

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS
DEPARTAMENTO DE DIREITO**

JOÃO GUSTAVO SEIBEL REIS

**EM DEFESA DA ESCOLA: O JULGAMENTO DO RE 888815, A
PL 3261/2015 E A QUESTÃO DO HOMESCHOOLING**

**Florianópolis
2019**



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DE SANTA CATARINA**

**Trabalho de conclusão de curso
para obtenção do grau de
bacharel em Direito na
Universidade Federal de Santa
Catarina.**

**Discente: João Gustavo Seibel Reis
Orientadora: Jeanine Nicolazzi Philippi**

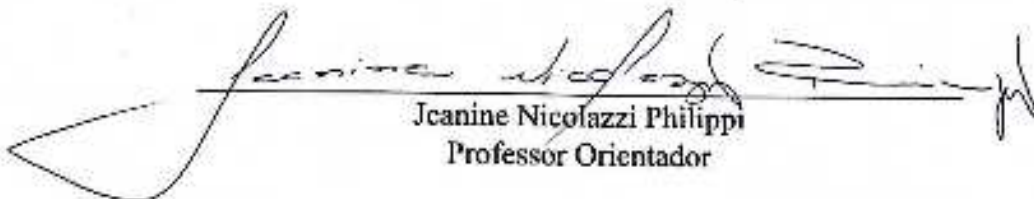
**Florianópolis
2019**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS JURÍDICAS
COLEGIADO DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM DIREITO

TERMO DE APROVAÇÃO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso, intitulado **“Em defesa da escola: Análise crítica da PL3261/2015 e a questão do homeschooling**, elaborado pelo(a) acadêmico(a) **João Gustavo Seibel Reis**, defendido em **12/12/2019** e aprovado pela Banca Examinadora composta pelos membros abaixo assinados, obteve aprovação com nota 8,0 (oitos), cumprindo o requisito legal previsto no art. 10 da Resolução nº 09/2004/CES/CNE, regulamentado pela Universidade Federal de Santa Catarina, através da Resolução nº 01/CCGD/CCJ/2014.

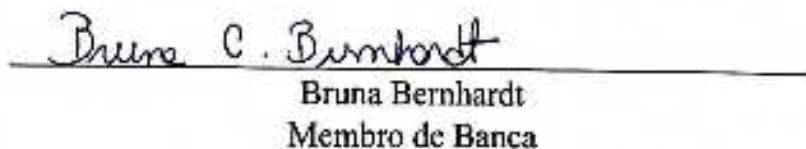
Florianópolis, 12 de dezembro de 2019



Janine Nicolazzi Philippi
Professor Orientador



William Leiria
Membro de Banca



Bruna Bernhardt
Membro de Banca



Universidade Federal de Santa Catarina
Centro de Ciências Jurídicas
COORDENADORIA DO CURSO DE DIREITO

TERMO DE RESPONSABILIDADE PELO INEDITISMO DO TCC E
ORIENTAÇÃO IDEOLÓGICA

Aluno(a): JOÃO GUSTAVO SEIBEL REIS

RG: 8225278-9

CPF: 052610169-59

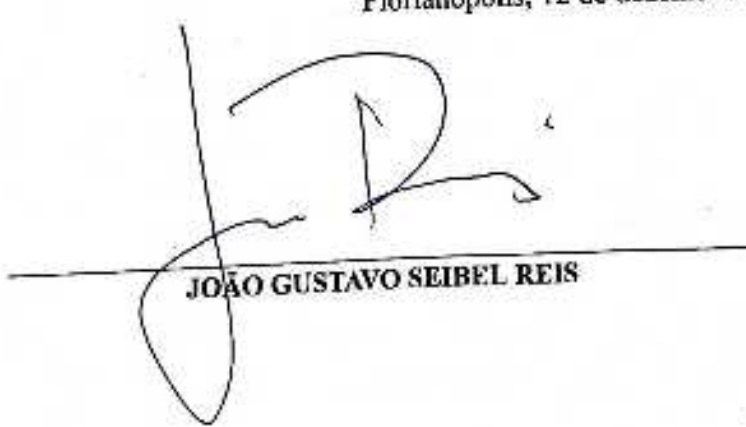
Matricula:

Título do TCC: Em defesa da escola: Análise crítica da PL3261/2015 e a questão do homeschooling.

Orientador(a): Jeanine Nicolazzi Philippi

Eu, João Gustavo Seibel Reis, acima qualificado(a); venho, pelo presente termo, assumir integral responsabilidade pela originalidade e conteúdo ideológico apresentado no TCC de minha autoria, acima referido

Florianópolis, 12 de dezembro de 2019.



JOÃO GUSTAVO SEIBEL REIS

à minha família: mãe, pai, irmã e avós.

“Querido amigo, regressas para junto de nós, que mantínhamos a esperança, embora não pensássemos que se realizasse!” foi dito a Ulisses quando regressara à Ítaca, ao final da Odisséia.

RESUMO

SEIBEL REIS, João Gustavo. **Em defesa da escola: o julgamento do RE 888815, a PL 3261/2015 e a Questão do homeschooling.** 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Direito) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências Jurídicas, Florianópolis, 2017.

Este trabalho consiste em uma análise histórica, política e jurídica da escolarização domiciliar e de suas repercussões no Brasil. No primeiro capítulo é realizada uma síntese histórica da atividade educacional no ocidente, objetiva-se com isso refutar os argumentos de que antes da existência de leis de educação compulsória, a escolarização domiciliar era o padrão. O segundo capítulo introduz o leitor à escolarização domiciliar e suas principais vertentes - o *homeschooling* e o *unschooling* - além discutir a motivação ideológica dos precursores da prática. Por fim, no último capítulo é realizada uma análise das repercussões jurídicas do *homeschooling* no Brasil, especificamente, o julgamento do Recurso Extraordinário 888815 e o Projeto de Lei 3261/2015. Conclui-se o trabalho em favor da continuidade da inviabilidade jurídica da prática, pois, caso contrário, prejudicaria o projeto de país ansiado pela Constituição da República de 1988.

Palavras-chave: Direito na Educação. Homeschooling. Repercussões Jurídicas. Inviabilidade jurídica. Obrigatoriedade escolar.

ABSTRACT

SEIBEL REIS, João Gustavo. **Em defesa da escola: o julgamento do RE 888815, a PL 3261/2015 e a Questão do homeschooling.** 2019. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Direito) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências Jurídicas, Florianópolis, 2017.

This undergraduate thesis consists of a historical, political and legal analysis of homeschooling and its repercussions in Brazil. The first chapter presents a historical synthesis of the educational practice in the Western civilization, particularly Europe. The objective is to refute the claim that prior to the existence of compulsory educational laws, homeschooling was the standard. The second chapter introduces the reader to homeschooling and its main categories - *homeschooling* and *unschooling* - and discusses the ideological motivation of the practice's precursors. Finally, the last chapter analyzes the main judiciary consequences of homeschooling in Brazil, specifically the judgment of the Special Appeal 888815 and Proposed Legislation 3261/2015. It is concluded in favor of the continuity of the legal unfeasibility of the practice, otherwise it would harm the programmatic content of the 1988 Constitution of the Republic.

Key words: Education Law. Homeschooling. Legal repercussions. Legal unfeasibility. School compulsoriness.

SUMÁRIO.

INTRODUÇÃO	9
1. DA EDUCAÇÃO	11
1.1. Síntese histórica	11
1.1.1 A civilização greco-romana: <i>A paidéia e a Humanitas</i>	11
1.1.2 A Idade Média e a retração da atividade escolar	14
1.1.3 O Renascimento e a educação humanista	16
1.1.4 A era Moderna e as opiniões pedagógicas de Locke e Rousseau	19
1.1.5 O século XIX: as revoluções burguesas, a tendência positivista e a influência do socialismo	24
1.1.6 A organização da educação pública e a escola contemporânea	28
1.1.7. Conclusão do capítulo	35
2. DA ESCOLARIZAÇÃO DOMICILIAR (HOMESCHOOLING)	35
2.1 Motivações para a prática	39
2.2 Conclusão do capítulo	40
3. DO DIREITO	42
3.1 O julgamento do Recurso Extraordinário - 888815	42
3.2 A legislação constitucional e infraconstitucional que expressamente inviabiliza a prática	48
3.2.1 Constituição Federal	48
3.2.2 Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8.069/1990	49
3.2.3 Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394/1996	49
3.3 O Projeto de Lei 3261/2015	50
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	54
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	57

INTRODUÇÃO:

Após uma década conduzida por governos de caráter popular¹ - que flertaram com o estado de bem-estar (dentro de suas possibilidades), com a inclusão social e com pensamento progressista de maneira geral -, a América do Sul, também o Ocidente², se depararam com o ressurgimento do pensamento reacionário e autoritário, algo que não se manifestava de forma explícita, avultada e organizada no campo político desde o período que convencionamos chamar de redemocratizações (os anos 1980, no caso da América do Sul) e a Segunda Guerra Mundial (no caso da Europa e dos Estados Unidos).

Na conjuntura brasileira, esse fenômeno teve início com a derrocada - por um golpe parlamentar - do governo da então presidenta Dilma Rousseff e a subsequente eleição do deputado federal Jair Bolsonaro, simultaneamente ao êxito nas urnas do partido populista de extrema-direita Partido Social Liberal (PSL), seu partido na época, nas eleições de 2018.

Como é característico dos governos de natureza reacionária e autoritária (porque não, totalitária), o governo do presidente Jair Bolsonaro ataca deliberada e sistematicamente instituições, indivíduos e segmentos da sociedade em geral que fazem oposição ou resistência aos seus objetivos políticos e a sua agenda conservadora. São frequentes estratégias do presidente os pânico morais, a histeria induzida, e a invocação de seus correligionários para combater uma suposta existência de forças estruturadas de algo por ele classificadas de *comunistas*. São objetos de seus investidas; a mídia tradicional; líderes internacionais progressistas e moderados, os movimentos sociais, os partidos de esquerda, a produção artística e cultural, a Constituição da República e o Supremo Tribunal Federal, e o sistema educacional, seja ele básico ou superior.

¹ Na primeira década deste século, oito do total de doze países da América do Sul tiveram seu executivo governado (e substancial presença legislativa) por partidos políticos situados à esquerda no espectro político. No decorrer da década, o continente teve como chefes de Estado, por vezes concomitantemente, Nestor e Cristina Kirchner (Argentina), Evo Morales (Bolívia), Luíz Inácio Lula da Silva (Brasil), Michelle Bachelet (Chile), Rafael Corrêa (Equador), Fernando Lugo (Paraguai), Tabaré Vasquez e José Mujica (Uruguai) e Hugo Chávez (Venezuela). Na análise política contemporânea, este acontecimento ficou conhecido como *onda rosa (marea rosa)* ou *guinada à esquerda (vuelta hacia la izquierda)*.

² Sintomas desse fenômeno foram a eleição de Donald Trump (Estados Unidos), a atuação do UKIP que culminou no BREXIT (Reino Unido), o gradual aumento de expressividade e desempenho eleitoral do Front National (hoje Rassemblement National, na França), Alternative für Deutschland (Alemanha), Lega Nord (Itália), Partij voor de Vrijheid (Holanda), VOX (Espanha), Fidesz (Hungria) e Prawo i Sprawiedliwość (Polônia).

No caso da Educação, acusada de ser o principal campo de atuação doutrinária deste conjectural *comunismo*, a “cruzada” reacionária teve início com o movimento Escola Sem Partido, ainda em meados da década passada, e atinge seu apogeu com a nomeação pelo governo de Jair Bolsonaro, do acadêmico conservador Abraham Weintraub para a pasta do Ministério da Educação. Em relação à educação superior, a adversária estabelecida pelo ministro é a universidade pública, tida por ele como “as madrastas da doutrinação”³, e suas estratégias de enfrentamento são a difamação para com acadêmicos, servidores, alunos e a vida universitária, e o deliberado congelamento de verbas contingenciais (desfinanciamento), sob a máscara de austeridade e economia nos gastos. Quanto à educação elementar, as formas de ataque utilizadas pelo governo são a censura de livros e informativos, as tentativas de restrição da autonomia didática do magistério, e os esforços legislativos para regulamentar a prática da escolarização domiciliar (*homeschooling*), ou seja, de legalizar uma blindagem da criança contra formas de pensar contrárias à ideologia ou religiosidade dos pais, em detrimento da vontade, do direito e do desenvolvimento social da criança.

É nesta última questão que reside o objetivo deste Trabalho de Conclusão de Curso. Ele consistirá em três tomos: uma síntese histórica da instituição escolar no Ocidente e como ela representa um marco civilizatório, que se aperfeiçoa em sincronia com o desenvolvimento da sociedade; uma introdução à prática, às raízes e os objetivos do *homeschooling*, e, por fim uma análise das repercussões jurídicas do fenômeno, inclusive do projeto de lei 3261/2015 de autoria do filho do presidente, também deputado federal eleito.

De antemão comunico, que devido ao fato deste trabalho versar, predominantemente, sobre princípios e direitos fundamentais que, naturalmente, “são marcados por uma tradição analítica em uma medida muito menor que, por exemplo, o direito civil, e expostos em medida muito maior a influências ideológicas” (ALEXY, 2008, PÁG 43), este não será um trabalho isento - visto que esta matéria é um “campo de batalha” de ideologias, contudo ele será devidamente sustentado na literatura pertinente à temática, seja ela jurídica, histórica ou filosófica.

³ <https://une.org.br/noticias/declaracoes-de-weintraub-colecionam-notas-de-repudio/>.

1. DA EDUCAÇÃO.

1.1 Síntese histórica.

Não obstante haver extensa e abrangente literatura pertinente à história pedagógica desde suas manifestações mais primitivas, neste compêndio histórico me atentarei de forma resumida - pois além de não ser o objeto principal deste; um TCC tem, naturalmente, um caráter menos aprofundado quanto às questões acessórias - às épocas pretéritas que convencionamos chamar de pilares da civilização ocidental, notadamente: A civilização greco-romana e a *paidéia e humanitas*; a Idade Média e a educação como disciplina; O Renascimento e a educação humanista; A era Moderna e as influências de Locke e Rousseau; A tendência científica/positivista do século XIX, até culminar no que o pedagogo e sociólogo da educação Paul Monroe categoriza como o ecletismo da Escola contemporânea. Julgo necessária esta “empreitada histórica”, para que o leitor seja introduzido a fatores do processo civilizatório que culminaram na formação do conceito contemporâneo de escola, conceito este fundamental para entender o Direito à Educação e poder analisar o Projeto de Lei 3261/2015, objetivo precípua deste trabalho.

