresenta outros pontos de socialização, além da escola, nos quais as crianças podem se encontrar e compartilhar experiências. No

16 Disponível em: https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2021/05/lancada-Cartilha-de-educacao-domiciliar. Acesso em 30 out. 2023.

entanto, ao enumerar os locais de possíveis socializações, não há diversidade, pois muitos dos lugares citados não são abertos ao grande público, como clubes, condomínios, etc.

Uma das justificativas que as famílias adeptas do *homeschooling* utilizam é a perda de controle que enfrentam. Nas palavras de Santos (2005, p. 65), “Durante muitos anos, a família foi a primeira encarregada de limitar os instintos primários de seus filhos e de ensiná-los as limitações e regras sociais”. As famílias justificam que desejam o direito de educar suas crianças de acordo com sua cultura, religião e visão política.

A ANED, uma entidade brasileira fundada em 2010 por iniciativa de pais/mães/responsáveis que defendem a adoção do *homeschooling*, define, por sua vez, esta modalidade de ensino da seguinte forma: “A Educação Domiciliar, ou *homeschooling*, ocorre quando os pais assumem o controle total do processo educacional de seus filhos”. Em termos gerais, pode-se definir o *homeschooling* como a educação ministrada em casa, principalmente pelas mães e/ou responsáveis.

Por outro lado, segundo a mesma ANED, “Famílias desestruturadas socialmente, vulneráveis ou em condição de miséria não demonstram interesse pela *homeschooling*. Preferem a escola em tempo integral”. Essa citação leva à conclusão de que o *homeschooling* não é adequado para todos(as), sendo uma opção altamente excludente. Isso se baseia na premissa de que um(a) dos(as) pessoas responsáveis pela criança deve se dedicar integralmente à sua educação, o que exclui grande parcela da sociedade, especialmente nos lares onde apenas uma pessoa assume todas as despesas da família.

A ANED se define como uma “instituição sem fins lucrativos” cuja causa principal “é a autonomia educacional da família, pautada na liberdade de escolha do tipo de educação que os filhos devem receber, propugnada” na Declaração Universal de Direitos Humanos, artigo 26, e no Código Civil Brasileiro, artigo 1.634. (ANED, 2023).

Por meio da *Internet*, a entidade divulga em sua página, teses de doutorado, dissertações de mestrado, TCC’s e artigos científicos, todos com o propósito de divulgar e defender o *homeschooling*.

3.2 – *HOMESCHOOLING* CONTRA A SUPOSTA ESCOLA COMUNISTA

Nesta parte do trabalho, investigou-se como os(as) adeptos(as) do ESP aderiram ao *homeschooling* como alternativa à suposta doutrinação nas escolas e como se justifica este método de ensino como alternativa à corrupção destas instituições protagonizadas pelos(as) “esquerdistas”. Metodologicamente, o *homeschooling* proposto no contexto do Governo Bolsonaro e o ESP têm um ponto em comum: ambos enxergam a escola como um lugar onde as crianças seriam cooptadas pelo esquerdismo, pela “ideologia de gênero” e por uma moral que supostamente ataca a família tradicional, a moral cristã e os bons costumes. A diferença entre esses dois movimentos consiste em que o ESP visa controlar a escola por meio da censura ao currículo e do cerceamento à liberdade de cátedra, enquanto o *homeschooling* simplesmente abandona a escola, por entender que ela é incontrolável.

O *homeschooling* é a modalidade de ensino dirigida pelas pessoas responsáveis pela criança (Brasil, 2021, p. 2). Ou seja, a criança deixa de frequentar a escola (incontrolável) e estuda prioritariamente no espaço familiar. Os(as) *homeschoolers* alegam que existem outros espaços de educação, como museus, parques e pessoas idosas, não sendo necessário manter os educandos confinados entre os muros da escola.

As pessoas que são adeptas do *homeschooling* fundaram a ANED para ajudar a divulgar suas ideias e também para tentar aprovar leis que regulamentem esta modalidade de ensino tal como o PL[17] nº 3.179, de 2012[18], de autoria do deputado federal Lincoln Portela – PR/MG.

