UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Luciane Muniz Ribeiro Barbosa

ENSINO EM CASA NO BRASIL: um desafio à escola?

São Paulo
Março de 2013

LUCIANE MUNIZ RIBEIRO BARBOSA

ENSINO EM CASA NO BRASIL: um desafio à escola?

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Área de concentração: Estado, Sociedade e Educação

Orientador: Prof. Dr. Romualdo Luiz Portela de Oliveira

São Paulo

Março de 2013

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

37(81) Barbosa, Luciane Muniz Ribeiro
B238e Ensino em casa no Brasil : um desafio à escola? / Luciane Muniz Ribeiro Barbosa ; orientação Romualdo Luiz Portela de Oliveira. São Paulo : s.n., 2013.
350 p.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração : Estado, Sociedade e Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo)

.

1. Educação - Brasil 2. Direito à educação 3. Ensino em casa 4. Escolarização 5. Compulsoriedade I. Oliveira, Romualdo Luiz Portela de, orient.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Luciane Muniz Ribeiro Barbosa

Ensino em Casa no Brasil: um desafio à escola?

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em:

Banca examinadora:

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura:_____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura:_____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura:_____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura:_____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____ Assinatura:_____

Ao Cezar Eduardo, pois
“desde então, sou porque tu és
E desde então és
Sou e somos...
E por amor
Serei... Serás... Seremos...”
(Pablo Neruda)

Ao Heitor e Matheus,
que chegaram durante esta pesquisa,
trazendo-nos vida e novos sentidos.

Agradecimentos

Ao meu esposo, Cezar Eduardo, pelo amor e cumplicidade, por todo o apoio necessário e fundamental para a realização e conclusão desta pesquisa e, principalmente, por compartilhar dos ‘meus sonhos’ transformando-os em ‘nossos projetos’;

Ao Heitor e ao Matheus, filhos amados que chegaram durante a elaboração desta tese, obrigando-me a ampliar o olhar sobre o tema de pesquisa e a dividir meu tempo entre os livros e o maravilhoso universo das fraldas, mamadeiras e noites mal dormidas...;

Aos meus pais, Valter e Deise, atores principais em minha trajetória e co-responsáveis pelas minhas conquistas; às minhas irmãs Thaís e Simone, pela amizade sempre sincera, profunda e essencial; a todos os meus familiares, pela constante torcida e apoio;

A toda a minha ‘equipe de apoio’, pelo cuidado com meus meninos, principalmente no período de finalização desta tese: à “Santinha”; aos meus pais; irmãs e cunhados; sogro e sogra; tias de sangue e de coração;

Ao Prof. Romualdo, orientador que me acompanha desde os anos de iniciação científica, pela inestimável contribuição à minha formação como pesquisadora e sobretudo pela amizade; aos demais professores da FEUSP que se fizeram presentes nesse processo;

Aos integrantes do grupo “Direito à Educação”, pela leitura, discussões polêmicas e ricas contribuições ao trabalho; especialmente à Caroline Falco, Malena Carvalho e Nathália Cassettari, pela amizade e ajuda com a versão final do texto. À Denise Moretti, Elaine Menezes e Simone Cavalheri, pelas ricas contribuições e sugestões às discussões jurídicas, com quem compartilho os êxitos e eximo de qualquer equívoco;

Ao Marcelo Ribeiro, responsável pelo Serviço de Pós-Graduação da FEUSP, pela competência e constante gentileza. À Gilmara, funcionária da limpeza da FEUSP, que diariamente quebrava meu silêncio lembrando-me de um Brasil tão desigual;

À Ananda Grinkraut e Luciana Leme, pela amizade sempre presente; à Renata Sgarbi por ter me apresentado o tema; a todos os amigos, de perto e de longe;

À Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), pelo apoio financeiro para realização desta pesquisa no país. À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pelo apoio financeiro em estágio no exterior mediante o programa de Doutorado Sandwich;

Ao Professor Dr. Scott Davies, funcionários e alunos do Departamento de Sociologia da Educação, da McMaster University, em Hamilton/Ontário, Canadá;

Aos pais brasileiros e canadenses, que ensinam seus filhos em casa, e dirigentes de associações de *homeschooling* que concederam entrevistas e compartilharam suas experiências, enriquecendo as análises propostas nesta pesquisa;

A Deus, pela vida e por continuar me ensinando que crer é também (e sobretudo) pensar.

“É preciso fazer um problema do óbvio, daquilo que forma o cotidiano, como meio de ressaltar, de sentir o mundo mais vivamente e de poder voltar a encontrar o significado daquilo que nos rodeia”.

(J. Gimeno Sacristán, 2001)

RESUMO

BARBOSA, Luciane Muniz R. **Ensino em casa no Brasil:** um desafio à escola? 2013. 348 f. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

A presente tese tem como objetivo analisar os princípios e fundamentos do ensino em casa, bem como sua possível normatização no Brasil. É crescente o número de famílias brasileiras que optam por ensinar seus filhos em casa ao invés de enviá-los para as escolas, apesar da interpretação vigente de que a legislação federal não admite tal prática de ensino, apresentando como compulsória a matrícula em instituição escolar. Tal fenômeno tem suscitado a ação do Poder Judiciário, a apresentação de Projetos de Lei pela sua regulamentação e o interesse da sociedade sobre uma forma alternativa de ensinar os filhos, além do debate e de reflexões sobre o tema. Seguindo tendências internacionais em prol da normatização do *homeschooling*, os favoráveis ao ensino em casa no país têm reivindicado o uso dos Documentos Internacionais de proteção aos Direitos Humanos para exigir a primazia dos pais na escolha da educação dos filhos e se organizado por meio de associações para exercer influência sobre o Poder Legislativo e divulgar o tema na sociedade. Acresce-se ao debate jurídico questionamentos como: Os argumentos utilizados pelos pais ao rejeitarem a instituição escolar como espaço de formação acadêmica e social revelam-se válidos? Quais os fundamentos filosóficos e políticos presentes na contestação do Estado em relação à compulsoriedade da educação escolar? É possível compreender o ensino em casa como uma alternativa à escolarização de crianças e adolescentes no Brasil e rejeitar a idéia de que a escola detém o monopólio nas questões de socialização e formação para a cidadania? Seria essa 'modalidade de ensino' viável para todos ou esta representaria apenas o descompromisso de poucos com a educação enquanto um bem público? O que a normatização do ensino em casa no país acarretaria para o debate sobre a ação e a formação docente? Estas e outras questões sobre o tema são objeto de análise da presente tese, que, com base em pesquisa bibliográfica e entrevistas com famílias que ensinam os filhos em casa, traça um panorama do ensino em casa, questionando-o como um possível caminho em busca de uma educação que englobe o alcance de resultados acadêmicos e o cumprimento de objetivos constitucionais para a educação como o pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania. Destaca-se que todo o debate decorrente do tema em análise visa à contribuição para os enfrentamentos necessários dentro de um contexto de luta em prol de uma educação pública de qualidade para todos.

Palavras-chave: ensino em casa; direito à educação; compulsoriedade da educação escolar

ABSTRACT

BARBOSA, Luciane Muniz R. **Homeschooling in Brazil:** a challenge to school? 2013. 348 f. Thesis (Doctoral) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

The current thesis aims at analysing the tenets and the basis of homeschooling, as well as its possible regularisation in Brazil. The number of families that decide to teach their children at home has been increasing, besides understanding that the present federal legislation does not permit such brand of education and makes compulsory the enrollment of infants in an educational institution. This phenomenon has incited specific actions of the Judiciary, the presentation of Bills for its regulation and the interest of society in an alternative way of teaching their kids, not to mention the debates and reflections on the subject. Following international tendencies in favor of the regularization of homeschooling, people who defend teaching at home in the country have reclaimed the use of international documents of Human Rights Protection to require the priority of parents over their children's education and organised associations to exert influence over the Legislature and advertise the topic for the society. In addition to judiciary debate some questions have risen, such as: Are valid the arguments presented by parents to reject the school as a place to academic and social education? Which are the philosophical and political principals behind State's refuse in relation of the compulsion to school education? Is it possible to see homeschooling as an alternative to school education of children and adolescents in Brazil and reject the idea that educational institutions have the monopoly over socialization and citizen formation issues? Would this type of education be viable to everyone or it would just represent the disengagement of a few ones with public education? What would the regulation of homeschooling bring on for the debate on teacher practices and teacher training? These and other questions about this subject are the focus of the thesis presented here, which is based on bibliographical research and interviews with families that teach their kids at home. It reveals the panorama of homeschooling and investigates it as a possible way to an education that is able to encompass academic results and the achievement of constitutional goals to the full development of the individual and their capacity to exercise citizenship. It is important to emphasize that all the discussion over the topic in question intends to contribute to the necessary confrontations for a high-quality public education for everyone.

Keywords: homeschooling, right to education, compulsory school education.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 Resultados das pesquisas sobre as motivações dos pais para o *homeschooling*..... p. 120-123

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC - Acre

ADCT – Ato das Disposições Constitucionais Transitórias

AL – Alagoas

Anplia – Aliança Nacional para Proteção à Liberdade de Instruir e Aprender

ANED – Associação Nacional de Educação Domiciliar

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CC – Código Civil

CCJC – Comissão de Constituição, Justiça e Cidadania

CEB – Câmara de Educação Básica

CEC - Comissão de Educação e Cultura

CF – Constituição Federal de 1988

CNE - Conselho Nacional de Educação

CP – Código Penal

Detran – Departamento de Trânsito

DF – Distrito Federal

EAD – Educação à Distância

EC – Emenda Constitucional

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/1990)

ECHR - Corte Europeia de Direitos Humanos

EF – Ensino Fundamental

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

EUA - Estados Unidos da América

FAPESP – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo

FEUSP – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

GO - Goiás

HLSDA - *Home School Legal Defense Association*

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996

MA - Maranhão

MEC – Ministério da Educação

MG – Minas Gerais

MP – Ministério Público

MT – Mato Grosso

NHES - National Household Education Surveys Program in the US

PA – Pará

PB - Paraíba

PDT – Partido Democrático Trabalhista

PE – Pernambuco

PEC – Proposta de Emenda Constitucional

PFL – Partido da Frente Liberal

PHS – Partido Humanista da Solidariedade

PL - Projeto de Lei

PL – Partido Liberal

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PP – Partido Progressista

PPS – Partido Popular Socialista

PR – Paraná

PR – Partido da República

PRB – Partido Republicano Brasileiro

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

PT – Partido dos Trabalhadores

PTB – Partido Trabalhista Brasileiro

PUC – Pontifícia Universidade Católica

RJ – Rio de Janeiro

RS – Rio Grande do Sul

SP – São Paulo

STF – Supremo Tribunal Federal

STJ – Superior Tribunal de Justiça

TCC – Trabalho Complementar de Curso

Unicamp – Universidade Estadual de Campinas

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 15

1. EXPERIÊNCIAS BRASILEIRAS COM O ENSINO EM CASA 30

1.1 Família Vilhena Coelho, em Anápolis/GO 31

1.1.1 Parecer CNE/CEB 34/2000 33

1.1.2 Mandado de Segurança Nº 7.407 - DF 36

1.1.3 Julgamento pelo Superior Tribunal de Justiça 41

1.1.4 Considerações sobre o caso Vilhena Coelho/GO 50

1.2 Família Nunes, em Timóteo/MG 53

1.2.1 Histórico do processo judicial 56

1.2.2 Recurso extraordinário impetrado pelos pais 58

1.2.3 Julgamento pelo Poder Judiciário de Minas Gerais 63

1.2.4 Considerações sobre o caso da família Nunes/MG 67

1.3 Família Silva, em Maringá/PR 69

1.3.1 Informações sobre o processo judicial 71

1.3.2 Considerações sobre o caso da família Silva/PR 72

1.4 Família Ferrara, em Serra Negra/SP 74

1.4.1 Informações sobre o processo judicial 75

1.4.2 Ação da HSLDA em prol da família Ferrara 78

1.4.3 Considerações sobre o caso Ferrara/ SP 80

1.5 Temas emergentes da análise dos casos brasileiros 81

2. ENSINO EM CASA: DISCUSSÕES TEÓRICAS 85

2.1 A compulsoriedade da educação escolar e as raízes do ensino em casa 85

2.1.1 A questão da compulsoriedade da educação escolar 86

2.1.2 Influências da matriz liberal e demais pensadores 90

2.1.3 A prática moderna do ensino em casa 98

2.1.4 O papel das associações de *homeschooling* 105

2.2 Caracterização, motivações e argumentos favoráveis ao ensino em casa 111

2.2.1 Caracterização das famílias que ensinam em casa 112

2.2.2 Diversidade de motivações e argumentos favoráveis ao ensino em casa 116

2.2.2.1 Ensino individualizado 124

3. ENSINO EM CASA: DISCUSSÕES JURÍDICAS 135

3.1 Uma análise histórica da legislação à luz do ensino em casa 135

3.1.1 Debate pós Constituição Federal de 1988 148

3.1.2 Objetivos e princípios do direito à educação na CF/88 154

3.1.3 Projetos de Lei visando à legalização do ensino em casa 167

3.2 A influência dos documentos internacionais 182

3.3 O debate sobre a Titularidade de Direitos 195

3.3.1 Os pais como titulares do direito à educação 200

3.3.2 O Estado e o direito à educação 206

3.3.3 A criança como titular do direito à educação 210

3.3.4 O ensino em casa e um possível equilíbrio dos interesses 217

4. ENSINO EM CASA: CONSEQUÊNCIAS E IMPLICAÇÕES 221

4.1 O ensino em casa e a (falta de) socialização: um problema real? 221

4.1.1 A Socialização dentro e fora da escola 229

4.1.2 Considerações sobre a questão da socialização 236

4.2 O ensino em casa e a formação para a cidadania 239

4.2.1 A formação para a cidadania via escola 243

4.2.2 A formação para a cidadania fora da escola 251

4.3 O ensino em casa e o (des)compromisso com o bem público 260

4.4 O ensino em casa e os desafios à formação e atuação docente 271

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS 285

REFERÊNCIAS 313

ANEXO A - Legislação Citada 320

APÊNDICE A - Roteiro para entrevista semi-estruturada com as famílias brasileiras que ensinam os filhos em casa 349

APÊNDICE B - Questionário para pais e dirigentes de associações de *homeschooling* em Ontário/Canadá 350

INTRODUÇÃO

A escola, enquanto instituição promotora de educação, integra a realidade social dos indivíduos, permeando a consciência destes como uma referência vital, por meio da qual é possível perceber o mundo. Considerada como algo 'natural' e necessário, a instituição escolar torna-se o local onde as pessoas passam tantos anos de suas vidas, sem questionar seu significado e razão de ser e aceitando-a como necessária e obrigatória (SACRISTÁN, 2001, p. 12). Essa representação coletiva que se faz da escolarização obrigatória universalizou-se nas diferentes sociedades e culturas, não somente como uma realidade prática institucionalizada, mas como uma construção mental que, aceita e aplicada de maneira semelhante em diferentes países, contribui para que sua imagem e necessidade sejam diluídas no cotidiano das pessoas (SACRISTÁN, 2001, p. 11).

Assim, o histórico debate sobre a importância da educação escolar para a formação dos indivíduos e a necessidade de ampliação de seu acesso para todos os cidadãos sobressai como uma questão de agenda transnacional.

No Brasil, como fruto de conquistas históricas no âmbito social e educacional, atualmente celebram-se os avanços em prol de uma universalização da educação: o acesso ao Ensino Fundamental já se encontra garantido para a quase totalidade das crianças em idade escolar[1], assim como progrediram consideravelmente os esforços e políticas públicas para a garantia de condições de permanência das crianças na escola e para a conclusão do ensino. Destaca-se então a questão da qualidade do ensino[2] "como centro da crítica ao processo presente de expansão, tornando-se a questão central da política educacional referente à educação básica nos próximos anos" e na atualidade (OLIVEIRA, 2007, p. 687).

Uma das maiores conquistas brasileiras no que tange à educação surgiu a partir da Constituição Federal de 1988 (CF/88), com a previsão de que o direito à educação é um direito de todos os cidadãos e dever do Estado e da família, além da declaração de que o

[1] "Apesar da necessidade de ainda se incorporar ao sistema educacional, em 2002, aproximadamente 3% da população na faixa etária de 7-14 anos de idade (algo em torno de 800 mil crianças10), é interessante observar que, desde o final da década de 1980, quantitativamente, havia vagas no ensino fundamental para toda a população na faixa etária" (OLIVEIRA, 2007, p. 669).

[2] Reconhece-se a dificuldade na definição do termo qualidade de ensino, mesmo entre especialistas; compartilhando a análise de Oliveira e Araújo (2005), neste trabalho assume-se o caráter histórico do termo (no Brasil, percebida de três formas distintas: como determinada pela oferta insuficiente; posteriormente percebida pelas disfunções no fluxo ao longo do EF; e então por meio de generalizações de sistemas de avaliação baseados em testes padronizados); reconhecendo que, na atualidade, o desafio se revela como a necessidade de se traduzir o "padrão de qualidade" num conjunto de indicadores passíveis de exigência judicial, o que requer não somente uma análise e ação técnica, mas também política (*Cf.* OLIVEIRA e ARAÚJO, 2005).

acesso ao ensino fundamental é um direito público subjetivo (art. 208, § 1º)[3], o que passou a configurá-lo "como um instrumento jurídico de controle da atuação do poder estatal, pois permite ao seu titular constranger judicialmente o Estado a executar o que deve" (DUARTE, 2004, p. 113). Também chama a atenção, como avanço no texto constitucional, a introdução de mecanismos judiciais (como o mandado de segurança coletivo, o mandado de injunção e a ação civil pública) que "permitem a exigência ao Poder Público do cumprimento do direito à educação obrigatória de forma sumária" (OLIVEIRA, 2001, p. 31).

Essas conquistas relacionadas às exigências quanto ao cumprimento do direito à educação levaram o Poder Judiciário a intervir mais diretamente na garantia dos direitos educacionais, o que suscitou, inclusive, o denominado fenômeno da "judicialização da educação". Com novos questionamentos e reivindicações relacionados ao cumprimento do direito à educação, sendo levados constantemente ao Poder Judiciário, este "passou a ter uma relação mais direta, com uma visão mais social e técnica dos problemas afetos à educação" (CURY; FERREIRA, 2009, p. 35).

Também como fruto do entendimento da relevância da ampliação do acesso à educação para todos os cidadãos, em 11 de novembro de 2009 foi aprovada a Emenda Constitucional nº 59, na qual foi estipulado prazo até 2016 para que o ensino obrigatório (antes previsto apenas na etapa do Ensino Fundamental) seja progressivamente ampliado no país para crianças de 4 a 17 anos, aumentando o desafio da universalização da educação compulsória[4].

Há ainda iniciativas recentes de regulamentação do atendimento educacional a populações que antes não tinham acesso à escola, como é o caso das crianças em situação de itinerância (como as que vivem com a família no mar, trabalham em circo ou mesmo os filhos de ciganos[5]). Crescem também as reivindicações para a execução de adaptações físicas e pedagógicas nas instituições escolares, de forma a atender com qualidade o público-alvo da

---

[3] Todos os artigos e o conteúdo de documentos legais citados e referenciados nesta tese encontram-se transcritos no ANEXO A (p. 320), com o objetivo de permitir ao leitor a frequente recorrência a eles, sempre que julgar necessário.

[4] Neste trabalho o termo 'educação compulsória' será utilizado como entendimento de uma educação que exige frequência escolar obrigatória, visto ter sido esse o caráter assumido ao conceito nos debates constituintes do Brasil (*Cf.* OLIVEIRA, 1990). Dessa maneira, apesar da discussão sobre a diferença entre os termos educação e ensino, quando estes se referirem ao caráter compulsório, serão utilizados como sinônimos; o mesmo se dará para os termos 'escolarização compulsória' e 'frequência compulsória', optando-se por reproduzir a expressão utilizada pelos autores citados ou referenciados.

[5] Em 16 de maio de 2012 o Conselho Nacional de Educação aprovou a Resolução nº 3, que **"**Define diretrizes para o atendimento de educação escolar para populações em situação de Itinerância", estabelecendo, entre outros, o direito à matrícula em escola pública, gratuita, com qualidade social e que garanta a liberdade de consciência e de crença, devendo os sistemas de ensino adequarem-se às particularidades dos estudantes.

educação especial[6] e para a ampliação das políticas educacionais que atendam às diferenças dessa população; bem como o debate sobre o enfrentamento de questões referentes a gênero e diferenças de etnia, para assegurar o pleno desenvolvimento do aluno, independentemente de quem ele seja ou de sua origem, e o combate a situações preconceituosas e constrangedoras que possam gerar indicativos de abandono escolar.

Esse contexto introdutório visa a ressaltar o papel que a instituição escolar ocupa nas diversas sociedades, além de evidenciar, no Brasil, a crescente reivindicação legal da ação estatal na ampliação da escolarização obrigatória, mediante a garantia de questões como acesso à escola, condições para permanência e conclusão dos estudos com qualidade. Diante dessa realidade, insere-se e destaca-se o problema de pesquisa apresentado por esta tese: o direito, reivindicado por alguns pais, de que os filhos não frequentem a escola e estudem em casa, apresentando indagações sobre a legitimidade do Estado no estabelecimento da compulsoriedade da educação escolar e sobre o papel da escola no cumprimento dos objetivos constitucionais para a educação.

Assim, na 'contramão' das reivindicações realizadas nas últimas décadas no que diz respeito ao direito à educação, revela-se a crescente discussão sobre uma alternativa contrária à compulsoriedade da educação escolar: o ensino em casa, mais conhecido na versão da língua inglesa como *homeschooling*. Em uma definição ampla, por *homeschooling* entende-se qualquer situação em que os pais ou responsáveis assumem responsabilidade direta sobre a educação das crianças em idade escolar, ensinando-as em casa ao invés de enviá-las ao sistema educacional público ou privado (EDMONSON, 2008, p. 437 e 438).

Cabe enfatizar a possibilidade de diferentes formas de realização e prática do *homeschooling*, mediante um estudo estruturado (seguindo programas e cronogramas de atividades) ou um estudo livre baseado nos interesses das crianças; realizado dentro da casa ou em outros espaços livres e/ou locais públicos; com uso dos recursos educacionais locais ou não; ou mesmo na combinação de duas ou mais formas.

Constantemente, o *homeschooling* é apresentado como um movimento em crescente expansão em âmbito internacional (ARAI, 1999; BASHAM, MERRIFIELD e HEPBURN, 2007; RAY, 2010). O direito de ensinar os filhos em casa é garantido em mais de 63 países dos diferentes continentes. Entre eles, destacam-se, pela população praticante: Estados

[6] "Art. 1º, § 1º: Para fins deste Decreto, considera-se público-alvo da educação especial as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação" (BRASIL, DECRETO Nº 7.611, DE 17 DE NOVEMBRO DE 2011.).

Unidos; África do Sul; Rússia; Reino Unido; Canadá; Austrália; França; entre outros (VIEIRA, 2012). Só nos Estados Unidos da América (EUA), país com a maior população de estudantes em casa, registrou-se mais de 2 milhões de estudantes[7] em 2010 (RAY, 2011).

No plano internacional, aumenta o número de publicações sobre o tema, bem como debates presentes na mídia, o que, consequentemente, não escapa da atenção dos formuladores de políticas públicas. Os interesses acadêmicos, populares e políticos voltam-se para o *homeschooling* refletindo, em parte, o fato de que os pais "estão reinventando a idéia de escola" (BASHAM, MERRIFIELD e HEPBURN, 2007, p. 5) e de que este se insere em um contexto maior dos direitos individuais (AURINI e DAVIES, 2005, p. 5). Dessa maneira, o debate sobre o *homeschooling* deixa de ser uma discussão apenas sobre o direito de liberdade religiosa, como foi apresentado no passado, sobretudo na América do Norte, visto ter ampliado seu público-alvo, seus objetivos, as políticas educacionais a ele referentes e também sua forma de reivindicação e legitimação.

No Brasil, são encontradas diferentes traduções para o termo *homeschooling*, denominado como "ensino em casa" (termo adotado neste trabalho)[8], "ensino doméstico", "educação doméstica" ou ainda "educação domiciliar", tanto pela literatura quanto pelos documentos legais que tratam do tema. No país, ainda que de forma incipiente, o debate sobre essa forma alternativa de ensino vem se ampliando nos mais diversos âmbitos e ganhando força ao ser debatido nos veículos de informação e ao se tornar objeto de análise de trabalhos acadêmicos e artigos de áreas diversas[9].

O tema começou a ter ampla repercussão nacional especialmente depois de a imprensa começar a divulgar casos de famílias brasileiras que passaram a enfrentar problemas com a Justiça após retirarem seus filhos da escola e optarem por ensiná-los em casa, com referência constante sobre o caso que chegou ao Superior Tribunal de Justiça (STJ) para análise e julgamento, em 2001[10]. Tais experiências acabaram por se configurar

---

[7] Cerca de 3% da população em idade escolar, segundo a Home School Legal Defense Association (HSLDA).

[8] Apesar do termo "educação doméstica" também ser bastante utilizado no Brasil, optou-se pelo uso do termo "ensino em casa" devido à discussão existente sobre a diferença entre os conceitos educação e ensino, a qual geralmente apresenta o primeiro como um processo mais amplo de formação (que necessariamente envolve a família) e o segundo como algo relacionado à aprendizagem de conteúdos específicos. Além disso, a posição apresentada pelos pais favoráveis ao ensino em casa é a de que já possuem o direito e responsabilidade de educar seus filhos, cabendo a conquista do direito de ensinar a eles os conhecimentos historicamente construídos. Quando se tratar da experiência internacional, também poderá ser usado o termo na versão da língua inglesa (*homeschooling*), assim como serão mantidos os termos utilizados pelos autores quando citados ou referenciados.

[9] A título de exemplo: VIEIRA (2012), na área de Sociologia; CELETI (2011), BARBOSA (2012) e SGARBI (2008), na área da Educação; FERNANDEZ e FERNANDEZ (2009) e VIEIRA (2011), na área do Direito.

[10] O primeiro capítulo desta tese destina-se à apresentação do referido caso, assim como de outros 3, conforme explicitado a seguir.

como a apresentação de uma nova demanda ao Poder Judiciário e provocaram o debate sobre a viabilidade legal do ensino em casa no país.

Ao se analisar a história da educação no Brasil, verifica-se que a prática do ensino em casa já foi legalmente prevista no país, tendo sido realizada principalmente devido à ausência de escolas oferecidas pelo Estado e, consequentemente, à falta de vagas para aqueles que buscavam escolarização. Destaca-se que a prática do ensino em casa também foi amplamente aceita e reconhecida entre as elites brasileiras do século XIX, não havendo expressão na legislação brasileira desde 1934 até 1988, da necessidade de educação especificamente em instituições escolares (CURY, 2006, p. 672).

Entretanto, após a promulgação da Constituição Federal de 1988, ao se aprovar a precedência do Estado sobre a família no dever de educar (art. 205) e a tarefa do Poder Público quanto ao recenseamento, chamada e zelo pela frequência *escolar* (art. 208, §3º), a legislação decorrente dessa lei maior passou a prescrever a obrigatoriedade da matrícula das crianças em idade escolar em instituições de ensino (com exceção para as crianças em situações consideradas como emergenciais[11]), depreendendo-se dessas a inviabilidade legal do ensino em casa no país. Deve-se reiterar, porém, que essa interpretação, apesar de predominante, não se mostra unânime (além de não se apresentar como barreira para que algumas famílias optem pelo ensino em casa, aumentando o número de casos no país).