1.1.1 A civilização greco-romana: A *paidéia e a Humanitas*.

Mesmo que a Grécia Antiga não tenha existido como uma civilização politicamente unificada, todavia ter sido composta de diversas unidades políticas autônomas (cidades-estados), estas comungavam do mesmo idioma e de vários aspectos de sua religião (*mythos*) e cultura (*pathos*). Apesar da educação grega, de acordo com a época e o lugar, enfatizar ora o preparo e a ciência militar (ex: Esparta), ora o debate intelectual e o aprimoramento cultural (ex: Atenas), “O grau de consciência de si mesmos alcançados pelos gregos antigos não ocorrera até então em lugar algum. A nova concepção de cultura e do lugar ocupado pelo indivíduo na sociedade repercutiu no ensino e nas teorias educacionais”. (ARANHA, 2006, pág 61)

Em períodos primitivos, anteriores ao estabelecimento da escrita, existem evidências da educação na Grécia ter sido ministrada no seio familiar, porém, ao se desenvolver técnica, filosófica e politicamente - em outras palavras, ter começado a existir de fato como uma

civilização complexa, onde foi “pela primeira vez formulado o conceito da liberdade política no Estado e através dele” (MONROE, 1975, pág 27) , na qual foi substituído o pensamento mítico pelo uso “da razão autônoma, da inteligência crítica e pela atuação da personalidade livre, capaz de estabelecer uma lei humana e não mais divina” - “a instituição escolar já se encontrava devidamente estabelecida” (ARANHA, 2006, pág 62-67).

Pelo motivo da literatura especializada consultada (Monroe e Aranha) se concentrar nas cidades de Atenas e Esparta, este trabalho, conseqüentemente, se restringirá a estas duas expressões da civilização grega. Não obstante nessas duas cidades-estado ter se manifestado dois ideais distintos quanto à educação - em Esparta temos o conformismo e o estatismo de sua educação militar, de sorte que em Atenas prevaleceu o conceito de *paidéia*⁴, de formação humana livre e nutrida de experiências diversas, sociais mas também culturais e antropológicas - um fator é comum a elas, a experiência educacional se dava em um espaço compartilhado e de forma coletiva, sendo pública e compulsória no caso de Esparta, e por iniciativa de instituições particulares - exemplos notórios são Academia de Platão, o Liceu de Aristóteles e as escolas sofistas - no caso de Atenas.

É importante salientar que em todos os estágios educacionais dos jovens da elite ateniense - extrato social que, devido às circunstâncias da época, era o único que atingia a plena escolaridade - (*grammata, ginásio e efebia*) com exceção do primeiro período da educação infantil (*paidagogos*) em que um escravo iniciava a criança na alfabetização e na música, e da educação feminina (*gineceu*) onde não era ensinado ser um cidadão ativo da pólis e se restringia a lições sobre o gerenciamento do lar e a economia doméstica; a educação se dava, como destacado anteriormente, de maneira sociabilizada. (ARANHA, 2006, pág 60-67; MONROE, 1975, pág 27-

⁴ *paidéia*: Na sua gênese tinha significado mais restrito, se referindo apenas à educação propiciada aos meninos, Com o passar do tempo, adquiriu significado semântico complexo, intraduzível para os idiomas modernos. O helenista Werner Jaeger, autor de *Paidéia*, diz: ‘Não se pode evitar o emprego de expressões modernas como civilização, cultura, tradição literatura ou educação; nenhuma delas, porém, coincide realmente com o que os gregos entendiam por *paidéia*. Cada um daqueles termos se limita a exprimir um aspecto daquele conceito global e, para abranger o campo total do conceito grego, teríamos de empregá-los todos de uma vez’ (JAEGER, 2001). O conceito de *paidéia* grego foi fundamental para que os romanos, nos tempos de Cícero, formassem o conceito de *humanitas*, conjuntos de atividades pedagógicas e sociais que visavam a formação plena do homem, especificamente, do cidadão romano. (conceito elaborado pelo autor com base no livro História da Educação, da autoria de Maria Lúcia de Arruda Aranha).

76).

No que se refere à Roma - outra civilização que floresceu e prosperou na antiguidade; constitui um dos alicerces do ocidente e nos influencia até hoje, sobretudo na esfera do Direito - a evolução da atividade educacional assemelha-se muito às cidades gregas anteriormente abordadas, no entanto com uma orientação mais prática:

Coube aos gregos definir aquilo que em todas as idades foi julgado como o supremo bem da vida terrena; o prazer estético, o poder intelectual, a personalidade moral, a liberdade política e este tesouro social que chamamos cultura. Coube aos romanos uma missão mais prática: a de fornecer os meios, as instituições para a realização desses ideais. (MONROE, 1975, pág 78).

No seu período ancestral, época monárquica na qual a sociedade ainda não havia adquirido caráter cosmopolita, e os chamados patrícios - classe proprietária dominante, descendentes dos Etruscos, conquistadores do Lácio, região da península itálica onde está localizada a cidade de Roma - eram a única força política e classe escolarizada, a Educação, esta exclusivamente masculina e orientada para a tradição e o patriotismo, se dava no lar ministrada pela figura do *pater familis*.

Com o nascimento da República e a subsequente expansão territorial, a sociedade e a economia romana, conseqüentemente, se dinamizaram. Classes sociais - *plebe e clientes* - que anteriormente viviam em absoluta subjugação, passaram a ter representatividade política e econômica, inclusive consolidando institucionalmente suas conquistas, com a formação e reconhecimento do *Tribunato da Plebe* e da promulgação da *Lei das Doze Tábuas*. Neste período, época do apogeu da cultura romana, nasce a figura da escola; nas formas do *ludi magister*, escola pueril de iniciação ao conhecimento prático, linguístico e matemático; escola dos gramáticos, cujo objetivo era a ampliação do conhecimento e introdução à disciplinas como geografia, astronomia e geometria; e o *retor*, escola que corresponderia ao que hoje chamamos de ensino superior, onde estudava-se a política, o direito e a filosofia.

Era, com efeito, a grande originalidade do ensino latino oferecer à ambição dos jovens a carreira jurídica. É este o único ponto em que deixamos de notar o tão perfeito paralelismo existente em tudo o mais entre as escolas gregas e latinas: deixando para os gregos a filosofia e (pelo menos durante muito tempo) a medicina, os romanos criaram com suas escolas de direito um ensino superior original. (ARANHA, 2006, pág 96)

Importante citar que, da mesma forma como na Grécia, todas essas atividades pedagógicas se davam de maneira associada e em ambiente escolar, onde buscava-se um ideal pedagógico, a *humanitas*: (ARANHA, 2006, pág 88-91)

A cultura universalizada pode ser expressa na palavra *humanitas* - no sentido literal de humanidade e, mais propriamente, de educação, cultura do espírito -, algo equivalente à *paidéia* grega. Distingue-se desta, no entanto, por se tratar de uma cultura predominantemente humanística e sobretudo cosmopolita e universal, buscando aquilo que caracteriza o ser-humano em todos os tempos e lugares. Essa concepção, muito valorizada por Cícero, não se restringia ao ideal do sábio, muitas vezes inalcançável, mas se estendia à formação do indivíduo virtuoso, como ser moral, político e literário. (ARANHA, 2006, pág 89)

1.1.2 A Idade Média e a retração da atividade escolar.

Convencionamos chamar de Idade Média o período de tempo, de aproximadamente mil anos, desde a queda do Império Romano do Ocidente (476 d.c) até a tomada de Constantinopla pelos Otomanos (1453 d.c.). Período este, que, na Europa Ocidental, caracterizou-se pela retração da atividade econômica, numerosos conflitos armados de natureza política e religiosa, e pela influência católica nos âmbitos social, cultural, intelectual e político.

Na Grécia antiga, mesmo na época clássica, co-existiram diversas escolas e tradições filosóficas - o filósofo e acadêmico britânico Bertrand Russell, na sua obra *History of Western Philosophy*, revela que além das de herança socrática (platonismo e aristotelismo) era comum escolas que pregavam o orfismo, escolas pitagóricas, e outras que trabalhavam com o ensino de Parmênides, Anaxágoras e filosofia atomista de Demócrito - sendo frequente e muitas vezes incentivado o debate e o exercício dialético entre elas, em outras palavras, reinava o pluralismo intelectual. (RUSSELL, 2015, pág 25-107). Porém, no medievo, em decorrência da hegemonia do pensamento católico - e de todas as consequências políticas que dele originavam e nele se sustentavam, a conjuntura mudou drasticamente:

Quando ficou bem verificado que a literatura e as escolas da civilização antiga forneciam os baluartes mais sólidos para o paganismo, cresceu uma hostilidade entre o helenismo e cristianismo, hostilidade que até então permanecera oculta. Assim as preocupações morais e religiosas substituíram as preocupações intelectuais, estéticas e físicas nos

ideais e práticas educativas que vieram a dominar. (MONROE, 2006, pág 96)

Ocorreram o fechamento de escolas e a perseguição institucionalizada do pensamento contrário à doutrina cristã. Como podemos ver neste trecho, até mesmo ícones da intelectualidade da época, como o eminente filósofo escolástico Santo Agostinho (354-430 d.c.), estavam no enalço do pensamento herege:

Sendo intelectualmente o mais ativo e o mais brilhante dos padres da Igreja do Ocidente e exercendo a influência mais ampla, mais profunda e de maior alcance, consagrou sua extensa cultura ao combate das heresias. Assim, embora nos primeiros anos ele sancionasse “o espólio dos egípcios”, como designava os estudos clássicos, ao decorrer da sua vida sua simpatia pelo saber clássico diminuiu muito. Ridicularizou essa cultura e admite-se que tenha sido responsável pessoal pela proibição dos estudos filosóficos e literários feita pelo Concílio de Cartago. (MONROE, 1974, pág 100)

Em decorrência dos eventos políticos que resultaram na queda do Império Romano, e a reestruturação social e econômica que dela ocorreu, a vida na cidade (urbana) - viria a renascer no final da Idade Média e com isso floresceriam as universidades, como veremos a seguir - entrou em crise e maior parte do contingente populacional migrou para propriedades rurais fortificadas, os feudos, se atrelando à terra em um sistema de trabalho servil. Com os servos simplesmente incumbidos de atividades laborais rurais, onde “segundo o ideário medieval, não se julgava necessário ensinar as letras para os camponeses, bastando formá-los cristãos”. (ARANHA, 2006, pág 104) e com a nobreza ocupada, predominantemente, com a educação militar, as atividades intelectuais e o ensino foram praticamente monopolizadas pela Igreja Católica e pelas congregações monásticas vinculadas à ela. (ARANHA, 2006).

A figura da escola na época medieval não tardou a surgir. Assumindo a forma de mosteiros, catecumenatos, escolas catequéticas e escolas episcopais, a instituição escolar era elementar na formação do sacerdócio e da elite intelectual no mundo cristão e, aparentemente, nasceu do conflito da doutrina católica com a cultura clássica, que passou a necessitar de uma instituição que proporcionasse eficientemente a instrução do sacerdócio:

Como os líderes cristãos em Alexandria e em outros centros entravam constantemente em conflito com as idéias gregas de pensamento, tornou-se cada vez mais necessário equipar os líderes e os ministros da Igreja com uma instrução semelhante à dos gregos. (MONROE, 1974 pág 101)

Nos mosteiros medievais - das instituições de ensino desse período da história européia, foi a que mais se ocupou de atividades de natureza intelectual e teórica, visto que as escolas catequéticas e episcopais desempenhavam funções de doutrinação de fiéis e formação clerical, respectivamente - predominou a doutrina do monaquismo:

O monaquismo é um movimento religioso que começou lentamente com a vida solitária dos monges, mas com o tempo exerceu considerável influência na cultura da Alta Idade Média. Etimologicamente, as palavras mosteiro (monasterion) e monge (monachós), que significa “só, solitário”. Portanto, monge é o religioso que procura a perfeição e a harmonia na solidão e no afastamento da vida mundana.

(ARANHA, 2006, pág 106).

Ao analisar a historiografia pedagógica medieval e compará-la com a gênese do movimento do *homeschooling*, é possível constatar, ou ao menos suspeitar de, uma possível correlação entre momentos de ascensão do pensamento religioso ou do predomínio deste em uma comunidade e o confronto à escola secular - principalmente se nela coexistir a pluralidade ideológica - e a busca de um distanciamento, de um *locus* alheio à vida tida como “mundana” para a atividade pedagógica.

1.1.3 O Renascimento e a educação humanista

O Renascimento, modo costumeiro de denominar os séculos XIV, XV e XVI na Europa, foi um ponto de inflexão na história da Educação, primeiramente pela transformação que ocorreu na instituição escola em si, mas principalmente por ter sido nele onde houve a ascensão de uma classe social que influenciará no modo oficial de ensinar até os dias de hoje - a burguesia.

Ainda no final da Idade Média, ocorreram na Europa diversos acontecimentos que resultaram na intensificação da atividade econômica e comercial. Inicialmente, houve a retomada da navegação de caráter mercantil no mediterrâneo - consequência da liberação dos portos, antes

nas mãos dos árabes, pelas Cruzadas - e, mais tarde, a intensificação do comércio por vias terrestres, fato que culminaria na transformação dos burgos medievais em cidades:

A palavra burgo inicialmente significava 'castelo, casa nobre, fortaleza ou mosteiro', incluindo as cercanias. Com o tempo, os burgos transformaram-se em cidades, cujos arredores abrigavam os servos libertos que se dedicavam ao comércio e passaram a ser chamados de burgueses. (ARANHA, 2006, pág 107)

Com o aprimoramento e profissionalização das atividades comerciais, financeiras e dos serviços que a vida cidadina demandava, juntamente com a diminuição da religiosidade típica do ambiente urbano - apesar do exercício da fé ainda influenciar significativamente a vida do período, houve um distanciamento político da Igreja Católica em favor dos novos governos seculares, sendo inclusive notório nos países do norte da Europa, o apoio e financiamento da classe burguesa a doutrinas cristãs recém criadas e mais alinhadas com seus interesses, aquilo que vem a ser conhecido como a Reforma Protestante - as necessidades intelectuais passaram a ser outras. À estas necessidades, a burguesia respondeu com uma educação que atendesse aos objetivos desta nova práxis⁵. Nestas novas escolas burguesas - as chamadas escolas humanistas onde, muitas vezes eram regidas por importantes eruditos da época - ocorreu a substituição do latim pela língua nacional e são enfatizadas noções de história, geografia e ciências naturais, que constituíam de fato as artes reais.