É público e notório que o ex-presidente da República Jair Messias Bolsonaro é um político de direita, alinhado à ala mais conservadora desse espectro político, como fica claro em seu plano de governo quando ainda era candidato:

> Nossa bandeira é verde-amarela. Nos últimos 30 anos o marxismo cultural e suas derivações como o gramscismo, se uniu às oligarquias corruptas para minar os valores da Nação e da família brasileira. Queremos um Brasil com todas as cores: verde, amarelo,

17 Situação: Aguardando Apreciação pelo Senado Federal. Fonte: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=534328. Acesso em 04 abr. 2024.

18 O PL 3178/12 anexou os PLs nº 3.261/2015, nº 10.185/2018, nº 2.401/2019, nº 3.159/2019, nº 5.852/2019 e nº 6.188/2019, que tratavam da mesma temática.

> azul e branco. Precisamos nos libertar! Vamos nos libertar! (Plano de Governo Jair Bolsonaro, 2018, p. 8).

O excerto acima menciona que “queremos um Brasil com todas as cores”. No entanto, o Plano de Governo continua, falando em liberdade, mas mais uma vez, liberdade apenas para alguns, excluindo não apenas o “vermelho” e o “arco-íris”, mas também quaisquer outras cores que contrariem os valores do espectro político da direita conservadora.

Como é perceptível, o ESP, o *homeschooling* e o bolsonarismo compartilham, em linhas gerais, dos mesmos princípios ideológicos e, pode-se acrescentar, da mesma indisposição em relação à escola pública. Temas como a luta contra o esquerdismo e a defesa dos valores tradicionais são facilmente encontrados nestes três movimentos. Assim sendo, não foi surpresa quando o então presidente Bolsonaro (2019-2022), em suas “metas nacionais prioritárias da agenda de 100 dias de governo”, se comprometeu com a regulamentação do *homeschooling* (Agenda de 100 Dias de Governo, 2019).

Desde a década de 1960, a escola tem sido alvo de duras críticas por parte de intelectuais que investigaram a educação regular, tanto em escolas públicas quanto particulares. A letargia das autoridades governamentais em transformar as bases da escola resultou em um princípio de abandono da instituição de ensino. De acordo com Costa *et al.* (2021, p. 296), “da mesma forma, Góes e Souza (2019) entendem que a demanda pela educação domiciliar é reflexo da falha na prestação do serviço público de ensino”. Nesse contexto, o *homeschooling* experimentou um novo estímulo.

Outro ponto que deve ser levado em conta sobre a defesa da adoção do *homeschooling* é a falta de acessibilidade, tanto nas escolas públicas quanto nas particulares, para as crianças portadoras de patologias e necessidades especiais. A estrutura física e pedagógica das escolas muitas vezes não atende às necessidades dessas crianças, obrigando as pessoas responsáveis por elas a optarem pelo *homeschooling* (Jacomini, 2020).

A maior crítica ao *homeschooling* seria a defesa do fim da escola pública a partir dos argumentos iluministas, sobretudo de Condorcet, expostos no primeiro capítulo da presente dissertação. No entanto, no encaminhamento para o encerramento desta, opta-se por dar voz aos argumentos da CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, que publicou em seu

site um *post* intitulado “Defenda a Escola”. Neste texto, a entidade sindical apresenta oito argumentos contrários à educação domiciliar a partir da afirmação segundo a qual “a Escola é um espaço de proteção de crianças e adolescentes”, ao passo que a Educação Domiciliar:

> 1. Compromete o direito das crianças e adolescentes à convivência social e ao acesso a conhecimentos científicos e humanísticos e visões de mundo […] 2. Oculta e aumenta a violência doméstica e a exploração sexual […] 3. Aumenta a insegurança alimentar e nutricional […] 4. Rompe com a política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva […] 5. Aprofunda as desigualdades educacionais […] 6. Estimula a evasão escolar […] 7. Fragiliza a democracia e a cidadania […] 8. Onera os cofres públicos para uma baixa capacidade de atendimento de demanda [...] (CNTE, 2021).