Também como expressão da crescente discussão sobre a possibilidade de efetivação do ensino em casa no Brasil, constata-se um histórico de apresentação de Projetos de Lei à Câmara dos Deputados, visando à alteração da legislação brasileira e a fim de permitir a criação de um sistema que ofereça o Ensino Fundamental em duas modalidades: uma educação formal escolar e outra domiciliar, sendo que ao Estado caberia apenas a função de fiscalizar as atividades realizadas pelas famílias que optarem por esta modalidade de ensino[12], possibilitando que cumpram com os objetivos da educação nacional.

Com objetivo de pressionar os governantes para o reconhecimento legal da educação domiciliar no país, foi criada a Associação Nacional de Educação Domiciliar (ANED), em 2010. A ANED atua em prol da divulgação de tal modalidade de ensino e da promoção do contato entre os associados (VIEIRA, 2012); de acordo com a entidade, há um constante

[11] Conforme previsto no art. 32, §4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96). O art. 30 do Decreto 5.622/05 define o que se considera como ‘situações emergenciais’ (ambos transcritos no ANEXO A).
[12] Diante dessa proposta, constante nos Projetos de Lei e que explicitam a forma como os defensores do ensino em casa defendem que essa prática seja regulamentada, este trabalho fará referência ao ensino em casa como uma “modalidade de ensino” passível de ser normatizada no Brasil.

crescimento do número de pais que ensinam em casa: de 250 famílias em 2009 para 400 no primeiro semestre de 2011, chegando a 1 mil em 2012[13].

No Brasil, a posição a favor do ensino em casa é, sobretudo, reflexo de um discurso em torno da precariedade do ensino público: "é precisamente em torno da qualidade da instrução escolar que se abre um espaço para o questionamento da frequência escolar obrigatória, ou, da escolaridade obrigatória" (BOUDENS, 2002, p. 8). Dada a grande repercussão da mídia sobre os baixos resultados dos alunos, em todo o território nacional, nas avaliações sistêmicas e testes padronizados, aumenta a insatisfação dos pais com a escola pública. E, como a imagem apresentada é a de que esta falha em seu dever de educar, os pais desejam tomar para si o papel da instrução, retirando-o do Estado.

Estendendo as críticas à instituição escolar, tanto pública como privada, acrescenta-se a preocupação com situações de violência e prática de *bullying* presenciadas na escola e amplamente exploradas pela imprensa brasileira, além da alegação de alguns pais quanto ao choque de valores e moral vivenciado entre o que a criança presencia e aprende no ambiente familiar e na escola.

Além das críticas ao Estado e à escola, a reivindicação do ensino em casa também pode ser analisada como fruto do complexo debate suscitado pelos Tratados Internacionais de Proteção de Direitos Humanos, ao apresentar a primazia dos pais na escolha da educação dos filhos. No Brasil, essa incorporação da linguagem dos direitos humanos ao discurso em prol da normatização do ensino em casa revela-se como influência do processo norte-americano de legalização de tal prática de ensino, e incita a ampla discussão sobre a titularidade de direitos, especificamente sobre o titular do direito à educação.

Diante desses questionamentos em relação ao papel e ação do Estado na educação e à reivindicação da possibilidade de ensinar os filhos em casa como expressão de direitos individuais que seriam garantidos por documentos e tratados internacionais, algumas ponderações relevantes têm sido apresentadas ao se analisar o tema do ensino em casa.

Uma dessas indagações, bastante exploradas pelas pesquisas internacionais, refere-se às motivações dos pais ao optarem pelo ensino em casa, rejeitando a instituição escolar, tanto pública como privada. Nesse ponto, constata-se que os argumentos podem variar em relação à natureza da opção (ideológica e/ou religiosa, por exemplo) ou apontar fatores específicos como a dificuldade de atenção individualizada em uma classe com várias crianças, entre outras críticas às situações vivenciadas no ambiente escolar.

[13] Portal Terra, 11 de agosto de 2012; Folha de S. Paulo, 10 de junho de 2012.

Outro questionamento está associado aos estudos que buscam apresentar os aspectos positivos e negativos dessa forma de educação, para as crianças nela envolvidas e para a sociedade em que elas estão inseridas. Essas questões relacionam-se tanto no que concerne ao resultado 'prático' do ensino em casa (a preocupação com o rendimento acadêmico das crianças que estudam em casa diante dos que vão à escola; as dificuldades futuras para o acesso ao ensino superior e ingresso no mercado de trabalho); como à análise de questões de caráter mais amplo e de impacto social (a socialização necessária no processo de formação de um indivíduo; uma educação voltada para o exercício da cidadania).

Com destaque para essas últimas indagações, ressalta-se que, entre os pais que optam pelo ensino em casa, a pergunta que estes mais ouvem de burocratas, educadores, professores, família e amigos é em relação à socialização, ou mais especificamente, sobre a falta de socialização que as crianças teriam por não frequentarem a escola (ARAI, 1999, p. 2). Esse é também um dos principais argumentos utilizados no Brasil pelos relatores que apresentaram parecer contrário aos Projetos de Lei que visam à autorização do ensino em casa no país, bem como pela maioria dos juristas brasileiros que já apresentaram parecer sobre o tema, como será abordado neste trabalho. Afinal, como reitera Bruce Arai (1999, p. 10), a relevância da socialização oferecida pela escola, juntamente com a formação para a cidadania[14], em prol da manutenção de uma sociedade democrática sempre foi a pedra angular das políticas educacionais compulsórias. Sob esse ponto de vista, Emile Boudens (2002, p. 19) declara: "Sem educação escolar obrigatória não pode haver cidadania".

Dessa maneira, pode-se vislumbrar o surgimento de um quadro complexo no Brasil. Ao mesmo tempo em que a sociedade majoritariamente critica a falta de qualidade nas escolas, principalmente nas públicas, e os pesquisadores apontam a questão da qualidade como cerne dos problemas atuais da escola (*Cf.* OLIVEIRA e ARAÚJO, 2005; BEISIEGEL, 2005), há uma posição de que essa instituição seria o melhor ou, para alguns, o único local capaz de contribuir para a formação não somente intelectual, mas também para a vida em sociedade, habilitando cidadãos para dar continuidade ao aprimoramento de uma sociedade democrática.

Todavia, essa visão passa a ser alvo de contestações pelos praticantes do ensino em casa. Tais famílias, ao defenderem o direito de ensinar seus filhos em casa e não os enviarem à escola, acabam questionando o papel da instituição escolar ou ao menos sua capacidade de realização dos propósitos para os quais foi criada. Nesse sentido, questiona-se não somente as

[14] Neste trabalho utilizar-se-ão os termos "formação para a cidadania" e "educação para a cidadania" como sinônimos.

limitações de uma instituição, mas toda uma representação social sobre a escola, o que conduz à reflexão proposta por Gimeno Sacristán (2001, p. 12, grifo nosso) de que

> (...) damos por necessariamente existente algo que não o é, e o damos por definitivo, quando é uma criação histórica que surge por algumas razões e *cuja manutenção será possível enquanto servir às funções pelas quais apareceu como 'invento social', ou por ser capaz de assimilar outras novas que qualquer instituição não cumpra em melhores condições e de maneira mais vantajosa*.

Assim, algumas famílias passam a optar pelo ensino em casa diante não somente das críticas de que as escolas não cumprem com qualidade seu papel de formação intelectual e sua contribuição para o exercício da cidadania, mas também do questionamento se as escolas devem continuar sendo consideradas as únicas ou as principais agentes de processo educativo, visto que determinadas experiências de pais que ensinam seus filhos em casa têm revelado a formação de um conceito diferente de cidadania e a prática de formas distintas de como formar um bom cidadão (ARAI, 1999, p. 10).

E é nesse contexto de críticas e questionamentos sobre a necessidade da instituição escolar para a formação acadêmica, pessoal e cidadã dos indivíduos que se insere o objetivo principal dessa pesquisa: analisar a visão e os argumentos que embasam o ensino em casa, além dos desafios de sua possível legalização no Brasil, discutindo o papel da escola compulsória diante do objetivo de formação de cidadãos e de manutenção da educação como bem público, no contexto atual.

É importante salientar que o tema do ensino em casa não somente suscita polêmicas e posicionamentos dicotômicos, mas também possibilita sua análise a partir dos mais variados ângulos e áreas de pesquisa. De maneira a delimitar o objeto de pesquisa, convém ressaltar que esta tese apresenta como objetivo avaliar o tema do ensino em casa no Brasil abordando as seguintes categorias de análise: a compulsoriedade da educação escolar; as raízes do ensino em casa no país e o contexto que embasa sua prática atual; as discussões jurídicas que envolvem o tema; as questões relacionadas à socialização, formação para a cidadania, compromisso com o bem público e formação e atuação dos professores, como desafios a serem enfrentados diante de uma possível normatização do ensino em casa no país.

Tal debate apresenta-se como fundamental e necessário no Brasil, tendo em vista a divulgação de casos de experiências inerentes ao ensino em casa e as consequentes ações demandadas ao Poder Judiciário para sua análise, as tentativas de regulamentá-lo por meio de Projetos de Lei, assim como a relevância da análise dos princípios e fundamentos que

norteiam essa prática e as críticas que eles propiciam à instituição escolar, levando-se em conta reformas em prol da melhoria do sistema escolar, sobretudo o público.

Assim, o ensino em casa ganha relevância como um movimento social (APPLE, 2007, p. 114), com fortes implicações políticas (RIEGEL, 2001, p. 93), além da avaliação de que este aumenta não apenas como um fenômeno, mas como uma "revolução silenciosa", que além de acarretar problemas administrativos, suscita questões sobre o sentido e a finalidade da educação em uma sociedade baseada em princípios democráticos, ressaltando o papel da criança nesse processo (MONK, 2009, p. 21).

Dessa maneira, para apresentar o debate sobre os temas que envolvem essa questão maior de pesquisa, a presente tese estrutura-se da seguinte maneira:

No primeiro capítulo serão relatadas quatro experiências recentes de prática do ensino em casa no Brasil, amplamente divulgadas pela mídia e que já foram alvo de ações no sistema de justiça. Alguns desses casos foram também objeto de análises em pesquisas acadêmicas nas áreas do direito e da educação. O objetivo maior, ao esmiuçar a trajetória percorrida por essas famílias ao ensinar os filhos em casa, é o de refletir não somente sobre as motivações que as levaram a essa decisão, mas sobretudo analisar os argumentos utilizados nas decisões dos órgãos competentes e os temas que essas experiências revelam, tanto no campo legal quanto no educacional.

No segundo capítulo será promovida uma análise das questões teóricas, presentes na literatura internacional e nacional, que giram em torno do tema. O capítulo inicia com um panorama geral do debate histórico sobre a compulsoriedade da educação escolar, bem como os posicionamentos de pensadores e teóricos da matriz liberal, entre outros, que se posicionaram contra essa obrigatoriedade e influenciaram os pioneiros na formulação e defesa do ensino em casa. Ao discorrer sobre a prática moderna do ensino em casa, também se procurou apresentar a atuação das associações de *homeschooling* e seu papel em prol da legalização de tal prática e de apoio às famílias que optam por essa modalidade de ensino; além do debate existente sobre uma possível caracterização daqueles que optam pelo ensino em casa e suas motivações para essa escolha.

O terceiro capítulo destina-se ao debate jurídico sobre o ensino em casa, por meio de uma análise histórica do tema nas constituições brasileiras e das questões atuais sobre o uso da linguagem dos direitos universais e o impacto dos tratados universais de proteção aos Direitos Humanos, ao apresentar a primazia da família sobre o Estado na escolha educacional. Esse capítulo também contempla a análise sobre as possibilidades de alteração da legislação

brasileira, previstas nos Projetos de Lei e na Proposta de Emenda Constitucional já apresentados à Câmara dos Deputados com esse objetivo, além de uma reflexão sobre a questão que envolve a disputa pela titularidade de direitos (entre pais, Estado e crianças no que se refere ao direito à educação).

O quarto capítulo estabelece uma discussão das possíveis implicações presentes na prática do ensino em casa, no que diz respeito às críticas explicitadas pela ausência da escola na vida do indivíduo, como: a relevância da socialização na vida das crianças e adolescentes; a formação para a cidadania como objetivo da educação escolar; a educação escolar como um bem público, do qual os defensores do ensino em casa se esquivam de contribuir; a indagação sobre a formação e atuação dos professores diante do entendimento de que os pais podem ensinar seus filhos; e questões presentes no debate sobre o ensino em casa *versus* escola, revelando-se cerne da presente tese.

Por fim, faz-se uma reflexão decorrente das análises sobre o tema e suas particularidades no Brasil, almejando contribuir para a ampliação do debate sobre o direito de todos à educação, destacando-se que tal direito envolve a busca da construção da qualidade da educação escolar, sobretudo a pública, inserindo-se nesse contexto os resultados acadêmicos e também o papel da escola quanto à socialização dos estudantes, sua formação para o exercício da cidadania e à valorização da formação e atuação dos professores e da educação como um bem público.

Metodologia de investigação

Para a realização desta investigação, foi empregada como metodologia uma abordagem qualitativa de pesquisa, a qual, segundo Menga Lüdke e Marli André, "é rica em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada" (1986, p. 18). Nesse sentido, iniciou-se com uma pesquisa bibliográfica sobre o tema, a qual consistiu em analisar o conjunto das obras teóricas e legais, tanto nacionais quanto internacionais, sobre os assuntos relacionados ao tema do ensino em casa, sendo que "o quadro teórico inicial servirá assim de esqueleto, de estrutura básica a partir da qual novos aspectos poderão ser detectados, novos elementos ou dimensões poderão ser acrescentados, na medida que o estudo avance" (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 18).

No decorrer da pesquisa bibliográfica, mostrou-se necessária a busca por informações em documentos legais e jurídicos. A análise desses documentos pode representar uma

“técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos”, sendo considerada uma “fonte estável e rica” para a pesquisa de abordagem qualitativa (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 42 e 43).

Também foram coletados dados mediante a realização de entrevistas e aplicação de questionários para diferentes públicos, no que se refere a uma amostra realizada no país e outra no Canadá, como explicitado a seguir. Da análise resultante da produção bibliográfica, tanto nacional quanto internacional, do estudo dos documentos legais e jurídicos e dos dados resultantes da coleta de dados, constituíram-se as categorias de análise sobre o ensino em casa no Brasil, ampliando-se as inicialmente previstas. Cabe ressaltar o entendimento de que “as categorias devem antes de tudo refletir os propósitos da pesquisa”, que, por sua natureza é um ato político (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 43).

Procedimentos de coleta dos dados

Para a coleta de dados, recorreu-se inicialmente às fontes documentais, ou seja, à literatura nacional e internacional sobre o tema, à legislação nacional e aos Tratados Internacionais de Direitos Humanos, aos Projetos de Lei apresentados à Câmara dos Deputados que visam à normatização do ensino em casa no Brasil e aos documentos referentes ao julgamento dos casos de algumas famílias envolvidas com a experiência do ensino em casa. Em pesquisa realizada no sítio da Câmara, foi possível não somente ter acesso à íntegra da proposição e justificação dos referidos Projetos de Lei e de seus pareceres, quando este ocorreu, como também do histórico de tramitações. Os documentos referentes ao julgamento das famílias foram obtidos no sítio dos órgãos a que elas se referem e, em sua maioria, cedidos pelas famílias.

Apesar de, em um primeiro momento, não se ter cogitado a pesquisa de campo no Brasil, por se entender que o ensino em casa não é amparado pela legislação nacional e as famílias não possuem permissão para praticá-lo, com a ampliação da divulgação de casos pela imprensa, optou-se por entrevistar quatro famílias que realizaram ou realizam esse tipo de educação com seus filhos. Nesse sentido, houve a compreensão da entrevista como instrumento útil que “permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sob os mais variados tópicos”, além de também permitir “correções, esclarecimentos e as adaptações que a tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 34).

Para isso, a opção foi entrevistar quatro famílias que sobressaíram na mídia por ensinarem seus filhos em casa: a família Vilhena Coelho, de Goiás, que teve o caso julgado

pelo Superior Tribunal de Justiça (STJ), em 2001; a família Nunes, de Minas Gerais, condenados, em 2010, nas esferas cível e criminal; a família Silva, do Paraná, a qual recebeu, em 2008, concessão do juiz local para dar continuidade à educação de seus filhos em casa; e a família Ferrara, no interior de São Paulo, que, com desaprovação do juiz local, em 2010, regressou aos Estados Unidos para dar continuidade ao ensino em casa. Todas as famílias foram contatadas por e-mail e telefone e prontificaram-se a conceder entrevista sobre o tema.

O tipo de entrevista escolhida foi a semi-estruturada, que "se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações" (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 34). Sendo assim, foi elaborado um roteiro prévio (APÊNDICE A), contudo, o andamento das entrevistas permitiu aos pais a liberdade de discorrerem sobre outros assuntos que julgassem necessários. As entrevistas foram realizadas por telefone ou por ferramentas de comunicação *online*, conforme preferência do entrevistado, e gravadas, transcritas ou relatadas.

Foi enviado às famílias um termo de consentimento livre e esclarecido para que estas autorizassem o uso das informações cedidas para este trabalho, no qual constava, além dos objetivos da pesquisa, a impossibilidade de manutenção do sigilo dos entrevistados dada: a maciça divulgação da mídia (impressa e televisiva) sobre os casos, explicitando dados pessoais como nome e sobrenome dos envolvidos, local de moradia, entre outros; a publicação recente de trabalhos acadêmicos que, ao envolver algumas das famílias entrevistadas, também citam dados pessoais destas; além de tais famílias terem sido alvo de ação do Poder Judiciário e, em alguma instância, haver processos judiciais disponibilizados nos sítios eletrônicos das referidas comarcas. Diante de tais condições, a alternativa escolhida foi a de omitir os nomes dos menores envolvidos e fazer alusão apenas ao sobrenome das famílias, assim como a cidade e estado onde estavam localizadas no momento em que ocorreram as ações judiciais citadas.

Após a redação do primeiro capítulo, em que as experiências das famílias foram apresentadas e o conteúdo das entrevistas utilizado, optou-se por enviar às famílias o texto elaborado para que estas pudessem sugerir omissões e/ou correções de informações. As alterações sugeridas pelos entrevistados foram acatadas em sua totalidade.

Para se aprofundar o debate sobre o ensino em casa, incluindo as questões teóricas e legais a ele relacionadas, mostrou-se fundamental uma pesquisa bibliográfica sobre as experiências internacionais nos países em que essa prática é legalmente aceita e praticada. Apesar de os Estados Unidos serem o país que apresenta o histórico mais antigo de debates

sobre o tema e também de prática do *homeschooling*, a análise de sua experiência não foi acatada devido ao contexto no qual o debate atual em torno do tema encontra-se inserido.

Nos Estados Unidos, atualmente o *homeschooling* está fundamentado no entendimento de que sua prática é uma entre as várias escolhas possíveis para os pais norte-americanos, movimento considerado uma das consequências da reforma escolar ocorrida a partir da década de 80, da qual se destaca a "*school choice*", programa que permite aos pais dos estudantes escolherem de que forma e onde os filhos estudarão, contexto no qual se inserem os *vouchers*[15], as *charters schools*[16] e o próprio *homeschooling* (NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS, 2003, p. 13). O foco atual de análise do *homeschooling* nesse país centra-se na possibilidade de seu potencial mercadológico (APPLE, 2003; BURCH, 2009) e na extensa literatura e nos numerosos manuais destinados ao "como fazer", além de materiais para suporte e ensino (ARAI, 2000, p. 205).

Diferentemente dos Estados Unidos, pouco tem sido escrito sobre o *homeschooling* no contexto do Canadá. Entretanto, pesquisas indicam que o número de famílias canadenses que optam pelo ensino em casa também vem aumentando, suscitando questionamentos relevantes a serem analisados. Quanto maior o número de pais, maior legitimidade ganha o movimento como uma opção educacional, o que passa a encorajar outros pais (ARAI, 2000). Em 1999, estimava-se mais de 80.000 crianças sendo educadas em casa, com a tendência de esse número ser duplicado em poucos anos (BASHAM, MERRIFIELD e HEPBURN, 2007, p. 9).

Como no Canadá a educação é responsabilidade das províncias, observa-se uma grande variedade de ações no que diz respeito à regulação e à prática do ensino em casa. Atualmente, o *homeschooling* é considerado legal em dez províncias, cada uma possuindo regulações específicas. Na prática, o governo exige apenas que as crianças recebam instrução satisfatória no desenvolvimento do lar, sendo que em muitas províncias os pais devem registrar os filhos que estudam em casa nas escolas ou conselhos locais; apenas 11% das famílias recebem algum tipo de interferência do governo em sua forma de educar; nenhuma

---

[15] De acordo como Tomasevski (2001c, p. 21), o esquema de *vouchers* em que o governo oferece aos indivíduos forma de pagamento da escola (ou ensino em casa) de sua escolha, demonstra, em um nível maior de abstração, o raciocínio de aumentar a competitividade e/ou ampliar liberdade de escolha dos pais na educação. Para a autora, com a introdução do programa de *vouchers*, a distinção entre público e privado, estatal e não-estatal, escola gratuita e escola paga (e toda a diversidade que estes incorporam) é corroída, além de levar o debate para o campo da economia, focando na escolha do consumidor e competitividade, enquanto rejeita a ideia de educação como bem público.

[16] "*Charters schools* são escolas públicas independentes, isentas de muitas leis e regulações estaduais e locais em troca de maior responsabilidade financeira e acadêmica. Embora estas escolas sejam escolas públicas autônomas, elas normalmente são obrigadas a aderir e administrar padrões e avaliação estatal. A Regulação e o financiamento das escolas *charters* variam de estado para estado". In: The Friedman Foundation for the Educational Choice (tradução nossa). Disponível em: http://www.edchoice.org/School-Choice/Types-of-School-Choice.aspx. Acesso em: 26 de fevereiro de 2013.

província exige que os pais sejam professores para ensinar seus filhos (BASHAM, MERRIFIELD e HEPBURN, 2007, p. 6).

As pesquisas indicam que famílias canadenses expressam uma mistura de razões ideológicas e pedagógicas para a prática do *homeschooling*. É necessário atentar para o fato de que vários pais, apesar da decisão pelo ensino em casa, apresentaram uma visão positiva em relação aos professores e diretores das escolas públicas, fazendo objeção somente a alguns fatores pedagógicos ou ideológicos destas. Há, inclusive, uma questão atual que se apresenta na discussão sobre o *homeschooling*: a evolução na cooperação entre escolas e pais que ensinam em casa. Essa cooperação tem crescido nos Estados Unidos e, com o desenvolvimento das escolas virtuais em algumas jurisdições do Canadá, tudo indica que esse sistema de cooperação aumentará nesse país também (ARAI, 2000, p. 211).

Outro aspecto relevante a ser ressaltado é que, com sucesso, as associações de *Homeschooling* do Canadá têm usado os Tratados Internacionais de Direitos Humanos, bem como as recentes decisões da Suprema Corte em prol do *homeschooling*, em prol da liberdade individual de consciência, direito à vida, liberdade e segurança básica, destacando sobretudo a liberdade de escolha dos pais na educação dos filhos (DAVIES e AURINI, 2003, p. 10). Os pais canadenses defensores do *homeschooling*, com demonstrações de muita organização e força política, têm demandado, com sucesso, constante acesso para os seus filhos ao ensino superior, impactando as universidades que passam a responder positivamente a esses pais (DAVIES e AURINI, 2003, p. 9).

Dessa maneira, decidiu-se analisar a experiência canadense do ensino em casa, entendendo que o debate por eles apresentado e em curso, no que diz respeito ao uso da linguagem dos direitos e dos documentos internacionais para reivindicar e respaldar o direito dos pais na escolha da educação dos filhos, em muito se assemelha ao que está se iniciando no Brasil. A forte atuação política dos pais e associações canadenses é outro fator relevante e passível de análise diante da experiência das famílias brasileiras, que praticam o ensino em casa e já iniciaram um processo de formação de associações para divulgação e apoio aos demais pais, como será apresentado posteriormente.

Outra justificativa refere-se ao tipo e objetivos de pesquisas que estão sendo realizadas sobre a experiência canadense do *homeschooling*. Apesar da incipiente literatura sobre o tema naquele país, o que tem sido produzido busca apresentar não apenas dados quantitativos e caracterização da população envolvida, mas questionar temas fundamentais como: o individualismo pedagógico como base da prática do *homeschooling* (DAVIES e AURINI,

2003); o impacto dessa experiência para a formação da cidadania (ARAI, 1999); as hipóteses antipolíticas e antidemocráticas do *homeschooling*; e a necessidade de reforma e revitalização da educação pública (RIEGEL, 2001), entre outros.

Pelos motivos anteriormente mencionados, foi realizada uma pesquisa de campo no Canadá, sob supervisão do Prof. Dr. Scott Davies, da McMaster University, em Hamilton (Ontário). A pesquisa destinou-se a entrevistar diretores das associações de *homeschooling* da região de Ontário e pais que praticam o ensino em casa na região, mediante aplicação de questionário (APÊNDICE B), com foco nas questões que envolvem o debate sobre o papel da escola para a socialização das crianças e para a formação da cidadania. As respostas obtidas serão, em parte, apresentadas no decorrer desta tese, como argumentos ilustrativos e que visam ao aprofundamento do tema, o que não configura a intenção de traçar comparações entre os dois países, mas sim a de fornecer informações e contribuir para o aprofundamento das análises, de modo que se amplie o debate sobre o ensino em casa no Brasil.

1. EXPERIÊNCIAS BRASILEIRAS COM O ENSINO EM CASA

Este capítulo tem como objetivo relatar as experiências de quatro famílias brasileiras que retiraram seus filhos da escola e fizeram a opção por ensiná-los em casa. As famílias selecionadas para apresentação e análise do caso, neste estudo, foram alvo de divulgação pela imprensa, o que gerou amplo debate na sociedade sobre o tema, e também suscitaram ações do Poder Judiciário na última década. Vale ressaltar que, com a ampliação do debate sobre a possibilidade do ensino em casa, mais famílias começam a se manifestar a favor dessa modalidade de ensino e passam a ser objeto de interesse da imprensa, dada a polêmica que envolve a questão no Brasil.

Ao traçar "um retrato da *homeschooling* no Brasil" em recente trabalho sobre o tema, André Vieira (2012, p. 7) estima que mais de 700 famílias pratiquem o ensino em casa no Brasil nas diferentes regiões do país, sendo difícil a precisão desse número dada a ausência de dados oficiais. Ao receber questionários respondidos por 62 pais brasileiros que ensinam em casa, Vieira (2012, p. 27 e 28) expõe um panorama dessa população que, em sua avaliação, se assemelha à dos *homeschoolers* nos Estados Unidos: a maioria é casada, denomina-se cristã, acumula mais anos de estudo que a média da população brasileira e vive nos estados mais populosos do país (São Paulo e Minas Gerais). Ele ainda ressalta que quase metade desses pais mantém contato com outros 'pais-educadores' e apenas 32,3% não participam de organizações de apoio, sejam brasileiras ou internacionais. Os grupos de discussão na internet são o espaço de maior diálogo dessas famílias sobre o assunto, sendo que em algumas cidades (como Rio de Janeiro/RJ, São Paulo/SP, Belo Horizonte/MG e Taquara/RS) já ocorreram encontro de pais. De acordo com o autor, a principal dinâmica de difusão da prática do ensino em casa no Brasil tem à frente líderes religiosos evangélicos atuando em grandes centros urbanos, mas com penetração em cidades pequenas e médias do interior.