O olhar humano desviava-se do céu para a terra, ocupando-se mais com as questões do cotidiano. A curiosidade, aguçada para a observação direta dos fatos, redobrou o interesse pelo corpo e pela natureza circundante [...] Ainda quando persistiam assuntos religiosos, a visão adquiria um viés humanista, prevalecendo temas tipicamente burgueses [...]. Por fim, acentuou-se na renascença a busca da individualidade, caracterizada pela confiança do poder da razão para estabelecer os próprios caminhos. O espírito de liberdade e crítica opunha-se ao princípio de autoridade.[...]
(ARANHA, 2006, pág 124)

Como dito, nesta época floresce nos círculos intelectuais o humanismo, que, de acordo com o *The Cambridge Dictionary of Philosophy*, podemos definir como:

⁵Surpreendentemente, a melhor definição deste conceito encontra-se no dicionário Aurélio:

Práxis: No marxismo, o conjunto das atividades humanas tendentes a criar as condições indispensáveis à existência da sociedade e, particularmente, à atividade material, à produção; prática

Conjunto de pressuposições que atribui aos seres humanos uma posição especial no esquema das coisas. O humanismo não é propriamente uma escola de pensamento ou uma coleção de crenças ou doutrinas específicas, mas, antes, uma perspectiva geral segundo a qual é visto o mundo. Essa perspectiva recebeu uma articulação gradativa mas persistente em diferentes períodos históricos, e continua a fornecer um leitmotiv central da civilização ocidental. [...] Os humanistas atribuem importância decisiva à educação concebida como desenvolvimento integral da personalidade e dos talentos individuais, conjugando ciência com poesia e cultura com democracia. Defendem a liberdade de pensamento e de opinião, o uso da inteligência e da pesquisa pragmática na ciência e na tecnologia [...] Acreditando que é possível viver confiantemente sem certeza metafísica ou religiosa, e que todas as opiniões são abertas a revisões e correções, pensam que o florescimento depende da comunicação, discussão e crítica aberta, e de consenso não imposto. (CAMBRIDGE, 2006, pág 480).

A este tipo de escola humanista, pertencem as *Public Schools* inglesas e os *gymnasium* nas cidades-estados (*freistadt*) que hoje situam-se na Alemanha. Escolas fundadas no período renascentista que - naturalmente passaram por algumas reformas pedagógicas - permanecem em atividade até hoje, não só gozando de imenso prestígio, como sendo o principal caminho para o ingresso nas principais universidades nestes países⁶. (MONROE, 1974, pág 167).

Não obstante as escolas humanistas terem tido influência e impacto nas cidades renascentistas, a todo avanço progressista ocorre uma reação conservadora. Neste caso, esta resposta das facções conservadoras se deu na figura do *colégio*. Este tipo de escola tem as suas primeiras organizações datadas do século XVI e na época, diferentemente do que hoje ocorre, não era sinônimo de escola, e sim uma espécie desta. Nestas instituições:

A fim de proteger as crianças de 'más influências', propôs-se uma hierarquia diferente, submetendo-as a severa disciplina, inclusive a castigos corporais. A meta desta escola não se restringia à transmissão de conhecimentos, mas a formação moral. O regime de estudo era de certo modo rigoroso e extenso. Os programas continuavam a se basear nos clássicos *trivium* e *quadrivium*, persistindo, portanto, a educação formal de gramática e retórica, como na Idade Média. Não foi abandonada a ênfase no estudo do latim, com frequente descaso pela língua materna. Tal sistema de ensino era duramente criticado pelos humanistas, sobretudo por Erasmo e Montaigne. (ARANHA, 2006, pág 126).

Exemplo deste tipo de instituição escolar são os famigerados colégios jesuítas, escolas iniciadas nos séculos XVI e que mais tarde vieram a gozar de bastante influência, especialmente

⁶<https://www.theguardian.com/education/2018/dec/07/eton-and-westminster-among-eight-schools-dominating-oxbridge>

na América Latina. “Apesar de organizados e competentes, os colégios jesuítas representavam o ensino tradicional mais conservador. [...] eles tomavam por base a Escolástica medieval e ciência aristotélica, desprezando o ensino das ciências e filosofia modernas, além de enfatizarem o ensino do latim e da retórica”. (ARANHA, 2006, pág 153).

Vale lembrar que, inclusive, foram estas instituições que fundaram importantes cidades no Novo Mundo, como é o caso da cidade de São Paulo.

Nessa época, convém mencionar, que a educação domiciliar existia e era a principal forma de educar escolhida pela nobreza rural em decadência; enquanto a burguesia e a - ainda inexpressiva - classe média urbana mandavam a prole para as escolas e os colégios, os membros da nobreza “continuavam a ser educados por preceptores em seus próprios castelos” (MONROE, 1974, pág 125)

1.1.4 A era Moderna e as opiniões pedagógicas de Locke e Rousseau

Com a consolidação da burguesia como mais um agente no cenário político, os séculos XVII e XVIII viram esta, em sintonia com seus interesses, passar a apoiar monarquias nacionais em detrimento da ordem feudal que se desmantelava. Para os grandes mercadores e proprietários de manufaturas (no século XVIII alguns países do norte europeu já se encontravam em fase de proto-industrialização), governos monárquicos fortes significava estabilidade e extensos territórios sob o mesmo soberano era sinônimo de menos tarifas alfandegárias e dispensabilidade de câmbio, agilizando as trocas.

A nova ordem consolidou-se com o mercantilismo, sistema que supõe o controle da economia pelo Estado e que resultou da aliança entre reis e burgueses. Estes financiavam a monarquia absoluta que necessitava de exército e marinha, enquanto os reis ofereciam vantagens como incentivos e concessão de monopólios, favorecendo a acumulação de capital. (ARANHA, 2006, pág 150)

Neste contexto social de monarquias absolutistas, economia mercantilista e extremo descaso com as massas trabalhadoras que começavam o processo migratório às cidades, as escolas, além de exclusivas, passaram a refletir o elitismo dos extratos sociais dominantes de forma que “o que prevaleceu no século XVII foi a formação do *gentleman*, do *honnête homme*, do cortesão, do modelo de uma nobreza aburguesada (e também de um burguês que desejava ser

fidalgo).” (ARANHA, 2006, pág 158).

Não obstante sendo este o cenário padrão, convém mencionar a realidade de progresso que já se encontrava algumas regiões do que hoje é a Alemanha⁷. Já no século XVII, o ducado de Weimar e de Gotha já progrediam em prol de uma educação primária pública, gratuita e universal, nos moldes do que encontramos hoje no ocidente. “Em 1619, o Ducado de Weimar regulamentou a obrigatoriedade escolar para todas as crianças de 6 a 12 anos. Em 1642, o duque de Gotha estabeleceu leis para a educação primária obrigatória, definindo os graus, as horas de trabalho, os exames regulares e a inspeção.” (ARANHA, 2006, pág 153).

Com a virada do século e o desgaste da relação entre a burguesia e o absolutismo - este passou a ser um empecilho às suas ambições, além de ser fonte de insegurança jurídica - floresce e dissemina-se na Europa idéias liberais, que ao se associarem ao pensamento humanista, dão origem ao movimento intelectual a que chamamos de Iluminismo.

As idéias neste período são férteis e de extremo progresso no que concerne à teoria pedagógica, e é nele onde originam-se técnicas e conceitos sobre a pedagogia que pra contemporaneidade são consideradas axiomas, verdades inquestionáveis. A quantidade de pensadores cujas contribuições foram relevantes para o pensamento da educação e da escola é extensa, mas, para citar alguns; o precursor da teoria da educação universal irrestrita, Comênio; Fénelon e a defesa da educação feminina; e Immanuel Kant e sua argumentação em favor da laicidade no ensino.

No entanto, como há necessidade de limitar-me quanto ao tema, me atentarei neste capítulo a dois intelectuais deste período, não somente por haver uma certa relação entre eles e a Teoria do Direito - ambos são expoentes do contratualismo - como também pelo fato de ambos terem defendido uma forma pedagógica análoga ao *homeschooling*, objeto de crítica deste trabalho: John Locke⁸ e Jean Jacques-Rousseau.

O filósofo empirista inglês John Locke, além de suas contribuições para a teoria política e a epistemologia, tratou também de pedagogia e educação em alguns de seus trabalhos, nomeadamente em uma série de cartas de 1693 para um amigo que viriam a ser compiladas e

⁷ A Alemanha no século XVII ainda se encontrava dividida em vários reinos independentes e/ou que constituíam o Sacro Império Romano Germânico.

⁸ Apesar não ser rigorosamente um Iluminista, a influência do pensamento de John Locke para com o Iluminismo é indiscutível, sendo considerado um dos maiores precursores do movimento.

publicadas em obra intitulada *Alguns Pensamentos sobre a Educação* (*Some Thoughts Concerning Education*).

Em coerência com sua epistemologia - ele teoriza que a mente seria uma “tábula-rasa” e dependeria única e exclusivamente da experiência para a sua formação, ao contrário da filosofia da mente de Descartes, predominante até então - Locke, nos *Alguns Pensamentos Sobre Educação*, assume um tom altamente disciplinador e demasiadamente elitista, para não dizer aristocrático. Descrente na universalidade da educação, John Locke acreditava que esta seria uma prerrogativa do que ele chama de *gentleman*⁹; “Locke não defende a universalização da educação. Para ele, a formação dos que irão governar e daqueles que serão governados deveria ser diferentes, configurando assim o caráter elitista de sua pedagogia” (ARANHA, 2006, pág 156), a prioridade do sistema educacional portanto seria, nas palavras do pensador da educação Frederick Eby: “‘Do que mais se deve cuidar é o destino de um gentil-homem’. Tal é, em uma palavra, a concepção geral de Locke quanto ao fim da educação, uma formação limitada a classe aristocrática.” (EBY, 1976, pág 257).

O elitismo de John Locke é tamanho que, se comparado com a empatia social da *intelligentsia* dos dias de hoje, chega a ser um tanto quanto perturbador, como é possível perceber neste relato de sua postura em relação à educação dos menos favorecidos, no período em que exerceu importante cargo público no reinado de Charles II:

Em suas atribuições como comissário do conselho de profissões designado pelo rei, Locke elaborou um plano de amparo aos pobres, no qual sugeria que os filhos dos indigentes fossem tomados de seus pais e mantidos em escolas de trabalho dos três aos quatorze anos. As crianças nas escolas de trabalho devem ter pão para comer e no tempo frio, “se for considerado necessário, um pouco de mingau quente”.
(EBY, 1976, pág 262).

Mesmo tendo publicado quase um século antes de Jeremy Bentham, percebe-se em Locke uma forte disposição utilitarista, havendo a necessidade, para ele, de que a educação fosse orientada por tal princípio,

A utilidade é o princípio orientador na seleção do currículo. Cada estudo e suas

⁹ De acordo com o Oxford Dictionary: *a man from a high social class, especially one who does not need to work*. (tradução) um homem pertence a alta classe social, da qual lhe é dispensado o trabalho.

minúcias e devem encontrar justificação na contribuição que dão à vida.[...] Quando eu penso, quanta questão se faz de um pouco de grego e latim, quantos anos se gastam nisso, e que barulho e questão isto cria sem nenhum propósito, eu dificilmente posso deixar de pensar que os pais das crianças ainda vivem no medo da vara do mestre-escola. (EBY, 1976 pág 260-261).

O empirista inglês, como dito anteriormente, quanto ao *locus* educacional foi um notório simpatizante da educação domiciliar, aconselhando “escolher com cuidado os preceptores, que dentro de casa cuidarão da educação da criança, evitando-se a escola, onde ela poderia não ser bem acompanhada ou vigiada nos menores passos” (ARANHA, 2006, pág 156) e entendendo ser uma obrigação da família dispor o lar para a formação do futuro “*gentleman*”: “Quanto à importante questão, se a educação é a prerrogativa da Igreja, do Estado, da comunidade ou da família, Locke preferiu a família.[..] No que concerne a conhecimento de mundo, as escolas públicas são superiores, mas, para inculcar moral e boas maneiras, o lar é mais eficiente (EBY, 1976 pág 258).

Naturalmente não devemos incidir em anacronismo e deixar, na crítica, de considerar o contexto histórico no qual o autor analisado se insere, entretanto a recíproca também deve ser verdadeira e não deve-se tentar aplicar argumentos de pensadores clássicos sem a mínima ponderação. Porém, na minha perspectiva, Frederick Eby sintetiza de maneira correta o entendimento de John Locke sobre a educação ao afirmar que “ele fracassou na compreensão de significado mais profundo da educação como um processo essencial de desenvolvimento individual e progresso social” (EBY, 1976 pág 258).

Extremamente progressista no pensar o método pedagógico - constituindo em si um marco na pedagogia, chamado muitas vezes de copernicano, em analogia à quebra de paradigma que Nicolau Copérnico representou para a astronomia - Rousseau rompe com a concepção tradicional de criança, vigente desde o início da Idade Média, esboçando o conceito de *infância*, hoje tão caro a diversas disciplinas da atividade intelectual humana:

Através de todos os séculos, a teoria e a prática da educação foram determinadas do ponto de vista dos interesses do adulto e da vida social adulta. Ninguém havia sonhado que poderia haver qualquer outro ponto de vista através do qual se pudesse encarar a formação dos jovens. Rousseau atacou audaciosamente esta afirmação básica, não apenas como totalmente falsa, mas absolutamente prejudicial. No lugar das idéias e opiniões do adulto, colocou as necessidades e atividades da criança e o curso natural do desenvolvimento. (EBY, 1976, pág 290).

Ou, nas próprias palavras do pensador genebrino, extraídas da sua obra *Emílio ou da Educação*: “A natureza quer que as crianças sejam crianças antes de adultos. Se perturbarmos essa ordem, produziremos frutos precoces, que não terão maturação nem sabor e não tardarão em corromper-se ”(ROUSSEAU, 1979, pág 59), transmutando o rigor e a doutrinação em oportunidades para o funcionamento daquelas atividades que são naturais de cada fase, respeitando a individualidade da criança em detrimento dos caprichos superficiais da sociedade” (EBY, 1976, pág 296).

Rousseau é acusado muitas vezes de ser paradoxal e não possuir coesão na sua obra como um todo, não sendo diferente quanto às suas considerações sobre a Educação. É possível identificar dois sistemas, duas proposituras, de Educação no pensamento Rousseauiano; um em conformidade com a sua teoria política presente nas obras *O Contrato Social (1755)* e *Discurso sobre Economia Política (1755)*, onde declara que “a educação é a mais importante atribuição do Estado, a educação nacional é o privilégio dos homens livres e todas as crianças já que são iguais pela constituição do Estado deveriam ser educadas juntas e da mesma maneira” (EBY, 297); e outra em conformidade com o conceito quimérico do bom selvagem e a sua pedagogia naturalista e encontrada na sua obra *Emílio ou da educação* - nela ele relata, de forma romanceada, a educação de um jovem cuja biblioteca consistia em um único livro de Robinson Crusóé, acompanhado de um preceptor ideal e afastado da sociedade corrupta - na qual prescreve um modelo educacional e pedagógico para a sociedade existente na época, onde “muito antes de ingressar na vida social, a individualidade da criança deve ser construída para suportar as influências da vida social. Ela deve viver como um selvagem de modo a poder manter intactas as virtudes primitivas que caracterizariam a condição humana.” (EBY, 1976, pág 297).

Para este último caso, Rousseau defende a educação individual, regida por um bom preceptor, porém prescreve que a seja ministrada na natureza, entidade da qual nutria uma fascinação mística. “Mas onde poremos essa criança para educá-la, assim como ser insensível, como um autômato? Na lua, numa ilha deserta? Afastada de todos os humanos? Não terá ela continuamente no mundo o espetáculo e o exemplo das paixões alheias? Não verá nunca outras crianças da sua idade?” (ROUSSEAU, 1979, pág 80).