No excerto acima, a CNTE lista uma série de preocupações com possíveis impactos negativos de determinadas políticas educacionais, principalmente o *homeschooling*. Esses pontos ressaltam os riscos de políticas que não consideram a integralidade e a equidade na educação.

A título de conclusão, pode-se dizer que a proposição atual do *homeschooling* no Brasil é uma espécie de “evolução” do Escola Sem Partido, onde o radicalismo do segundo é elevado pelo primeiro. As críticas aos(as) educadores(as) e à escola são mais viscerais, pois concluem que a única solução para a educação é o abandono da escola, relegando às famílias das classes menos favorecidas e sem condições de educar adequadamente os(as) filhos(as) em casa, a frequência no desacreditado espaço escolar.

Nesta seção, mergulhamos na interseção entre o movimento Escola Sem Partido (ESP) e o fenômeno do *homeschooling*, revelando como os adeptos do ESP encontraram no ensino domiciliar uma alternativa à suposta doutrinação nas escolas. Metodologicamente, investigamos como tanto o *homeschooling* proposto no contexto do Governo Bolsonaro quanto o ESP compartilham uma visão comum da escola como um ambiente permeado pelo que consideram como “ideologia de gênero” e moral contrária aos valores tradicionais. Enquanto o ESP busca controlar a escola através da censura curricular e do cerceamento da liberdade de ensino, o *homeschooling* opta por abandoná-la, considerando-a incontrolável.

É evidente o alinhamento ideológico entre o movimento do *homeschooling*, o

ESP e o bolsonarismo, que compartilham críticas à escola pública e lutam contra o que veem como uma influência esquerdista na educação. No entanto, vozes críticas, como a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), apontam para os potenciais danos do *homeschooling*, argumentando que a modalidade compromete o acesso à convivência social, conhecimentos científicos e humanísticos, além de aumentar a violência doméstica e aprofundar as desigualdades educacionais.

Em última análise, a proposta de *homeschooling* no Brasil representa uma evolução do radicalismo do ESP, onde o abandono da escola é defendido como a única solução para uma educação “livre” de supostas doutrinações. No entanto, tal abordagem levanta questões sobre a acessibilidade, equidade na educação para todos(as) os(as) estudantes.

O ESP surge como uma influente força na busca pela neutralidade política nas escolas, alegando visar apenas à transmissão do conhecimento científico. No entanto, há controvérsias sobre suas reais intenções, sendo criticado por promover uma agenda conservadora e de direita, em vez de proteger os alunos da suposta doutrinação ideológica. Em que pese defender uma escola apartidária, o ESP apoia projetos de lei que limitam a liberdade dos professores e promovem valores tradicionais. Além disso, enfrenta críticas sobre sua base de apoio, muitas vezes associada a grupos religiosos, levantando dúvidas sobre a laicidade do Estado. Em contrapartida, o *homeschooling* emerge como uma alternativa para famílias em busca de maior autonomia educacional, alinhando-se ideologicamente com o ESP e movimentos conservadores. Enquanto o ESP busca controlar a escola, o *homeschooling* opta por abandoná-la, argumentando que outros espaços de aprendizagem são igualmente válidos. No entanto, críticas destacam preocupações com o acesso à convivência social, conhecimentos científicos e desigualdades educacionais. Em última análise, ambos os movimentos levantam questões importantes sobre a liberdade de expressão, diversidade de pensamento e o papel do Estado na garantia dos direitos individuais no contexto educacional brasileiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas realizadas para a construção deste trabalho revelaram a complexidade e a trajetória peculiar do *homeschooling*, desde sua origem na contracultura até sua apropriação pela extrema-direita. A pesquisa buscou compreender a evolução dessa modalidade de ensino, contextualizando-a historicamente e explorando suas raízes na contracultura, tanto nos EUA (país de origem da contracultura) quanto no Brasil.