Vieira (2012, p. 27) afirma ainda que, dessas famílias, pelo menos dez já foram acusadas, desde meados de 1990, por abandono intelectual e dezenas de casas foram visitadas por Conselheiros Tutelares, além de haver centenas de pais que aguardam a regularização da prática no país. Entretanto, cabe ressaltar que os casos divulgados e analisados a seguir na presente tese foram os que, entre 2000 e 2012, receberam ampla divulgação, suscitaram ações do Poder Judiciário e diante dos quais se pode ter acesso aos documentos pertinentes à análise e julgamento dos casos.

Dessa maneira, não se pretende generalizar as demais experiências existentes no país mediante a apresentação desses casos. O objetivo, ao inicialmente apresentar as experiências das famílias selecionadas (suas motivações e argumentos favoráveis à prática do ensino em casa e os embates com a justiça brasileira), está em conhecer as questões, de diversas naturezas, que permeiam o tema, tornando possível o aprofundamento das discussões teórica e jurídica (relacionando-as com casos concretos inseridos na realidade brasileira), bem como o debate sobre os desafios que ele proporciona à educação compulsória no país.

As informações referentes a essas experiências foram coletadas por diversas fontes: em entrevistas realizadas com membros das próprias famílias; mediante a coleta de reportagens divulgadas em jornais, revistas de temas diversos, sítios de notícias e programas televisivos; bibliografia, ainda que incipiente, ao tratar de temas relacionados à área da educação, do direito ou outra; além dos documentos relacionados ao processo legal envolvendo as famílias.

1.1 Família Vilhena Coelho, em Anápolis/GO

A experiência do ensino em casa realizada pela família Vilhena Coelho, em Anápolis/GO, foi a primeira que levou a ação do Poder Judiciário sobre o tema, recebendo parecer da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, manifestação do Ministério Público Federal e julgamento do Superior Tribunal de Justiça, tornando-se referência sobre o tema. Por esse motivo, trata-se de um importante caso a ser analisado, sobretudo para o estudo do debate legal referente ao ensino em casa no Brasil.

Dos cinco filhos da família Vilhena Coelho, os três primeiros (então com 10, 9 e 7 anos quando o caso foi a julgamento) vivenciaram a experiência de estudar em casa. O pai, procurador da República em Goiás, e a mãe, bacharel em Administração e, na época, do lar, decidiram ensinar seus filhos em casa e assim o fizeram durante dez anos. Segundo relato do pai, o filho mais velho chegou a frequentar a escola na Educação Infantil e no início do Ensino Fundamental, quando os pais perceberam que havia uma grande perda de tempo em toda a rotina que envolvia a ida à escola (entre acordar, se uniformizar, se deslocar) e que se tornava penosa para a criança, especialmente a de pouca idade.

O pai entrevistado ressaltou que a decisão da família por essa modalidade de ensino foi absolutamente laica e baseada em razões positivas: a preocupação dos pais para que os filhos se tornassem “cidadãos de bem”, “realizados na área pessoal e profissional, sendo

éticos em todos os âmbitos da vida". Ele também teceu críticas à instituição escolar, por apresentar, em sua visão, um formato não encontrado em nenhum outro local: salas de aula como um lugar 'artificial', que segrega crianças da mesma faixa etária e de mesmo poder socioeconômico. De acordo com esse pai, a estrutura escolar é propícia para doutrinar as crianças, como almeja o Estado, o qual não transfere a tarefa de educação para a família por temer a "desformatação" desse modelo, o que possivelmente resultaria na formação de pessoas críticas e questionadoras.

Baseada nos argumentos anteriormente citados, a família resolveu desenvolver em sua residência um ambiente propício ao estudo (o qual chamavam de 'escolinha') e equiparam-na com mobiliário e materiais para pesquisa e aprendizado. Desde então, "a rotina passou a ser o acordar, tomar café e estudar de pijama mesmo", observou o pai. Para a realização dos estudos em casa, a família solicitou a lista de materiais de três ou quatro escolas da região consideradas "de primeira linha", comparou esses materiais e escolheu o que julgou ser o melhor para seus filhos, na intenção de torná-los autodidatas.

Posteriormente, as crianças foram matriculadas em uma escola privada da cidade, à qual o pai se referiu como "escola parceira". Na ocasião (1999), os filhos fizeram uma avaliação e foram classificados em uma série acima da esperada pela idade. Dessa maneira, foram autorizados a utilizar o material didático adotado pela escola, porém, sem frequentar as aulas. O conteúdo passou a ser ministrado pelos pais em casa e os filhos apenas compareciam à escola em dias de avaliações, para realizá-las com as demais crianças (única ocasião em que o uniforme era vestido, segundo o pai). Os pais também receberam da escola suporte pedagógico em momentos específicos, quando julgaram necessário e solicitaram auxílio para os professores das diferentes disciplinas ou de demais membros da equipe escolar.

De acordo com o pai, quando o filho mais velho estava prestes a completar o primeiro ciclo do Ensino Fundamental, a escola solicitou que a família informasse o caso à Secretaria da Educação do Estado de Goiás. Esta, quando instada a elaborar parecer sobre o caso, não abonou o número de faltas das crianças envolvidas, sob a alegação de que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (LDB) exige que o Ensino Fundamental seja presencial.

Em maio de 2000, a família decidiu entrar com o requerimento de validação do ensino ministrado no lar, junto ao Conselho Estadual de Educação de Goiás. Nesse requerimento, os pais relataram, minuciosamente, a experiência pedagógica com os filhos em casa por dez anos, visando ao reconhecimento do "direito de educarem os filhos sem a obrigatoriedade de

frequência regular a qualquer escola" (CNE/CEB 34/2000, p. 2) e por concluírem ter chegado "a hora de buscar o reconhecimento estatal dessa modalidade de educação" no país (BRASIL, 2001, p. 5). A conclusão foi a de que o tema extrapolava o âmbito de decisões do Conselho Estadual, tendo sido o caso enviado ao Conselho Nacional de Educação (CNE) para manifestação deste.

1.1.1 Parecer CNE/CEB 34/2000[17]

Em dezembro de 2000, foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação um parecer (CEB 34/2000) negando o pedido do casal. Nesse documento, o relator, Ulysses de Oliveira Panisset, apresentou um breve histórico sobre a experiência da família e o processo por eles movido com o objetivo de continuar ensinando os filhos em casa, e declarou surpresa ao se deparar com inusitado tema, em caminho oposto ao que normalmente se encontrou no Brasil: "a ver pais reclamando a falta de vagas para seus filhos nas escolas públicas" (CNE/CEB 34/2000, p. 2).

Apesar de ter registrado apreciação ao desvelo com que o casal se dedicou ao "desafiador, mas sublime compromisso de educar os filhos", o relator se propôs a analisar a questão sob seus múltiplos aspectos, de natureza pedagógica ou legal, julgando oportuno ressaltar o papel do CNE ao destacar o art. 90 da LDB 9394/96[18] (CNE/CEB 34/2000, p. 3).

Sendo assim, o relator iniciou sua reflexão avaliando que a CF/88 "aponta nitidamente para a obrigatoriedade da presença do aluno na escola, em especial na faixa de escolarização obrigatória" (CNE/CEB 34/2000, p. 4). Para tal, ele transcreveu o art. 227 (também utilizado na argumentação do casal) e o art. 205 para defender que o dever de que trata o artigo em relação à educação consiste em uma tríplice e compartilhada responsabilidade entre família, sociedade e Estado, devendo a educação resultar dessa ação tríade (CNE/CEB 34/2000, p. 4).

Panisset também fez menção ao art. 206, I, sobre a "igualdade de condições de acesso e *permanência na escola*"; e ao art. 208, que versa sobre a "garantia do ensino fundamental *obrigatório* e gratuito", declarando-o um "direito público subjetivo" (§1º), o qual importa responsabilidade da autoridade competente quando de sua oferta irregular (§2º) e que

[17] A íntegra de tal parecer encontra-se disponível no arquivo: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb34_00.pdf. Acesso em: 22 de fevereiro de 2013.

[18] Convém ressaltar que toda a legislação citada e referenciada constará no ANEXO A (p. 320) desta tese, com o objetivo de permitir ao leitor a frequente recorrência ao conteúdo legal em discussão, sempre que se fizer necessário.

“compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes chamada e *zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola*” (§3º).

Em seguida, o relator analisou o tema à luz da LDB 9394/96, indicando inicialmente o art. 22, XXVI, da CF/88, ao definir que cabe à União legislar sobre “diretrizes e bases da educação nacional”. Ele baseou-se no art. 1º da LDB 9394/96 para definir a educação e lançou mão do § 1º para lembrar que a referida lei “disciplina a *educação escolar*, que se desenvolve *predominantemente*, por meio do ensino, *em instituições próprias* (grifos do relator)”.

Dessa maneira, Panisset (CNE/CEB 34/2000, p. 3) defendeu que

> (...) família, sociedade, organizações culturais e outras, são todas cooperadoras no desenvolvimento de uma educação plena, visando à plena cidadania. Mas *a escola é agência indispensável*, na conjugação dos deveres “da família e do Estado”, conforme o art. 2º da LDB. (...) Certamente, foi sábio o legislador, ao envolver a tríade mencionada na consecução de objetivos tão amplos. Porque *a família, ela só, jamais reunirá as condições mínimas necessárias para alcançar objetivos tão amplos e complexos***.** (grifos nosso)

O relator concluiu que os artigos 3º, 4º e 5º da LDB 9394/96 ratificam o já inscrito na CF/88, mas considera o art. 6º definitivo: “art. 6º - É dever dos pais ou responsáveis *efetuar a matrícula dos menores, a partir dos sete anos de idade, no ensino fundamental* (grifos do relator)[19]”. Relacionou a ele o art. 12, VII, que versa sobre a incumbência, por parte dos estabelecimentos de ensino onde as crianças na faixa etária que corresponde ao Ensino Fundamental estejam matriculadas, de informar aos pais ou responsáveis sobre a *frequência* e rendimentos dos alunos.

Outro artigo da LDB 9394/96 que Panisset considerou emblemático foi o 32, quando, ao anunciar o ensino fundamental como obrigatório, trata em seus incisos sobre os objetivos de tal etapa de ensino, enunciando a importância do “fortalecimento dos vínculos da família” e “dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta à vida social”.

Destaca-se, para o propósito desse trabalho, a justificativa do relator ao analisar esse artigo:

> Ora, se o fortalecimento dos vínculos da família é de capital significado, não menos importantes são a solidariedade humana, a tolerância recíproca que

[19] Trata-se de versão anterior à EC 53/2006 que estabelece a Educação Infantil até os cinco anos de idade e, consequentemente, início no Ensino Fundamental aos 6 anos, conforme leis que tratam da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos: Lei nº 11274/2006; Lei 11.114/2005; Parecer CNE/CEB Nº 6/2005; Resolução CNE/CEB Nº 3/2005; Parecer CNE/CEB Nº 18/2005.

> fundamentam a vida social. E estes, não deverão ser cultivados no estreito (no sentido de limitado) espaço familiar. *A experiência do coexistir no meio de outras pessoas, a oportunidade do convívio com os demais semelhantes, tudo são situações educativas que só a família não proporciona e que, portanto, não garante o que a lei chama de preparo para a "cidadania plena*". (CNE/CEB 34/2000, p. 6, grifos nosso).

Panisset (CNE/CEB 34/2000, p. 6) argumentou ainda que, ao determinar o Ensino Fundamental como presencial e obrigatório, exigindo um mínimo de 75% de frequência, o legislador enfatizou a importância da troca de experiências, do exercício da tolerância recíproca, não sob o controle dos pais, mas em espaço, atividades e interações que demandam mais que apenas irmãos, "para que reproduzam a sociedade onde a *cidadania* será exercida", sendo o preparo para esse exercício uma das finalidades da educação. O relator mencionou também o art. 87, §3º que impõe ao Município e, supletivamente, ao Estado e à União, matricular *todos* os educandos na faixa etária do Ensino Fundamental (grifos do relator).

De acordo com Panisset, seria possível invocar (para defender em algum grau o ensino em casa) o art. 24, II, 'c', o qual dispõe que o aluno pode ser classificado em qualquer série, mediante avaliação feita pela escola, independentemente de escolarização anterior. Entretanto, na avaliação de Panisset (CNE/CEB 34/2000, p. 5), "Não se trata, obviamente, de um estímulo à desescolarização do ensino. O dispositivo é sábio, visando à viabilização de inserção de alunos desgarrados do processo regular, a qualquer tempo".

De modo semelhante, o art. 81 poderia ser invocado em favor do ensino em casa. Entretanto, Panisset conclui que, apesar da lei permitir cursos ou instituições de ensino experimentais, ela exige que tal fato ocorra desde que "obedecidas as disposições desta lei", o que, em sua avaliação, significa atender a um mínimo de 800 horas anuais, com frequência mínima de 75% nos cursos presenciais, com mínimo de 4 horas diárias de trabalho efetivo em sala da aula, entre outras disposições que a LDB 9394/96 determina (CNE/CEB 34/2000, p. 7).

Dessa maneira, Panisset finalizou seu relatório alegando não encontrar na LDB 9394/96 e nem na CF/88 "abertura para que se permita a uma família não cumprir a exigência da matrícula obrigatória na escola de ensino fundamental. "Matricular" em escola, pública ou privada, para o exclusivo fim de "avaliação do aprendizado" não tem amparo legal (...)" (CNE/CEB 34/2000, p. 7), não sendo possível autorizar o procedimento adotado pela família em questão. Sua adoção, na opinião do conselheiro, está condicionada a manifestação do legislador, pois, naquele momento, "na etapa a que se refere o pleito, a matrícula escolar é obrigatória, o ensino é presencial *e o convívio com outros alunos de idade semelhante é*

considerado componente indispensável a todo processo educacional" (CNE/CEB 34/2000, p. 7, grifo nosso). O voto do relator foi aprovado por maioria na Câmara de Educação Básica, do qual resultou a indicação de que os filhos da família Vilhena Coelho fossem avaliados para sua classificação e matrícula em uma escola devidamente autorizada.

O parecer CEB 34/2000 foi aprovado em 4 de dezembro de 2000 e homologado em 18 de dezembro do mesmo ano pelo então ministro de Estado da Educação Paulo Renato Souza (BRASIL, 2001, p. 4).

1.1.2 Mandado de Segurança Nº 7.407 - DF[20]

Em discordância à deliberação do CNE, a família Vilhena Coelho decidiu impetrar, perante o ministro presidente do STJ, um mandado de segurança[21] com pedido de liminar, contra o ato do Ministro da Educação de homologação do Parecer CEB 34/2000. Tal ação foi embasada na convicção dos pais de que lhes fora ferido o direito líquido e certo de educar seus filhos em casa, tendo sido afrontado os direitos humanos e as normas constitucionais brasileiras, como buscaram demonstrar no documento apresentado.

Inicialmente, os pais esclareceram que seus três primeiros filhos haviam sido regularmente matriculados, para o ano letivo de 2000, em uma escola particular localizada na cidade de Anápolis, onde as crianças foram submetidas a uma avaliação classificatória por não apresentarem escolarização anterior (segundo o disposto no art. 24, II, c da LDB 9394/96). Os resultados evidenciaram que estavam ao menos um ano à frente das séries correspondentes às respectivas idades. Tal fato representou, para os pais, a comprovação do trabalho bem sucedido realizado pela família no que diz respeito ao ensino dos filhos, além do reconhecimento estatal desse processo, já que as crianças foram avaliadas por uma escola privada que exerce função pública delegada pelo Estado.

Os pais impetrantes ressaltaram que a pretensão de ensinar os filhos em casa foi de cunho pessoal e familiarmente individual, sem nenhum intuito de generalização, pois reconheciam como dever do Estado o zelo pela educação de todos os cidadãos. O objetivo de tal ação foi o reconhecimento da situação peculiar da família, que mantinha absoluta condição de prover a educação integral dos filhos no âmbito familiar, tendo os pais o pleno

[20] Disponível em: http://www2.uol.com.br/aprendiz/n_colunas/g_piolla/arquivoDownloadPiolla.doc. Acesso em: 22 de fevereiro de 2013.
[21] O mandado de segurança encontra-se previsto na CF/88 no Título II, Dos Direitos e Garantias Fundamentais, capítulo I, Dos Direitos Individuais e Coletivos, art. 5º, LXIX e LX.

convencimento, com base no texto constitucional, de que *o dever do Estado, no campo educacional, é supletivo e subsidiário ao dever da família*.

A família explicitou, então, discordância do conteúdo publicado no Parecer 34/2000, por conter críticas que, na avaliação dos pais, não se mostraram pertinentes ao caso, tendo a CEB/CNE dado à questão uma solução exclusivamente de direito, "prescindindo de qualquer diligência investigativa *in loco* e mesmo de qualquer documento que fosse", além de possuir, tal como redigido e homologado, inconstitucionalidade.

Pela visão dos pais, constante no Mandado de Segurança, o Parecer 34/2000 teria apresentado alguns equívocos: sem qualquer conhecimento fático, afirmou que as crianças estavam sendo criadas, educadas e instruídas de forma isolada, "como que numa redoma de vidro, hermeticamente fechada para o ambiente exterior, longe de qualquer contato com o mundo social"[22]. Contra essa crítica, os pais argumentaram que a vida social das crianças sempre ultrapassou os limites físicos da família, tendo elas participado ativamente de "campeonatos esportivos, feiras e apresentações culturais; excursões; festas infantis; contatos com realidades sócio-econômicas diferentes e participação em programa diário de rádio"[23] (algumas dessas atividades promovidas pela escola e realizadas juntamente com as demais crianças), como buscaram comprovar por meio de fotografias e depoimentos de professores da escola e vizinha da família, anexados ao documento.

Os pais registraram ainda que as crianças também cumpriam a parte curricular que a LDB 9394/96 denomina de 'diversificada', recebendo, fora da escola, aulas de música, de inglês, hipismo, tênis, kumon e catequese. Eles declararam-se preocupados com as finalidades fundamentais da educação conforme previsto no art. 205 da CF/88 (pleno desenvolvimento do educando, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho), propiciando também a formação social das crianças, como registrado no documento enviado ao Conselho Estadual de Educação de Goiás[24].

No Mandado de Segurança também foram realçados vários argumentos que atestariam a inconstitucionalidade do Parecer 34/2000. A posição dos pais foi pautada na Declaração Universal dos Direitos Humanos (art. 26), da qual o Brasil é signatário, e na CF/88 (artigos

---

[22] Disponível em: http://www2.uol.com.br/aprendiz/n_colunas/g_piolla/arquivoDownloadPiolla.doc. Acesso em: 22 de fevereiro de 2013.
[23] Disponível em: http://www2.uol.com.br/aprendiz/n_colunas/g_piolla/arquivoDownloadPiolla.doc. Acesso em: 22 de fevereiro de 2013.
[24] Neste, a família registra que "O mencionado processo educativo vem sendo vivenciado há dez anos no âmago da família dos requerentes, e ampliado gradativamente de acordo com o desenvolvimento físico e mental dos filhos, sempre voltado a propiciar a eles a realização completa, seja como indivíduo, seja como pessoas integrantes do grupo social, cidadãos capazes de contribuir para um futuro melhor do nosso país".

229, 205 e 206), pela qual se deve "garantir à família o direito fundamental, que lhe pertence, de escolher, livre e prioritariamente, o tipo de educação que deseja dar a seus filhos", visando aos fins proclamados na constituição, "já que os pais têm o dever de educar os filhos menores"[25]. Dessa maneira, "tratando-se de um direito-dever fundamental dos pais", salienta-se que "as normas definidoras dos direitos e garantias fundamentais têm aplicação imediata"[26], como disposto no art. 5º, §1º, da Constituição Federal.

O documento registrou ainda longo discurso de valorização do papel do Estado, no âmbito da educação, como supletivo e subsidiário, dada a prevalência que o texto constitucional revelaria para a família (art. 229), não podendo, na avaliação dos pais, o Estado cercear a liberdade que estes têm de educar seus filhos menores. Diante do exposto, a família defendeu as normas previstas pela LDB 9394/96, por restringir a liberdade que o texto constitucional apresenta, ao identificar como destinatário não todas as crianças, mas apenas aquelas cujos pais não têm condição de ministrar o ensino domiciliar. Dessa maneira, "A missão do Estado é a de fazer progredir a família e o indivíduo, sem os absorver ou os substituir. Por isso, deve o Estado proteger o direito anterior (ao do próprio Estado) que a família tem sobre a educação dos filhos"[27]. Os pais também citaram o art. 227 ao acentuar a importância da tríplice compartilha de responsabilidade entre a família, a sociedade e o Estado, sendo que o ensino em casa não romperia com ela e permitiria ao Poder Público continuar cumprindo seu papel, como disposto no art. 208 §3º, de recensear os educandos do ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto com os pais e responsáveis, pela frequência à escola, visto que as crianças devem sempre estar matriculadas em alguma escola, ao alcance do Estado em qualquer momento.

A família esclareceu no Mandado de Segurança que a LDB 9394/96, obedecendo à CF/88, reconhece que a educação se processa também e prioritariamente na família e na sociedade, além das instituições de ensino e pesquisa. No entanto, apenas estas últimas seriam alvo de sua regulamentação, o que significa dizer que a família, âmbito no qual é realizada a experiência pedagógica em questão, não foi e não poderia ser regulamentada por tal lei. Por esse motivo, os pais defenderam que na falta de regulamentação específica, as regras da LDB

[25] Disponível em: http://www2.uol.com.br/aprendiz/n_colunas/g_piolla/arquivoDownloadPiolla.doc. Acesso em: 22 de fevereiro de 2013.
[26] Disponível em: http://www2.uol.com.br/aprendiz/n_colunas/g_piolla/arquivoDownloadPiolla.doc. Acesso em: 22 de fevereiro de 2013.
[27] Disponível em: http://www2.uol.com.br/aprendiz/n_colunas/g_piolla/arquivoDownloadPiolla.doc. Acesso em: 22 de fevereiro de 2013.

9394/96 “devem ser observadas subsidiariamente e na medida em que, nos limites do princípio da razoabilidade, possam ser atendidas pela família”[28].

Outro ponto a que os impetrantes demonstraram discordância se referia à interpretação dada ao §3º do art. 208 da CF/88, ao tratar da frequência à escola. Para analisar essa questão, os pais fizeram uso do Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa para apresentar o significado da palavra “frequentar”, apontando suas muitas variações semânticas e argumentando que a ‘freqüência à escola’ exigida pela Constituição não quer dizer ‘presença diária na sala de aula’ como o quer a LDB 9394/96. Além disso, se esse fosse o objetivo do legislador, ele teria sido mais categórico e deixado expresso no texto constitucional que a ‘frequência à escola’ deveria ser ‘diária e na sala de aula’. Sobre esse assunto, apresentaram ainda decisão do próprio CNE sobre a forma de apuração da frequência no ensino básico[29], sendo esta realizada mediante a presença do aluno em percentual mínimo de 75% *do total* da carga horária anual, e não de exigência mínima exigida em cada disciplina, em sala de aula. Assim, os pais impetrantes lançaram a seguinte hipótese: se na escola formal, um aluno não assistisse à nenhuma aula de matemática e apresentasse desempenho satisfatório nas avaliações dessa disciplina, não podendo ser reprovado por alcançar o percentual mínimo de presença da carga horária total, por que não admitir que o mesmo ocorra com a experiência pedagógica alternativa de ensino por eles vivenciada, como garantida no art. 206, II da CF/88? Os pais questionaram se tal fato seria constitucionalmente razoável e qual seria o real objetivo do Estado: que as crianças sejam levadas à escola ou que elas aprendam. Na avaliação dos pais impetrantes, a resposta a essa questão seria dada pelo próprio Estado, ao não considerar relevante a falta de presença em sala de aula e a inexistência de histórico escolar das séries cursadas, dando mais valor ao aprendizado do que à frequência (fazendo alusão ao art. 24, II, c da LDB 9394/96).

Diante do exposto, fundamenta-se, na ótica dos pais impetrantes, outra crítica ao Parecer 34/2000, que, ao não respeitar os dispositivos constitucionais que garantem liberdade às famílias, estaria ofendendo os princípios fundamentais da CF/88 (particularmente os da cidadania e da dignidade da pessoa humana) e contribuindo para que o Estado brasileiro deixe

[28] Disponível em: http://www2.uol.com.br/aprendiz/n_colunas/g_piolla/arquivoDownloadPiolla.doc. Acesso em: 22 de fevereiro de 2013.
[29] Trata-se de questionamento endereçado ao CNE relativo à interpretação contida no Parecer CEB n. 5/97, quanto ao inciso IV do art. 24 da LDB, que trata da exigência do ensino fundamental.

“de ser democrático para ser absolutista, totalitário, posto que desrespeita a liberdade de educação: ou a escola ou a escola, mas sempre a escola!”[30].

O Mandado de Segurança ainda expôs a posição dos pais ao considerar que o tema do ensino em casa representava uma questão de direitos humanos (art. 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos) e também relativa à liberdade. O reconhecimento da educação e instrução ministrada pelos próprios pais na família, além de tornar efetiva a vontade do Constituinte, mostrar-se-ia “fator altamente positivo para mais um avanço da educação no Brasil democrático”; de modo contrário, “O fenômeno de despersonalização do indivíduo e de seu controle por parte do Estado ocorre quando este não permite a liberdade do cidadão na escolha de como e onde educar seus filhos, não se podendo atribuir-lhe índole democrática”[31].

Ao finalizar seus argumentos, os pais impetrantes divulgaram dado de pesquisa[32] que indicam os 21 países tidos como “únicas e verdadeiras democracias existentes na atualidade”, para afirmar que a maioria destes, em sua legislação interna, admite o sistema de ensino em casa, estando o mesmo a ocorrer até mesmo com países que não viviam um estágio de democratização tão avançado. Citaram também dados referentes aos Estados Unidos, onde mais de 2 milhões de crianças estariam estudando em casa e inúmeras universidades começavam a formar, em sua estrutura administrativa, departamento específico para atender os jovens que estudaram em casa. Também foi apresentada uma lista com inúmeros nomes de americanos considerados ilustres e que foram educados em casa.

Ante toda a tese exposta, os pais requereram a concessão de medida liminar com a finalidade de não atender a exigência de presença em sala de aula, permanecendo os filhos com o direito de continuar estudando em casa com seus pais e frequentar a escola escolhida apenas para a realização de provas.

O Ministério Público Federal, em manifestação apresentada pelo Subprocurador-Geral da República, Antonio Augusto César, emitiu parecer favorável ao mandado de segurança impetrado pelos pais, concedendo a Segurança. Na sua avaliação, os pais tinham o direito de ensinar os filhos menores, desde que avaliados pela escola na qual estavam matriculados e devendo o Ministério da Educação acompanhar essa situação peculiar (BRASIL, 2001, p. 3).

---

[30] Disponível em: http://www2.uol.com.br/aprendiz/n_colunas/g_piolla/arquivoDownloadPiolla.doc. Acesso em: 22 de fevereiro de 2013.
[31] Disponível em: http://www2.uol.com.br/aprendiz/n_colunas/g_piolla/arquivoDownloadPiolla.doc. Acesso em: 22 de fevereiro de 2013.
[32] Referência a uma pesquisa realizada por Arend Lijphart, intitulada *Democracies*, citada na dissertação de mestrado do Ministro do Tribunal Superior do Trabalho, Ives Gandra da Silva Martins Filho (BRASIL, 2001, p. 24).