Sobre a supramencionada pedagogia naturalista, esta seria um ideal de educação

engendrado por Rousseau que:

Consiste na recusa ao intelectualismo, que leva fatalmente ao ensino formal e livresco. Ou seja, a pessoa não se reduz à dimensão intelectual, como se a natureza pudesse ser apenas razão e reflexão, porque antes da ‘idade da razão’, já existe uma razão ‘sensitiva’. Portanto, os sentidos, as emoções, os instintos e os sentimentos são anteriores ao pensar elaborado, e essas disposições primitivas são mais dignas de confiança do que os hábitos de pensamento inculcados pela sociedade. (ARANHA, 2006, pág 178).

Sendo o fim último desta pedagogia “a preservação da bondade e virtudes naturais do coração humano e da sociedade em harmonia com elas”.

As críticas a Rousseau, assim como a Locke, são semelhantes e geralmente consistem em acusações “de propor uma educação elitista, já que Emílio é acompanhado por um preceptor, procedimento próprio dos ricos. Outra refere-se à separação entre aluno e sociedade: neste caso, estaria defendendo uma educação individualista.” (ARANHA, 2006, pág 179)

Como veremos adiante neste trabalho, a propensão dos filósofos contratualistas burgueses para uma escolarização individualizada, ministrada por preceptores à domicílio, é de natureza diametralmente oposta ao do intitulado movimento *homechooling*. Os pensadores do século XVII e XVIII mencionados aqui, nutriam uma perspectiva negativa da sociedade no que competia ao cerceamento da liberdade e a escola era vista como algo opressor que corromperia o indivíduo, impossibilitando que ele se desenvolvesse em sua plenitude, sendo para o movimento do *homeschooling* contemporâneo, a escola é vista como um espaço de extrema liberdade, onde a sua ideologia e crenças poderiam ser questionadas.

1.1.5 O século XIX: as revoluções burguesas, a tendência positivista e a influência do socialismo.

De maneira sucinta, podemos caracterizar o século XIX como o período histórico em que ocorre, de fato, a consolidação, depois de 1848, da hegemonia burguesa nos âmbitos econômico, social e - agora, de fato - político, como disserta Hannah Arendt ao tratar do *imperialismo*, uma das consequência dessa conjuntura de absoluta dominação burguesa:

a classe detentora da produção capitalista rejeitou as fronteiras nacionais como barreira à

expansão econômica. A burguesia ingressou na política por necessidade econômica: como não desejava abandonar o sistema capitalista, cuja lei básica é o constante crescimento econômico, a burguesia tinha de impor essa lei aos governos. (ARENDDT, 2012, pág 193).

Neste século, acelera-se o processo de urbanização e altera-se o funcionamento do mundo do trabalho - consequência do capitalismo industrial -, e acentua-se a identificação nacional, a afirmação de princípios republicanos e a laicização do Estado, que irá assumir, através de provimento direto ou legislando de forma prescritiva ou programática, a educação dos estados nacionais na Europa.

Epítome dessa transição, na França revolucionária (final do século XVIII, início do XIX) já se discutia abertamente a necessidade de uma escola cujo “os objetivos principais [fossem] o esclarecimento, o desenvolvimento de um espírito nacional, fraternidade, a capacidade de defender seus próprios direitos e de servir ao Estado em repartições civis” (EBY, 1976, pág 318), inclusive sendo nesse período em que alicerça-se idéias progressistas, que consolidam-se como preceitos nos dias atuais como a gratuidade - os agentes políticos passaram a perceber como do interesse do Estado uma sociedade escolarizada, a educação como uma força que impulsionaria o aprimoramento social, e que, em contrapartida, seria de responsabilidade do soberano - :

A opinião geral sustentava que a instrução deveria ser gratuita, até para instrução profissional e de adultos. Diderot e Condorcet exigiam que o ensino fosse absolutamente gratuito por toda parte. Tayllerand tornaria gratuita a instrução primária; outros limitariam a instrução gratuita a um nível superior. Onde não houvesse instrução gratuita para todos, as crianças de acentuada capacidade deveriam receber bolsas de estudos. (EBY, 1976, pág 319)

e a universalidade:

Lepelletier, representou esse ponto de vista: não somente tornaria a educação compulsória, mas deveria ser procurada igualdade absoluta: ‘Ordenemos que todas as crianças, tanto meninas como meninos, meninas de cinco a onze e meninos de cinco a doze anos, sejam educados em comum, à expensas do Estado, e recebam, durante seis ou sete anos, a mesma educação... Em nosso sistema, todo o ser da criança nos pertence; o material nunca deixa o molde... Tudo o que irá compor a República deverá ser moldado na forma republicana’. (EBY, 1976, pág 319)

No decorrer do século XIX e com a intensificação e escalamento da sociedade industrial, surge na Europa duas escolas de pensamento que irão impactar profundamente o modo de pensar

a educação - neste período e na posteridade -, uma que predominaria na teoria social no fim deste século e início do subsequente, e outra que seria a resposta política do setor produtivo da sociedade aos abusos do capitalismo liberal/industrial, respectivamente, o positivismo e o socialismo. (ARANHA, 2006, pág 199-215)

O positivismo se manifestou como uma expressão, por vezes até exaltada, provocada pelo avanço e os resultados da ciência moderna no século XIX. Acreditando que por meio do método, da observação e do raciocínio, o indivíduo seria capaz de descobrir supostos padrões invariáveis na existência humana. *Ça va sans dire* que esse modo de pensar ocasionaria em uma visão reducionista que entenderia a ciência como o único conhecimento, o cientificismo, que virá a ter impacto nas escolas até a contemporaneidade. Todavia, “nesse período, verificou-se uma nítida separação entre pedagogos, ou teóricos da educação, e os educadores propriamente ditos, que exerciam seu mister nas salas de aula”, e um impacto de “forma marcante no ideário das escolas estatais, sobretudo na luta a favor do ensino laico das ciências e contra a escola tradicional humanista e religiosa” (ARANHA, 2006, pág 206)

Uma das consequências da filosofia positivista na instituição de ensino que é importante mencionar - pois impactou também o Brasil, nos esforços de alfabetização em massa do Vargasismo - é a criação do método monitorial nas escolas. Este método consistiu na reprodução do pensamento sistemático de administração fabril para o ambiente escolar:

O sistema consistia em reunir um grande número de alunos em um galpão e agrupá-los de acordo com o seu adiantamento em leitura, ortografia e aritmética. Antes das aulas, o professor ensinava os mais adiantados, que seriam os monitores e deveriam se incumbir dos diversos grupos de acordo com o seu nível de conhecimento. Para que o sistema funcionasse, havia rígida disciplina. A entrada era em fila organizada, após o toque do sino, e um apito chamava a atenção dos indisciplinados. O único professor, do alto de um estrado, supervisionava o andamento das aulas e interferia quando necessário. Esse processo barateava os custos e conseguiu impor rígida disciplina, mas os resultados não eram dos melhores, como se pode imaginar. (ARANHA, 2006, pág 203)

Quanto ao impacto do socialismo, ele se dá pela difusão da teoria marxista, o materialismo histórico-dialético. No que concerne à educação seria:

ilusório pensar que a educação seria capaz, por si só, de transformar o mundo, porém existem tarefas para os educadores enquanto não se realiza a ação revolucionária. Por exemplo; a luta pela democratização do ensino (universalidade) e pela escola única (não

dualista), isto é, sem distinção entre formar e profissionalizar; a valorização do pensar e do fazer, em que o saber esteja voltado para a transformação do mundo; e a desmistificação da alienação e da ideologia, ou seja, a concientização de mundo e de classe. (ARANHA, 2006, pág 209).

Neste período, manteve-se a dicotomia que destina à elite burguesa a formação clássica e propedêutica, enquanto para o trabalhador da indústria e do comércio é reservada a instrução técnica. (MONROE, 1976, pág 314)

Do século XIX já tem-se documentação da realidade da educação no Brasil. Na época do Império, a tendência no país era a insistência na criação de escolas religiosas - na educação elementar, naturalmente, pois no ensino superior ocorreu a criação do Instituto Acadêmico das Ciências e das Belas-Artes (1816), da Real Academia Militar (1811), ambos no Rio de Janeiro, e das Faculdades de Direito de São Paulo (1827) e do Recife (1827) -, o oposto do que ocorria na Europa e na América do Norte, onde a laicização se tornava o padrão. Contudo é oportuno mencionar que é datada deste período, especificamente 1827, a primeira lei de instrução pública brasileira, a única que até então “se promulgou sobre o assunto (educação) para todo o país e que determina a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades do país, vilas e lugarejos (art 1º) e, escolas para meninas nas cidades e vilas mais populosas (art 9º). Os resultados, porém, dessa lei que fracassou por razões econômicas, técnicas e políticas, não corresponderam à boa vontade do legislador.” (AZEVEDO, 1963, pág 564).

Nem as reformas “modernadoras” de Dom João VI e mais tarde de Dom Pedro II, nem as pretensões “liberais” de meados do século, contemplaram a escolarização do povo brasileiro, onde, resumindo:

A situação era bastante caótica no ensino elementar. Embora o modelo econômico brasileiro, predominantemente agrário, tivesse sofrido algumas alterações na segunda metade do século XIX em razão do incremento do comércio e, mais para final, devido ao pequeno surto de industrialização, esse modelo não favorecia a demanda da educação, que não era vista como meta prioritária, apesar da grande população rural analfabeta composta sobretudo de escravos. Logo após a Independência, já na Assembleia Constituinte de 1823, as discussões voaram alto demais. Motivados pelos ideais da Revolução Francesa, os deputados aspiravam a um sistema nacional de instrução pública que resultou em lei nunca cumprida. (ARANHA, 2006, pág 222).

1.1.6 A organização da educação pública e a escola contemporânea.

O século XX foi um período prolífico no que se refere a acontecimentos de extraordinária relevância e implicações. Foi o século onde a humanidade viu a morte e ressurreição do liberalismo; o surgimento e a queda do socialismo real; provou o gosto amargo do totalitarismo¹⁰, da desumanização e de conflitos armados sem precedentes; experienciou, indiscutivelmente, o maior desenvolvimento da técnica, de compreensão e manipulação do mundo físico de até então.

Foi um século no qual as coisas aconteceram em um volume e uma velocidade nunca antes vistos, de forma que “a velocidade do tempo em que as coisas acontecem, o ímpeto e a energia com que se faz tudo, angustiarão o homem de temperamento arcaico”, (ORTEGA Y GASSET, 2016, pág 98) sendo também o século da massificação de todos os aspectos, de tudo que orbitava a vida do homem ocidental, uma época em que “a reprodução em massa corresponde de perto à reprodução das massas”. (BENJAMIN, 2014, pág 210)

Em meados do século XX, período no qual Europa Ocidental se estabiliza política e economicamente, depois da catástrofe das guerras de 1918 e 1939 e da crise que acometeu a economia de mercado em 1929, ocorre o que Ortega y Gasset identifica como “o triunfo das massas e a consequente ascensão magnífica de nível vital no Ocidente por razões internas, depois de anos de educação progressista das multidões e de um paralelo enriquecimento econômico da sociedade. (ORTEGA Y GASSET, 2016, pág 94)

Este período de relativa ordem econômica e social, que os economistas ingleses chamam de a Era de Ouro e os franceses de *Les Trente Glorieuses*, proporciona a ocorrência de um forma de

¹⁰ Neste trabalho me atentarei ao Ocidente do pós-guerra, porém convém citar um excerto da obra de Aranha, quando ela trata desta época de profunda crise na instituição escolar que foram os regimes totalitários na Europa. (a autora não menciona o stalinismo):

“O nazismo e fascismo foram avessos à teoria, e se vangloriavam de um anti-intelectualismo fundado no primado da ação.[...] Mais do que idéias, a eles interessava a retórica e seus efeitos de doutrinação, que levavam à obediência e à disciplina. [...] A educação assumiu caráter privilegiado de controle e difusão da ideologia oficial. [...] Nas escolas propriamente ditas, valorizavam as disciplinas de moral e cívica, para formar o caráter, a força de vontade, a disciplina e o excessivo amor à pátria. Especial atenção era dedicada à educação física, para atender ao ideal de corpos sadios e rígidos. Por outro lado, prevalecia evidente desprezo pelas atividades intelectuais e por qualquer teoria, lembrando que o primado da ação consistia em meta explícita de Mussolini, **Nada disso pode ser considerado educação, no sentido pleno da palavra, mas sim doutrinação e adestramento**, cujos efeitos foram nefastos. (ARANHA, 2006, pág 251)

governo até então inédita, que teria impacto categórico na escola e na educação: o *welfare state* (estado de bem-estar social).

Na definição do historiador britânico Eric Hobsbawm:

o aparecimento de Estados de bem-estar, no sentido literal da palavra, quer dizer, Estados em que os gastos com a seguridade social - manutenção de renda, assistência, previdência, educação - se tornaram a maior parte dos gastos públicos totais, e as pessoas envolvidas em atividades de seguridade social formavam o maior corpo do funcionalismo público. (HOBSBAWN, 1995, pág 278)

Com o advento do *welfare state* na Europa Ocidental (que proporcionou o comprometimento da coletividade em alocar recursos para a escolarização dos cidadãos), com os movimentos sociais de contestação (desde o feminismo e das demandas socialistas do início do século, aos movimentos de contracultura e as mobilizações de 1968) e com o refinamento da racionalidade científica (que acarreta em uma retração da influência religiosa na vida cotidiana), consolida-se o ideal que começou a ser esboçado desde o século XVIII: a escola laica, gratuita e universal. Indispensável mencionar que a escola neste período já tinha adquirido outro atributo que hoje lhe é próprio, a obrigatoriedade¹¹.

Destarte, ocorreu uma intensificação e aprimoramento da reflexão pedagógica e a articulação desta com diversos outros saberes, como a psicologia (Gestalt, Behaviorismo e Psicanálise), sociologia, antropologia, linguística, etc.: “a pedagogia no século XX, além de ser tributária da psicologia, da sociologia e de outras ciências, como a economia, a linguística, a antropologia tem acentuado a exigência que vem desde a idade moderna, qual seja, a inclusão da cultura científica como parte do conteúdo a ser ensinado.” (ARANHA, 2006, pág 256). Desta interdisciplinaridade, nascem as teorias construtivistas, pedagoprogressistas, o escolanovismo, a educação antroposófica (Waldorf), etc..

Neste período a escola passou a gozar de um prestígio inédito, ela representava a esperança de democratização da sociedade e o nivelamento sociocultural entre as classes. As políticas educacionais se passaram a ser prioridades dos governos, não somente no ocidente como nos países para além da “cortina de ferro”.