A análise revela que muitos defensores contemporâneos do *homeschooling* desconhecem suas origens, atribuindo erroneamente sua criação a intelectuais de direita e conservadores dos anos 1960 e 70. A pesquisa destaca que, na realidade, a contracultura foi pioneira na adoção do *homeschooling* como uma forma de educação alternativa, impulsionada por uma visão crítica da escola convencional/tecnicista/repressora/burguesa e seu potencial de doutrinação. Note-se que tal pioneirismo diz respeito à vinculação entre o *homeschooling* e um posicionamento político e ideológico, característica que a educação domiciliar praticada até então não tinha.

Ao abordar a história da escola para todos, o trabalho oferece um panorama dos desafios enfrentados por esse modelo educacional e sua consolidação, destacando experiências da França, dos Estados Unidos e da Inglaterra. Essa contextualização histórica se revela crucial para compreender a ascensão do debate sobre o *homeschooling* nos discursos contemporâneos.

As diferenças argumentativas na sustentação do *homeschooling* da contracultura para o *homeschooling* proposto na atualidade brasileira foram observadas no decorrer da pesquisa, revelando o protagonismo, a partir de conveniências políticas, da extrema-direita e, mais particularmente, do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro na defesa desse último. A pesquisa destaca ainda a necessidade de compreender as influências da contracultura, suas origens e como ela moldou a visão da educação alternativa, a fim de diferenciá-la da extrema-direita, pois, independentemente da concordância ou não com o ideário deste movimento cultural, há que se reconhecer sua importância, coisa que não se pode pensar relativamente à extrema-direita.

Neste trabalho, procurou-se demonstrar que a extrema-direita, em seus

discursos, traz a ideia do *homeschooling* para o cenário nacional, aproximando o ESP da modalidade de ensino defendida por esse espectro político. Pode-se concluir que essa leitura extremada é, de fato, uma leitura política, colocando em xeque suas próprias alegações ao propor uma escola e uma educação neutra e apolítica.

Espera-se que as análises aqui contidas contribuam para uma compreensão mais profunda do *homeschooling* em diferentes contextos, enfatizando a importância de conhecer a história e as motivações por trás dessa prática educacional, com o fim de qualificar o debate contemporâneo acerca dessa temática.

Referências

Agência Senado. **Projeto que autoriza educação domiciliar começa a ser discutido no Senado**. 2022. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2022/05/26/projeto-que-autoriza-educacao-domiciliar-comeca-a-ser-discutido-no-senado. Acesso em 28 de mar.2023.

ALVES, Gilberto Luis. **A produção da escola pública contemporânea**. 4ª ed. Campo Grande/Campinas: UFMS/Autores Associados, 2006.

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da Educação e da Pedagogia. Geral e Brasil**. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARAUJO, Anderson Da Silva. **A Representação do Capitão América no Quadro Político Norte Americano (1941-1974).** Dissertação (Mestrado em história) – Universidade Federal da Paraíba – (UFPB). João Pessoa, p. 126. 2020.

Associação Nacional de Educação Domiciliar (ANED), 2023. Disponível em: (https://www.aned.org.br/index.php/sobre-nos/quem-somos-aned). Acessado em 27 de mar. 2023.

BELLO, André. Polarização política dinâmica: evidências do Brasil. **Revista do CESOP**. Opinião Pública, Campinas, vol. 29, nº 1, p. 42-68, jan.-abr., 2023. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/op/article/view/8673350/31892. Acesso em: 01 de abr. 2024

Bicalho, R. N. M., Silva, G. J., & Oliveira, M. C. S. L. Processos de socialização e constituição do self: reflexões sobre homeschooling. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, 74, e014. 2022. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Rute-Bicalho/publication/366091134_Processos_de_socializacao_e_constituicao_do_self_reflexoes_sobre_homeschooling_Rute_Nogueira_de_Morais_BICALHO_I_Geane_de_Jesus_SILVA_II/links/63911b74484e65005bef0d51/Processos-de-socializacao-e-constituicao-do-self-reflexoes-sobre-homeschooling-Rute-Nogueira-de-Morais-BICALHO-I-Geane-de-Jesus-SILVA-II.pdf. Acesso em: 29 de nov. 2023