O parecer do subprocurador teve como fundamento favorável aos autores o art. 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, juntamente com o art. 205, §2º da CF/88. Para o Ministério Público Federal, o sistema consagrado na CF/88, na seção que trata da Educação (Capítulo III, Seção I, Título VIII) vincula o Estado e não os pais às normas ali descritas. Essa é a lógica ao descrever o art. 206, I, comando que não se dirige aos pais, mas ao próprio Estado; assim, "a regra que impõe a obrigatoriedade da educação tem como inspiração teleológica a profilaxia do desleixo estatal, relativamente à educação"[33]. Dessa maneira, nas situações em que a estrutura familiar torne dispensável a educação formal, as normas constitucionais também passam a ser dispensáveis, ficando os pais inteiramente livres da obrigação de enviarem os filhos à escola. "Quando isso acontece, os pais, longe de estarem desobedecendo à lei, abrem mão de uma garantia. Neste caso, eles estão suprindo deficiência do Estado" (BRASIL, 2001, p. 12).

1.1.3 Julgamento pelo Superior Tribunal de Justiça[34]

Essa questão chegou ao Superior Tribunal de Justiça (STJ) para análise e julgamento, tendo sido indicado o Ministro Francisco Peçanha Martins como relator. Este iniciou o seu voto sintetizando a questão e questionando a ação dos pais ao terem usado do mandado de segurança como recurso contra a decisão do CNE. Ele defendeu, com base no art. 1º da Lei 1533/51, que o mandado de segurança "repousa nos seguintes pressupostos: existência de direito líquido e certo comprovável de plano, ilegalidade do ato ou abuso de poder da autoridade" (BRASIL, 2001, p. 5). Dessa maneira, se o direito líquido e certo é o que se manifesta inconcusso e insuscetível de dúvidas, o relator indaga qual seria a norma legal que assegura aos pais impetrantes o direito de ensinar os filhos, em substituição aos professores, as matérias integrantes do currículo escolar e destes não frequentarem a escola com regularidade (BRASIL, 2001, p. 5).

Na avaliação do relator, os próprios autores do mandado de segurança corroboraram a negativa de tal direito estar expresso nas normas legais vigentes, quando afirmaram, no requerimento endereçado ao Conselho Estadual, que "a família concluiu que chegou a hora de buscar o reconhecimento estatal dessa modalidade de educação" (BRASIL, 2001, p. 5). Desse

[33] Disponível em: http://www2.uol.com.br/aprendiz/n_colunas/g_piolla/arquivoDownloadPiolla.doc. Acesso em: 22 de fevereiro de 2013

[34] Disponível em: http://www.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/121865/mandado-de-seguranca-ms-7407-df-2001-0022843-7-stj. Acesso em: 22 de fevereiro de 2013.

modo, concluiu-se não haver declaração expressa que regulamente tal método educacional, "não se podendo pretender o preenchimento de tal lacuna pelo Judiciário, mormente através de mandado de segurança, numa clara invasão da esfera de competência do Poder Legislativo" (BRASIL, 2001, p. 5).

Dessa maneira, pelas impressões do ministro relator, não foi possível admitir que o Ministro da Educação violou direito líquido e certo dos pais de serem os professores de seus próprios filhos, pela não existência desse direito líquido e certo a ser amparado. Esse indeferimento embasou-se nos seguintes dispositivos constitucionais e legais elencados pelo ministro: o art. 205 e art. 208, § 3º da CF/88; art. 24, VI da LDB 9394/96; art. 5º, art. 53, I e art. 129, V do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei n. 8069/90).

O ministro Peçanha também apresentou críticas à escola em que as crianças foram matriculadas para realizar avaliações, visto que esta, ao invés de amparar a ação dos pais, deveria ter defendido, porquanto obrigada está a fazê-lo, o cumprimento da lei no que diz respeito ao controle da frequência dos alunos. O ministro ressaltou ainda as dificuldades que algumas crianças enfrentariam, em determinadas regiões no país, para ter acesso frequente à escola, bem como a ação de professoras abnegadas com péssimos salários. Além disso, citou a conjuntura do país em que o ordenamento jurídico busca erradicar o analfabetismo, reduzir o absenteísmo escolar, retirar menores das ruas e estimular o retorno à escola, dispondo que a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, à qual compete, junto com o Poder Público e com os estabelecimentos de ensino controlar a frequência (de, no mínimo, 75% do total de horas) às escolas (BRASIL, 2001, p. 8).

Ao finalizar o voto, o ministro declarou que os filhos não pertencem aos pais, como supunham os impetrantes do mandado de segurança, visto que esses "São pessoas com direitos e deveres, cujas personalidades se devem forjar desde a adolescência em meio a iguais, no convívio social formador da cidadania" (BRASIL, 2001, p. 8). O ministro concluiu, então, que cabia aos pais as obrigações de manter e educar os filhos consoante a CF/88 e as leis do país, asseguradoras do *direito do menor à escola*, conforme os dispositivos por ele elencados e impositivas de providencias e sanções, como observado no art. 246 do Código Penal (CP), que define como crime "Deixar, sem justa causa, de prover à instrução primária de filho em idade escolar: Pena - detenção, de quinze dias a um mês, ou multa"[35].

Pelos motivos expostos, o ministro relator denegou a segurança, seguindo-se então os votos dos demais ministros. Acompanhando o ministro relator, com posição contrária ao caso,

[35] Decreto Lei nº 2.848 de 07 de dezembro de 1940.

manifestaram-se mais quatro ministros, restando apenas dois com voto favorável ao casal. O ministro Garcia Vieira acompanhou o voto do relator, expondo o art. 208, § 3º para concluir que, pelo dispositivo constitucional, o aluno é obrigado a frequentar a escola (BRASIL, 2001, p.16).

O ministro Humberto Gomes de Barros sintetizou em seu voto os argumentos explorados pelos pais no mandado de segurança impetrado pelo Ministério Público Federal na pessoa do Subprocurador da República ao conceder a segurança; e do ministro relator, denegando a ordem. Na sequência, o ministro declarou-se não técnico em educação, mas com experiência na criação de quatro filhos "que resultaram em atuais bons cidadãos", valendo-se da experiência de seu pai, que além de ter-lhe proporcionado acesso à boa cultura humanística, defendia que "o convívio escolar funcionava contra a submissão e a arrogância: para ele, duas terríveis doenças da cidadania" (BRASIL, 2001, p. 13). Como juiz, o ministro reiterou a necessidade de julgar o caso avaliando que a CF/88 trata a *educação como algo que transcende o implante de conhecimentos, mas que tem como meta o preparo para o exercício da cidadania, preparo este que não dispensa o convívio escolar*, sendo um dos encargos do Poder Público o zelo pela frequência escolar (art. 205 e 208, § 3º, grifos nosso). Afina-se com esse sistema constitucional a exigência da frequência escolar inscrita no art. 24 da LDB 9394/96. Diante desses argumentos, o ministro acompanhou o voto do ministro relator e denegou a Segurança.

A ministra Laurita Vaz, após fazer um breve resumo do conteúdo exposto pelos pais no Mandado de Segurança, registrou sua admiração e reverência aos pais impetrantes por tal iniciativa, em sua avaliação digna de elogios, pois mesmo na realidade da chamada era da modernidade, que tem trazido "consequência insofismável" à diminuição do tempo de convivência familiar, os referidos pais "lutam para ter sua prole mais próxima, numa demonstração clara de amor, carinho e dedicação, transpondo as barreiras de um estilo de vida em que o tempo é escasso" (BRASIL, 2001, p. 43). Entretanto, declarou que sua função de juíza apresentava como dever a aplicação da legislação vigente, destacando o sistema tripartite de poderes adotado pela CF/88, diante do qual frisou que "não cabe ao Poder Judiciário, ao decidir as questões a ele submetidas, apresentar soluções que extrapolem os limites legais" (BRASIL, 2001, p. 43).

De posse desse argumento, a ministra Laurita Vaz alegou inexistir o direito líquido e certo dos pais de educar seus filhos em casa, determinando a Lei expressamente o contrário do pretendido, conforme os art. 208, I, §2º da CF/88, e art. 5º, §1º e art. 24, I e VI, da LDB

9394/96. Na avaliação da ministra, é indubitável a exigência da Lei quanto à frequência escolar como fator organizacional do sistema de educação, como bem delineado no Parecer 34/2000 da CEB/CNE e expresso na LDB 9394/96, a qual estipula não somente a frequência obrigatória, como também carga horária mínima a ser cumprida.

Além dos argumentos jurídicos, a ministra atribuiu à sua análise questões de natureza "político-educacional". Posicionando-se como cidadã, mãe e pessoa que já atuou como professora, diretora e secretária geral de escolas de Ensino Fundamental e Médio, e como professora universitária, ela definiu a educação como um processo complexo que não poderia ser encarado sob uma perspectiva restrita; nesse processo *a escola, com diretrizes delineadas pelo Estado, reflete a cultura e os interesses da sociedade que representa*, apresentando-se como uma das instituições mais importantes para

> firmar os pilares fundamentais, os princípios balizadores para a formação do indivíduo, do cidadão. E essa formação não se restringe aos aspectos formais de conteúdos previamente estabelecidos. É mais que isso. O ambiente escolar possibilita o convívio com o diferente, com o igual, com o parecido, com o desconhecido. (...) O aluno não é um mero receptor passivo, ao revés, é provocado a interagir, a opinar, a concordar ou discordar. Aprende-se o significado da palavra cidadão, do que é cidadania. (BRASIL, 2001, p. 47)

A ministra ainda argumentou que a família exerce papel fundamental e imprescindível nesse processo, devendo engajar-se na formação do indivíduo. Contudo, não é capaz de suprir sozinha todos os flancos. Sendo assim, a ministra também acompanhou o voto do ministro relator, denegando a Segurança.

O voto do ministro Francisco Falcão também foi por acompanhar integralmente o voto do relator, denegando a segurança e ressaltando os acréscimos feitos pela ministra Eliana Calmon. Esta também denegou a segurança, mas seu voto não foi disponibilizado, constando apenas sua decisão na Certidão e no Acordão do Processo (BRASIL, 2001).

Em oposição aos argumentos constantes nos votos anteriormente apresentados, os ministros Franciulli Netto e Paulo Medina manifestaram-se favoráveis ao mandado de segurança impetrado pelos pais.

O voto do ministro Franciulli Netto foi o mais longo, com a exposição de vários argumentos favoráveis à iniciativa do ensino em casa. Este introduziu seu voto refletindo sobre como seriam as escolas em Pasárgada, fazendo alusão ao poema de Manuel Bandeira. Após discorrer sobre as características desse lugar ideal, com escolas ideais, no qual os alunos nunca tiveram rendimento médio inferior a sete, sendo mensurada a capacidade dos estudantes não por notas, "mas pelo seu aperfeiçoamento como pessoa e como membro do

grupo social" (BRASIL, 2001, p. 20), o ministro 'relatou' o caso da família Silva, moradora de Pasárgada, que mesmo morando em um local com uma rede de ensino de tal estirpe, decidiu educar seus filhos em casa, conquanto que fossem submetidos a avaliações de aptidão, sociabilidade e educacionais em geral, não tendo nunca ninguém se atrevido a proibir.

Após introdução poética, o ministro declarou que, para exame do caso, se revelava necessária uma cuidadosa ponderação entre as disposições constitucionais e legais sobre o direito à educação no Estado de Direito e as relações que esse direito estabelece com os direitos de liberdade de organização da família. Para tanto, o ministro Netto fez menção aos artigos 205, 206, II e III e 208, I, § 1º, 2º e 3º, dispositivos que levam à conclusão de que o Estado brasileiro se obrigou a garantir o Ensino Fundamental para todos os cidadãos, independentemente da idade e sob responsabilidade da autoridade competente. Tal dever também se encontra confiado à família, que está sujeita à fiscalização por parte do Estado para assegurar a frequência à escola. Entretanto, na sua avaliação, a Carta Magna apresentou como princípios, insculpidos no art. 5º, que os cidadãos são livres para "aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber" em harmonia com o fato de que a educação não visa apenas à aquisição de conhecimento técnico ou científico, mas "ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (BRASIL, 2001, p. 22).

Diante do exposto, o ministro concluiu que o indivíduo tem a faculdade de se educar segundo a própria determinação, desde que o método escolhido proporcione os fins da educação declarados na Constituição e anteriormente citados. Seguindo essa lógica, a própria CF/88 permitiu o pluralismo de idéias e concepções pedagógicas, assim como a coexistência de instituições públicas e privadas (art. 206). Em seguida, o ministro fez referência aos art. 226 §7º, 227 e 229 para tratar da família e da criança, reconhecendo, com base nesses dispositivos constitucionais, a precedência da família a qualquer organização social, inclusive ao Estado, já que esta seria a base da sociedade:

> (...) o conteúdo das normas constitucionais disciplinadoras do direito à educação deve ser investigado em consonância com os preceitos relativos à família, de maneira a evitar qualquer contradição. Se é dever do Estado e da família garantir a educação e ao Estado a promoção do bem-estar da família, *a vontade familiar prevalece na determinação dos métodos e concepções pedagógicas* (BRASIL, 2001, p. 23, grifos nosso).

Na análise do ministro Netto, a LDB 9394/96, como legislação infraconstitucional, não colide com o expresso na CF/88. Antes, se limita a repetir os seus princípios e normas, acrescentando algumas regras. Sendo assim, a LDB 9394/96 teria preservado o escopo da

educação, que é o de “garantir desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (art. 2º). Foi ressaltado que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (art. 1º); e prestigiada “a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber” (art.3º, II), bem como o “pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas” (III) e “o respeito à liberdade e o apreço à tolerância” (IV). Além disso, a LDB 9394/96 declarou a educação escolar como um direito público subjetivo (art. 5º) que “se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias” (art. 1º §1º). Dessa ponderação, o ministro depreendeu que tanto a CF/88 como a LDB 9394/96 buscam defender o direito à educação de todo cidadão, ressalvando a liberdade de aprender. As regulamentações específicas, como carga horária e jornada diária em sala de aula (apresentadas pela LDB 9394/96) “diz respeito apenas à educação tradicional”, que se pode concluir não ser “a única forma de aprendizado” (BRASIL, 2001, p. 25).

Na avaliação desse ministro, ainda que esgotados os métodos tradicionais de interpretação dos textos legais e constitucional, seria possível defender a questão com base na aplicação dos princípios de razoabilidade e proporcionalidade, além da equidade e dos princípios gerais de direito. Sendo assim, por defender que as crianças não pertencem nem ao Estado nem aos pais, mas que antes do Estado, aos pais é atribuída a responsabilidade de educar os filhos, analisou-se a questão face ao princípio da subsidiariedade. Nesta, o ministro defendeu que, na relação entre homem e Estado, existem inúmeras sociedades menores, devendo-se dar prioridade a estas e abstendo-se as maiores de realizar aquilo que pode ser feito pelas menores. Decorreu-se disso que “como a responsabilidade primeva da educação dos filhos compete à família e como a família antecedeu o Estado, daí exsurge que ela possui não uma mera faculdade, mas sim um verdadeiro direito” (BRASIL, 2001, p. 26).

Dessa maneira, o ministro Netto considerou que, se os pais se mostravam capazes de assegurar educação de qualidade para seus filhos, não havia motivos suficientes para a interferência do Estado em detrimento do *direito natural da família* (BRASIL, 2001, p. 27, grifo nosso), fazendo referência à Declaração Universal dos Direitos do Homem que, na sua avaliação, ratificou esse pensamento no que é exposto no art. 26.

O ministro também defendeu que, à analise dos dispositivos constitucionais e legais, somava-se o fato real de que a deficiência do sistema educacional no Estado Brasileiro se

apresentava como crônica, tendo, muitas vezes, as famílias mais condições de realizar tudo o que preceitua a Constituição para a educação. Dessa maneira, *diante da existência de um direito natural da família e do malogro da educação tradicional*, Netto concluiu que a sociedade se mostrava favorável e ansiava pela oportunidade de escolher entre a educação tradicional e outros métodos, dos quais se destacava o ensino em casa, desejo este demonstrado pelas centenas de *e-mails* recebidos pedindo apoio à causa defendida pelo impetrante (BRASIL, 2001, p. 33). Entretanto, o ministro fez questão de reafirmar que "o sistema jurídico pátrio não veda o ensino em casa" (BRASIL, 2001, p. 31) e que existia inclusive um Projeto de Lei em tramitação na Câmara Legislativa com objetivo de disciplinar o assunto, para o qual o ministro fez uso dos argumentos utilizados pelo autor do projeto para corroborar sua tese.

Por esses motivos, o ministro entendeu não ser possível condenar nenhuma família que, *provando ter condições*, garanta aos seus filhos educação de forma alternativa à escola. Tampouco há elementos para qualificar a conduta dos impetrantes como delito de abandono intelectual, como tipificado no art. 246 do Código Penal, visto que os pais não deixaram de prover a educação necessária e sempre se empenharam para realizá-la.

No que tange à exigência de frequência à escola, o ministro, à semelhança dos pais no documento do mandado de segurança, avaliou o significado da palavra 'frequentar', fazendo uso de diferentes dicionários e definições com a alegação de que esta se encontra ligada à idéia de periodicidade e não de repetição diária, de forma que a necessidade expressa em lei estaria se referindo ao comparecimento periódico à escola e não, necessariamente, à presença diária no estabelecimento de ensino (BRASIL, 2001, p. 35); além do fato de que o requisito da frequência diz respeito à educação prestada pelos estabelecimentos de ensino, o que não se aplica ao ensino ministrado na casa do estudante (BRASIL, 2001, p. 38). Soma-se a esses, o disposto no art. 24, II, 'c', da LDB 9394/96, que possibilita a classificação em alguma das séries do Ensino Fundamental àquele que nunca cursou a escola, classificação que pode ocorrer a qualquer momento. Tal argumento foi muito semelhante ao empregado pelos pais no Mandado de Segurança.

Na conclusão de seu voto, o ministro Netto ressaltou que não defendia o ensino em casa como direito de todos os pais, a ser exercido sem limites, mas antes o direito dos impetrantes, que alegaram e demonstraram possuir condições para realização dos objetivos educacionais previstos na constituição, conforme anexos do documento apresentado, que provaram que o desenvolvimento individual e social de seus filhos era compatível e em

alguns aspectos superior aos das crianças da mesma idade. Comprovada a capacidade dos pais impetrantes de educarem seus filhos e garantir-lhes a indispensável socialização das crianças, avaliava-se como admissível a impetração do mandado de segurança, *importando realçar o respeito à liberdade de escolha dos pais*. Da mesma maneira, tal direito se estenderia aos demais pais que possuíssem condições semelhantes ou superiores a esses pais, devendo tal atitude ser enaltecida. Afinal, para o ministro,

> *O fundamental é aceitar-se o princípio do primado da família em tema dessa natureza, mormente em Estado Democrático de Direito, que deve, por excelência, adotar o pluralismo em função da cidadania e da dignidade da pessoa humana.* Levada a obrigatoriedade de imposição da vontade do Estado sobre a dos cidadãos e da família, menos não fora do que copiar modelos fascistas, nazistas ou totalitários (BRASIL, 2001, p. 40, grifos nosso).

O ministro finalizou o seu voto lembrando que os educandos deveriam ser submetidos a avaliações frequentes para averiguar a eficiência do ensino ministrado em casa, levando em conta o currículo mínimo exigido pelo Estado, sendo que este não poderia se opor às demais matérias e conhecimentos acrescidos pelos pais.

O último voto foi proferido pelo ministro Paulo Medina. Este, retomando os principais argumentos contrários e favoráveis dos votos anteriores, fez sua consideração a partir dos seguintes artigos da CF/88: 205; 206, II e III; 208, I e §1º, §2º e §3º; 226; 227 e 229. O ministro Medina observou que tais dispositivos foram utilizados tanto para a denegação da pretensão como para sua aceitação. Entretanto, declarou, em consonância com o ministro Franciulli Netto, posição contrária a do relator ao negar o direito dos impetrantes de ensinar os filhos em casa.

O argumento inicial utilizado por Medina foi o de que a Constituição erigiu, como diretriz do sistema educacional, o princípio da liberdade (art. 206, II), além da coexistência ou pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas e de instituições públicas e privadas de ensino (art. 206, III). Dessa maneira, *as normas constitucionais relativas à educação devem ser interpretadas com base no princípio de liberdade*, sendo "vedada a extração de conclusão que importe contrariedade ao mesmo" (BRASIL, 2001, p. 52).

Por outro lado, Medina salientou que a Carta Magna institui a tarefa estatal de zelar pela frequência dos educandos de ensino fundamental à escola, junto aos pais ou responsáveis. Diante desse dispositivo, o ministro discorreu sobre o significado da palavra zelar, inferindo que tal termo, no dispositivo constitucional, "deve ser tomado como um dever estatal de diligenciar e propiciar os meios e condições aos administrados, especificamente os

pais e educandos, para que estes últimos possam frequentar a escola" (BRASIL, 2001, p. 53). Contudo, em sua avaliação, o disposto no art. 208 §3º não poderia ser entendido, em hipótese alguma, como "*obrigatoriedade ou exigência inafastável* de freqüência dos menores às aulas da escola regular, senão que o Estado deve propiciar os meios e incentivar essa frequência, pena de ofensa às liberdades consagradas" (BRASIL, 2001, p. 53, grifos do ministro). O ministro Medina concluiu, então, que a Constituição não erige restrição expressa ao direito fundamental de liberdade, o que significa dizer que, independentemente do método a ser escolhido pelos pais (como apontou o ministro Franciulli Netto), o importante é que se alcancem os fins fixados pela CF/88.

O ministro também endossou a importância de a LDB 9394/96 ser interpretada em conformidade com a disciplina constitucional assentada, levando em conta o direito à educação e ressalvando sempre a liberdade de aprendizado. Ele esclareceu que as exigências contidas na LDB 9394/96 (como o mínimo de 75% do total das horas letivas ministradas) (art. 24, VI) devem ser consideradas em relação à educação tradicional, visto ser essa a modalidade de ensino a que tal lei se dirige, conforme expresso no §1º do art.1º.

Também na avaliação de Medina, a solução à controvérsia presente no caso é viabilizada pela doutrina do princípio da subsidiariedade. Tal princípio aponta

> no sentido da valorização da liberdade individual, no que diz respeito a uma liberdade *responsável* e condicionada pelo bem comum. Tem-se que os indivíduos (e as sociedades menores), por sua iniciativa e indústria, devem buscar a realização de seus fins e do bem comum, devendo agir com liberdade, desde que não prejudiquem o bem geral e os demais. (BRASIL, 2001, p. 54)

Visando ao exercício efetivo da liberdade, o "Estado deve respeitar os indivíduos e as sociedades intermediárias no exercício dos seus direitos, no cumprimento dos seus deveres e obrigações", fazendo suas vezes somente em situações excepcionais, de modo que importa que o Estado crie condições para que "o indivíduo, pessoalmente, alcance a realização de seus fins" (BRASIL, 2001, p. 54). Concluindo esse ponto, Medina afirmou que o princípio da subsidiariedade aponta "pela precedência da família ao Estado, especialmente no que concerne à liberdade de escolha da forma de educação dos filhos" (BRASIL, 2001, p. 55); e que as implicações desse princípio podem ser visualizadas no art. 226, da CF/88, ao consagrar a família como base da sociedade e no art. 227, da mesma, ao apresentar a educação como dever primeiramente da família, secundada pela sociedade e pelo Estado.

Diante do exposto, Medina argumentou que, visto que a função de educar compete à família, "Ao Estado reserva-se a missão de tutela e ajuda" (BRASIL, 2001, p. 55). Para corroborar essa tese, ele destacou que a família impetrante, como comprovado nos autos, cumpriu com excelência a obrigação de prover educação aos filhos, mostrando-se desnecessária a interferência comissiva do Estado e devendo este se limitar à fiscalização das atividades para a garantia dos fins educacionais constitucionalmente fixados. Medina acompanhou, então, o voto do ministro Netto, concedendo a ordem.

A conclusão do julgamento foi oficializada em 24 de abril de 2002, com a seguinte decisão expressa na ementa:

> MANDADO DE SEGURANÇA. ENSINO FUNDAMENTAL. CURRICULO MINISTRADO PELOS PAIS INDEPENDENTE DA FREQUÊNCIA À ESCOLA. IMPOSSIBILIDADE. AUSÊNCIA DE DIREITO LÍQUIDO E CERTO. ILEGALIDADE E/OU ABUSIVIDADE DO ATO IMPUGNADO. INOCORRÊNCIA. LEI 1.533/51, ART. 1º, CF, ARTS. 205 E 208, § 3º; LEI 9.394/60, ART. 24, VI E LEI 8.096/90, ARTS. 5º, 53 E 129.
>
> 1. Direito líquido e certo é o expresso em lei, que se manifesta inconcusso e insuscetível de dúvidas.
> 2. Inexiste previsão constitucional e legal, como reconhecido pelos impetrantes, que autorizem os pais ministrarem aos filhos as disciplinas do ensino fundamental, no recesso do lar, sem controle do poder público mormente quanto à frequência no estabelecimento de ensino e ao total de horas letivas indispensáveis à aprovação do aluno.
> 3. Segurança denegada à míngua da existência de direito líquido e certo (STJ; Mandado de Segurança 7407 DF 2001/0022843-7; Primeira seção; Rel. Min. Francisco Peçanha Martins; Julg. 23/04/2002; DJ 21/03/2005).

O acórdão registrou que, na conformidade dos votos e das notas, os ministros da Primeira Seção do Superior Tribunal de Justiça, por maioria, denegaram a segurança, vencidos os Ministros Franciulli Netto e Paulo Medina e votando com o relator os Ministros Humberto Gomes de Barros, Eliana Calmon, Francisco Falcão, Laurita Vaz e Garcia Vieira (BRASIL, 2001, p. 1).

1.1.4 Considerações sobre o caso Vilhena Coelho/GO

O caso da família Vilhena Coelho/GO ficou conhecido como o primeiro a introduzir o tema no Brasil, após a CF/88. Como os pais eram pessoas ligadas à área jurídica e por terem iniciado o processo buscando reconhecimento legal do ensino em casa, a trajetória do caso

revelou um percurso rico em informações e debates jurídicos, que possibilitaram não somente a emergência do aprofundamento da interpretação dos dispositivos constitucionais e legais relacionados à educação, como se tornou referência sobre o tema.

Esse caso também é analisado e/ou apresentado como exemplo em trabalhos acadêmicos, na área da educação[36] e sobretudo na área do Direito, ao se discutir questões relacionadas ao direito à educação. Renata Sgarbi (2008, p. 50) defende que o caso da família de Goiás esbarrou em uma legislação que não mais previa a utilização do ensino em casa, buscando como alternativa o encontro de brechas na interpretação desta que pudessem favorecer a intenção da família, o que não foi aceito pelos órgãos oficiais acionados. Para Janaína Guimarães (2010, p. 5), o caso da família Vilhena Coelho "é um exemplo concreto de valores distintos entre o que é legal e o que é do direito", depreendendo-se dele que "Somente em casos excepcionais, como em caso de acidente ou determinação médica, é permitida a concessão de educação domiciliar, desde que fixada por período breve"; em qualquer outro caso, a ausência de matrícula no ensino fundamental caracteriza abandono intelectual.

Gláucia Vieira (2011, p. 149) acredita que a justiça brasileira, ao analisar o referido caso, entendeu e defendeu a escola como "ambiente que desempenha um papel fundamental na formação das crianças e adolescentes, lugar onde eles podem buscar a complementação da educação recebida no âmbito familiar".

Nina Ranieri (2009, p. 352) descreve as diversas questões, relacionadas aos direitos fundamentais, apreciadas na discussão sobre esse caso, como:

> (...) o direito à educação, os direitos da família, os direitos das crianças e adolescentes, o dever do Estado e da família no oferecimento da educação e suas relações com os direitos de liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; a prevalência do poder parental na escolha da educação a ser oferecida aos filhos; as repercussões penais da não matrícula escolar.