¹¹ https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/compulsory-education-europe---201819_en

Apesar desse otimismo em relação à escola, alguns teóricos emitiram pareceres não favoráveis à instituição - nesta época as críticas partiam da esquerda que, além de descontente com a sociedade burguesa, ainda tinha na memória a apropriação da escola pelos regimes totalitários -, destacando que a escola, na crítica neo-marxista, corresponderia a um dos componentes ideológicos que, juntamente com os componentes econômicos (da práxis), seriam mecanismos de reprodução e continuidade do *status quo* da sociedade burguesa/capitalista, de maneira simplificada, a escola serviria para a inculcação das ideais da classe dominante”

A ideologia e os aparelhos ideológicos de Estado, iria fornecer as bases para as críticas marxistas da educação que se seguiriam. Particularmente, Althusser, nesse ensaio, iria fazer a importante conexão entre educação e ideologia que seria central às subseqüentes teorizações críticas da educação e do currículo baseadas na análise marxista da sociedade. A referência que Althusser faz à educação neste breve ensaio é bastante sumária. Essencialmente, argumenta Althusser, a permanência da sociedade capitalista depende da reprodução de seus componentes propriamente econômicos (força de trabalho, meios de produção) e da reprodução de seus componentes ideológicos. Além da continuidade das condições de sua produção material, a sociedade capitalista não se sustentaria se não houvesse mecanismos e instituições encarregadas de garantir que o status quo não fosse contestado. Isso pode ser obtido através da força ou do convencimento, da repressão ou da ideologia. O primeiro mecanismo está a cargo dos aparelhos repressivos de estado (a polícia, o judiciário); o segundo é responsabilidade dos aparelhos ideológicos de estado (a religião, a mídia, a escola, a família). A ideologia é constituída por aquelas crenças que nos levam a aceitar as estruturas sociais (capitalistas) existentes como boas e desejáveis. Essa definição é substancialmente modificada na segunda parte do ensaio, na qual o conceito de ideologia se torna bastante mais complexo, mas esta é uma outra discussão. A produção e a disseminação da ideologia é feita, como vimos, pelos aparelhos ideológicos de estado, entre os quais se situa, de modo privilegiado, na argumentação de Althusser, justamente a escola. A escola constitui-se num aparelho ideológico central porque, afirma Althusser, atinge praticamente toda a população por um período prolongado de tempo. (SILVA, 1999, pág 30)

Além da crítica marxista, há também a *gramsciana*:

Uma de suas contribuições originais está no conceito de hegemonia, que etimologicamente significa dirigir, guiar, conduzir. Segundo Gramsci, uma classe é hegemônica não só quando exerce a dominação pelo poder coercitivo, mas também quando o faz pelo consenso, pela persuasão. Essa tarefa cabe aos intelectuais, que elaboram um convincente sistema de idéias pelo qual se conquista a adesão até da classe dominada. Basta constatar que a escola burguesa é classista. Além de preparar seus intelectuais, infiltra-se nas classes populares para cooptar os melhores, que, assimilados, passam a aderir aos valores burgueses. (ARANHA, 2006, pág 268)

Contudo a intenção da esquerda foi sempre reformar a escola, e não abolir nem conjecturar métodos de ensino individualizado. Antes de começar a tratar da educação brasileira no século XX, e já tratando do espectro político da esquerda, julgo importante mencionar os esforços e êxitos que tiveram os países socialistas no período, notadamente a União Soviética e Cuba:

Em Cuba, após a revolução Castrista de 1959, o Estado passou a oferecer condições de acesso à escola a todos. De início, devido a problemas econômicos, 20 mil estudantes secundaristas, professores e funcionários foram deslocados para a colheita da cana-de-açúcar, ao mesmo tempo que se intensificavam as atividades escolares. Com a universalização da escola elementar, em um só dia foram abertas mais de 10 mil salas de aula, para atender 90% das crianças de 6 a 12 anos. Era grande a diferença da época do ditador Fulgêncio Batista, quando metade da população de crianças em idade escolar permanecia fora da escola. O Estado construiu instalações escolares, além de converter quase setenta quartéis militares em escolas. Mediante a arregimentação de professores voluntários, a educação foi levada aos lugares mais distantes. Em um ano a taxa de analfabetismo desceu de 23,6% para 3,9%, e em 1981 reduziu-se a 1,9%. A divisa do movimento era: “Si sabes enseña, si no sabes: aprende. (ARANHA, 2006, pág 249)

A realidade da educação no Brasil, como na imensa maioria dos países da periferia do capitalismo, no século XX foi diferente. Primeiramente, por não ter ocorrido de maneira natural o processo político que resultou nas democracias liberais da Europa e dos Estados Unidos:

“A democracia no Brasil foi sempre um lamentável mal entendido. Uma aristocracia rural e semi-feudal importou-a e tratou de acomodá-la, onde fosse possível, aos seus direitos ou privilégios, os mesmos privilégios que tinham sido, no Velho Mundo, o alvo da luta da burguesia contra os aristocratas. E assim puderam incorporar à situação tradicional, ao menos como fachada ou decoração externa, alguns lemas que pareciam os mais acertados para a época e eram exaltados nos livros e discursos. (DE HOLANDA, 1991, pág 119)

O conservadorismo católico - principalmente sob a forma da Confederação Católica de Educação - no início do século gozava de grande influência no país, e correspondia à uma força reacionária contra os governos republicanos (1889 em diante) e suas tentativas de secularização e expansão do ensino:

Os pensadores católicos criticavam a tendência laica instalada pela república. Preconizavam a reintrodução do ensino religioso nas escolas por considerar que a verdadeira educação deveria estar vinculada à orientação moral cristã. Para eles, as escolas leigas “só instruem, não educam”. Politicamente representavam uma força conservadora, comprometida com a antiga oligarquia, daí o viés reacionário de seu discurso. Outra característica que marcava a atuação dos pensadores católicos era um

ferrenho anticomunismo. (ARANHA, 2006, pág 304)

Na década de 1930, o modelo econômico/político (a oligarquia agroexportadora) e os anseios por um modelo nacional-desenvolvimentista com ênfase na indústria, passou a demandar maior escolarização da mão-de-obra urbana. Durante o governo provisório de Vargas, instaurado depois da Revolução de 30, cria-se o Ministério da Educação e da Saúde e nomeia-se Francisco Campos para o cargo de ministro. Este, adepto do escolanovismo¹², durante sua gestão da pasta, organizou cinco decretos a serem outorgados pelo presidente Vargas que tiveram relevância sem precedentes na política educacional do país. Estes foram:

- Decreto n. 19.851, de 11 de abril de 1931, que dispôs sobre a organização do ensino superior, instituindo o Estatuto das Universidades Brasileiras;
- Decreto n. 19.852, de 11 de abril de 1931, que dispôs sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro.
- Decreto n.19.890, de 18 de abril de 1931, que estruturou o ensino secundário;
- Decreto n. 20.158, de 30 de junho de 1931, que organizou o ensino comercial;
- Decreto n. 21.241, de 14 de abril de 1932, consolidando as disposições sobre a estruturação do ensino secundário.¹³

Mais tarde, durante o Estado Novo (1937-1945), ocorreu a outorga de diversos decretos-lei denominadas Leis Orgânicas da Educação. Estes decretos foram fundamentais na criação e sistematização do ensino profissionalizante no país, que passou a existir em duas frentes, o oficial mantido pelo Estado e um mantido pelas empresas (pelos sindicatos patronais, especificamente), porém supervisionado pelo Estado. Estes últimos foram o Senai e, mais tarde, o Senac. Estas

¹² O movimento escolanovista teve início na França. For um movimento de natureza burguesa que preconizava uma escola realista, que se adequasse ao mundo constantemente em transformação depois da Revolução Industrial. Seus principais teóricos foram Feltre, Basedow e Pestalozzi. No Brasil, o movimento escolanovista chegou a publicar um manifesto no qual defendia “a educação obrigatória, pública, gratuita e laica como dever do Estado [...] foi considerado um divisor de águas, reiterando na necessidade de o Estado assumir a responsabilidade da educação, que se achava em defasagem com as exigências do desenvolvimento.” (ARANHA, 2006, pág 304)

¹³ http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_reforma_francisco_campos_1931.htm

políticas ficaram conhecidas como a Reforma Capanema.¹⁴

No Estado Novo de 1937, que implicitamente possuía aspirações fascistas, apesar do impacto no ensino dentro das salas de aulas - censuras, restrições à cátedra, etc... - típico destes regimes:

a oferta de escolarização foi ampliada. Segundo Fernando de Azevedo, de 1930 a 1940 o desenvolvimento do ensino primário e secundário alcançou níveis jamais registrados até então no país. De 1936 a 1951 o número de escolas primárias dobrou e o de secundárias quase quadruplicou, ainda que essa expansão não fosse homogênea, por se concentrar nas regiões urbanas dos estados mais desenvolvidos. (ARANHA, 2006, pág 309).

Uma exposição sobre educação brasileira no século XX sem mencionar o trabalho dos movimentos de educação popular seria incompleta. Nos anos 1960, época de intensa efervescência política e ideológica no país, passaram a existir numerosos movimentos de educação e cultura popular que se dedicaram à alfabetização, à conscientização comunitária e política do povo. Estes movimentos eram diversos quanto à formação ideológica, predominando os de influência marxista (progressistas) e os de influência católica (social-cristã). Se destacaram nessa época: os Centros Populares de Cultura (CPC), de orientação marxista e vinculado à UNE; os Movimentos de Cultura Popular (MCP), também vinculado à esquerda e a qual pertencia o célebre educador Paulo Freire; os Movimentos de Educação de Base (MEB), vinculado à Confederação Nacional dos Bispos, que com a reformulação da doutrina social-cristã pelo papa João XXIII:

ensejou aos católicos outro tipo de ação, não mais passiva diante das desigualdades e conivente com as elites, mas orientada para o resgate da dignidade dos segmentos populares excluídos. Estendeu-se na América Latina a teoria cristã emancipadora da Teologia da Libertação, que repercutiu no Brasil de forma mais intensa. Jovens estudantes cristãos e também sacerdotes passaram a atuar criticamente, desenvolvendo programas de conscientização, aos lado de socialistas, todos voltados para a construção de um novo país (ARANHA, 2006, pág 312).

Com o golpe de estado perpetrado pelos militares e por setores conservadores da sociedade civil e do empresariado em 1964, o período de obrigatoriedade para a educação básica no país aumentou (houve uma extensão para 8 anos de primeiro grau), além de uma mudança curricular

¹⁴ http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_reforma_capanema.htm

em que acrescentou-se as disciplinas de Educação Física, Educação Moral e Cívica, Programa de Saúde e Religião. A disciplina de filosofia foi abolida da grade curricular e as de História e Geografia foram aglutinadas, com carga horária reduzida, sob o nome de Estudos Sociais. Quase unânime entre os pedagogos de hoje em dia, é a tese de que as reformas do período ditatorial, deliberadamente, foram uma tentativa de afirmar e reproduzir a ideologia do governo em exercício. Outra acusação recorrente é o caráter tecnocrático das reformas.

Com a redemocratização e promulgação da Constituição de 1988, a discussão sobre a escola e a educação foi um dos tópicos mais discutidos. As obrigações do Estado, da família, os direitos da criança e as diretrizes e princípios foram consolidados no Capítulo III, Seção 1, artigos 205 ao 214 da Carta Magna. Entre os principais pontos, destacam-se:

- A gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais e a obrigatoriedade da escolaridade e a extensão destas ao ensino médio. (art 206, IV e art 208, I e II);
- Acesso ao ensino obrigatório e gratuito como direito público subjetivo, ou seja, o seu a defasagem ou irregularidade de seu oferecimento por parte do poder público, acarreta a responsabilização da autoridade competente (sendo cabível ação judicial contra a mesma); (art 208, VII, § 1º, 2º e 3º)
- valorização dos profissionais do ensino, com planos de carreira para o magistério público; (art 206, V e VII, parágrafo único)
- autonomia universitária; (art 207)
- aplicação anual pela União de nunca menos de 18% e pelos estados, distrito federal e municípios de 25%, no mínimo, da receita tributária. Esta verba deveria ser empregada na manutenção e desenvolvimento do ensino; (art 212)
- plano nacional de educação objetivando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do poder público que conduzam à erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar, melhoria na qualidade do ensino, formação para o trabalho, promoção humanística, científica e tecnológica do país. (art 214, I, II, III, IV, V, VI)

1.1.7. Conclusão do capítulo.

Esse capítulo teve a intenção de demonstrar que não existe na literatura acadêmica, nada que comprove o fato defendido pelos adeptos da prática da educação domiciliar (*homeschooling*), de que antes das leis de atendimento escolar compulsório, a educação das crianças era exercida em casa da forma que melhor conviesse às famílias - ainda mais em circunstâncias republicanas, onde o indivíduo é um agente político - e absolutamente de acordo com suas crenças e sua cosmogonia. A escola é uma intuição milenar, que se aprimora e acompanha o processo civilizatório.

O entendimento do autor deste trabalho é que a escola - particularmente na sua forma laica, universal e gratuita - consiste em uma realização, uma conquista, uma façanha social e civilizacional, que, apesar de muitas vezes na história ter sido criticada, o objetivo destas era reformá-la e não algo da qual precisasse se afugentar ou combater com o intuito de aboli-la.

Na explicação categórica do sociólogo britânico T. H. Marshall na sua obra *Cidadania, classe social e status*:

A educação das crianças está diretamente relacionada com a cidadania, e, quando o Estado garante que todas as crianças serão educadas, este tem em mente, sem sombra de dúvida, as exigências e a natureza da cidadania. Está tentando estimular o desenvolvimento de cidadãos em formação. O direito à educação é um direito social de cidadania genuíno porque o objetivo da educação durante a infância é moldar o adulto em perspectiva. Basicamente, deveria ser considerado não como o direito da criança frequentar a escola, mas como o direito do cidadão adulto ter sido educado.

(MARSHALL, pág 73, 1967).

2. DA ESCOLARIZAÇÃO DOMICILIAR (HOMESCHOOLING).

A prática pedagógica denominada Escolarização Domiciliar - ou *homeschooling*, como é tecnicamente intitulada na atualidade - consiste na prestação das atividades escolares (transmissão do conhecimento acumulado, aconselhamento, formação física, moral e intelectual, etc...) exclusivamente no âmbito (*locus*) domiciliar - e/ou público, sob tutela dos pais ou tutores - em detrimento da mesma prática realizada no ambiente escolar (a escola, seja esta pública ou privada).

Como já mencionado, o magistério ficaria a cargo dos pais ou de tutores contratados por estes, podendo ser este contato presencial ou via algum dispositivo eletrônico (vídeo-aulas) e de acordo com o método pedagógico que melhor convier aos pais, ou que supostamente a criança melhor se adaptar.

Dentre os inúmeros métodos pedagógicos possíveis no caso dessa prática, é possível categorizá-los em duas classes, que, segundo os adeptos, não se confundem: o *homechooling* e o *unschooling*. Embora a grande maioria dos adeptos defenda a distinção entre elas, há quem diga que exista uma relação gênero/espécie entre as mesmas, sendo o *unschooling* uma espécie de *homeschooling*. A principal diferença entre ambos e que na minha opinião os torna, de fato, distintos, é que ao contrário do *homeschooling* - no qual existe uma relação hierárquica (mestre/aluno) entre os pais/tutores e as crianças e a adoção de um currículo próximo ao conteúdo do currículo oficial, inclusive com a avaliação e certificação do aluno pelo poder público¹⁵ (espécie utilitarista) - o *unschooling* tem uma abordagem mais radical e libertária, defendendo a abolição completa da instituição escolar e de seus reflexos no processo educacional.