Bloch, Marc Leopoldo Benjammin . **Apologia da História, ou, Ofício de Historiador**. Prefácio, Jacques Le Goff; apresentação à edicação brasileira, Lilia Moirtz Schwarez; tradução, André Telles . Editor Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

BOUDENS, Emile. **homeschoolingno Brasil**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2001. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.Acesso em: 01 de out. 2023.

BOURDIEU, Pierre. **A Economia das Trocas Simbólicas.** Cap. reprodução cultural e reprodução social. São Paulo: Editora Perpectiva, 1974, p. 295-336.

BRASIL, Dildo Pereira. **Antropologia e educação: raízes contraculturais do pensamento pedagógico de Rubem Alves**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, University of São Paulo, São Paulo, 2013. Acesso em: 23

de nov. 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei n° 867**, de 2015. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2015. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o “Programa Escola sem Partido”. Disponível em: https:/ /www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=375C7 2096AFD87644868A98ED8436064.proposicoesWebExterno2? codteor=1317168&filename=Avulso+-PL+867/2015. Acesso em: 03 abr. 2019.

BRASIL. **Lei Nº 9.394**, de 20 de Dezembro de 1996. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 23 de out. 2023.

CAPELLARI, M. A. **O discurso da contracultura no Brasil: o underground através de Luiz Carlos Maciel** (c. 1970). Tese (Doutorado em Historia) - Departamento de História da Faculdade de São Paulo, São Paulo 2007.

CARNEIRO COSTA, L.; DUAILIBI FELÍCIO, C.; DÁVILA SOUZA COSTA, F.; REZENDE DO CARMO AZEVEDO, D. As propostas "bolsolavistas" para a educação brasileira. G**erminal:** Marxismo E educação Em Debate, v. 13, n. 3 (2021):275–305. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/46781. Acesso em: 31 de out. 2023.

Casa Civil do Governo Federal. Metas nacionais prioritárias agenda de 100 dias de governo. Disponível em: https://www.gov.br/casacivil/pt-br/assuntos/downloads/100-dias-tabela-reformatada-com-17.pdf. Acesso em: 25 de out. 2023.

CAVAZOTTI, Maria Auxiliadora. Rapport de Condorcet **Revista Educação em Questão**, Natal, v.21, n7, p. 234-245. 2004.

CNTE, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. **Defenda a Escola:** 8 argumentos para dizer não à educação domiciliar. Disponível em: https://www.cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/noticias/73974-8-argumentos-para-dizer-nao-a-educacao-domiciliar. Acesso 10 fev. 2023).

CONDORCET, Marie-Jean-Antonie Nicolas Caritat (Marquês de Condorcet). Rapport et projet de décret sur l’organisation générale de l’instruction publique, présentés à l’Assemlée nationale au nom du Comitê d’Instruction Publique lês 20 et 21 avril 1792. In: **Revista Educação em Questão**, Natal, v.21, n7, p. 234-245. 2004.

COSTA, Lucas Carneiro; Felício , Caroline Duailibi; Costa, Francis Dávila Souza; Azevedo, Débora Rezende do Carmo. As propostas “bolsolavistas” para a educação brasileira. **Artigos Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 13, n. 3, p. 275-305, dez. 2021. Disponível em: https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/46781. Acesso em: 31 de out. 2023.

COVACH, John Rudolph; FLORY, Andrew. **What's that sound?: an introduction to rock and its history**. New York, N.Y.: W.W. Norton & Company, 2018.

DE ARAÚJO, Jair Araújo; MONASTÉRIOS, Sylvia. Educação, feminismo e

contracultura: o pensamento de Betty Friedan. Artigo original. **Revista Saber Acadêmico,** 12 de junho de 2011. Disponível em: http://uniesp.edu.br/sites/_biblioteca/revistas/20180403120236.pdf. Acesso em: 31 de mar. 2023.