Contudo, defende a autora que, fundamentalmente, o que estava em questão era "o primado da família sobre o Estado, como base da sociedade (art. 226), *vis à vis* a obrigação constitucional de atendimento do ensino fundamental em instituições escolares" (RANIERI, 2009, p. 352).

Para além do debate que essa experiência suscitou, quer seja no âmbito educacional ou legal, destaca-se a avaliação que o pai realiza da escolha e prática do ensino em casa: em entrevista, ele declarou que o êxito da experiência da família é revelado no sucesso pessoal e

[36] Como exemplo: SGARBI, Renata Rivellino. *Ensino em casa no Brasil*: perspectivas e debates. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia). Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 2008.

educacional dos filhos (o mais velho prestes a finalizar o curso de Direito na Universidade Federal de Goiás, a filha também cursando Direito na Faculdade Evangélica de Anápolis e o terceiro filho concluindo o 3º ano do Ensino Médio e se preparando para o exame vestibular[37]).

As dificuldades enfrentadas durante a experiência, em sua avaliação, centraram-se em dois âmbitos. Um de ordem interna, relacionado ao tempo que é necessário dedicar aos filhos, em contraposição à vida inserida no que ele denominou de uma 'cultura de vida moderna'; outro, de ordem externa, que julga mais difícil de resolver, por se tratar das questões ligadas à forma como as pessoas interpretam a decisão dos pais pelo ensino em casa, havendo muito preconceito entre os adultos e até mesmo entre as crianças, que pontuam diversos questionamentos quando sabem que algum colega não frequenta a escola.

No que tange à decisão do Poder Público sobre o caso de sua família, o pai afirmou ter enfrentado muito dissabor com o julgamento, definindo a posição da maioria dos ministros como hostil. Entretanto, foi obrigado a acatar a decisão do STJ, visto que, se não a respeitasse, estaria cometendo uma desobediência civil como cidadão e como membro do Ministério Público.

Convém registrar que, em 2001, o casal recebeu diferentes manifestações de apoio, tendo a Home School Legal Defense Association (HSLDA)[38] solicitado que os favoráveis ao *homeschooling* no Brasil telefonassem e escrevessem para a embaixada brasileira, com uma mensagem[39] contida em um texto informativo dando conta de que famílias inocentes praticantes do ensino domiciliar estavam sendo perseguidas no Brasil. O manifesto também deveria ser dirigido a cada um dos ministros do STJ envolvidos no julgamento do caso da família Vilhena Coelho (REVISTA EDUCAÇÃO, 2008).

Seis anos mais tarde, a própria mãe assina como testemunha, juntamente com o filho mais velho, a petição em favor da família Nunes, em Minas Gerais, acusados também de ensinarem os filhos em casa, como relatado a seguir.

---

[37] Entrevista concedida em 04 de abril de 2011.

[38] Associação em defesa do *homeschooling*, criada nos EUA e que será objeto de análise no segundo capítulo.

[39] "REQUESTED ACTION:
1. Please call *and* write the Brazilian embassy with this message:
Innocent home school families, such as the Carlos Vilhena family, are being persecuted in Brazil.
A parent's right to direct the education of his children is a fundamental right that should be protected. Home schooling works, and we urge the government to officially legalize home schooling in Brazil.
We encourage you to rephrase this message in your own words and include a paragraph or two describing the benefits of home schooling to your own family. Because e-mail at the embassy is sometimes deleted without being read, phone calls and letters are also important ways to get the message through.
2. Please e-mail the ministers who will be ruling on this case (see list below) with a similar message. You might also send a copy of your e-mail to the embassy. Most of these officials know very little about home schooling".
Disponível em: www.hslda.org/hs/international/Brazil/200208300.asp. Acesso em: 31 de outubro de 2012.

1.2 Família Nunes, em Timóteo/MG

A experiência da prática do ensino em casa vivenciada pela família Nunes, em Minas Gerais foi, sem dúvida, a mais disseminada pela imprensa, quer seja impressa ou televisiva, tendo o pai se destacado pela ampla participação em debates que envolvem o tema em emissoras de televisão, na Câmara dos Deputados, entre outros meios, além de acompanhar outros casais que lutam na justiça pelo direito de ensinar os filhos em casa.

Diferentemente da família Vilhena Coelho/GO, a família Nunes foi denunciada por vizinhos ao Conselho Tutelar, dando assim início a um processo judicial. As informações apresentadas a seguir foram baseadas especialmente em entrevistas[40] concedidas pelo pai, nos documentos utilizados no julgamento do caso, por ele fornecidos, e em reportagens coletadas no período de 2008 a 2012.

Dos três filhos do casal Nunes, os dois primeiros passaram pela experiência de estudar em escola pública e dela foram retiradas para estudar em casa. O pai, empresário autônomo, e a mãe, do lar, decidiram, em 2006, tirar os dois filhos da escola, na época com 11 e 12 anos. A decisão também se estendeu para a filha menor (ainda abaixo da idade escolar obrigatória).

De acordo com o pai, não há como refletir sobre a escolarização de seus filhos sem antes ressaltar sua própria trajetória escolar, tendo sido um excelente aluno no primeiro ciclo do Ensino Fundamental. Entretanto, por essa razão passou a receber apelidos e ser motivo de gozação, o que o levou a inverter a situação no segundo ciclo do EF, quando começou a registrar resultados muito negativos. Na época de cursar o Ensino Médio, o pai até iniciou o estudo, mas optou por sair da escola e estudar o que lhe interessava fora dela, tornando-se um autodidata. Logo depois abriu sua própria empresa e não seguiu a mesma trajetória escolar e profissional que os jovens da sua região.

Em relação aos filhos, o pai relatou que os dois meninos estudaram tanto na Educação Infantil como no primeiro ciclo do Ensino Fundamental em escola pública da cidade de Timóteo/MG, trajetória escolar marcada pela presença dos pais que os acompanhavam, estudando com os filhos e buscando uma forma alternativa de incentivá-los a pensar e aprender.

[40] Foram concedidas entrevistas nos dias 14 e 15 de março de 2011, mas manteve-se contato com o pai ao longo da elaboração da presente tese.

Além das críticas à "deficiência crônica" pela qual passa a escola brasileira, o casal também apresentou a essa instituição questionamentos de ordem moral, como explicitado na justificação da família no processo cível, ao criticar os Parâmetros Curriculares Nacionais, em particular o intitulado "Pluralidade Cultural e Orientação Sexual" (Vol. 10), por conter livros que aprovam a masturbação, o sexo anal, o incesto e a relação sexual antes do casamento (REVISTA EDUCAÇÃO, 2008). Em entrevista, o pai considerou a escola uma instituição altamente segregadora e definidora de classes, além de não propiciar um ambiente saudável para socialização, contrariando muitos que defendem ser este o seu papel.

Dessa maneira, como fruto de uma insatisfação do pai (desde a sua experiência como aluno) com a forma da qual a escola ensina, ele iniciou uma pesquisa sobre modelos alternativos de educação. Foi quando se deparou com a possibilidade do *homeschooling* e diante do qual ele declara ter se encantado. Ao longo de dois anos, o pai pesquisou e consultou materiais sobre o tema, até realizar, em 2005, uma viagem para os Estados Unidos para melhor conhecer o método, hospedando-se na casa de famílias que adotavam essa prática educacional. Foi então que teve contato com diversos materiais e autores, como John Holt (o qual o pai classifica como discípulo de Ivan Ilich[41]), que discute a aprendizagem não como fruto do ensino.

Quando voltou do Exterior, o pai trouxe consigo uma variedade de materiais e a decisão de aplicar a educação doméstica com seus filhos. Passou então pelo que ele denominou de um período de esclarecimento e convencimento da esposa e, após a decisão do casal, preparou um ambiente em sua casa, com computadores e livros, como um espaço ideal para os estudos. Realizado esse feito, o pai, então, refletiu sobre aquele modelo de *homeschooling* (transportando a escola para dentro de casa) e desistiu da ideia de praticá-lo.

Em 2006, o casal decidiu tirar os filhos da escola e permitiu que eles ficassem um ano "sem fazer nada", o que ele definiu como período de "desintoxicação escolar". O pai observou que essa decisão trouxe muita angústia para a esposa e relembrou episódios de encontros com familiares e amigos que questionavam sobre o início do processo do ensino em casa, ocasião em que a esposa afirmava não haver começado ainda, enquanto ele respondia positivamente. Na avaliação do pai, o período sem nenhum programa de estudo estruturado já era o início do que ele considerava a aprendizagem ideal para seus filhos.

A esposa, que havia concluído o curso de magistério, deixou o 8º semestre do curso de Arquitetura para se dedicar exclusivamente à educação dos filhos. O casal passou então a

[41] Esses autores e a relação deles no que diz respeito ao ensino em casa serão apresentados no próximo capítulo.

ensinar os filhos em casa, não utilizando um método em específico, mas, de acordo com o pai, por meio de conversas, agindo como um *coaching* de seus filhos e sugerindo temas para um e para o outro. Os filhos estudavam em média seis horas por dia e, além dos conteúdos selecionados, aprendiam duas línguas estrangeiras: inglês e hebraico[42].

A família declarou-se religiosa, mas não filiada a nenhuma instituição. Afirmaram apenas a busca de uma vida ligada aos preceitos cristãos. O pai avaliou que a decisão pelo ensino em casa em parte se relacionou à opção religiosa da família, pelo perfil de alguém que decidiu fazer renúncias em prol de valores que acreditava serem mais relevantes, como abrir mão da carreira profissional – entre outros fatores de peso para o padrão e modelo de sociedade atual – perante o projeto de formação dos filhos.

No que diz respeito à ligação entre a decisão pelo ensino em casa e a preferência religiosa, Vieira (2012) argumenta que a família de Cléber pode representar as muitas famílias brasileiras que adotam tal modalidade de educação sob a influência de religiosos brasileiros, que, por sua vez, se inspiraram em líderes das comunidades protestantes norte-americanas. De acordo com o autor, o pai mineiro foi influenciado por Carlos Cardoso[43], pastor da igreja frequentada por esse pai já há dois anos, quando houve a decisão de tirar os filhos da escola (VIEIRA, 2012, p. 26). Tal pastor endossa a prática do ensino em casa em pregações e orienta as famílias que já adotaram ou desejam fazê-la (VIEIRA, 2012, p. 27).

No fim de 2006, a família foi denunciada e acionada pelo Conselho Tutelar. O caso foi encaminhado para a Promotoria Pública. Nesse ínterim, os dois filhos prestaram o vestibular para o curso de Direito de uma faculdade privada na cidade de Ipatinga. O pai informou que seu objetivo era provar que os meninos estavam estudando, mas não esperava que os garotos fossem aprovados. Somente pretendia usar suas classificações para provar que haviam aprendido conteúdos. Entretanto, para sua surpresa, eles não somente foram aprovados como alcançaram as primeiras colocações (7ª e 13ª).

Esses resultados foram apresentados pelos pais como defesa da ação movida pela Promotoria Pública para "provar" que o meninos estavam estudando em casa. Contudo, não foram suficientes para convencer a Justiça e os pais foram acusados, na esfera cível, pelo

---

[42] Folha de S. Paulo, 27 de junho de 2008; Folha de S. Paulo, 18 de agosto de 2008; entre outras.

[43] Carlos Cardoso é pastor de uma igreja cristã e juntamente com a esposa defende, divulga em pregações e orienta as famílias que optam por ensinar os filhos em casa. O pastor, que não tem filhos, conheceu o *homeschooling* na década de 1980 em seminários realizados no interior de MG por missionários norte-americanos. A igreja que ele dirige segue a tradição cristã de cultos domésticos, contando com cerca de 30 mil fiéis espalhados por quase todos os estados brasileiros, sendo a instituição que mais concentra famílias praticantes do ensino em casa no país; segundo o pastor, essas famílias seriam quase 300: 100 no estado da Bahia; 170 em Minas Gerais e 10 residentes em Cascavel, PR (VIEIRA, 2012, p. 27).

descumprimento do parágrafo 1º do art. 1.634 do Código Civil (CC) **(**Lei nº 10.406/2002) e dos artigos 22 e 55 do ECA, sendo condenados ao pagamento de multa de seis salários mínimos cada um (R$ 3.060,00 cada)[44], bem como restabelecimento da frequencia escolar dos filhos, decisão judicial proferida em dezembro de 2007, que o casal ignorou.

Na esfera criminal, o juiz ouviu o depoimento dos garotos em junho de 2008 e determinou que a eles fosse aplicada uma avaliação realizada pela Secretaria de Educação, a qual aconteceu em agosto do mesmo ano, com o objetivo de verificar os conhecimentos gerais e conteúdos curriculares compatíveis com as 7ª e 8ª séries do EF, além de um estudo social da família conduzido pelo Serviço Social do Fórum de Timóteo, para aferir ou não crime de abandono intelectual[45]. A sentença na ação criminal, também contrária à família, foi proferida em fevereiro de 2010 pelo juiz Eduardo Augusto Guardesani Guastini, o qual estipulou multa simbólica a ser paga pelo casal.

1.2.1 Histórico do processo judicial

As informações referentes ao processo judicial envolvendo o caso da família Nunes/MG, com a posição do Ministério Público de Minas Gerais e a decisão do juiz de 1º grau, foram extraídas da síntese dos fatos presentes no Recurso Extraordinário impetrado pela família contra o acórdão proferido da Apelação Cível, em que foi apelado o Ministério Público daquele Estado, e gentilmente cedido pela família para fins de análise na presente tese.

No fim de 2008, o Ministério Público de Minas Gerais ofereceu Representação para Apuração de Infração Administrativa às Normas de Proteção à Criança e ao Adolescente, imputando aos pais, infração administrativa tipificada no art. 249 do ECA, por descumprimento dos artigos 22 e 55 do mesmo estatuto.

Os pais, como defesa, negaram a omissão quanto à educação dos filhos, ressaltando terem retirado os filhos da escola justamente com o objetivo de lhes proporcionar educação mais adequada, cumprindo melhor com seus deveres legais e constitucionais, como pais, na questão do ensino. Eles também se manifestaram contrariamente ao pronunciamento do Ministério Público, alegando que os artigos 24 e 38 da LDB 9394/96 garantem, sem qualquer ressalva, a certificação de crianças que estudam em casa, desde que o método escolhido respeite os objetivos previstos constitucionalmente para a educação (pleno desenvolvimento

[44] G1 em São Paulo, 17 de fevereiro de 2011.
[45] Folha de S. Paulo, 27 de junho de 2008; Folha de S. Paulo, 18 de agosto de 2008.

da pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho), além da CF/88 permitir o pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas e a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino (art. 206, III).

A própria CF/88 teria ainda, na ótica dos pais, reconhecido a precedência da família, base da sociedade, ao Estado e a qualquer outra organização social nos artigos 226, 227 e 229. Dessa maneira, o chamado *homeschooling*, como método educacional que conta com inúmeras sociedades para sua defesa judicial e com forte anseio social por sua legitimação, não estaria proibido quer pela CF/88 ou pela LDB 9394/96. Eles realçaram ainda não defenderem o direito indiscriminado de todos os pais ensinarem os filhos em casa, mas apenas dos que alegarem e demonstrarem ter condições para cumprimento dos objetivos constitucionais referentes à educação.

Diante desses argumentos, o Ministério Público revelou uma interpretação sistemática dos art. 208 da CF/88, 55 do ECA e 246 do Código Penal, da qual depreendeu a obrigatoriedade da matrícula e a consequente proibição do ensino em casa, impugnando a contestação dos pais. Ressaltou também não importarem as convicções morais ou religiosas dos pais no que se refere ao cumprimento da regra da matrícula obrigatória, visto ser a vontade do Estado superior à vontade da família. Por fim, citou acórdão referente à evasão escolar para alegar a existência de antecedentes sobre a questão no Tribunal de Justiça de Minas Gerais.

O juiz de 1º grau, compreendendo ser a questão meramente de direito e pelo fato de os pais terem admitido a retirada dos filhos da escola, julgou o caso sem instrução probatória, mediante análise dos artigos 208 e 209 da CF/88, e extraiu deles a obrigatoriedade da matrícula, item corroborado pela LDB 9394/96, que reproduz o conteúdo constitucional, e pelo ECA. Diante do argumento da liberdade de ensino prevista pela CF/88, o juiz avaliou que esta estaria restrita ao funcionamento de instituições públicas ou privadas, não se estendendo ao *homeschooling*. Ele apresentou ainda críticas aos pais, que se demonstravam intolerantes, preconceituosos e desconhecedores da CF/88. Sugeriu que estes, se descontentes com o ensino público, procurassem junto à comunidade resolver os problemas pedagógicos ou matriculassem os filhos em escola confessional. Por fim, o juiz condenou o casal nas penas do art. 249 do ECA, com multa de seis salários mínimos para cada um.

O casal interpôs embargos de declaração[46] diante da sentença, questionando a violação ao art. 5º, LV da CF/88, pelo julgamento sem dilação probatória, a omissão da sentença em relação a vários pontos de ordem constitucional abordados pela defesa e a contradição da decisão ao declarar falta de provas das alegações do casal, sem conceder a este a oportunidade de demonstrá-las. O casal anexou, ainda, o resultado do exame vestibular realizado pelos filhos, como prova da eficiência da educação ministrada pelos pais no lar.

Todavia, os embargos foram rejeitados e, na apelação, o casal utilizou os mesmos argumentos apresentados no embargo, além de requererem a cassação da sentença e aplicação da multa no mínimo legal. O Ministério Público enumerou argumentos ratificando a sentença e a Procuradoria de Justiça do Ministério Público manifestou-se pela improcedência do recurso da apelação do casal. Os autos foram então dirigidos ao Tribunal de Justiça de Minas Gerais, com a seguinte ementa no acórdão:

> EMENTA: ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. PODER FAMILIAR. DEVER. DESCUMPRIMENTO. EDUCAÇÃO. EVASÃO ESCOLAR. INFRAÇÃO ADMINISTRATIVA. MULTA. O descumprimento do dever de ensinar os filhos, em rede regular, com a permissão à evasão da escola, caracteriza infração tipificada no art. 249 do Estatuto da Criança e do Adolescente, ensejando a aplicação da sanção pecuniária prevista naquele dispositivo contra os pais. Rejeita-se a preliminar e nega-se provimento à apelação.

1.2.2 Recurso extraordinário impetrado pelos pais

Em continuidade ao processo judicial, os pais recorreram a um recurso extraordinário, com base no art. 102, III, 'a', da CF/88, por acreditarem que a sentença proferida pelo Tribunal de Justiça mineiro teria contrariado o art. 229 da CF/88 e outros dispositivos constitucionais a ele relacionados.

De acordo com o documento, tal recurso, contra acórdão que decidiu a obrigatoriedade de matrícula e frequência à escola para todas as crianças, teria como propósito declarar que:

> a) A obrigatoriedade de ensino prevista no art. 208, I, da Constituição, dirige-se somente ao Estado;
> b) A Constituição não pretende criar um Estado totalitário e paternalista que possa validamente se substituir aos pais na escolha da melhor educação a ser

[46] No processo civil, vem a ser um pedido que se faz ao próprio juiz ou tribunal que emitiu a sentença, para que ele esclareça tópicos obscuros ou omissões apresentadas por esta. No Processo Penal, pode ser apresentado contra os acórdãos proferidos pelos Tribunais de Justiça se na sentença se detectar ambigüidade, obscuridade, contradição ou omissão. Disponível em: http://www.jusbrasil.com.br/topicos/291566/embargo-de-declaracao. Acesso em: 07 de novembro de 2012.

dada aos filhos (arts. 1º, *caput* – "Estado Democrático de Direito", e V – "pluralismo político"; 3º, I; 206, II e III);

c) Cabe, sim, ao Poder Público fiscalizar as condições em que o ensino privado é ministrado, mas jamais proibir uma modalidade de ensino sem qualquer razão para tanto – a escola não é o único lugar em que as crianças podem ter contato com a diversidade;

d) Ademais, é necessária, no presente caso, a aplicação do princípio da razoabilidade por tratar-se "de um valioso instrumento de proteção dos direitos fundamentais e do interesse público, [...] por funcionar como a medida com que uma norma deve ser interpretada no caso concreto para *a melhor realização do fim constitucional nela embutido ou decorrente do sistema*"[47]. Assim, os dispositivos da Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, e da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que obrigam a matrícula devem ser interpretados dessa maneira: Os pais são obrigados a dar educação aos filhos, mas têm liberdade para escolher o melhor meio para tanto, considerados o interesse da criança e as suas convicções morais, filosóficas e religiosas. Nesse contexto, somente poderão ser obrigados a matricular seus filhos na rede regular de ensino se, de outra forma, não puderem prover à educação dos filhos (grifo do autor).

Com esses objetivos e por acreditar que a questão envolvida transcendia o problema da evasão escolar, como enquadrada a atitude dos pais no acórdão, o documento contemplou dados da repercussão sobre o tema, traduzido em vários projetos de Lei apresentados na Câmara dos Deputados, o advento da prática em diversos países onde é legalmente prevista, destacando-se que a questão de fundo presente na discussão que envolve o tema é a relação entre Estado e família, bem como os limites da autonomia desta em oposição àquele, relação complexa que exige discussão mais cuidadosa por envolver outras garantias fundamentais, como a liberdade de consciência e a de crença, previstas constitucionalmente.

Os pais questionaram a posição do juiz ao fazer uso do art. 229 da CF/88 para afirmar que eles, apesar de detentores do poder familiar, não poderiam retirar os filhos da escola, não se resumindo a questão à discussão sobre a qualidade da educação proporcionada em casa, a qual, por mais eficaz que fosse, não poderia substituir a obrigatoriedade legal da matrícula e permanência dos menores na rede regular de ensino. Para os pais, ao depreender da redação do citado artigo a proibição do ensino em casa, se estaria restringindo o significado da palavra educar à simples instrução formal, o que afrontava um considerável número de garantias constitucionais, além de suplantar o princípio constitucional da garantia do padrão de qualidade (art. 206, VII). Sendo assim, enquanto a obrigatoriedade de matrícula é meramente legal, a garantia do padrão de qualidade e o dever dos pais para com a educação, encontra-se inscrita na Carta Maior que, na avaliação dos pais, não proíbe a instrução dos filhos em casa,

[47] BARROSO, Luís Roberto. *Interpretação e aplicação da Constituição*. São Paulo: Saraiva, 2004, p. 373.

antes, de seus dispositivos depreende-se a primazia da liberdade e do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas.

Nesse sentido, a sentença aplicada ao casal teria afrontado diretamente a CF/88, ignorando o conteúdo dos artigos 5º, VI; 205; 206, II, III, VII; 208; 226; 227; 229, bem como de outros princípios fundamentais. Também teria utilizado os arts. 55 do Estatuto da Criança e do Adolescente e 6º da Lei de Diretrizes e Bases para formular uma interpretação muito restrita e inconstitucional.

Constou-se então, no documento do Recurso Extraordinário, uma longa discussão sobre "o direito dos pais de dirigir a educação dos filhos e o interesse do Estado em regular a educação", destinando-se a esse item mais de 2/3 do referido documento. Nessa parte, os pais defenderam o direito à educação como indubitavelmente um direito humano fundamental. Como todos os direitos considerados fundamentais no ordenamento jurídico, o direito à educação deve ter por fundamento, primeiramente, o princípio da dignidade da pessoa humana. Para os fins propostos no art. 205, a CF/88 também estabeleceu um rol de outros princípios como: a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino e a garantia de padrão de qualidade (art. 206).

Com base nesses princípios, o casal apresentou a visão de que a educação está intimamente ligada ao princípio da liberdade, que visa a evitar qualquer tipo de autoritarismo e manipulação que a pessoa possa sofrer por meio da educação. De igual importância, revela-se o princípio do pluralismo de idéias e concepções pedagógicas, cujo objetivo é o de impedir a existência de monopólio na educação e a possibilidade de oposição ao controle do Estado. No que concerne ao ensino em casa, a devida apreciação deste princípio representa mais do que uma simples oposição ao controle do Estado, mas uma garantia à autonomia familiar, também protegida pela CF/88. Nesse contexto, os pais questionam:

> A afronta está justamente em querer a submissão dos genitores a valores e práticas que não lhes são moral e/ou religiosamente admissíveis, sob o argumento da necessidade de "apreço à tolerância". Não será essa exortação mesma de "apreço à tolerância", com o desprezo das crenças e valores pessoais, um claro sinal de intolerância?!

Considerando-se o princípio da unidade da Constituição, em que se deve levar em conta o conjunto da Carta Maior e não somente um artigo isolado, depreendeu-se a importância da família como base da sociedade (art. 226), cabendo ao Estado especial

proteção a ela e o reconhecimento de que a obrigatoriedade do ensino fundamental na rede regular de ensino (art. 208), expressa pelo texto constitucional, diz respeito tão somente ao Estado, que tem o dever de disponibilizar um ensino de qualidade *aos que o desejarem*.

Por tratar-se a educação de um direito fundamental, avaliou-se também que a leitura da Constituição deveria ser complementada pelo estudo de outras normas reguladoras de direitos fundamentais, inclusive as de âmbito internacional, enquadradas nos §§ 2º e 3º do art. 5º da CF/88. Desse modo, foram mencionados documentos como a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, ambas ratificadas pelo Brasil, para defender temas como o reconhecimento da família como instituição fundamental da sociedade, a primazia desta no que se relaciona à educação dos filhos e a recomendação de se respeitar o melhor interesse da criança.

Para valorizar a importância da família, foram citadas: a Declaração Universal dos Direitos Humanos, ao estabelecer que "A família é o elemento natural e fundamental da sociedade e tem direito à proteção desta e do Estado"; e a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, no seu preâmbulo:

> Convencidos de que a família, como grupo fundamental da sociedade e ambiente natural para o crescimento e o bem-estar de todos os seus membros, e em particular das crianças, deve receber a proteção e assistência necessárias a fim de poder assumir plenamente suas responsabilidades dentro da comunidade;
> Reconhecendo que a criança, para o pleno e harmonioso desenvolvimento de sua personalidade, deve crescer no seio da família, em um ambiente de felicidade, amor e compreensão.

E também o art. 5º da mesma Convenção, ao instituir que os estados devem respeitar as responsabilidades, os direitos e os deveres dos pais. No âmbito da legislação interna, também seria possível perceber a mesma preocupação em resguardar os laços familiares, como previsto nos seguintes artigos do ECA: 9º e 10º (preocupados em proteger desde o princípio os vínculos de família);19 e 23 (ao prever programa oficial de auxílio às famílias).

No que se refere à educação, foram citados os artigos 12 e 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos, com ênfase à prioridade dos pais em escolher o gênero de educação a ser dada aos filhos, e o art. 18 da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, que também considera essa responsabilidade dos pais como primordial. No mesmo sentido estaria a legislação interna, conforme estabelecido no art. 22 do ECA, no art. 2º da LDB 9394/96 e no art. 229 da CF/88.

Os pais argumentaram que a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança prevê ainda que especial proteção seja dada à criança, buscando seu melhor interesse no que diz respeito à educação e à instituição de leis, que preconizam seu desenvolvimento como um todo, como prescrito nos princípios 2º e 7º:

> PRINCÍPIO 2º
> A criança gozará proteção especial e ser-lhe-ão proporcionadas oportunidades e facilidades, por lei e por outros meios, a fim de lhe facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, de forma sadia e normal e em condições de liberdade e dignidade.
> *Na instituição de leis visando este objetivo levar-se-ão em conta, sobretudo, os melhores interesses da criança* (grifo nosso).
> (...)
> PRINCÍPIO 7º
> A criança terá direito a receber educação, que será gratuita e compulsória pelo menos no grau primário. Ser-lhe-á propiciada uma educação capaz de promover a sua cultura geral e capacitá-la a, em condições de iguais oportunidades, desenvolver as suas aptidões, sua capacidade de emitir juízo e seu senso de responsabilidade moral e social, e a tornar-se um membro útil da sociedade.
> *Os melhores interesses da criança serão a diretriz a nortear os responsáveis pela sua educação e orientação; esta responsabilidade cabe, em primeiro lugar, aos pais.*
> A criança terá ampla oportunidade para brincar e divertir-se, visando os propósitos mesmos da sua educação; a sociedade e as autoridades públicas empenhar-se-ão em promover o gozo deste direito (grifo nosso).