O *unschooling* advoga por uma educação espontânea e informal, na qual a criança teria liberdade e independência na decisão do que deverá ser aprendido. Neste método, a iniciativa e os interesses da criança imperam no processo educacional, e os seus defensores acreditam que isso resultaria em uma educação mais pessoal, significativa e em um entendimento mais profundo daquilo que foi estudado.

Apesar de “A fundamentação da educação domiciliar ser originária de uma vasta gama de posições anti-estatistas, que passam por anarquistas, liberais individualistas e posições religiosas fundamentalistas, entre outras.” (OLIVEIRA, BARBOSA, 2017, pág 193), é consenso entre os estudiosos, praticantes e simpatizantes do assunto que o movimento contemporâneo do *homeschooling* tem as suas raízes nos Estados Unidos em meados do século XX. Independentemente da fonte em que o pesquisador se debruce para conhecer o assunto, dois

¹⁵ Em outras palavras, a criança é escolarizada no domicílio, entretanto o Estado fiscaliza e submete o aluno a testes e avaliações, os mesmos que estudantes que frequentam regularmente a escola. Isso ajudaria prevenir o abandono intelectual por parte dos pais, além de auferir os certificados e graduações escolares para o aluno, necessários para a admissão no ensino superior. Esta forma de educação domiciliar é a que predomina nos países onde a prática é permitida por lei, embora em alguns estados americanos a licenciabilidade seja absoluta. (BLOK e KARSTEN, 2011)

nomes serão sempre citados como precursores do método, os norte-americanos John Holt e Dr Raymond Moore.

Nascido em Nova York em 1923, John Holt teve formação em administração industrial pela Universidade de Yale - não tendo, portanto, formação como educador - e após período em que serviu o exército norte-americano na Segunda Guerra Mundial, instalou-se no Estado do Colorado, e, por incentivo de uma irmã, empregou-se como professor de primário em uma escola privada na cidade de Carbondale-CO. Durante este período em que leciona - posteriormente se muda para o estado de Massachusetts mas continuando no magistério - Holt passa a se desiludir com a ineficiência da pedagogia vigente e começa a dedicar-se ao estudo da disciplina.

Neste período, ele redige suas primeiras obras *How Children Fail* (1964) e *How Children Learn* (1967). Após período de militância pela reforma da instituição escolar nos Estados Unidos e ainda assim profundamente desiludido, Holt inicia o estudo e desenvolvimento de um método de ensino que não se realizasse no *locus* escolar, o *homeschooling*. Ele passa a publicizar suas idéias, até então pioneiras sobre o assunto no século XX, na sua obra considerada pelos adeptos o marco fundador do *homeschooling*: *Teach Your Own* (1981). A amargura de Holt com o metodologia tradicional de ensino (transmissão de conhecimento através da relação mestre/aluno) não cessa por aí, e ele passa a radicalizar sua concepção pedagógica para a vertente da *unschooling* (movimento do qual ele é considerado também fundador), publicando e editando o jornal *Growing Without School*. Apesar de ter falecido 1985, John Holt permanece uma figura influente no movimento do *homeschooling*, especificamente na vertente do *unschooling*. (FARENGA, 1999).

Apesar de ser citado em praticamente todas as fontes historiográficas sobre o movimento *homeschooling* como o principal precursor e proponente deste método propriamente dito - ao contrário de John Holt, ele não enveredou para a doutrina do *unschooling* -, informações biográficas sobre o Dr. Raymond Moore são escassas. Não foi encontrada nenhuma obra publicada dedicada a história do movimento e a fonte mais detalhada é o seu obituário - intitulado *The Passing of a Pioneer* - publicado no website da *Home School Legal Defense Association* (<https://hsllda.org>), uma *think tank* e consultoria jurídica estadunidense com abrangência internacional, especializada no amparo jurídico para os adeptos da prática, assim como por fazer *lobby* e consultoria legislativa.

De acordo com o obituário, sabe-se que Raymond Moore - que, “*is best known for his 1975 book, Better Late Than Early, coauthored with his late wife, Dorothy, and credited by many with launching the modern homeschooling movement.*”¹⁶ - teve formação acadêmica em Educação e lecionou em escolas públicas na Califórnia, inclusive sendo diretor em algumas ocasiões. Cristão fundamentalista e profundamente descontente - decorrente do conflito ideológico - com a crescente presença do ideário progressista nas escolas californianas nos anos 1960, Moore abdica de sua carreira no magistério e passa a pregar de forma contundente que os pais cristãos estadunidenses retirem as crianças das escolas e as ensinem em casa. É inclusive notória, de acordo com o obituário, a parceria do educador com o programa de rádio ultraconservador *Focus on the Family* (Foco na Família) do líder evangélico estadunidense James Dobson, considerado pelo jornal *The New York Times* como o líder evangélico mais influente do país.¹⁷

Para comprovar isso, segue na íntegra a descrição de um programa vendido pela Moore Foundation - que apesar do nome, não é uma fundação e sim uma empresa, fundada pelo educador, para a venda de programas de ensino e material didático para famílias *homeschoolers* - extraído do website da empresa:

The Full Service Premier Program, is an individualized study prepared for serious Christian students looking to the return of Jesus. This four-year High School curriculum covers all required subject areas while preparing the Christian student for the ministering to others in this world, whether at home or abroad.

By correlating English Literature and world history through all four grade levels, the student will see the two paths mankind has taken, that of Darkness or of Light. The student is introduced to God’s original plan for mankind, and then, how “paganism” was introduced and flourishes even today throughout the world. He becomes acquainted with God’s faithful followers who have held to Bible Truth throughout history in spite of much persecution. The difference then in Whom we worship, how we worship, and the results of that worship is made plain.

This outstanding study will bring students into a more comprehensive view of the world we live in today, as the big picture of our world’s history unfolds, bringing the student into a closer relationship with Jesus. By reading biographies and autobiographies of great men in history, the student will be studying God’s intervention in the lives of mankind as “world history” unfolds before him in all the high school years. The Premier Program’s purposeful literature program develops research and language skills as well.

¹⁶ <https://nche.hslda.org/courtreport/V23N5/V23N503.asp> , “é mais conhecido por seu livro, publicado em co-autoria com sua esposa Dorothy no ano de 1975, *Better Late Than Early*, e creditado por muitos como o marco fundador do movimento *homeschooling*”. (tradução do autor)

¹⁷ https://www.nytimes.com/2005/01/01/politics/evangelical-leader-threatens-to-use-his-political-muscle-against.html?_r=0

The arts also are correlated into the base program and become service to others and a glory to God. The program promotes health and godly exercise fitting the student for practical work and service in adult life. Math and Sciences are studied from a Christian perspective, integrated into personal work applications.

Jesus taught by incorporating all the senses and using multiple learning styles and multiple intelligence-measure approaches to learning. Therefore, we strive to approach teaching and learning from many approaches and perspectives, but always Bible-based, and always with a view toward growing in grace and of valuing that which is of value to God.”

The Full Service Premier Program, é um programa de estudo individualizado para estudantes cristãos sérios procurando o retorno de Jesus. Este currículo de quatro anos de ensino médio, abrange todas as áreas necessárias, enquanto prepara o aluno cristão para ministrar a outras pessoas no mundo, seja em casa ou no exterior.

Ao correlacionar a literatura inglesa e a história do mundo através dos quatro níveis de escolaridade, o aluno verá os dois caminhos que a humanidade traçou, o da Escuridão e o da Luz. O aluno é apresentado ao plano original de Deus para a humanidade e, depois, como o "paganismo" foi introduzido e floresce ainda hoje em todo o mundo. Ele se familiariza com os fiéis seguidores de Deus que se apegaram à verdade bíblica ao longo da história, apesar de muita perseguição. A diferença então em Quem adoramos, como adoramos, e os resultados dessa adoração são esclarecidos.

Este excelente programa trará aos alunos uma visão mais abrangente do mundo em que vivemos hoje, à medida que o panorama geral da história mundial se desenrola, levando o aluno a um relacionamento mais próximo com Jesus. Ao ler biografias e autobiografias de grandes homens da história, o aluno estudará a intervenção de Deus na vida da humanidade à medida que a "história mundial" se desenrola diante dele em todos os anos do ensino médio. O programa de literatura intencional do Programa Premier também desenvolve habilidades de pesquisa e linguagem.

As artes também são correlacionadas com o programa base e se tornam serviço aos outros e uma glória para Deus. O programa promove saúde e exercícios piedosos, adaptando o aluno ao trabalho e serviço prático na vida adulta. Matemática e Ciências são estudadas de uma perspectiva cristã, integradas a aplicações de trabalho pessoal.

Jesus ensinou incorporando todos os sentidos e usando vários estilos de aprendizagem e múltiplas abordagens de medida da inteligência para a aprendizagem. Portanto, nos esforçamos para abordar o ensino e a aprendizagem de muitas abordagens e perspectivas, mas sempre baseadas na Bíblia e sempre com o objetivo de crescer na graça e valorizar o que é de valor para Deus.¹⁸

(Extraído do website da Moore foundation, tradução do autor)

2.1 Motivações para prática:

As motivações para a prática do *homeschooling*, nos países onde permitido, são das mais variadas. Algumas delas são devidamente justificadas, como é caso de famílias que vivem em lugares remotos e crianças com comprovadas necessidades especiais que impossibilitem a frequência escolar. Outras são um tanto quanto questionáveis, como os que alegam preocupação

¹⁸ <https://www.moorehomeschooling.com/about/premier-program>

com *bullying* e racismo e famílias de classe alta que anseiam prover os filhos com uma educação superior a encontrada nas escolas.

Entretanto, é dos Estados Unidos - país onde “A educação domiciliar ou *homeschooling*, hoje, é a opção de escolarização de mais de dois milhões de norte-americanos. [...] Ainda que isso represente aproximadamente 4% dos estudantes norte-americanos, como revela um dos autores que contribuiu para este Dossiê, longe está de representar um fenômeno de massa.” (BARBOSA e OLIVEIRA, 2017, pág 15) - onde vem o estudo mais completo sobre as motivações da prática do *homeschooling*, especificamente o *National Household Education Survey 2016*¹⁹, publicado pelo *National Center for Education Statistics*, órgão do Departamento de Educação daquele país.

Este estudo, realizado em uma amostragem de mais de 100.000 famílias (pág 1) aponta que as principais motivações para a educação domiciliar (pág 319) são respectivamente: *Concerned about school environment* - Preocupação com o ambiente escolar (31.3%); *Dissatisfied with other schools’ instruction* - Dissatisfação com a instrução nas escolas (18.9%); *Provide religious instruction* - Prover instrução religiosa (13.5%).

É indispensável mencionar que a “Preocupação com o ambiente escolar” englobaria qualquer influência externa que os pais consideravam danosas ao seu conceito de desenvolvimento ideal da criança, e “Dissatisfação com a instrução nas escolas” abrangeria desde fraco nível acadêmico até contato com conteúdo considerado impróprio. Quanto à este último caso, a título de curiosidade, vale mencionar que, apesar de recentemente ter havido progresso, na maioria das famílias adeptas ao *homeschooling* nos Estados Unidos ensina-se somente o criacionismo e priva-se as crianças do contato com teorias consolidadas no ambiente científico, como é o caso do Evolucionismo²⁰.

2.2 Conclusão do Capítulo.

Apesar de, nos dias atuais, terem havido avanços no método da educação domiciliar, inclusive com a criação de cooperativas de *homeschoolers*, na qual um grupo de pais cooperados

¹⁹ <https://nces.ed.gov/pubs2018/2018100.pdf>

<https://responsiblehomeschooling.org/homeschooling-101/reasons-parents-homeschool/#>

²⁰ <https://www.theatlantic.com/national/archive/2013/03/old-earth-young-minds-evangelical-homeschoolers-embrace-evolution/273844/>

dividem a educação da prole da comunidade de acordo com a especialidade de cada um e da utilização cada vez maior da tecnologia na educação, o questionamento “seriam os pais - que, na contemporaneidade, tem de conciliar a atividade profissional, social, familiar e doméstica - mais aptos a escolarizar os filhos do que uma equipe de profissionais especificamente instruída para tal?” é natural.

Acredito que é ilusório supor que a criança, sem o convívio social seja capaz de enfrentar sozinha os preconceitos e condicionamentos ideológicos da cultura a que pertence. Além disso é uma visão estreita de liberdade - a liberdade dos pais de poder prover os filhos com a educação que julgarem mais apropriada não pode se confundir com a idéia de que as crianças são de sua propriedade, logo, passíveis e submissas à sua vontade, e nem deve conflitar com o direito da criança à uma educação completa, ao direito de ser educada da melhor forma para a vida em sociedade - que conduz a uma percepção muito individualista de mundo e das relações humanas.

Porém, preocupações pedagógicas à parte, como apresentado no decorrer do capítulo, existem evidências que o movimento do *homeschooling* moderno tem suas raízes e as principais motivações na ideologia religiosa fundamentalista, em outros palavras, no ultraconservadorismo. Longe de julgar a predileção religiosa de outrem, nem de questionar o seu direito constitucional à crença religiosa, indago: se a motivação é esta, por que não manter a criança em alguma das diversas escolas religiosas existentes no mundo?

Existem evidências suficientes para desconfiar que o objetivo do movimento *homeschooling* - pelo menos nas suas raízes e da maior parte dos seus adeptos - é o controle total da formação intelectual dos filhos pelos pais e a reprodução absoluta da ideologia destes na prole, podendo inclusive privá-los do conhecimento científico e favorecer formas anacrônicas do pensar. Reitero que na maioria das vezes não se respeita o interesse e/ou os direitos da criança, sendo esta tratada como sendo de propriedade e não sob a guarda dos pais. Tal prática é incoerente com uma sociedade complexa - como é, de fato, a nossa - onde o indivíduo deve cada vez mais, inclusive obrigado por lei, a conviver com o diferente. Como é possível extrair do pronunciamento do Tribunal Europeu de Direitos Humanos em relação ao caso *Konrad vs Germany*:

“Um casal alemão, com dois filhos, ajuizou requerimento perante o Tribunal Europeu de Direitos do Homem alegando violação ao direito de educar seus filhos em conformidade com suas convicções religiosas nos termos do artigo 2 do Protocolo nº 1 à Convenção Europeia de Direitos do Homem – CEDH). (...) Os pais pertenciam a uma comunidade cristã fortemente vinculada a preceitos bíblicos. Acreditavam que a educação sexual, as criaturas místicas em contos de fadas, e a crescente violência física e psicológica entre os alunos eram incompatíveis com as crenças da família”. (Boletim de Jurisprudência Internacional, Educação Domiciliar, p. 7 e 8).