DERISSO, José Luis. Laicidade e democracia. IN: **Revista Temas & Matizes.** Cascavel-PR v.17, n.28.Temas 2023.

DIANA, Daniela. **O que é Consumismo?**. Toda Matéria, [s.d.]. Disponível em: https://www.todamateria.com.br/o-que-e-consumismo/. Acesso em: 23 out. 2023.

DIAS, Rodolfo Palazzo; MAYER, Rodrigo. A incubação da extrema-direita: a rede de financiamento do PSL nas eleições de 2018**.** Artigos Originais - **Rev. Sociol. Polit**.V. 29, N.78. pp • 2021. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rsocp/a/7JgtYdw5zrz4qFzVs7PXJMJ/?lang=pt. Acesso em: 31 de mar. 2023.

DINIZ, Sheyla Castro. **Desbundamento em anos de chumbo: contracultura, na produção artística e Os Novos Baianos.** São Paulo – SP. v39, 2020, Artigos Livres, **Revista História São Paulo** – Departamento de História – Unesp.

FERRAZ, Giovan Sehn. Da contracultura à somaterapia: criação e o desenvolvimento inicial de uma terapia anarquista. **Revista História, Ciências, Saúde – Manguinhos, Rio de Janeiro, v.28, n.1, jan. - mar. 2021, p. 211 - 229.** Disponível em: https://www.scielo.br/j/hcsm/a/4fVrNVHNrFKGVwzxztHb85c/?lang=pt#. Acessom em 03 de mar. 2023.

FERREIRA, Alex Lins. **As implicações e os reflexos da teoria reprodutivista na educação do Brasil a partir da década de 60**. Anais VI CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/59228. Acesso em: 04 de jul 2023.

FERREIRA, M. C. L. **Análise do discurso e suas interfaces: o lugar do sujeito na trama do discurso**. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/organon/article/view/28636 Acesso em: 20 de nov. 2019.

FIUZA, Alexandre Felipe. **Entre um samba e um fado: a censura e a repressão aos músicos no Brasil e em Portugal nas décadas de 1960 e 1970**. Tese de Doutorado em História – Universidade Estadual Paulista – UNESP, Assis. 2006.

FRIGOTTO, G. Imposição da Mordaça aos Educadores. **e-Mosaicos**, Rio de Janeiro v. 5, n. 9, p. 11-13, jun. 2016.

FUKS, Mario; MARQUES, Pedro Henrique. Polarização e contexto: medindo e explicando a polarização política no Brasil. **Opinião Pública**, Campinas, SP, v. 28, n. 3, 2023. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/op/article/view/8671918. Acesso em: 1 abr. 2024.

GATTO, John Talor. **Emburrecimento programado: o currículo oculto da escolarização obrigatória**. Campinas: Kírion, 2019.

GONÇALVES, Marcela Peters Cremasco. **Práticas educacionais e processos de subjetivação em meio a propostas de desescolarização: tensões, potências e perigos. Dissertação (**Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo**.** Orientadora Adriana Marcondes Machado. -- São Paulo, 2016.

GONZÁLES, Carlos Cabo. **El homeschoolingen españa: descripción y Análisis del fenómeno**. (Doutorado - Programa de Doctorado Pedagogía: Investigación e Intervención Socioeducativa). Director de tesis: José Vicente Peña Calvo. Universidad de Oviedo. Oviedo – España, 2012.

ILLICH, Ivan. **Sociedade Sem Escola**. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

JACOMINI, Isabela da Matta. **homeschooling: uma comparação entre os EUA dos anos 1980 e o Brasil atual** / Orientador: Eduardo Barros Mariutti.Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Economia.– Campinas, SP : [s.n.], 2020.

LACLAU, Ernesto: Politics and Ideology in Marxist Theory. In: Wolfson, Miguel Angel Centeno and Leandro. Redefiniendo la tecnocracia. Revista: **Desarrollo Económico**. Vol. 37, No. 146, julho - setembro, 1997, págs. 143-144.