Por essas razões, o recurso extraordinário apresentou a conclusão de que o direito de escolha dos pais se enquadraria perfeitamente no rol de direitos fundamentais materiais, os quais, apesar de não expressos na Carta Magna, estariam protegidos com o mesmo rigor dispensado às demais regras jusfundamentais. O recurso também ressaltou que a Carta Magna, ao expressar os princípios garantidores da liberdade no campo da educação, estaria constituindo assim o Estado Democrático de Direito, de forma que, ao se defender a matrícula compulsória em escola, independentemente da vontade familiar, desrespeitava não somente princípios constitucionais relacionados à educação, mas também outros de igual ou maior importância como a liberdade política e religiosa, afrontando a natureza democrática desse Estado.

Outra crítica proferida pelos pais à sentença é o registro de que seria inegável o progresso e a qualidade do ensino brasileiro, sendo nossas escolas muito boas se comparadas com as de outros países. Contra esse argumento, os pais divulgaram dados de reportagens e estudos, que buscaram provar que o ensino brasileiro não goza de confortável situação. Esses indicadores diziam respeito ao baixo resultado dos alunos nas avaliações de sistemas e à fragilidade do uso desses resultados para lidar com os problemas educacionais; ao fracasso no aprendizado da leitura atingido por alunos de diversas regiões e independentemente da

condição econômica; às violências sofridas na escola, quer seja no que se refere às agressões entre alunos, bem como as presenciadas entre professores contra alunos e destes contra aqueles; à formação de gangues na escola; entre outros citados pelos pais.

Diante dessa realidade, o casal avaliou que não se poderia condenar a atitude de pais que procuram alternativas à escola tradicional, com a intenção, inclusive, de impedir a violação de direitos assegurados a crianças e adolescentes no ordenamento jurídico brasileiro no que tange à proteção de sua dignidade, como expresso nos artigos 4º, 5º, 15, 17, 18 e 70 do ECA.

Com todos os argumentos expostos, os pais apresentaram na conclusão do documento a alegação de inconstitucionalidade do acórdão da Apelação Cível referente ao caso, ao decidir obrigatória a matrícula de todas as crianças e ao restringir o sentido da expressão *educar*, ignorando princípios constitucionais e garantias fundamentais individuais. Também defenderam que os Tratados Internacionais dos quais o Brasil é signatário, e de relevância para as "modernas democracias", garantem o direito fundamental dos pais de escolher os meios que julgarem mais apropriados para educar seus filhos, devendo-se atribuir aos artigos 6º da LDB 9394/96 e 55 do ECA interpretação conforme a CF/88. Caberia aos pais o dever de ensinar os filhos com a liberdade de escolher o melhor meio, considerando os interesses das crianças e suas convicções morais, filosóficas e religiosas. E os que não puderem prover educação às crianças deveriam matricular os filhos na rede regular de ensino. Por essas razões, solicitaram a anulação do referido acórdão.

1.2.3 Julgamento pelo Poder Judiciário de Minas Gerais

O julgamento na esfera criminal foi proferido pelo Juiz Dr. Eduardo Augusto Guastini em 22 de fevereiro de 2010, no qual ele condenou o casal por crime de abandono intelectual e aplicou-lhes multa. De acordo com o juiz, "as provas foram colhidas com a observância a todos os princípios norteadores do processo legal e da ampla defesa", diante do qual ele constatou "que a materialidade e a autoria do crime restaram positivadas"[48].

O juiz qualificou a infração penal imputada pelos pais como crime permanente, cuja consumação da conduta prolongou-de do início de 2006, quando estes deixaram de matricular

[48] Julgamento pelo Poder Judiciário do Estado de Minas Gerais – Justiça de Primeira Instância. Documento cedido pela família para fins de análise nesta tese.

os filhos na escola, até maio de 2008, quando o filho mais novo completou 14 anos e deixou de ter idade escolar, cessando assim a permanência delitiva do casal.

Na avaliação do juiz, o tema em julgamento demandou fervorosa discussão entre os que defendem e os que se mostram contrários ao chamado *homeschooling*, ambos baseados em "respeitáveis opiniões e brilhantes argumentos". No entanto, ele apresentou o entendimento do STJ sobre o tema (citando ementa do caso julgado em 2001) e declarou ser este um assunto que coloca em pauta um problema sociopolítico, antes mesmo de representar um problema educacional, para o qual ele não pretendeu avançar em considerações, buscando apenas julgar a conduta concretamente praticada pelos pais acusados e a forma como passaram a implementar a educação de seus filhos.

O primeiro artigo da CF/88 incluído em sua argumentação foi o 229, que afirma ser direito dos filhos menores que os pais lhes propiciem educação: "Tutela-se, pois, com a incriminação do abandono intelectual, o *direito de os filhos menores* receberem instrução primária" (BRASIL, 2001, p. 6, grifo nosso). Porém, em sua avaliação, para a CF/88, a educação transcende o mero implante de conhecimentos, destinando-se ao preparo para o exercício da cidadania, o qual, no entendimento do constituinte, exige o convívio escolar, visto ser o zelo pela frequencia um dos encargos do Poder Público.

No que diz respeito à LDB 9394/96, esta preceitua o dever do Estado em prover o Ensino Fundamental obrigatório e gratuito (art. 4º, I) e a obrigação dos pais em efetuar a matrícula dos menores, a partir dos seis anos (art. 6º). Transcreveu ainda o art. 32 dessa lei, ao tratar sobre o Ensino Fundamental e seu objetivo de formação básica do cidadão. O juiz também avaliou que o ECA segue na mesma direção, ao expor o art. 55 que dispõe sobre a obrigação dos pais ou responsáveis matricularem os filhos ou pupilos na rede regular de ensino.

Dessa maneira, o juiz esclareceu que a ação imputada aos pais acusados seria a de ter deixado de prover a instrução primária de filho em idade escolar, avaliada como "sem justa causa", visto não se tratar de falta de vagas nas escolas, penúria da família, instrução rudimentar dos pais, ou outro motivo, mas sim, omissão das medidas necessárias, "indevidamente, injustificadamente"; ou seja, valendo-se das palavras de Heleno Cláudio Fragoso, declara que o bem jurídico tutelado mediante a figura criminosa em questão é "*o interesse do Estado* na instrução a ser ministrada aos menores", a qual constitui dever jurídico dos pais.

O juiz reconheceu o direito fundamental, que pertence à família, de escolher livre e prioritariamente o tipo de educação que deseja para seus filhos, tendo os pais o dever de educar os filhos menores, tal como proclamado na Declaração Universal dos Direitos dos Homens, da qual o Brasil é signatário, e na própria CF/88. Afinal, quando o assunto é educação dos filhos, não se pode prescindir da familia, tendo o Estado como guardião-mor do bem comum, o papel de proteger a família, célula-mãe da sociedade, e fazê-la progredir sem a absorver ou substituir: "Por isso, deve o Estado proteger o direito anterior – ao do próprio Estado – que a família tem sobre a educação de seus filhos".

Entretanto, fez menção ao art. 1º da LDB 9394/96 para defender que a educação escolar se desenvolve predominantemente em instituições de ensino e pesquisa, a qual não se apresenta como facultativa, mas, antes, obrigatória a sua matrícula no Ensino Fundamental, devendo, obviamente, essa educação escolar ser *suplementada* pela educação familiar.

Apesar de a educação ser uma obrigação do Estado, não significa dizer que toda educação deve ser pública e estatal, constituindo o ensino público uma das formas utilizada pelo Estado no cumprimento de sua obrigação de assegurar o direito à educação para todos. Nesse aspecto, o juiz registrou que os pais acusados entenderam como necessária e suficiente para seus filhos a metodologia de ensino do *homeschooling*, na qual a instrução ocorre no lar, sob responsabilidade direta dos pais, e da qual se extrai que os pais devem ministrar os conteúdos referentes à instrução primária e fundamental, devendo estes ter um mínimo de conhecimento técnico acerca dos ensinamentos que pretende ensinar.

Com base nesse argumento, o juiz promoveu, então, uma análise sobre a instrução formal dos pais acusados, ressaltando o pai ter estudado até meados do primeiro ano do Ensino Médio e a mãe até o 7º período[49] do curso de Arquitetura. Assim, o juiz concluiu que, "os pais que optam por este tipo de ensino devem ser aptos a fazê-los: devem ser educados e informados", contudo, "os acusados não compravaram ter qualquer condição intelectual de educar seus filhos", pois não provaram ter formação pedagógica nem conhecimentos técnicos sobre as disciplinas que compõem o currículo do Ensino Fundamental.

O juiz ainda ressaltou que a metodologia do ensino domiciliar exige que os pais ministrem ensinamentos aos filhos e os avaliem. Todavia, o sistema "imposto" pelos pais acusados aos filhos consiste em uma "metodologia anômala de ensino", baseada no autodidatismo, conforme se infere das declarações prestadas pelos próprios acusados, de que em momento algum foram ministradas aulas, de que "é triste a percepção que deflui dos

[49] Informação divergente entre os documentos, as reportagens em que o caso é citado e a entrevista concedida pela família.

autos: a internet tornou-se, no aprendizado dos menores (...), uma fonte primária de conhecimento". Nesse sentido, o juiz julgou como "interessante e curiosa" a visão dos pais acusados sobre a escola formal como um lugar de ensinamentos espúrios, onde se aprende a praticar crimes e ter comportamentos imorais e antiéticos, entregando-os, por outro lado, à internet. Situação diante da qual indaga "Seria a internet uma fonte confiável e imune às práticas delitivas, imorais e antiéticas?".

Sobre esse autodidatismo associado ao uso indiscriminado da internet, o juiz teceu severas críticas ressaltando o papel da escola na formação das pessoas. Na sua avaliação, a escola não se resume a um local de repasse de informações, mas também de transmissão de ideologias e valores (na maoiria das vezes diversos daqueles professados pelos pais), convívio com o diferente, com o parecido e desconhecido. Ou seja, educar seria um processo muito complexo, no qual estão presentes pressupostos éticos, políticos e pedagógicos, impossíveis de ser alcançados em uma perspectiva restritra em que os educandos buscam, por si só, os conhecimentos, sem diretrizes.

No que se refere ao fato dos menores terem apresentado resultado satisfatório de aprendizado em exames a eles submetidos, o juiz relacionou tais resultados atingidos como consequência da exaustiva preparação dos avaliados, como autodidatas, sendo mérito dos próprios menores e não de seus pais, pois estes não ministraram aulas aos filhos. Além disso, para o juiz, "é inquestionável que os menores, lançados às suas próprias sortes, como autodidatas e como pesquisadores da internet, foram, sim, colocados em situação de risco", com "ameaça de lesão ao bem jurídico tutelado pela norma".

Ante esses argumentos, cabe ressaltar que, na perspectiva do juiz, pouco importava se os menores obtiveram resultado favorável em avaliações. Ele explicou que, segundo a relação entre a conduta e o resultado, os delitos podem ser materiais, formais ou de mera conduta, enquadrando-se o crime imputado pelos acusados dentre os 'delitos formais', entendidos como "aqueles que não exigem um resultado naturalístico para sua consumação. (...) O resultado, descrito no tipo, seria mero exaurimento da conduta típica". Assim, o crime de abandono intelectual teria iniciado sua consumação no momento em que os pais abriram mão de matricular seus filhos no ensino formal, tendo os deixado "à mercê da autodidaxia" e "terminando por implantar, no seio familiar, um protótipo de ensino amorfo, não convicente e inadmitido pela legislação pátria".

Finalizando seus argumentos, o juiz reafirmou que o tratamento dado à educação na CF/88 só poderia ser compreendido dentro de uma visão jurídica, política e institucional do

modelo de sociedade e democracia que o Brasil pretende construir. Ou seja, o projeto educacional brasileiro deve, necessariamente, desenvolver os princípios que regem o Estado Democrático de Direito, quais sejam: a soberania; a cidadania; a dignidade da pessoa humana; os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa; e o pluralismo político.

Com base nas razões expostas, o juiz julgou procedente a punição do casal conforme o disposto no art. 246 do Código Penal, condenando o pai a cumprir pena de multa de 10 dias-multa, no valor de 1/10 do salário mínimo vigente (R$51,00). Já a mãe, "devido às condições econômicas como desempregada", foi condenada a cumprir pena de multa de 10 dias-multa, no valor de 1/30 do salário mínimo vigente (R$17,00).

O juiz ainda solicitou que os nomes dos réus fossem lançados no livro "Rol dos Culpados"; que a condenação fosse comunicada ao Tribunal Regional Eleitoral, para fins do art. 15, III da CF/88; e que a condenação fosse comunicada ao Instituto de Identificação de Estado de Defesa Social de Minas Gerais.

1.2.4 Considerações sobre o caso da família Nunes/MG

Como afirmado anteriormente, o caso da família Nunes/MG foi o de maior repercussão nacional sobre o tema, com ampla divulgação da condenação do casal perante a Justiça local. O pai criticou a decisão justiça, bem como as multas estipuladas nas esferas civil e criminal (valor estimado em mais de R$ 9 mil[50]), que os pais se recusam a pagar. A partir da ampla divulgação do caso, várias pessoas, inclusive dos Estados Unidos e da Espanha, teriam oferecido ajuda financeira para o pagamento da multa, mas esta foi negada pelo casal por uma questão ideológica. Eles acreditam que não a devem e que cumpriram com o dever de educar os filhos[51].

Entretanto, a decisão do casal trouxe consequências e este sofre com as punições da Justiça. A mãe foi impossibilitada de votar nas últimas eleições[52] e ambos tiveram as contas bancárias examinadas e o valor de R$ 20,00 bloqueado no Banco do Brasil. Foram ainda rastreados dados do casal no Departamento de Trânsito (Detran) para penhora de seus bens[53].

Contra os argumentos proferidos no julgamento do caso, o pai avaliou que os que defendem a obrigatoriedade da frequência escolar com a finalidade da socialização não

[50] O Estado de S. Paulo, 26 de maio de 2012.
[51] Diário do Aço, 12 de maio de 2012.
[52] G1 em São Paulo, 17 de fevereiro de 2011.
[53] Diário do Aço, 12 de maio de 2012.

consideram que a maioria das escolas não oferece, por razões diversas, um ambiente saudável sequer para socialização, com críticas em relação à violência, consumismo, falta de estrutura das famílias e falta de projeto pedagógico, entre outras. O pai também rebateu o argumento do juiz de que seria necessária formação para ensinar os filhos, indicando o filme "Mãos Talentosas: a história de Benjamin Carson", que conta a trajetória de um menino pobre, educado por mãe analfabeta, que se tornou um médico neurocirurgião de renome internacional.

No entendimento da família, não há necessidade de alteração da legislação brasileira em prol da autorização do ensino em casa pois, por haver duas ordens conflitantes sobre a educação dos filhos, deve prevalecer a que está acima, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, que confere aos pais o direito de escolher o gênero da educação dos filhos, tendo esta força maior que o ECA[54].

O caso da família Nunes foi arquivado, na esfera criminal, em função do alcance da maioridade dos garotos. Entretanto, a filha mais nova do casal, com cinco anos de idade em 2012, segue o mesmo caminho que os irmãos. Em casa, já aprendeu a ler e escrever e é fluente em inglês[55].

As notícias mais recentes sobre a família Nunes envolvem a divulgação de prêmios recebidos pelos filhos. Nos quatro primeiros meses de 2012, os garotos já haviam ganhado mais de R$ 30 mil em concursos e viagem à Califórnia após vencerem a edição brasileira do evento *Campus Party*[56]. Entre os concursos estão o Prêmio Mário Covas, que incentiva o desenvolvimento de inovação em gestão, para o qual os garotos desenvolveram projetos de reestruturação do portal "Acessa SP" e uma plataforma de aprendizagem *online*, o que os permitiu obter primeiro lugar em uma categoria e alcançar o segundo lugar na outra, recebendo premiação em cerimônia no Palácio dos Bandeirantes, em São Paulo. Também sagraram-se campeões do concurso *Open Innovation* Submarino 2012, promovido pelo portal de compras Submarino para premiar os autores de idéias mais criativas e inovadoras[57]. O filho mais velho tornou-se programador e o do meio, *webdesigner*. Na opinião dos pais, se os filhos estudassem na escola teriam, neste momento, ingressado em uma universidade para obter uma profissão. Estudando em casa, focaram no que gostam e não perderam tempo com as disciplinas que não os interessavam (dispensaram o estudo de disciplinas como química,

[54] G1 em São Paulo, 17 de fevereiro de 2011.
[55] Diário do Aço, 12 de maio de 2012.
[56] O Estado de S. Paulo, 26 de maio de 2012.
[57] Diário do Aço, 12 de maio de 2012.

biologia e geografia[58], fato que contribuiu para que, nos resultados das provas aplicadas pelo Núcleo de Educação de Timóteo, os adolescentes obtivessem média geral acima de 60, mas notas inferiores a essa média em algumas matérias isoladas[59]).

O pai é o criador do que ele denomina de um "movimento", sem existência jurídica, chamado Aliança Nacional para Proteção à Liberdade de Instruir e Aprender (Anplia). Segundo depoimento, a Anplia tem como meta trazer informações, sobretudo legais, para as famílias que desejam optar pelo ensino em casa, além de identificar essas famílias e unir os pais, encorajando-os a não temerem a decisão tomada, ao defender que a opção por educar os filhos nada mais é que o cumprimento de um dever. E ninguém pode ser penalizado ou se esconder por estar cumprindo um dever.

Como dificuldades do processo do ensino em casa, o pai declarou as inerentes a todo relacionamento entre pai e filho e as próprias de um convívio intenso. Além disso, relatou momentos de insegurança (o que julgou como natural a qualquer pai) ao apresentar algo novo para os filhos e na tentativa de "dosar o quanto se está impondo algo em que acredita ou se deve deixar que eles tomem as próprias decisões, respeitando a individualidade de cada um". Por outro lado, os êxitos e benefícios resultantes dessa experiência também seriam frutos desse relacionamento e convivência: a segurança que os filhos têm nos pais e no relacionamento que estabelecem com os outros, a cumplicidade e amizade, entre outros.

Em entrevista, o pai também afirmou que existe um alto preço a ser pago quando se opta por essa experiência. Por isso ela não se mostra acessível a todos, cabendo ao Estado a responsabilidade quanto à oferta da escola, para os pais que desta dependem para cumprir seu dever de educar. Mas este pai alegou ter escolhido cuidar pessoalmente da educação de seus filhos por acreditar na e defender a educação como um processo em liberdade, da aprendizagem em liberdade[60].

1.3 Família Silva, em Maringá/PR

Diferentemente dos casos explicitados anteriormente, a experiência vivenciada pela família Silva/PR foi a única, até o momento, que recebeu parecer favorável das autoridades brasileiras para dar continuidade à prática de ensino em casa. As informações e análise sobre a experiência da prática do ensino em casa realizada pela família Silva, em Maringá (PR),

[58] O Estado de S. Paulo, 26 de maio de 2012.
[59] Folha de S. Paulo, 04 de setembro de 2008.
[60] G1 em São Paulo, 17 de fevereiro de 2011.

desde 2008, serão apresentadas com base: nas entrevistas concedidas pelo pai[61], em reportagens em que o caso foi divulgado e no parecer do Ministério Público sobre o caso (documento gentilmente cedido pela família).

O pai, pedagogo, doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e professor universitário, e a mãe, também pedagoga, decidiram ensinar os dois filhos em casa até a idade de início no Ensino Fundamental, quando estes foram matriculados em uma instituição privada de ensino, ingressando nessa etapa do ensino já alfabetizados (processo conduzido pelos pais, em casa). O pai declarou que a família é católica e o casal havia optado por ensinar as crianças em casa na etapa da Educação Infantil pela preocupação com a formação de valores e por acreditar ser a educação dos filhos uma responsabilidade da família.

Quando o filho mais velho atingiu a idade do Ensino Fundamental, matricularam-no em um colégio privado católico. Entretanto, os pais mostraram-se descontentes com a atuação do colégio, tanto no que diz respeito ao ensino de conteúdos, quanto à formação religiosa e de valores. Em 2008, o filho começou a se queixar de agressões verbais e físicas por colegas. A reação do pai foi procurar a direção do colégio e, posteriormente, solicitar uma investigação ao Ministério Público contra a escola, por não ter tomado as providências que ele julgava necessárias. O caso terminou com um termo de ajustamento de conduta entre a escola e a Promotoria[62].

O juiz local aconselhou o pai a matricular os filhos em uma escola pública. Atendendo ao pedido das autoridades, o pai promoveu o ingresso dos filhos em uma instituição escolar pública da região, na qual eles permaneceram por apenas duas semanas, tempo suficiente para se intensificar as reclamações da família contra o conflito de valores e as agressões físicas e morais no ambiente escolar.

Após essa experiência, os pais voltaram a ensinar os filhos em casa (como fizeram na etapa da Educação Infantil), tendo o filho mais velho estudado dois anos em instituição escolar e a filha mais nova, apenas um. Em casa, as crianças passaram a aprender os conteúdos escolares ensinados pelos pais e a cursar inglês e matemática com professores particulares, além da prática de esportes[63]. A família também realiza viagens para visita a museus e aprendizado de conteúdos, como uma ida a Ouro Preto/MG para entender a Inconfidência Mineira, como relatou o pai.

---

[61] Entrevistas concedidas em: 12 de março de 2011 e 28 de outubro de 2012.
[62] G1 em São Paulo, 17 de fevereiro de 2011.
[63] O Estado de São Paulo, 29 de janeiro de 2011.

Com apoio do Ministério Público local, a família conseguiu convencer o juiz de que é possível ensinar os filhos em casa. Desde então, as crianças são acompanhadas periodicamente no que se refere aos conteúdos escolares mediante a realização de provas, além de serem avaliadas por um psicólogo.

1.3.1 Informações sobre o processo judicial

O único documento a que se teve acesso relativo ao caso da família Silva/PR foi o parecer do Ministério Público do Estado do Paraná, emitido em novembro de 2007 pela promotora de justiça Mônica Louise Azevedo. Na introdução deste, a promotora considerou o acesso à educação como direito fundamental; como obrigação dos pais a matrícula dos filhos na rede regular de ensino e o acompanhamento da frequência e aproveitamento escolar (baseando-se nos artigos 22, 53, 55 e 129, VI do ECA); bem como direito das crianças a convivência comunitária para assegurar seu desenvolvimento saudável, sendo esta garantida pela frequência ao ambiente escolar e relacionamento social com outras crianças (com referência aos artigos 15 e 19 do ECA).

O documento reiterou que a proposta de ensino em domicílio ainda não se encontra regulamentada no país, inexistindo a previsão de tal modalidade, que guarda origem nos primórdios da humanidade pela falta de acesso à escola ou para contemplar os privilégios e necessidades especiais de determinadas classes sociais ou indivíduos.

No entanto, a análise que ela fez da LDB 9394/96 é a de que esta, ao disciplinar a educação, não a teria restringido às instituições próprias de ensino (Art 1º, §1º da LDB 9394/96), mas a apresentado como um processo formativo que se desenvolve em diversos ambientes da vida em sociedade. A esse argumento, acrescentou o fato de tal lei preconizar a inclusão escolar e o acesso dos alunos a qualquer tempo na educação básica, mediante avaliação classificatória, independentemente de escolarização formal anterior (art. 24, II, *c* da LDB 9394/96), bem como avanço nos cursos e séries (art. 24, V, *c* e *d* da LDB 9394/96).

A promotora ainda observou que, apesar dessa modalidade de ensino não estar expressamente contemplada no sistema educacional brasileiro, ela também não estaria vedada, sendo possível admiti-la desde que garantidos os conteúdos e objetivos do ensino fundamental, como previsto no art. 32 da LDB 9394/96, para o qual se mostra necessária a realização de avaliações periódicas.

Dessa maneira, o Ministério Público do Estado do Paraná não se opôs a esse tipo de formação desde que comprovado o aproveitamento escolar e a frequência às atividades extracurriculares, mediante as quais os pais cumpririam o dever de proporcionar aos filhos acesso à convivência social e comunitária. A promotora reiterou ainda a importância de manter o monitoramento da família por meio de ações de equipe multiprofissional, visando a garantir que tal modalidade preserve o desenvolvimento saudável das crianças, de acordo com o art. 101, II do ECA.

1.3.2 Considerações sobre o caso da família Silva/PR

O caso da família Silva/PR destaca-se dos demais por ser o único no país que, até o momento, recebeu autorização da Justiça local para dar continuidade ao ensino dos filhos em casa, sendo acompanhados pela Promotoria e pela Justiça, que buscam monitorar o desenvolvimento educacional das crianças.

As avaliações dos conteúdos são realizadas em uma escola pública da região. As provas duram em torno de 3 a 4 dias, com a finalidade de analisar conteúdos das diversas disciplinas escolares. E, no que se refere à Educação Física e Artes, as crianças são convidadas a participar de uma aula, como as demais crianças da escola, momento no qual os professores dessas disciplinas realizam uma avaliação. Após a correção das provas e entrega dos resultados, é formalizado um parecer com um julgamento quanto ao desenvolvimento intelectual das crianças, se este se encontra compatível com a série da idade delas. Anexa-se a isso também o parecer produzido por uma psicóloga que visita a família, e o material é entregue ao juiz. Depois de um ano o juiz solicita ao Núcleo de Educação uma nova série de avaliações e a escola contata a família. Todo esse material integra o processo da família.

Apesar da divulgação de que as avaliações de conteúdo seriam semestrais, o pai relata que os filhos realizam as provas uma vez por ano e já haviam ficado por volta de um ano e meio sem passar por essas provas. Ele atribui esse fato à lentidão pela qual o processo tem andamento na Justiça, principalmente pela ação do Poder Executivo, o que acarreta atraso entre receber o parecer positivo do Núcleo de Educação com os resultados dos filhos, até a emissão de um novo pedido de provas.

O promotor que assumiu o caso declarou, em entrevistas a jornais de grande circulação, que, mediante os resultados acadêmicos das crianças, a avaliação é a de que não há abandono intelectual, porque, ainda que de forma alternativa, as crianças estão sendo

educadas. Entretanto, considera que, por estarem fora da escola, as crianças estão em situação de risco social, na medida em que atividades como judô e balé não suprem a vivência proporcionada pela escola, cabendo a qualquer momento a aplicação de medidas de proteção, o que inclui encaminhamento a tratamento psicológico ou matrícula obrigatória[64].

O pai, professor universitário na área da Educação, teceu críticas à posição do promotor com questionamentos sobre a socialização oferecida pela escola, entendendo haver um mito sobre essa questão. Em sua avaliação, a escola não socializa ninguém e somente oferece às crianças a oportunidade de conviver com pessoas da mesma idade, mesma classe social e desempenho, o que contribui para a produção de consumidores acríticos e apáticos[65]. Em entrevista o pai afirmou que, atualmente, a escolha da escola para seu filho significa apenas a escolha da faixa de renda dos amigos que eles irão ter. Também contesta a interação social entre pares da mesma idade, a qual se mostra devastadora para a formação moral e social das crianças. O pai também citou o fato de existirem nos Estados Unidos quase dois milhões de crianças que estudam em casa, não sendo possível averiguar uma crise ou uma epidemia de sociopatia entre essas crianças, baseando-se as críticas em um mito, argumentos preconceituosos e sem pesquisas que os fundamentem. Dessa maneira, pelo ponto de vista do pai, a escola se mostra um lugar cada vez menos indicado para uma socialização saudável e, no Brasil, também um lugar onde a instrução falha[66].