A pretensão dos pais foi inadmitida tanto pelo Tribunal Constitucional Federal alemão (Bundesverfassungsgericht) quanto pelo Tribunal Europeu de Direitos Humanos, consignando-se que “ o estabelecimento do ensino primário obrigatório não viola o artigo 2 do Protocolo nº 1 à CEDH” e que “os pais não podem negar o direito de educação de seus filhos com base nas suas convicções religiosas”. Tudo no contexto da garantia de uma sociedade democrática e pluralista.” (MENDES, RE 888815, pág 156)

No Brasil, a prática do *homeschooling* é inviabilizada - na minha opinião, acertadamente - por uma série de dispositivos legais em nosso ordenamento. Sobre eles e sobre as tentativas para alterá-los em favor da permissão da escolarização domiciliar versará o próximo capítulo.

3. DO DIREITO.

3.1 O julgamento do Recurso Extraordinário - 888815

Em 12 de setembro de 2018, o Supremo Tribunal Federal se reuniu em plenário para determinar o futuro da tese de repercussão geral nº 822 - que aguardava apreciação desde junho de 2015. Segue, na íntegra, o seu conteúdo:

Possibilidade de o ensino domiciliar (*homeschooling*), ministrado pela família, ser considerado meio lícito de cumprimento do dever de educação, previsto no art. 205 da Constituição Federal. Recurso extraordinário em que se discute, à luz dos arts. 205, 206, 208, 210, 214 e 229, da Constituição Federal, a possibilidade de o ensino domiciliar (*homeschooling*) ser proibido pelo Estado ou viabilizado como meio lícito de cumprimento, pela família, do dever de prover educação (STF).

O *leading case* se daria pela apreciação do Recurso Extraordinário (RE) 888815 com origem no Rio Grande do Sul. O recurso originou-se com um mandado de segurança impetrado pelos pais de Valentina Dias, então com 11 anos, contra ato administrativo da Secretaria de Educação do Município de Canela (RS), que negou um pedido para que a criança pudesse ser

escolarizada domiciliarmente e orientou os pais a matricularem a filha na rede regular de ensino, onde havia estudado até então. O mandado de segurança foi indeferido tanto na primeira instância quanto no Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul (TJ-RS). Para a corte gaúcha, inexistiria previsão legal de ensino na modalidade domiciliar e não haveria como apreciar a existência de direito líquido e certo a ser amparado no caso.

Na data supramencionada, o STF em plenário decidiu por negar provimento ao Recurso Extraordinário 888815, e consolidar a jurisprudência em favor da impossibilidade de o ensino domiciliar (*homeschooling*) ser considerado um meio lícito de cumprimento, pela família, do dever constitucional de prover educação. Segundo a fundamentação adotada pela maioria dos ministros, a pretensão de direito formulada no recurso não há como ser acolhida, uma vez que não existe legislação que regulamente de forma explícita os preceitos e regras aplicáveis a essa modalidade de ensino.

O relator, ministro Luís Roberto Barroso, votou no sentido de provimento do recurso. Barroso pronunciou-se considerando constitucional a prática do *homeschooling*. Em seu voto, o ministro propôs algumas regras de regulamentação da matéria, com base em limites constitucionais. De acordo com Barroso, a tese deveria ser consolidada da seguinte forma:

É constitucional a prática de ensino domiciliar (*homeschooling*) a crianças e adolescentes em virtude da sua compatibilidade com as finalidades e os valores da educação infanto-juvenil, expressos na Constituição de 1988.

Após o relator, foi a vez do ministro Alexandre de Moraes se pronunciar, e seu voto abre divergência no sentido do desprovimento do recurso, opinião que foi compartilhada pela absoluta maioria dos ministros - todos, com exceção de Barroso. Ele foi o redator do acórdão do julgamento. Ficaram vencidos o relator (integralmente) e o ministro Edson Fachin (parcialmente).

3.1.1 Do posicionamento de cada ministro.

Após assistir as - aproximadamente - cinco horas de julgamento, disponível na conta do Supremo Tribunal Federal no site Youtube²¹ resume-se do posicionamento individual de cada ministro - com exceção de Celso de Mello, que está ausente à sessão - o que segue:

²¹ <https://www.youtube.com/watch?v=ukcCsqDKIAA&t=1s> (link Recurso Extraordinário 888815)

3.1.1.1 Ministro Alexandre de Moraes

Para Alexandre de Moraes, os artigos 205 e 227²² da carta magna, prevêm a responsabilidade solidária do Estado e da família quanto à educação das crianças. Já o artigo 226²³ assegura aos pais a liberdade para determinar o planejamento familiar. De acordo com o ministro, a lei-maior visou a colocação da família e do Estado juntos no intuito de alcançar uma educação que se aprimorasse de acordo com as gerações. Seria característico de um Estado totalitário, segundo o ministro, privar a família da educação da prole.

A Constituição, contudo, estabelece princípios, preceitos e regras que devem ser aplicados à educação, entre eles a existência de um núcleo mínimo curricular e a necessidade de convivência familiar e comunitária. A educação não é de responsabilidade e fornecimento exclusivo pelo Poder Público. O que existe seria a obrigatoriedade de quem provê a educação de seguir algumas regras. Dentre os métodos de escolarização domiciliar, o ministro esclarece que a espécie utilitarista, onde há fiscalização e acompanhamento por parte do poder público, é a única vertente que não seria vedada pelo texto constitucional. Entretanto, para ser colocada em prática, deve seguir preceitos e regras, que incluem o cadastramento dos alunos, avaliações pedagógicas, psicológicas, socialização e frequência, para que seja possível evitar a evasão escolar disfarçada sob máscara do ensino domiciliar.

De Moraes conclui que não se trata de um direito propriamente dito, mas de uma possibilidade

²² **Art. 205.** A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 227 É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

²³ **Art. 226.** A família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado.

§ 7º Fundado nos princípios da dignidade da pessoa humana e da paternidade responsável, o planejamento familiar é livre decisão do casal, competindo ao Estado propiciar recursos educacionais e científicos para o exercício desse direito, vedada qualquer forma coercitiva por parte de instituições oficiais ou privadas.

legal, e que a regulamentação para a aplicação do escolarização domiciliar é inexistente, o ministro se manifestou pelo indeferimento do recurso.

3.1.1.2 Ministro Edson Fachin

Para Fachin, o Estado é garantidor do pluralismo de concepções pedagógicas e, sendo a escolarização domiciliar uma manifestação pedagógica, haveria como dar aos pais essa possibilidade, de modo a garantir a educação dos filhos. O ministro demonstrou dados que sugerem não haver disparidade entre alunos *homeschoolers* e convencionais. O ministro diz não haver motivo para se rejeitar um método que, segundo ele, se mostra eficaz, desde que respeitados os princípios constitucionais. Apesar de reconhecer o amparo ao pluralismo de concepções pedagógicas, o ministro destaca que o Judiciário não deve, nem pode, fixar os parâmetros para que um método possa seguir o abstrato padrão de qualidade imposto pela Constituição.

Seu voto foi pelo provimento parcial do recurso, acolhendo a tese da constitucionalidade do direito de liberdade de educar os filhos domiciliarmente. No entanto, como a medida depende do reconhecimento de sua eficácia, Fachin divergiu do relator quanto ao exercício do direito, sugerindo impor ao legislador, no prazo máximo de um ano, que discipline a sua forma de execução e de fiscalização.

3.1.1.3 Ministra Rosa Weber

Ao votar de acordo com a divergência aberta pelo ministro Alexandre de Moraes, a ministra Rosa Weber observou que a Constituição de 1946 previa que a educação - repare a terminologia, educação, não escolarização - dos filhos se desse no lar e na escola, porém a Carta de 1988 impôs um novo diferente, consagrado entre outros no artigo 208 § 3º²⁴, segundo o qual “compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada

²⁴ Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
§ 3º Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.

e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola”. Esse modelo, de acordo com Weber, foi regulamentado no plano infraconstitucional por meio da **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**, que versam sobre a obrigatoriedade dos pais de matricularem seus filhos na rede regular de ensino.

A ministra salientou que o mandado de segurança impetrado em primeira instância debate a legislação infraconstitucional, que obriga os pais a matricularem os filhos na rede regular de ensino e, nesse aspecto, não haveria espaço para se conceder o pedido.

3.1.1.4 Ministro Luiz Fux

Luiz Fux também divergiu do relator e votou pelo desprovimento do recurso. De acordo com ele, há inconstitucionalidade na escolarização domiciliar em razão de conflito com dispositivos constitucionais, dentre eles os que dispõem sobre o dever dos pais de matricular os filhos e da frequência à escola.. Fux mencionou os dispositivos da LDB e do ECA que apontam no mesmo sentido, e até mesmo as disposições do regulamento do Bolsa Família, que é categórico na exigência de comprovação de frequência escolar, para que o auxílio não seja suspenso. O ministro ainda salientou a importância da função socializadora da escolarização normal, que contribui para a formação do cidadão e a qualificação para o trabalho.

3.1.1.5 Ministro Ricardo Lewandowski

Em seu voto, indeferindo o recurso, Ricardo Lewandowski foi na mesma linha de Fux. Ele ressaltou a importância da educação como forma de construção da cidadania e da vida pública, por meio do engajamento dos indivíduos, numa perspectiva da cidadania ativa. Para o ministro, o ordenamento jurídico brasileiro é inequívoco quanto ao assunto, objetando a possibilidade de individualização do ensino no formato domiciliar. “A educação é direito e dever do Estado e da família, mas não exclusivamente desta, e deve ser construída coletivamente”. Lewandowski atenta para o risco de uma possível fragmentação social e desenvolvimento de “bolhas” de conhecimento, contribuindo para a divisão do país, intolerância e incompreensão.

3.1.1.6 Ministro Gilmar Mendes

Gilmar Mendes também votou pelo indeferimento do Recurso, ressaltando que a Constituição fixa um modelo educacional mais extenso e complexo que o *homeschooling* ou a educação pública de forma isolada, devendo ser encarada multidimensionalmente. Mendes salienta que o custo financeiro gerado pela adoção do *homeschooling* para o erário - visto que exigiria a instituição de uma política de fiscalização e avaliação especial - nas circunstâncias atuais seria inviável.. Para ele, apenas por meio de legislação infraconstitucional específica, essa forma de ensino poderia ser experienciada.

3.1.1.7 Ministro Marco Aurélio Mello.

Na minha opinião o melhor voto, Marco Aurélio Mello foi de acordo com a maioria e destacou que o ordenamento jurídico brasileiro, ao tratar da educação, torna impossível o ensino domiciliar. “Textos legais não permitem interpretações extravagantes. Há uma máxima em hermenêutica segundo a qual onde o texto é claro não cabe interpretação”, disse o Ministro. Prover o recurso extraordinário, segundo ele, implicaria afastar a aplicabilidade de preceitos que não apresentam traços de inconstitucionalidade do Estatuto da Criança e do Adolescente e da Lei de Diretrizes e Base da Educação. Para o Mello, decidir em sentido contrário, com base em precedentes e exemplos do estrangeiro, seria contraditório ao esforço da sociedade brasileira para o avanço e aprimoramento da educação, retornando a um passado no qual grande parcela dos jovens encontravam-se distantes da escola.

3.1.1.8 Ministro Dias Toffoli

Dias Toffoli engrossou coro da maioria e votou por negar provimento ao recurso, porém não de forma contundente, e não declarou a inconstitucionalidade desse modelo de educação. No caso julgado, ele argumenta pela dificuldade de constatar, de imediato, a existência de direito líquido e certo que justificasse o provimento do recurso.

3.1.1.9 Ministra Cármen Lúcia.

Presidente do Supremo na época, Cármen Lúcia votou de acordo com a divergência aberta

por Alexandre de Moraes. Ela ressaltou as premissas do relator relativas à importância fundamental da educação e o interesse das crianças como centro da discussão. Mas, na ausência de um marco normativo específico, que possa zelar pelo bem-estar da criança, votou por negar provimento, sem argumentar pela (in)constitucionalidade do instituto.

Por fim, julgado o mérito da questão, a redação da tese de repercussão geral 822 ficou da seguinte forma: “Não existe direito público subjetivo do aluno ou de sua família ao ensino domiciliar, inexistente na legislação brasileira” (STF). Nota-se que não há o posicionamento do tribunal em favor da inconstitucionalidade da prática, no entanto ela ficaria inviabilizada até que fosse promulgada pelo legislador, legislação infraconstitucional específica aludindo à questão.

3.2 A legislação constitucional e infraconstitucional que expressamente inviabiliza a prática.

De acordo com o exposto nos votos dos ministros do Supremo Tribunal Federal ao julgar o Recurso Extraordinário 888815 e ao examinar consultorias legislativas da Câmara dos Deputados (BOUDENS, 2001), compilo o que consegui encontrar de conteúdo normativo no ordenado brasileiro que, na minha opinião, inviabilizaria de maneira expressa a prática do ensino domiciliar (*homeschooling*):

3.2.1 Constituição Federal

Art. 205. A educação, direito de todos e dever **do Estado e da família**, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

VII - garantia de padrão de qualidade.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

§ 3º Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência à escola.

3.2.2 Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei 8.069/1990

Art. 55. **Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular** seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino.

3.2.3 Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394/1996

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

§ 1º O poder público, na esfera de sua competência federativa, deverá:

I - recensear anualmente as crianças e adolescentes em idade escolar, bem como os jovens e adultos que não concluíram a educação básica;

II - fazer-lhes a chamada pública;

III - zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência à escola.

Art. 6º **É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade.**

Art. 32. O ensino fundamental, com duração mínima de oito anos, obrigatório e gratuito na escola pública terá por objetivo a formação básica do cidadão.

§ 4º O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais

3.3 O Projeto de Lei 3261/2015

Protocolado na Câmara dos Deputados pelo deputado federal com mandato por São Paulo, o ultraconservador Eduardo Bolsonaro (PSL) - filho do atual presidente da república e notório simpatizante da bancada evangélica e da bancada da “bala” -, aproximadamente na mesma época em que o Recurso Extraordinário 888815 teve reconhecido seu caráter de tese de repercussão geral, o projeto de lei 3261/2015 é exatamente o que os proponentes e adeptos do *homeschooling* desejam.

Dadas as circunstâncias estabelecidas no julgamento do RE 88815, o PL 3261/2015 preencheria a ausência da legislação infraconstitucional mencionada no acórdão, às custas não de uma lei nova, mas da mudança na redação da lei em vigor, legislações consideradas conquistas importantes da sociedade, como é o caso do Estatuto da Criança e do Adolescente.

Sob o epíteto de “aperfeiçoamento”, Eduardo Bolsonaro propõe uma lei composta por sete artigos, com exceção do primeiro que possui caráter preâmbular:

“Art. 1º - Fica autorizado o ensino domiciliar na educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio para os menores de 18 (dezoito) anos.”

Todos os seguintes atacam de forma precisa os dispositivos normativos que inviabiliza o desejo dos pais de escolarizar a prole domiciliarmente. As mudanças propostas seriam:

Em relação à lei Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394/1996, o artigo 5º sofreria alterações em seu inciso III, o artigo 6º no caput, o 21º receberia um acréscimo no inciso II e o 24º teria alterado seus incisos VI e VII, como podemos visualizar a seguir:

Art 5º (...) -

III - zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.

para:

III - zelar, junto aos pais ou responsáveis, **pela frequência à escola para os estudantes matriculados em regime presencial e pela frequência em cumprimento ao calendário de avaliações, para os estudantes matriculados em regime de ensino domiciliar.**”

(Nova redação proposta em destaque).