LÖWY , Michael. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Miinchhausen : marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento.** Tradução Juarez Guimarães e Suzanne Felicie Léwy. - 7. ed. - São Paulo, Cortez, 2000.

MAILER, Norman. **The White Negro: Superficial Reflections on the Hipster.** San Francisco: City Lights, Editora: City Lights Books, 1957. [Tradução Livre de Eder Capobianco Antimidia; Revisão da Tradução | Prof. Jorge Augusto da Silva Lopes. Disponível em: https://antimidiablog.wordpress.com/2017/02/17/o-branco-negro-reflexoes-superficiais-sobre-o-hipster-norman-mailer-1957-traducao/ - Acesso em 20

MANACORDA, Mario Alighiero. **Historia da Educação: da antiguidade aos nossos dias: Historia da Educação: da Antiguidade aos nossos dias**. 3ª ed – São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

MARIN, Andréia Aparecida; OLIVEIRA ,Haydée Torres; COMAR, Vito. Reconstituição histórica como instrumento de resgate cultural e de educação ambiental. **Rev. eletrônica Mestr. Educ. Ambient. ,** Volume 13, julho a dezembro de 2004. Disponível em: https://periodicos.furg.br/remea/article/view/2802/1561. Acesso em 20 de jan. 2023.

MARX, Karl. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846); s**upervisão editorial, Leandro Konder; tradução, Rubens Enderle, Nélio Schneider, Luciano Cavini Martorano – São Paulo: Boitempo, 2007.

MEC, **Cartilha Educação Domiciliar: um Direito Humano tanto dos pais quanto dos filhos, 2021**. Diponível em:

https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acesso_informacacao/pdf/CartilhaEducacaoDomiciliar_V1.pdf, Acesso em 28 de mar. 2023.

MESQUITA, Maria Elisabeth Alves; MAIA, Carlos Eduardo Santos Maia. Territórios e territorialidades urbanas em Goiânia: as tribos dos moto clubes. **Boletim Goiano de Geografia**, Disponível em: https://revistas.ufg.br/bgg/article/view/3976/3595. Goiânia – GO. v27, n.3, 2007, Instituto de Estudos Sócio-Ambientais. Acesso em 08/ de maio de 2023.

Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania. **Ministra Damares defende educação domiciliar como um direito humano.** Publicado em 02/04/2019,às 20h03 Atualizado em 01/11/2022, às 18h13. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2019/abril/ministra-damares-defende-educacao-domiciliar-como-um-direito-humano. Acesso em 25 de out. 2023.

MORETTONI, Marina Marins. **A viagem na Geração Beat e cultura estadunidense. Dissertação** (mestrado) – Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2020.

OLIVEIRA , Ana Cláudia Rodrigues de; LANZA , Fabio; STORTO ; Letícia Jovelina. A educação básica brasileira em disputa: doutrinação versus neutralidade. **Revista Katálysis**, v. 22. nº 3, 2019. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/1982-02592019v22n3p468/41173. Acesso em: 02 de abr. de 2024

OLIVEIRA, Terezinha. **Memória e História da Educação Medieval: Uma Análise da *Autentica Habita* e do *Estatuto da Sorbonne.*** Avaliação. Campinas; Sorocaba – SP, v.14, n.3, 2009.

ORLANDI, Eni Pulcineli. **Análise de Discurso: Michel Pêcheux. Textos selecionados: Eni Pulcinelli Orlandi**. 2.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Trad. Eni Pulcinelli Orlandi. 5ª Edição, Campinas, SP. Pontes Editores, 2008.