Apesar das críticas à escola, o pai não se posicionou contrário à existência da instituição escolar. Somente questionou o fato de o Estado não respeitar o direito dos pais de determinar que tipo de educação querem dar aos seus filhos, perseguindo os poucos pais que se dedicam em oferecer uma educação de qualidade aos filhos em casa, em um país carente de qualidade de educação e boa formação. Dessa maneira, o pai não postula o ensino em casa para todos, mas o reivindica para aqueles que demonstram condições de fazê-lo e defende que tal modalidade de ensino não afetaria a existência de um sistema de educação pública para todos.

A fim de evidenciar a família como precedente ao Estado na escolha do tipo de educação a ser dada aos filhos, o pai citou a condição do Brasil como uma nação signatária da Convenção Americana dos Direitos Humanos, que concede aos pais a última palavra nas decisões em relação aos filhos, tendo esta convenção caráter de emenda constitucional e com

[64]G1 em São Paulo, 17 de fevereiro de 2011.
[65] Gazeta do Povo/Curitiba, 01 de março de 2011.
[66] Gazeta do Povo/Curitiba, 01 de março de 2011.

prevalência sobre as leis do país. Além disso, ele argumentou que a obrigatoriedade da matrícula é expressa na lei infra-constitucional, que contraria a Constituição[67].

No que tange ao futuro escolar dos filhos, de acordo com o pai, eles poderão voltar à escola quando atingirem idade por volta de 14 ou 15 anos, quando precisarão de estudos mais aprofundados e estarão mais preparados para enfrentar questões morais[68].

1.4 Família Ferrara, em Serra Negra/SP

A experiência mais recente de embate na Justiça brasileira decorrente da opção dos pais pelo ensino em casa foi vivida pela família Ferrara, em Serra Negra/SP. O caso, também veiculado em jornais de grande circulação, envolve duas meninas, filhas de um norte-americano com uma brasileira que residia nos Estados Unidos. As informações sobre o caso foram coletadas em reportagens e em entrevista (concedida por telefone)[69] e materiais cedidos pela mãe, após regresso da família aos Estados Unidos.

De acordo com as informações cedidas em entrevista pela mãe, as meninas nasceram nos Estados Unidos, tendo a filha mais velha frequentado a escola naquele país no primeiro ano do EF. Quando vieram ao Brasil, a filha mais nova ainda não se encontrava em idade escolar e foi alfabetizada, tanto em inglês como em português, pela mãe. Posteriormente, as duas meninas foram matriculadas em um colégio particular de Serra Negra, pois a mãe, que teve experiências exitosas com *homeschooling* em sua família, pensava em fazê-lo, mas não de forma integral, contando com o apoio da escola[70]. Ela afirma desconhecimento sobre a não permissão desse processo no Brasil.

Em 2008, após decepcionar-se com a falta de qualidade do ensino oferecido pela escola e almejando ter uma relação mais próxima com as filhas, passando mais tempo com elas, o casal decidiu tirá-las da escola e promover o ensino em casa. De acordo com a mãe, ela informou à direção do colégio sobre a decisão tomada e não foi orientada quanto à ilegalidade de tal prática no Brasil.

---

[67] G1 em São Paulo, 17 de fevereiro de 2011.
[68] G1 em São Paulo, 17 de fevereiro de 2011.
[69] Entrevista concedida pela mãe em 31 de outubro de 2012.
[70] Nos EUA tal prática é comum entre os que optam pelo *homeschooling*, podendo os pais, dependendo das regulamentações específicas de cada Estado, optar pelo *homeschooling* total ou parcial, em que as crianças utilizam as dependências da escola para atividades, além de participarem de aulas específicas, podendo escolher dias da semana para frequentar as salas de aulas com os demais alunos matriculados.

Assim, as meninas passaram a receber as aulas pela mãe, em inglês, em uma rotina diária de estudos no período das 12h às 16h30, com uso de materiais disponibilizados pela *Teacher Worksheets*, um sistema de ensino *online* desenvolvido nos Estados Unidos, que disponibiliza conteúdos para o ensino doméstico[71]. A mãe relatou que selecionou um programa do Brasil com os conteúdos curriculares das disciplinas e o seguiu, juntamente com o proposto pelo currículo norte-americano. Na parte da manhã, diariamente as meninas praticavam tênis e, após o período de estudo em casa, faziam aulas de dança e de português.

A mãe informou que, apesar de se declararem evangélicos, a decisão pelo ensino em casa não teve relação com as motivações religiosas. Segundo ela, nos Estados Unidos há um grande contingente de pessoas evangélicas que optam pela prática do *homeschooling* por motivações religiosas. Atribui esse dado ao fato de acreditar que "as pessoas que buscam estar mais próximas de Deus consequentemente se mostram mais direcionadas à qualidade da educação dos filhos, se preocupando com questões que vão além dos resultados acadêmicos, como a condição física e formação religiosa e moral das crianças".

Entretanto, a despeito da avaliação positiva da família em relação à educação das filhas, que apresentavam bons resultados, em 2010, o Conselho Tutelar recebeu uma denúncia anônima de que as crianças estavam fora da escola e encaminhou o caso ao Ministério Público da cidade. A conselheira tutelar declarou em entrevista a um jornal que, em princípio, se avaliou o caso como "evasão escolar", ressaltando que os pais, embora apresentassem mentalidade norte-americana, deveriam voltar a matricular as crianças na escola por entender e aceitar que, no Brasil, a legislação é diferente[72].

1.4.1 Informações sobre o processo judicial

Após a denúncia, o caso foi encaminhado ao Ministério Público, que solicitou ao delegado de polícia da cidade a instauração de um inquérito policial para investigar o ocorrido. Da mesma forma, o juiz Carlos Eduardo Cilos de Araújo, da Vara da Infância e Juventude da cidade, instaurou um Procedimento Verificatório para analisar o caso e determinou que a família fosse avaliada por uma assistente social.

Em uma primeira audiência, o juiz solicitou ao casal documentos que atestassem que o tipo de ensino escolhido pelos pais garantiria às filhas condições de obtenção de um diploma,

[71] Gestão educacional, maio de 2011.
[72] O Globo, 28 de janeiro de 2011.

com intenção de encaminhá-los ao Ministério da Educação para certificar se tal procedimento seria válido no país, visto nunca ter se deparado com questão semelhante[73]. Sob orientações da família Nunes/MG (especificamente na figura do pai), a família não entregou nenhuma documentação ao juiz e endossou o argumento do pai mineiro, que passou por situação semelhante, de que é o Estado o responsável por provar aos pais que a escola é segura e o ensino é bom, e não o contrário[74].

Em fevereiro de 2011, o casal Ferrara foi obrigado a prestar depoimentos ao delegado Rodrigo Cantadori e este, após os depoimentos, desconsiderou o enquadramento do caso como negligência dos pais com a educação das filhas e ressaltou a dificuldade de caracterização como crime de abandono intelectual. Porém, solicitou novas investigações sobre a eficiência dos métodos de ensino virtual empregados pelos pais[75].

Em março de 2011 foi emitido um parecer do Ministério Público sobre o caso (documento gentilmente cedido pela família Ferrara para análise neste trabalho). A introdução deste documento traçou um histórico do ocorrido com as filhas do casal Ferrara, destacando ter sido realizada a formulação de relatório social e ouvidos os genitores das menores. Contudo, os pais não apresentaram qualquer documentação referente ao sistema de ensino utilizado. Na audiência, os pais reiteraram que continuariam com o método do *homeschooling*, dado que as filhas eram norte-americanas e a família pretendia regressar aos Estados Unidos, além de ressaltar que as crianças mantinham relacionamento social adequado com outras crianças em atividades que realizavam no período da tarde.

Como no prazo concedido pelo Juizado da Infância e Juventude para regularização do ensino das meninas os pais deixaram de entregar qualquer documentação à Justiça, e comprovado pelo Conselho Tutelar que as crianças não estavam matriculadas em nenhum estabelecimento de ensino, o promotor considerou que os pais desrespeitavam flagrantemente o direito à educação das filhas, que *necessariamente deve ser garantido com matrícula e frequência em estabelecimento do ensino fundamental*, com base nos artigos: 205 e 208, §1º, da CF/88; 55 do ECA; e 6º da LDB 9394/96, incidindo no que figura o art. 249 do ECA.

Em seguida foi apresentada a argumentação de que o legislador constituinte teria estabelecido o direito subjetivo à educação, com vistas a assegurar a todos o pleno desenvolvimento da pessoa e preparo para o exercício da cidadania (art. 205), mediante o acesso e a permanência na escola (art. 206) no que se refere ao ensino fundamental

[73] O Estado de S. Paulo, 28 de janeiro de 2011.
[74] O Estado de S. Paulo, 28 de janeiro de 2011.
[75] O Globo, 09 de fevereiro de 2011.

obrigatório e gratuito, considerado este direito público subjetivo (art. 208); além de ser dever da família, da sociedade e do Estado assegurar esse direito à criança e ao adolescente (art. 227).

Nesse sentido, teria também o legislador ordinário se atentado ao promulgado na CF/88 para determinar na LDB 9394/96 o ensino nacional em instituições escolares (art 1º, §1º e art. 3º, I), certos de que não é possível a substituição dos bancos escolares pelo ensino caseiro. Foi instituída ao estabelecimento escolar a tarefa de assegurar e acompanhar o cumprimento das horas curriculares, bem como a assiduidade do aluno. Concluiu-se, portanto, que era proposital a ação dos pais que deixaram de cumprir o art. 6º da LDB 9394/96, o qual preconizava como dever destes a realização da matrícula dos filhos.

O Parecer ainda destacou que o direito à educação foi consagrado expressamente no ECA, apresentando disposição especial aos pais, conforme art. 55 e 59, que reitera como obrigação destes a realização da matrícula de seus filhos na rede regular de ensino.

Dessa maneira, o documento considerou que o ensino fundamental em instituições escolares é obrigatório, não devendo se afastar as crianças em idade escolar do efetivo e formal aprendizado. Pelos motivos expostos, o promotor solicitou: a intimação dos representados nos termos do art. 195 do ECA; o prosseguimento desta nos termos dos art. 196/197 da mesma lei; a procedência para que os pais fossem penalizados administrativamente nos termos do art. 249, do ECA, pelo descumprimento do dever de matricular as filhas na rede regular de ensino, bem como de assegurar a frequência de ambas na escola.

Segundo relato da mãe, o juiz atribuiu ao casal uma multa de três salários mínimos, que a família se recusou a pagar. Também determinou a matrícula das filhas em uma instituição de ensino, sob pena de multa diária de R$50,00, a contar da data do julgamento. A mãe, então, apesar de contrária à decisão do juiz e sem a intenção de promover o retorno das filhas à escola, acatou a ordem e procurou várias escolas públicas que alegaram impossibilidade de realização da matrícula por falta de vagas. A mãe entregou ao juiz a declaração de uma diretora explicitando a impossibilidade de matrícula por falta de vagas, diante da qual o juiz anulou tal multa e indicou a matrícula das filhas no início do ano letivo seguinte.

A mãe declarou ainda que, antes de regressar aos Estados Unidos, acionou o Juizado da Infância e Juventude para informar a decisão do casal, momento em que foram alertados sobre a falta de pagamento de multa de três salários mínimos (a qual, por questões ideológicas

e seguindo conselho do pai da família Nunes/MG, não será quitada, a menos que traga problemas de maior gravidade para a família).

1.4.2 Ação da HSLDA em prol da família Ferrara

Em abril de 2011, o pai Nunes/MG enviou um *e-mail* para a *Home School Legal Defense Association* (HSLDA), em que relatava o embate vivenciado pela família Ferrara e pleiteava auxílio dessa associação na análise do caso pela Justiça brasileira (ressaltando também o fato das filhas do casal serem norte-americanas).

A HSLDA entrou em contato com a família Ferrara identificando-se como uma associação dedicada ao avanço do direito dos pais em ensinar os filhos e solicitou informações referentes ao processo, para que pudessem se manifestar por escrito ao Ministério Público de São Paulo em favor da família. Tal manifestação, encaminhada pela HSLDA por fax aos cuidados do juiz responsável pelo caso, foi gentilmente cedida pela família para análise dos argumentos favoráveis ao *homeschooling* e da atuação dessa associação.

A carta, escrita pelo Diretor de Assuntos Internacionais, contextualiza a HSLDA como uma associação sediada nos Estados Unidos, com mais de 81.000 famílias membros em todos os 55 estados daquele país e em 36 outros países, incluindo o Brasil. O objetivo do contato foi requerer a retirada das acusações criminais contra a família Ferrara, visto terem os pais escolhido ensinar as filhas em casa, propiciando-lhes apropriada educação e estando as garotas matriculadas em sistema de ensino privado dos Estados Unidos. Nessa introdução é ressaltado também que tanto os pais como as filhas possuem cidadania norte-americana e pretendiam regressar aos Estados Unidos no futuro.

Na carta, o diretor ressaltou que, nos Estados Unidos, todos os estados e territórios reconhecem o direito e responsabilidade dos pais de dirigir a educação de suas crianças. Apesar de o Estado ter interesse legítimo na educação das crianças, a menos que haja alegação específica de negligência ou abuso, ele não deve intervir criminalmente na vida privada da família sobre a forma de educação que eles escolheram para seus filhos.

O diretor fez questão de ressaltar o entendimento das diferenças entre os dois países na maneira de administrar a educação, sendo esta aqui delegada ao governo federal, além do reconhecimento do Brasil como um país soberano com suas próprias leis e normas. Entretanto, ele declarou o anseio por compartilhar com o juiz brasileiro a experiência norte-

americana de cerca de 40 anos com o enfrentamento das questões relacionadas ao *homeschooling*. Salientou que, apesar deste ter apresentado controvérsias no passado, conseguiram resolver os problemas de forma razoável, mediante o balanceamento dos interesses do Estado com os direitos e deveres dos pais nas questões pertinentes à educação.

A título de informação, o diretor alegou que, em 28 anos de atuação da associação, já se deparou com inúmeros estudos científicos e experiências no assunto do *homeschooling* ao redor do mundo, e observou que esse método tem se mostrado pelo menos tão eficiente quanto as escolas públicas e privadas no desenvolvimento acadêmico e preparação de membros bem socializados da sociedade, sendo que em muitos casos o *homeschooling* tem se mostrado mais eficiente que as escolas. Com mais de dois milhões de estudantes que praticam o ensino em casa (cerca de 3% da população em idade escolar), a experiência dos Estados Unidos tem sido, segundo ele, esmagadoramente positiva e revelado que medidas que prejudiquem ou impeçam os pais de ensinar seus filhos em casa são repressivas e desnecessárias para salvaguardar o interesse do Estado na educação ou na proteção das crianças.

Também foi citado um estudo dos professores Charles Glenn e Jan de Groff, sobre o direito fundamental dos pais em dirigir o desenvolvimento das crianças e escolher a forma apropriada de educação para os filhos, não havendo, para estes autores, dúvidas quanto ao *status* desse direito, sendo que negar aos pais essa escolha é uma decisão injusta e indigna de uma sociedade livre; *links* com pesquisas sobre o aumento da popularidade do *homeschooling* e os resultados positivos de alunos *homeschoolers*.

Finalizando a carta, o diretor afirma haver muitas famílias brasileiras que gostariam de ensinar seus filhos em casa sem medo de represálias. E, por causa dos resultados da experiência dos Estados Unidos ao evidenciar que os *homeschoolers* são bem vistos pelos seus resultados acadêmicos e suas contribuições cívicas e sociais, seria somente benéfico ao Brasil reconhecer tal modalidade de ensino como uma forma de educação tão viável e válida como outras. A HSLDA colocou-se à disposição do juiz para qualquer tipo de assistência técnica ou de outra natureza.

A carta anteriormente descrita foi enviada ao juiz Carlos Eduardo Cilos de Araújo no início de maio de 2011, mas não há informação de que tenha feito parte do processo que envolve a família ou mesmo que tenha sido analisada pelo juiz responsável pelo caso.

1.4.3 Considerações sobre o caso Ferrara/ SP

Todo o embate judicial que envolveu a família Ferrara foi interrompido porque o casal decidiu regressar aos Estados Unidos. Em entrevista, a mãe declarou que a decisão pelo regresso esteve intimamente ligada ao processo desgastante sofrido no embate com a Justiça brasileira, o que desestruturou os planos da família e foi responsável pela perda de certa quantia de dinheiro investido em negócios na cidade. A família apresentou queixas em relação à forma de tratamento que receberam, sobretudo dos representantes do Conselho Tutelar da cidade, e alegou terem sido muitas vezes "tratados como criminosos".

Quando arguida sobre as críticas à falta de socialização que as filhas poderiam sofrer por não frequentar a escola, a mãe afirmou veementemente que só realizam tal crítica os que não têm conhecimento sobre o assunto e trouxe à baila dados do *homeschooling* nos Estados Unidos, onde as crianças possuem identificação para descontos em programas e locais diversos, agrupam-se com outras crianças *homeschoolers* para realização de atividades, praticam esportes em grupo, sendo a socialização um ato constante. No mesmo sentido, a mãe relacionou a série de atividades e locais que as filhas realizavam e frequentavam no Brasil, e alegou ser impossível alegar que as meninas estivessem sendo privadas de socialização.

A mãe ainda destacou a capacidade das filhas de se expressarem, habilidade, segundo ela, notada e elogiada pelos repórteres que visitaram a residência da família em Serra Negra durante a repercussão do caso, e a preocupação e o trabalho do casal para com a educação das filhas, com o objetivo de deixar filhos melhores para o mundo, enquanto muitas pessoas se preocupam apenas em deixar um mundo melhor para os filhos. A mãe também revelou que o próprio delegado que acompanhou o caso teria mudado de opinião em relação ao casal. Após ter ouvido depoimento e tomado conhecimento dos fatos, ele teria afirmado não poder classificar a família como criminosa, diante de uma série de crimes com os quais se deparava diariamente.

Destaca-se também, nesse caso, a atuação do pai mineiro que também enfrentou problemas com a Justiça brasileira por ensinar os filhos em casa, como apresentado anteriormente. Esse pai não somente esteve presente no dia da audiência em que o casal prestou depoimento, como os aconselhou a não entregar documentos à Justiça e a não pagar a multa estabelecida, além de ter requisitado intervenção da HSLDA em auxílio à família Ferrara.

Ressalta-se ainda a fala do juiz quanto à autenticidade do tema, ao analisar o caso e dar seu parecer contrário, sem referências à decisão do STJ em 2001 ou mesmo após a decisão favorável do juiz do Paraná sobre a experiência do ensino em casa vivenciada pela família Silva.

Por todo o desgaste pelo qual o casal passou no embate com a Justiça brasileira, eles não pensam em retornar ao Brasil. Entretanto, quando solicitada a dar entrevista, a mãe prontamente pronunciou-se favorável a qualquer tentativa de divulgação dessa modalidade de ensino, ansiando pela alteração da legislação brasileira de modo a conceder aos pais a liberdade de escolher o tipo de educação a ser dada aos filhos.

1.5 Temas emergentes da análise dos casos brasileiros

Como enunciado anteriormente, o objetivo ao apresentar essas recentes experiências brasileiras com o ensino em casa, bem como seu embate na Justiça, é o de evidenciar os temas que o debate suscita, tanto no que diz respeito à área jurídica e educacional, como também questões políticas e filosóficas presentes nessa discussão. Dessa maneira, expõe-se a seguir uma síntese das questões provocadas pela análise dos referidos casos e que serão aprofundadas nos capítulos seguintes.

Devido ao embate que essas famílias apresentaram com a Justiça brasileira, sobressaem nesse debate muitos temas ligados à área jurídica, levando a diferentes interpretações da Constituição e das leis brasileiras que envolvem a educação e a proteção dos direitos da criança, como a LDB 9394/96 e o ECA, além dos impactos que os tratados internacionais proporcionam para a legislação nacional diante do enfrentamento dessa temática.

Sendo assim, a discussão sobre a constitucionalidade ou não do ensino em casa no Brasil após a Constituição Federal de 1988 revela-se presente tanto no primeiro caso, desde 2001, quando do julgamento da família Vilhena Coelho, em Goiás, até a análise do caso da família Ferrara, em São Paulo, dez anos depois. Esse debate contempla interpretações de artigos da atual Constituição, tanto favoráveis como contrárias, questionando os possíveis conflitos que as leis infra-constitucionais trariam para a análise do direito à educação e à liberdade de ensino.

Nesse aspecto, surgem discussões como a necessidade de se interpretar a CF/88 atentando-se ao papel dos princípios que a regem. Os favoráveis ao ensino em casa enumeram

princípios como os de razoabilidade, proporcionalidade, subsidiariedade, liberdade, entre outros; discussão presente sobretudo nos votos dos ministros do STJ ao julgar o caso de Goiás e no recurso extraordinário apresentado pela família Nunes à justiça mineira. Além da análise sobre o papel dos princípios gerais de direito, destaca-se a tentativa tanto dos favoráveis ao ensino em casa como dos defensores da obrigatoriedade da matricula escolar, de ampliar o debate sobre o direito à educação na CF/88, situando-a num contexto do Estado Democrático de Direito, onde justificar-se-ia, em face desse caráter democrático, a necessidade de respeito à liberdade de escolha dos pais no que tange à educação de seus filhos, a necessidade da frequência escolar como via garantidora da formação democrática dos alunos e a permanência desse Estado democrático.

Outro tema recorrente nesse debate é o do papel do Estado *versus* o papel da família na educação das crianças. A quem pertencem os filhos? Ao Estado ou à família? Questões como essas suscitam a análise sobre a função do Estado como responsável maior pelas crianças ou como aquele que apresentaria um papel apenas supletivo e subsidiário, no que diz respeito à responsabilidade pela educação das crianças, que, segundo a CF/88, deve ser tríplice e compartilhada entre família, sociedade e Estado.

E quando se refere ao posicionamento de que aos pais pertencem os filhos, assim como as decisões sobre sua educação, é unânime o uso de Documentos e Tratados Internacionais de Proteção aos Direitos Humanos, que apresentam a primazia da família na escolha do gênero de educação a ser dada aos filhos, gerando debates sobre o papel e o peso que esses documentos internacionais, ratificados pelo Brasil, teriam na análise de casos como os dessas famílias que optaram por ensinar seus filhos em casa. A utilização dos documentos internacionais para defender essa modalidade de ensino no Brasil segue tendência de outros países quando do momento de luta pela legalização do *homeschooling*, como será exposto a seguir.

Além dos documentos internacionais, destaca-se o papel das associações em defesa do ensino em casa para o auxílio das famílias que decidiram praticar essa modalidade de ensino, na tentativa de contribuir para a legalização dessa modalidade de ensino nos países onde ainda não são permitidas, como é o caso da HSLDA interferindo no caso de GO e SP e da tentativa de elaboração da Anplia, pela família de Minas Gerais, uma entidade que viria a ajudar as famílias brasileiras com questões jurídicas, entre outras.

Também se encontra presente, como fruto das discussões anteriores, o debate sobre a titularidade de direitos. A quem pertence o direito à educação? Quem é o sujeito do direito à

educação, declarado nos artigos da CF/88 e das leis infra-constitucionais? Nesse debate, surgem posições apresentando as crianças como os titulares desses direitos, não cabendo aos pais infringi-los, ou seja, entendendo-se, como presente na argumentação do Juiz de Minas Gerais, que o direito à educação pertence aos filhos e não aos pais. Por outro lado, os pais argumentam que não desrespeitam o dever com relação à educação de seus filhos. Somente abrem mão do serviço estatal para realizá-lo da forma como consideram melhor, visando ao bem da criança.

As questões inerentes ao debate jurídico em torno do tema não deixam de estar interligadas às abordagens teóricas sobre o ensino em casa, o que motiva, principalmente, discussões sobre os fins da educação e o papel da escola nesse processo de formação da criança e do adolescente. Diante do objetivo constitucional para a educação, que é a formação para a cidadania e a qualificação para o mercado de trabalho, cabe questionar qual o papel da escola nessa tarefa. Teria a escola o monopólio no que diz respeito à socialização e conhecimentos necessários para a formação para cidadania?

Essas e outras indagações permeiam todo o debate sobre o ensino em casa e sua tentativa de legalização no Brasil. Os favoráveis ao ensino em casa encontram aí espaço para apresentar as críticas à instituição escolar, que, na avaliação destes, falha não somente em seu dever de educar, mas também na oferta de uma socialização saudável para as crianças, apresentando-se como uma instituição que as segrega por idade e classe socioeconômica, além de representar um ambiente propício à violência em todas as suas formas; aspectos presentes na fala dos pais entrevistados e nas reportagens coletadas.

Assim, alguns pais posicionam-se contrários à escola, por conta dos baixos rendimentos acadêmicos que vêm proporcionando aos alunos, e apresentam também críticas à formação moral promovida por essa instituição, que muitas vezes vai de encontro ao oferecido pela família. Além de questionar o tipo de socialização oferecida pela escola, os pais rebatem o argumento de que a socialização necessária para a formação das crianças encontra-se somente presente na instituição escolar. Para eles, é possível oferecê-la em outros ambientes e em contato com pessoas diversas que não somente os pares da mesma idade.

Por outro lado, os defensores da escola entendem a educação como um processo que não se resume à aquisição de conhecimentos, sendo a frequência diária à escola necessária para a garantia de uma formação para a cidadania, mostrando-se a família insuficiente nesse processo. Ao conviver com outras crianças, com formação familiar e culturas diversas, aprendendo a se relacionar diariamente em situações de conflito, que exigem o pensamento e

a postura em prol do coletivo, a escola estaria oferecendo um espaço de formação para a cidadania e, como consequência, a garantia de uma sociedade democrática.

Dessa maneira, as questões relacionadas à socialização e à formação para a cidadania revelam-se centrais no debate sobre os fins da educação e da escola. Também passam a haver indagações sobre o direito à educação como, em parte, sinônimo do direito à frequência escolar. Não estaria incorporado ao direito à educação o direito à escola, como presente no voto do ministro Peçanha, ou subtendido que este se refere também ao direito à convivência comunitária assegurada pela frequência ao ambiente escolar e relacionamento com as demais crianças, visando seu desenvolvimento saudável, como apresentado pela promotora que analisa o caso do PR?

Essas e outras questões relacionadas ao ensino em casa serão analisadas a seguir, no intuito de compreender as tentativas de normatização dessa modalidade de ensino no Brasil, bem como as motivações e implicações presentes nesse processo.

2. ENSINO EM CASA: DISCUSSÕES TEÓRICAS

Muitas questões emergem no debate sobre a possível normatização do ensino em casa no Brasil. A primeira delas refere-se ao fato de a educação ser compulsória no país, com sérias implicações quando famílias tentam ensinar seus filhos em casa. Assim, ressalta-se a importância de se tecer algumas considerações acerca da consolidação histórica da educação como um quesito obrigatório para os cidadãos de diferentes localidades, assim como sua contestação diante daqueles que a pensam em um contexto livre da ingerência estatal e/ou da instituição escolar.

Esse debate, com argumentos contrários à educação obrigatória, contribuíram para que ganhasse evidência uma nova fundamentação teórica para os defensores do ensino em casa, o que auxiliou na divulgação e prática moderna de tal modalidade de ensino. Para tanto, destacam-se tanto a influência dos teóricos liberais e de pensadores que nortearam a ação concreta dos que reivindicam o direito ao ensino em casa, como, mais recentemente, a atuação de associações em prol da divulgação e normatização dessa modalidade de ensino.