Art. 6º É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade.

para:

“Art. 6º É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade, **inclusive quando optarem pelo ensino domiciliar.**”

(Nova redação proposta em destaque)

Art. 21. A educação escolar compõe-se de:

I – educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;

II – educação superior.

para:

“Art. 21. A educação escolar compõe-se de:

I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;

II - educação superior.

Parágrafo único. Nos termos da regulamentação dos sistemas de ensino, fica autorizado o ensino domiciliar nos níveis de que trata o inciso I do caput deste artigo.”

(Nova redação proposta em destaque)

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

(...)

VI – o controle de frequência fica a cargo da escola, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, exigida a frequência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação; VII – cabe a cada instituição de ensino expedir históricos escolares, declarações de conclusão de série e diplomas ou certificados de conclusão de cursos, com as especificações cabíveis.

para:

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

(...)

VI - o controle de frequência fica a cargo da escola, **para os alunos em regime presencial**, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, exigida a frequência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação e, **para os alunos previamente matriculados em regime de ensino domiciliar, a frequência em cumprimento ao calendário de avaliações;**

VII - cabe a cada instituição de ensino expedir históricos escolares, declarações de conclusão de série e diplomas ou certificados de conclusão de cursos, com as especificações cabíveis, **inclusive aos previamente matriculados em regime de ensino domiciliar.”**

Quanto ao Estatuto da Criança e do Adolescente, indiscutivelmente a legislação onde contém a norma essencial em instituir a inexecutabilidade do ensino domiciliar, o artigo 55º, as alterações propostas foram as seguintes:

Art. 55. **Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular** seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino.

para:

Art. 55. Os pais ou responsável têm a obrigação de proporcionar a seus filhos ou pupilos **o ensino relativo aos níveis de educação nos termos da Lei.**

(Nova redação proposta em destaque)

Art. 129. São medidas aplicáveis aos pais ou responsável:

V - obrigação de matricular o filho ou pupilo e acompanhar sua frequência e aproveitamento escolar;

para:

Art. 129. São medidas aplicáveis aos pais ou responsável:

V - obrigação de matricular o filho ou pupilo **na rede pública ou privada de ensino:**

a) optando pelo regime presencial deverá acompanhar sua frequência e aproveitamento escolar;

b) optando pelo regime de ensino domiciliar deverá garantir sua frequência em cumprimento ao calendário de avaliações.

(Nova redação proposta em destaque)

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.

“Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediados pelo mundo”. (FREIRE, Paulo, 2019, pág 95)

No primeiro capítulo procurei, através de uma síntese historiográfica de obras consideradas referência na formação da consciência histórica dos estudantes de pedagogia no Brasil, refutar a

afirmação, que se provou conjectural, dos adeptos e defensores da prática da escolarização domiciliar de que ela, antes da existência de leis de escolarização compulsória, sempre se deu em âmbito familiar. É essencial ressaltar a diferença de dois conceitos que são, de fato, distintos e que são utilizados de maneira ambígua no discurso apologético ao *homeschooling*: *Educação e Escolarização*.

Educação refere-se ao todo, ao processo de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral da criança em sua completude, enquanto *Escolarização* consiste em um dos componentes da *Educação* - a formação intelectual - mais especificamente, a transmissão do conhecimento adquirido pela humanidade.

Que a Educação sempre se deu no âmbito familiar é uma verdade incontestada, como ela ainda se dá. sendo muito difícil conceber a iniciação moral e ética do homem fora da família. Mas o *homeschooling* advoga pela escolarização domiciliar, ou seja, pelo deliberação dos pais do que a criança deve ou não saber. Esse fenômeno, a escolarização domiciliar, nunca foi a norma no passado, muito pelo contrário - como demonstrou o primeiro capítulo - , a sociedade se desenvolve quanto mais pessoas frequentam as instituições de ensino, seja ela a escola ou a universidade.

Com o segundo capítulo em diante, tentei demonstrar que existem evidências, não apenas históricas como nas manifestações atuais em favor da prática, que, velado por trás do discurso de liberdade das famílias, disfarça-se o sectarismo e a uma ideologia intolerante com a diferença, e que essa repulsa à escola talvez seja porque nela pode haver o que o pensamento reacionário mais teme: o desenvolvimento das faculdades críticas e a libertação.

“A escola é um lugar de convívio com o Outro: o negro, o pardo, o não crente, o pobre, o diferente, enfim. É um lugar institucional para se respeitar o outro, meu igual. Tal isolacionismo, posse de famílias bem representadas na distribuição de renda, pode se valer de recursos próprios e, com isso, sair-se bem nas provas.

Um processo de educação escolar limitado ao âmbito familiar corre o risco de reduzir o campo de um pertencimento social mais amplo e de se pautar por um exclusivismo que pode significar uma forma elitista e seletiva de segregação. Isso não retira a crítica que este movimento faz aos resultados ruins nas avaliações das redes escolares e a outros fenômenos que as pesquisas registram, como violência, bullying, entre outros. Serve como um alerta para que os poderes públicos se empenhem na solução mais ampla desses problemas, em especial na valorização docente e na oferta de sólida formação inicial.” (CURY, 2017, pág 104)

Portanto concluo que, visto o pesquisado, a aprovação da PL 3261/2015 pelo Congresso

Nacional, teria consequências adversas para o projeto de país positivado na Constituição Federal de 1988 além da repercussão perniciosa nas vidas de milhares de crianças que serão submetidas à prática contra o seu próprio interesse, nas palavras de Barbosa e Oliveira:

o que está em jogo é saber que opção de cidadania buscaremos construir no Brasil: uma cidadania mais preocupada com a manutenção dos direitos individuais, sobrepondo-os aos demais que, em decorrência, acolheriam a primazia das opções individuais e domésticas, ou uma cidadania mais articulada com os espaços coletivos e republicanos, nos moldes da educação escolar compulsória. (BARBOSA e OLIVEIRA, 2017, pág 15)

E encerro com um excerto do artigo “Homeschooling, entre dois jusnaturalismos”, do professor emérito da Faculdade de Educação da UFMG, Carlos Roberto Jamil Cury, o qual sintetiza de forma acurada o meu posicionamento:

As famílias têm a obrigação, sob pena de negligência, de matricular seus filhos nas instituições escolares de modo a superarem, desde cedo, um egocentrismo próprio da infância. A convivência escolar é mais do que um convite à superação desse egocentrismo, é um espaço privilegiado para que se estabeleçam com os outros relações maduras de reciprocidade e de reconhecimento do outro como igual e diferente.

Nesse sentido, cabe o pensamento de Kant, postulando a autonomia do sujeito e a idéia de a pessoa é sempre um fim, jamais podendo ser tomada como um meio. Essa autonomia do sujeito se dá no jogo da alteridade autônômica do outro. E a escola vem se tornando um dos últimos lugares onde acontece a convivência entre iguais e diferentes de modo sistemático, permanente e presencial.

Junto, pois, com a transmissão de conhecimentos importantes e imprescindíveis para a vida social, a educação escolar obrigatória visa à formação para a cidadania. Formação que convida ao respeito de valores, seja pelo conhecimento dos fundamentos da cidadania, seja pela vivência desses valores na convivência que a escola proporciona. A socialização institucional que a educação escolar propicia se volta para a superação do egocentrismo na dimensão do respeito mútuo e da reciprocidade. A formação para a cidadania só ocorre quando a pessoa se vê confrontada por situações em que o respeito de seus direitos se põe perante o respeito pelo direito dos outros

Por isso, é preciso explicitar, justificar as razões dessa obrigatoriedade e insistir na importância do ensino obrigatório na faixa etária prevista em lei, com a devida presença dos alunos em instituições próprias de ensino presencial. Uma cultura relativa à obrigatoriedade deve ser explicada com base em valores calcados na dignidade do educando, na importância do dever do Estado e na busca da autonomia e da afirmação de uma cidadania solidária e participante da vida sociopolítica. (CURY, 2017, pág 121)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

ALEXY, R. *Teoria dos direitos fundamentais*. São Paulo: Malheiros, 2008.

ANDRADE, E. P. Educação Domiciliar: encontrando o Direito / Homeschooling: Finding the Right. *Pro-Posições*, [s. l.], n. 2, p. 172, 2017.

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

AZEVEDO, F. *A cultura brasileira: introdução ao estudo da cultura no Brasil*. Brasília: Ed. UNB, 1963.

BARBOSA, L. M. R.; OLIVEIRA, R. L. P. de. Apresentação do Dossiê: Homeschooling e o Direito à Educação. *Pro-Posições*, [s. l.], n. 2, p. 15, 2017.

BARROSO, L. R. *Curso de Direito Constitucional contemporâneo – os conceitos fundamentais e a construção do novo modelo*. São Paulo: Saraiva, 2010.

BLATTES, R. L. *Direito à educação : subsídios para a gestão dos sistemas educacionais : orientações gerais e marcos legais*. Brasília : SEESP, 2006

BLANK MIGUEL, M.E.; TEIXEIRA CORRÊA, R.L. *A educação escolar: perspectiva histórica*. Campinas: Autores Associados, 2005.

BLOK, Henk; KARSTEN Sjoerd. *Inspection of Home Education in European Countries. European Journal of Education*. Blackwell Publishing, 2011.

BOUDENS, Emile. *Homeschooling no Brasil*. Brasília: Câmara dos Deputados, 2001.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

_____. Código Penal. Decreto lei n. 2.848 de 07 de dezembro de 1940.

_____. Constituição da República Federativa do Brasil.

_____. Conselho Nacional de Educação/ CEB 34/2000. Parecer sobre validação de ensino ministrado no lar. Relator: Ulysses de Oliveira Panisset. Diário Oficial da União de 18/12/2000, Seção 1, p. 30.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

_____. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Fixa diretrizes e bases da educação nacional.

CURY, C. R. J. Homeschooling: entre dois jusnaturalismos?. Campinas : *Pro-Posições*, n. 2, p. 104, 2017.

DWORKIN, R. *Levando os direitos a sério*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

EBY, Friederick. *História da Educação Moderna*. Porto Alegre: Editora Globo, 1976.

ERICKSON, M. F., COHEN, C. P., HART, S., & FLEKKOY, M. (Eds.). *Children's rights in education*. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers, 2001.

FARENÇA, Patrick. *John Holt and the Origins of Contemporary Homeschooling*. Massachusetts: Paths of Learning, 1999.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola; BRITO, Silvia Helena Andrade de; PERONI, Vera Maria Vidal. Sistema e Plano Nacional de Educação: notas sobre conceituação, relação público-privado e financiamento. *Rev. Bras. Estud. Pedagog.*, Brasília, v. 93, n. 235, p. 565-578, dez. 2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2019.

_____. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2019.

GUTERMAN, O.; NEUMAN, A. Different reasons for one significant choice: Factors influencing homeschooling choice in Israel. *International Review of Education / Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, [s. l.], v. 63, n. 3, p. 303–318, 2017.

JAEGGER, Werner. *Paidéia*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

KANT, Immanuel. *Sobre a pedagogia - (textos filosóficos)*. Lisboa: Edições 70, 2017.

LUTAIF, M. *Brasil, 25 anos de democracia e políticas públicas para o direito à educação. Análise dos projetos de lei não aprovados no Congresso Nacional entre 1995 e 2010*. Relatório final de pesquisa de iniciação científica, apresentado à Comissão de Pesquisa da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, 2013.

MARSHALL, T. *Cidadania, classe social e status*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MEZZAROBBA, Orides. *Manual de metodologia da pesquisa no direito*. 7ª ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2017.

MONROE, Paul. *História da Educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1985.

MONTEIRO, Elisabete Aparecida. Freud e a Pedagogia. *Estilos clin.*, São Paulo, v. 5, n. 8, p. 201-205, 2000.

OLIVEIRA, R. L. P. de; BARBOSA, L. M. R. O neoliberalismo como um dos fundamentos da educação domiciliar / Neoliberalism as one of the foundations of homeschooling. *Pro-Posições*, [s. l.], n. 2, p. 193, 2017.

POMPEU, G. V. M. *Direito à educação : controle social e exigibilidade judicial*. Rio de Janeiro : ABC, 2005.

RANIERI, N. B. S. O novo cenário jurisprudencial do direito à educação no Brasil: o ensino domiciliar e outros casos no Supremo Tribunal Federal / The new jurisprudential panorama of the rights to education in Brazil: homeschooling and other cases in the Supreme Court. Pro-Posições, Campinas n. 2, p. 141, 2017.

RANIERI, N. Os estados e o direito à Educação na Constituição de 1988 – Comentários acerca da jurisprudência do Supremo Tribunal Federal. In A. de Moraes (Org.), *Os 20 anos da constituição da República Federativa do Brasil* (p.183). São Paulo: Atlas, 2008.

RANIERI, N. *O estado democrático de direito e o sentido da exigência de preparo da pessoa para o exercício da cidadania, pela via da educação*. Tese de Livre-Docência, Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo, 2009.

RANIERI, N. O Supremo Tribunal Federal e o Direito Internacional da Educação. In A. do Amaral Junior, & L. Jubilut (Orgs.), *O STF e o Direito Internacional dos Direitos Humanos*. São Paulo: Quartier Latin, 2009.

RANIERI, N. Hard-cases e leading-cases *no campo do direito à educação: o caso das quotas raciais*(Coleção Doutrinas Essenciais de Direitos Humanos, vol. 4, p. 59). São Paulo: Ed. Revista dos Tribunais, 2011.

RANIERI, N. B. S. O direito educacional no sistema jurídico brasileiro. In ABMP – Todos pela Educação, *Justiça pela qualidade na educação* (pp. 55-103, 819 pp.). São Paulo: Saraiva, 2013.

RIZZI, E. G.; XIMENES, S. B.; GONZALEZ, M. Direito humano à educação. Curitiba : São Paulo : Plataforma DhESCA Brasil, 2011.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou da educação*. São Paulo, Martins Fontes, 2004.

RUSSELL, B. História da filosofia ocidental. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

SANTOS, Émina. A educação como direito social e a escola como espaço protetivo de direitos: uma análise à luz da legislação educacional brasileira. Educação e Pesquisa, São Paulo, 2019.

SCHILLING, F. Educação e direitos humanos : percepções sobre a escola justa : resultados de uma pesquisa. São Paulo : Cortez, 2014.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade; uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica. 1999.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. Recurso com repercussão geral discute direito dos pais de educar filhos em casa. *Notícias STF*. Brasília. Retirado em 26 de janeiro de 2016.

TEIXEIRA, A. Educação é um direito. Rio de Janeiro : Ed. da UFRJ, 2009.

THE CAMBRIDGE DICTIONARY OF PHILOSOPHY, tradução João Paixão Netto. São Paulo: Editora Paulus, 2006.