PEREIRA, Carlos A.M. **O Que É Contracultura**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

Plano de Governo Jair Bolsonaro. **O Caminho Da Prosperidade; Proposta De Plano De Governo; Constitucional; Eficiente; Fraterno**. Disponível em: https://veja.abril.com.br/wp-content/uploads/2018/10/plano-de-governo-jair-bolsonaro.pdf. Acesso em: 25 out. 2023.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. Trad. José Severo de Camargo Pereira. 18 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PORTO, R. M. Educação libertária no brasil. História, atualizações no presente e as capturas em torno do conceito de autogestão: O homeschooling. **Rev. História da Educação**, nº26, 05 dez 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/heduc/a/gjNXJjHTbrPnbfMmhMm8BQD/#. Acesso em: 06 de dez. 2023.

RIBEIRO, Á. M. C.; PALHARES, J.. (2017). **O homeschoolinge a crítica à escola: hibridismos e (des)continuidades educativas**. Pro-posições, 28(2), 57–84. Disponível em: https://www.scielo.br/j/pp/a/fBqcB5F7Y5mqd5dHvzBHPQP/?lang=pt#. Acesso em: 06 dez. 2023.

SANTIN, Rafael Henrique; OLIVERIA, Terezinha. **O modo e a ordem de conhecer na Suma Teológica de Tomás de Aquino: aspectos essenciais para a formação do mestre na universidade medieval**. Artigos. Pro-Posições. Campinas, SP. v.33. 2022.

SANTOS, Gisele Silva. Movimentos Contraculturais: Mitos de Uma Revolta, Poetas de Uma Revolução. **Akrópolis, Revista de Ciências Humanas da UNIPAR** Disponível em: https://revistas.ufg.br/bgg/article/view/3976/3595. Umuarama – PR. v.13, nº1, 2005,. Acesso em 03 de abr. 2023.

SANTOS, Rayani Mariano dos; BIROLI, Flávia. Escola sem partido e o processo de desdemocratização no brasil. **Lua Nova**: Revista de Cultura e Política. N º(120) Sep-Dec 2023. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ln/a/87pNbFX4mB4k5vqVtJZp4rg. Acesso em: 03 de abr. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32º ed., Campinas, SP: Autores Associados, 1999..

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Adriana Brito da; BRITES, Cristina Maria; OLIVEIRA, Eliane de Cássia Rosa; BORRI, Giovanna Teixeira. A extrema-direita na atualidade. Artigos. **Serviço Social & Sociedade**, N.119, Publicado: 2014. pp. 407 – 445. Disponível em: https://www.scielo.br/j/sssoc/a/nTk6JtjrXGqcpGVcr8Rj4Wx/?lang=pt. Acesso em: 10 de jan. 2022.

SOARES, Francisco Alex Pereira; SOUZA JUNIOR, Luiz de. Percepção de Docentes Acerca do Escola Sem Partido. **Revista de Educ. Soc. Campinas**, v.43, 2022. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/9GKHKQKPfRgm4yjZmnp6FFg/. Acesso em: 28/05/2023.

THOMPSON, Edward P. **A formação da classe operária.** Tradução de Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

TROTTA, Nathália. O psicodelismo e a atuação feminina no cenário brasileiro: Um olhar para os encartes de disco e a produção sonora do rock psicodélico em seus anos iniciais (1968-1974). **Anais do SIMPOM**, n. 7, p. 66-78, 2022.

VALLE, Ione Ribeiro. O lugar da educação (escolar) na sociologia de Pierre Bourdieu. **Rev. Diálogo Educ., Curitiba , v. 13, n. 38, p. 411-437, abr. 2013** . Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2013000100020&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 12 de dez. 2023.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. **A casa e os seus mestres: a educação doméstica como prática das elites no Brasil de oitocentos**. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação; orientadora: Ana Waleska Pollo Campos Mendonça. – Rio de Janeiro: PUC, Departamento de Educação, 2004.

VIEIRA, André de Holanda Padilha. "**Escola? Não, obrigado": um retrato da homeschoolingno Brasil. 2012**. 76 f. Monografia (Bacharelado em Ciências Sociais) — Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

Wolfson, Miguel Angel Centeno and Leandro. Redefiniendo la tecnocracia. Revista: **Desarrollo Económico.** Vol. 37, No. 146, julho - setembro, 1997.