Como um segundo grande tema encontra-se aquele suscitado, sobretudo, pelos dados que apresentam um crescimento da população que opta pelo ensino em casa: o debate sobre a caracterização dessa população, assim como as motivações e razões que os levam a escolher tal modalidade de ensino em detrimento da instituição escolar e, consequentemente, da educação oferecida pelo Estado. Essas questões e algumas de suas implicações serão tratadas neste capítulo, cuja pretensão é a apresentação de alguns aspectos teóricos que permeiam um debate mais amplo que envolve desde as raízes do ensino em casa à sua prática atual.

2.1 A compulsoriedade da educação escolar e as raízes do ensino em casa

Neste tópico, o objetivo é fazer uma breve reflexão das questões que envolveram a compulsoriedade da educação escolar ao longo dos anos e sua consolidação como fator relevante para o crescimento social e econômico de diferentes sociedades. Convém informar que todo o debate sobre a educação compulsória no Brasil, que permeou as diferentes constituições, será discutido no próximo capítulo, cabendo aqui ressaltar os aspectos mais amplos que envolvem a educação compulsória como parâmetro a ser seguido por diferentes países.

Por outro lado, também serão apresentadas a influência e contribuição da matriz liberal para o questionamento do papel do Estado na imposição de uma educação obrigatória, bem como outros autores que, ao questionar e negar essa compulsoriedade, influenciaram as bases teóricas do ensino em casa. Como uma prática com raízes antigas, o ensino em casa volta a ser praticado, trazendo uma série de desafios e características inerentes à complexidade de um processo educativo nas sociedades modernas.

2.1.1 A questão da compulsoriedade da educação escolar

Como fruto de debates, reflexões e incursões nas pesquisas bibliográficas, verificou-se que o direito à educação escolar, entendido como responsabilidade do poder estatal, teve sua origem durante o movimento da Reforma Protestante do século XVI, quando Martinho Lutero passa a defender uma educação para todos - incluindo meninos e meninas, independente da classe social e econômica -, de frequência obrigatória e como responsabilidade do Estado pela oferta, manutenção e supervisão quanto à frequência dos alunos (*Cf.* BARBOSA, 2011).

Como consequência do citado movimento e das formulações de Lutero, as cidades alemãs começaram a organizar seus sistemas de ensino, ainda que por objetivos religiosos e com tipos de ensino diferenciados de acordo com a população, mas mantendo as características de uma educação popular, gratuita, de responsabilidade estatal e de frequência obrigatória. Em uma vertente de análise da educação como direito social, também se destaca a Revolução Francesa de 1789, da qual teriam surgido os princípios de universalidade, gratuidade, laicidade e obrigatoriedade da educação (*Cf.* LOPES, 1981).

Boudens (2002, p. 8) posiciona o ensino fundamental obrigatório como um produto tanto da Revolução Francesa, “com seu ideal de promover a igualdade de oportunidades de ascensão social e de acesso ao trabalho produtivo”, quanto da Revolução Industrial, “com sua necessidade de impor aos indivíduos uma conduta social padronizada”, sendo que, apesar das críticas existentes a essa escolarização obrigatória, “ainda não se encontrou um instrumento alternativo de ajustar as massas à sociedade industrial, antes, e ao mundo globalizado, agora”.

Carlos Roberto Jamil Cury (2002, p. 250) revela que, no século XIX, a educação primária gratuita e obrigatória era “justificada no sentido de a sociedade produzir pessoas com mentes maduras, minimamente ‘iluminadas’, capazes de constituir eleitorado esclarecido e trabalhadores qualificados”. Para o autor, uma das características do século XX foi a conjunção dos direitos civis, políticos e sociais na educação escolar, período em que algumas

constituições passaram a reconhecer na legislação o direito à educação como direito de todo cidadão e dever dos poderes públicos, destacando a atuação do Estado especialmente pela imposição da obrigatoriedade escolar e sua consequente gratuidade (CURY, 2002, p. 250).

Na avaliação de Katarina Tomasevski (2001b, p. 8), o século XXI inicia-se com um combate contra a incapacidade de alguns países de avançar da promessa para a efetivação da garantia da educação primária gratuita e obrigatória para todas as crianças. E, no que diz respeito à aliança entre essas duas características (gratuidade de compulsoriedade), a autora avalia que, tanto nos Tratados Internacionais de Direitos Humanos como nas leis dos diversos países que passaram a compreender que a educação compulsória requer obrigações por parte do Estado e da sociedade, nunca houve dúvidas sobre tornar a educação compulsória, sem torná-la gratuita (TOMASEVSKI, 2001b, p. 13).

No que se refere à educação compulsória, Tomasevski (2001b, p. 25) afirma que esta possui uma tradição muito mais longa que o próprio direito à educação, sendo que as lutas pela implementação da educação obrigatória, segundo Sacristán (2001, p. 15 e 16), refletiram objetivos distintos ao longo da história:

> A idéia foi defendida como meio de emancipação social e individual a partir da perspectiva ilustrada; foi uma forma de legitimar uma nova ordem social nascente; desempenhou o papel de mecanismo de integração social dos Estados nacionais modernos; transformou-se também em uma forma de vigilância simbólica disciplinadora dos indivíduos. Nas primeiras leis que a propuseram como ideal, falava-se de sua utilidade social e acreditou-se que fosse um dever moral; mais tarde, foi reconhecida como uma obrigação de estrito cumprimento e um direito das pessoas.

O reconhecimento da educação primária compulsória como parte dos Tratados Internacionais de Direitos Humanos e a mudança de visão sobre a criança como sujeito de direito, trazida pela Convenção Sobre os Direitos da Criança, passam a se refletir nas leis internas da maioria dos países no mundo (TOMASEVSKI, 2001b, p. 25). Entretanto, a capacidade que os governos têm de implementar essas leis de educação compulsória e gratuita, bem como as medidas para sua aplicabilidade, variam (TOMASEVSKI, 2001b, p. 25); para Tomasevski (2001c, p. 15), esse cumprimento requer um balanço entre direitos e deveres, liberdades e responsabilidades, orientadas pelas leis em geral e também pelas leis de direitos humanos, pois uma criança não pode ter o direito a uma educação gratuita a menos que o governo seja capaz de aumentar os recursos nela investidos (o que significa que as empresas e os indivíduos têm de pagar impostos), assim como a educação não pode ser obrigatória, a menos que os pais aceitem que seus filhos têm o direito à educação.

Sem a pretensão de se apresentar um histórico aprofundado sobre a compulsoriedade do ensino, ressaltam-se, nesse debate, dois aspectos que, desde as ações de Lutero em prol da educação escolar até os dias atuais, têm se revelado uma conquista na luta pelo direito à educação de todos: um Estado responsável pela oferta (gratuita) e manutenção da educação escolar, que ofereça parte dessa educação em caráter obrigatório aos seus cidadãos, garantindo, assim, que todos tenham um mínimo de educação necessária para poder usufruir dos demais direitos constitutivos do estatuto da cidadania (OLIVEIRA, 2007, p. 15).

Assim, atualmente, pelo entendimento de que o direito à educação se mostra necessário para o usufruto dos demais direitos e para a participação do indivíduo na sociedade, a educação compulsória tem visto sua ampliação para além da educação primária, como prevista na legislação de diferentes países. Na avaliação de Tomasevski (2001b, p. 27), essa tendência de alongamento da escolaridade obrigatória segue uma lógica dupla: por um lado, o aumento da idade de deixar a escola por meio da educação obrigatória prolongada impede as crianças de aventurarem-se na idade adulta muito cedo, o que se revela particularmente importante na luta contra o trabalho infantil ou casamento precoce; por outro lado, a educação obrigatória prolongada fornece a todas as crianças uma certa "escolaridade de núcleo comum", cada vez mais exigida pela mudança em direção a sociedades e economias baseadas no conhecimento, reforçadas pela interação entre a globalização e educação local; ainda em um modelo ideal de educação inclusiva, todas as crianças podem se socializar na mesma escola e sala de aula, independentemente do seu sexo, raça, proveniência, religião, riqueza ou pobreza ou deficiência. Dessa maneira, todas as crianças devem frequentar a escola, porque a educação é definida como um bem público (TOMASEVSKI, 2001c, p. 15).

Além disso, há os que defendem a escolarização obrigatória como um dos meios possíveis para se trilhar o caminho para a igualdade entre os indivíduos, como salienta Sacristán (2001); o autor, apesar de reconhecer a escolarização como um caminho problemático para o alcance de mais igualdade, avalia que sua inexistência, suas deficiências ou as diferenças na quantidade de escolaridade recebidas certamente conduzem a uma desigualdade ainda maior, não somente no campo da educação, mas, consequentemente para o desempenho do exercício de muitas outras oportunidades e atividades (SACRISTÁN, 2001, p. 65).

No entanto, esse pensamento e defesa pela escolarização compulsória não se mostram unânimes. Quando, no contexto das sociedades modernas, a instituição escolar se depara com toda uma diversidade social e passa a acolher indivíduos muito diferentes, a escolarização

compulsória, que antes tão natural e cotidiana, como uma realidade social quase natural na vida dos cidadãos (SACRISTÁN, 2001, p. 11), passa a ser contestada diante de suas contradições ou impossibilidade de realização de seus fins (SACRISTÁN, 2001, p.71).

Para autores como John Colbeck (2001), tornar a educação obrigatória significa dar aos adultos o direito de moldar as crianças segundo seus valores e moral, pois a elas não é dado nenhum direito de escolher o tipo de educação que elas valorizam ou mesmo de estar fora de um sistema educacional. O autor afirma que o direito à educação, cuja intenção é beneficiar as crianças, é dado em favor de seus pais. Para aquelas que não gostam da escola, o direito à educação consiste no direito dos pais de mantê-las presas na escola na idade dos 5 até os 16 anos (no contexto da Inglaterra). Assim, critica o fato de haver leis contra os abusos físicos, mas não contra 'abuso educacional' (COLBECK, 2001, p. 275).

Permeando essas contestações, surge atualmente a posição de Filipe Celeti (2011) por uma educação não obrigatória e não regulamentada pelo Estado. Ao contrário dos benefícios anteriormente apresentados no que concerne ao direito à educação de todos, o autor acredita que o momento de decadência da educação vivenciado atualmente requer questionamentos sobre sua obrigatoriedade e sobre o papel do Estado no dever de educar. Para Celeti (2011, p. 85), mostra-se necessária uma separação entre Estado e Educação (assim como ocorreu entre Estado e Igreja), sendo que a não obrigatoriedade do ensino significa um caminho para que esta ocorra a partir do mercado, ou seja, a partir de um acordo voluntário entre indivíduos.

Para esse autor, uma educação não obrigatória é aquela que existe voluntariamente na sociedade, sem qualquer meio coercitivo para obrigar qualquer pessoa a instruir-se, educar-se, escolarizar-se (CELETI, 2011, p. 48), sendo eticamente condenável o uso coercitivo da lei para compelir os indivíduos a frequentarem uma instituição ou terceiros a financiarem os indivíduos escolhidos (CELETI, 2011, p. 56); mostra-se uma defesa a favor de todos, para que ninguém seja obrigado a se adequar aos projetos elaborados por terceiros sem que exista consentimento, visto que uma lei que obrigue todas as crianças a frequentar a escola viola a liberdade individual (CELETI, 2011, p. 54), sendo o próprio direito à educação, em última análise, uma violação das liberdades (CELETI, 2011, p. 63).

Com base no conceito de liberdade, Celeti (2011, p. 61) advoga uma educação de mercado, como uma troca voluntária entre agentes, podendo qualquer pessoa decidir se o preço ou o serviço está fora do que julga coerente . O autor propõe como soluções uma transição do atual modelo estatal de educação para um modelo de mercado os *vouchers* (que ele traduz por 'vales-educação') e o *homeschooling* (CELETI, 2011, p. 67).

A despeito das contradições presentes no trabalho de Celeti[76] (e talvez inerentes ao debate de um tema complexo como o que propôs), este serve para ilustrar que a compulsoriedade da educação escolar, apesar de todo o histórico construído como sinônimo de luta em prol dos direitos de todos a um mínimo de educação e, consequentemente aos demais bens da sociedade, passa a ser questionada. E, nesse contexto, o ensino em casa é proposto como uma das possíveis alternativas para essa educação obrigatória.

Destaca-se que o posicionamento atual pela não obrigatoriedade da educação escolar e/ou, especificamente, pelo ensino em casa recai principalmente sobre a ideia de que o Estado falha em seu dever de educar, dada a falta de qualidade do ensino por ele ofertado, além da visão de que a função social da educação compulsória pelo Estado seria a preparar para a dominação (CELETI, 2011, p. 62) e a proibição do ensino em casa significaria "um atestado político de doutrinação ideológica" (CELETI, 2011, p. 76).

Algumas dessas questões, que baseiam os argumentos contrários à compulsoriedade da educação escolar, baseados no ideal de liberdade, foram utilizadas pelos autores liberais e também pelos fundadores do movimento moderno do ensino em casa, como apresentado a seguir.

2.1.2 Influências da matriz liberal e demais pensadores

Apesar de considerado como conquista o fato de o Estado ter se incumbido da tarefa de oferecer educação escolar para todos, mantendo um período de estudo obrigatório, surgem posições contrárias a essa vertente. É contra o Estado que monopoliza a direção da educação escolar, obrigando os cidadãos a segui-la, que se posicionam os favoráveis ao ensino em casa, suscitando questões teóricas sobre o ensino livre, muito semelhantes às formuladas pelos liberais.

Ainda que seja possível associar as ideias presentes na reivindicação e/ou na prática do ensino em casa com outras teorias, como a anarquista (mais associada aos *unschoolings*), optou-se por destacar o pensamento liberal e sua relação com o debate que permeia o tema do ensino em casa, por ser a negação da compulsoriedade a grande questão dentro do pensamento liberal.

[76] O autor, por exemplo, advoga uma não interferência estatal, de qualquer natureza, no campo da educação, propondo inclusive uma separação entre Estado-Educação (p. 85); entretanto, ao apresentar como resposta ao sistema estatal educacional o uso de *vouchers*, defende que o próprio governo financie a educação (e não mais a escola) através dos "vales-educação" (CELETI, 2011, p. 68).

O objetivo de conter o ‘poder absoluto’ do Estado e sua interferência inclusive na área dos direitos sociais está na própria definição do termo liberalismo, como observa Harold Laski (1973, p. 11):

> (...) como corpo doutrinário [o liberalismo] está diretamente relacionado com a liberdade (...). Quase desde o primeiro momento de sua história, almejou limitar o âmbito da autoridade política, confinar os negócios do governo aos quadros dos princípios constitucionais e, portanto, tentou sistematicamente descobrir um sistema de direitos fundamentais que o Estado não fosse autorizado a violar.

Francis Fukuyama (1992, p. 73) corrobora essa tese ao afirmar que, em uma análise política, o liberalismo pode ser definido “simplesmente como uma norma jurídica que reconhece certos direitos ou liberdades individuais que escapam ao controle do Estado”.

Ao examinar a evolução histórica do liberalismo (*Cf.* PAIM, 1987), percebe-se que, desde sua formulação nas obras de Locke, sua fundamentação por Kant e modificações por Benjamin Constant, Tocqueville e Keynes, entre outros, até chegar às suas versões no século XX e início do XXI, a ideia de valorização da liberdade sempre foi ressaltada.

Alguns teóricos do liberalismo, como Benjamin Constant, questionaram o conceito de liberdade presente nessa doutrina e, em relação ao Estado, ela se traduziria não somente como a possibilidade de participação do poder, mas, ainda, na possibilidade de ser livre de seu poder (PAIM, 1987, p. 38).

Tocqueville, em suas análises que “constituem inspiração para aqueles que procuram restaurar o ideal de Liberdade contra os poderes sinistros do totalitarismo que ameaçam a democracia” (PAIM, 1987, p. 45), faz uma reflexão sobre a antítese existente entre liberdade e igualdade. Afinal, se todos são desiguais por natureza, a igualdade só pode ser imposta, coercitivamente, pela lei. Além disso, apresenta a moral social como o sustentáculo de uma sociedade democrática bem constituída, sendo que, na concepção liberal, ela deve ser ensinada pela família, na escola e em ambientes de religiosidade, não cabendo ao Estado impô-la.

Revela-se então o posicionamento dos liberais, contrários a um único sistema nacional de educação. Se as famílias são diferentes em sua moral, crença e valores, como oferecer um único tipo de ensino? Que direitos tem o Estado de promover um ensino com embasamentos distintos dos apregoados pelas famílias? Michael Apple (2003, p. 214) expressa a preocupação dos pais que praticam o ensino em casa ao afirmar que: “(...) para muitos da direita, um dos inimigos-chave é o ensino público. A educação secular está transformando

nossos filhos em ‘estranhos’ e, ao ensiná-los a questionar nossas ideias, coloca nossos filhos contra nós”.

Para Auberon Herbert (1978, p. 30), assim como o Estado não deve interferir na religião dos cidadãos, também não deveria ter o direito de estabelecer o tipo de educação a ser dada uniformemente para todos. Afinal, defende o autor que uma educação estatal não é a favor da liberdade dos homens, pois se apresenta como da natureza de um favor político, o que cria uma relação de dependência de determinadas camadas, pois a elite, ao pagar taxas e impostos que vão para a educação pública, acredita poder dirigir a educação de toda a população, não encontrando o trabalhador validade na escolarização de seus filhos (HERBERT, 1978, p. 21).

O fato de um conjunto de pessoas formar uma nação e ter aqueles que a governam não significa lhes atribuir direitos ilimitados. Nessa linha de pensamento, os governantes devem administrar um sistema de leis, mas abster-se da interferência na religião e educação. Se a grande condição que regula a vida humana é a liberdade mais ampla possível para todos, cada homem deve ser livre – dentro dos limites que a liberdade dos outros lhe impõe – para julgar o que compõe a sua felicidade. E nesse sentido, o Estado deve tão somente garantir essa liberdade; não deve atribuir a si próprio deveres ou abster-se de fazer algo que interfira nessa liberdade, mesmo que haja objetivos que se revelem úteis, como é o caso de oferecer um sistema nacional de educação (HERBERT, 1978, p. 24).

Sendo assim, para parte dos liberais, torna-se inclusive contraditória a compulsoriedade da educação escolar em uma instituição dirigida pelo Estado, já que suas funções são as de garantir a liberdade. Quando esta contradição se apresenta, surgem os questionamentos sobre a real função do Estado e a forma como exerce o seu poder, suscitando, muitas vezes, a violação das regras estabelecidas: “Mas não é menos certo que a possibilidade da violação do Direito é inerente ao Direito mesmo, como realização que é da liberdade” (REALE, 1987, p. 678).

O ensino ofertado compulsoriamente pelo Estado não somente interfere nas liberdades dos cidadãos, como sua negação se apresenta também mediantes as críticas sobre a precariedade do ensino público, visto que “todos reconhecem o direito à revolução, ou seja, o direito de negar lealdade e de oferecer resistência ao governo sempre que se tornem grandes e insuportáveis a sua tirania e *ineficiência*” (THOREAU, 1849, p. 3, grifo nosso).

Além da influência do pensamento liberal, os favoráveis ao ensino em casa e os estudiosos do tema citam alguns teóricos que se tornaram base para a idealização e prática do ensino em casa.

Entre eles sobressaem Ivan Illich e sua teoria da desescolarização, além de John Holt e Raymond e Dorothy Moore, em seus trabalhos pela divulgação e regularização do *homeschooling* nos Estados Unidos. Os escritos de Illich ganharam mais atenção na década de 70, tornando-se menos citados atualmente pelos defensores do ensino em casa. Contudo, considera-se que ele, como um pensador político que se opôs à instituição escolar, proveu a essa comunidade um bom ponto de partida para suas reivindicações. Por outro lado, John Holt foi menos reconhecido do que Illich, exceto pelo grupo que ensina em casa, mas seus escritos exerceram uma influência mais marcante no movimento. Os praticantes contemporâneos do ensino em casa fazem mais referência a Holt que a Illich (RIEGEL, 2001, p.95). Por sua vez, Moore, incorporando uma linguagem religiosa à defesa do movimento, contribuiu para que esse se ampliasse rapidamente entre os cristãos norte-americanos (GAITHER, 2008, p. 133).

Ivan Illich (1926-2002), de origem italiana, escreve suas obras a partir da década de 70. Ele foi um crítico rigoroso das instituições e acreditava que, se por um lado elas foram criadas para atender às necessidades da sociedade, por outro também suscitavam novos problemas que seriam resolvidos com a criação de mais instituições, dessa forma limitando a visão de mundo das pessoas aos marcos de suas instituições e fazendo-as prisioneiros delas. As instituições, além de modelarem a concepção de realidade ao impor o modo de pensar da classe dominante e, assim, reproduzir a estratificação social, fazem com que a sociedade vislumbre a possibilidade de progresso apenas mediante a existência e expansão das próprias instituições.

Pela sua crítica às instituições e à forma como a sociedade é organizada, Illich torna-se também um crítico da escolarização, visto que esta apresenta papel fundamental (para a classe dominante e na mente dos subalternos) enquanto instituição que promove educação. Apesar de não ter recebido uma formação pedagógica, as críticas severas de Illich à escola fazem-no aparecer na história da educação e na bibliografia, ao lado de educadores e demais autores que participaram da proposta de desescolarização (alguns dos reprodutivistas como Pierre Bourdieu, Jean Claude Passeron, Christian Baudelot e Roger Establet), movimento que ganha repercussão nos anos 70 com o questionamento da escola como reprodutora da sociedade. Nesse movimento, acredita-se que, ao abrir a escola para todos, a ideologia dominante transmite uma certa noção de igualdade. Esta, sendo apenas uma igualdade civil, passa a ser

aceita pela classe dominada como única e incontestável, de forma que, sendo iguais em direitos civis, não lhes cabe a contestação e exigência de igualdade econômica e social. Eis o ideal de igualdade, segundo Illich, que as escolas transmitem para favorecer a reprodução da atual sociedade.

Na avaliação de Illich, a educação escolar passa a ser, então, um mecanismo de alienação dos sujeitos em formação, que tomam como verdadeiros e válidos os valores instituídos pela classe dominante para preservar seus interesses, em detrimento dos interesses comuns da sociedade. As escolas não só detêm o monopólio da educação formal como há uma propaganda intensa de que apenas por essa instituição se pode obter o saber legitimado e reconhecido na sociedade. Essa seria a estrutura oculta da escola, que prega que todo saber ensinado fora dela não tem valor. Além disso, a escolarização obrigatória aniquila na pessoa a vontade de aprendizagem independente e trata o saber como uma mercadoria.

As críticas apontadas por Illich à escola partem do pressuposto de que o entendimento de toda a sociedade está baseado no que é o oposto da verdadeira educação, que significa "despertar a consciência para novos níveis de potencial humano e usar os poderes criativos de cada um para melhorar a vida humana" (ILLICH, 1973, p. 77).

Os alunos são obrigados a passar anos na escola e, quando dela saem, não estão preparados para o mercado de trabalho. E, se dela saem antes de terminar a escolaridade obrigatória, a situação torna-se ainda mais grave. Os resultados da escola nos dois casos são jovens que nada aprenderam, que perderam sua auto-estima e que ficam desapontados e desanimados. Contudo, apesar de muitas pessoas reconhecerem que o sistema educativo é ineficiente e injusto, elas ainda não conseguem compreender como seria uma sociedade desescolarizada.

Dessa maneira, Illich propõe a desinstitucionalização da escola como algo inevitável que deveria encher a todos de esperança, visto que acabaria com a ilusão que cerca a escola. A desescolarização da sociedade traria mudanças significativas, pois ela nada mais é do que

> (...) uma mutação cultural, pela qual um povo recupera o uso efetivo das suas liberdades constitucionais: a aprendizagem e o ensino feitos por homens que sabem ter nascido livres, e não por homens tratados para a liberdade. A maioria das pessoas aprende, a maior parte do tempo, quando faz aquilo que gosta de fazer; a maioria das pessoas é curiosa e quer incutir um significado a tudo aquilo com que entra em contato; e a maioria das pessoas é capaz de um intercurso pessoal e íntimo com outras, a menos que seja estupidificada por um trabalho ou desalienada pela escola. (ILLICH, 1973, p. 28)

Diante dessa definição do que deveria ser a educação e de como as pessoas aprendem e da crítica severa à escola, Illich defende uma inversão na estrutura institucional e, mais do que isso, a criação de uma nova instituição educativa que permita ao aluno conhecer o que ele deseja e participar do mundo à sua volta. Ele apresenta algumas diretrizes e metodologias de como deve ser esse novo sistema de ensino, que tem como objetivos principais proporcionar acesso aos recursos existentes a todos aqueles que queiram aprender independentemente da idade e facilitar o encontro entre aqueles que desejam compartilhar seus conhecimentos com os que desejam adquiri-los.

Assim, em oposição à escola atual, as pessoas não precisariam cumprir os programas já estabelecidos e teriam disponibilidade para aprender e ensinar quando quisessem. A educação deve ser liberta dos "alicerces ocultos de uma sociedade escolarizada" (ILLICH, 1973, p. 26) e ser baseada em quatro redes, cabendo a essas novas instituições disponibilizá-las a todos: acesso aos objetos educativos; troca de conhecimentos; reunião dos pares; educadores profissionais.

A obra de Illich que se tornou mais conhecida foi a "Sociedade sem escolas" (1971), na qual ele expõe sua crítica à institucionalização da educação nas escolas contemporâneas. Vale ressaltar que ele não se envolveu diretamente com o movimento do *homeschooling*, mas seus argumentos a favor da abolição da compulsoriedade da educação encontram-se presentes no discurso contemporâneo dos defensores do ensino em casa.

John Holt (1923-1985) foi um educador norte-americano, explícito defensor do *homeschooling* e pioneiro na teoria dos direitos da juventude. Em seus dois livros iniciais (*How Children Fail*, 1964*; How Children Learn*, 1967), estão detalhadas as ideias básicas de sua filosofia educacional, na qual destaca como a escolarização compulsória destrói a curiosidade natural das crianças em aprender e coloca no lugar desta medo e habilidades necessárias para passar nos testes (GAITHER, 2008, p. 123).

> Crianças aprendem qualquer e todas as coisas que elas veem. Elas aprendem onde quer que estejam, não somente em locais especiais de ensino. (...) Nós podemos ajudar melhor as crianças a aprenderem, não decidindo o que nós achamos que elas devem aprender e pensando ingenuamente em como ensinar isso para elas; mas fazendo o mundo, tanto quanto podemos, acessível a elas, prestando séria atenção ao que elas fazem, respondendo suas questões – se elas tiverem alguma – e ajudando-as a explorar as coisas que mais lhes interessam. (HOLT, 1989, p. 162, tradução nossa).

Com o sucesso de seus livros, nos anos 60, Holt passa a ministrar palestras em universidades, ainda acreditando ser possível uma mudança no sistema escolar. Entretanto, na

década seguinte, após muitos anos de trabalho no sistema escolar e de certa forma influenciado por Illich, Holt radicaliza suas ideias, se convence de que não é possível uma reforma neste sistema e começa a advogar o *homeschooling*. Suas obras *Freedom and Beyond* (1972), *Escape from Childhood: the rights and needs of children* (1974) e *Instead of Education: Ways to help people do things better* (1976) marcaram esse período (GAITHER, 2009, p. 124). Holt defende que as crianças não precisam ser coagidas à aprendizagem, pois esta se daria naturalmente se oferecessem a elas uma rica variedade de recursos e liberdade para seguir seus próprios interesses. Esta linha de pensamento passou a ser chamada de *unschooling* e propõe uma série de alternativas à escolarização institucional, destacando os espaços públicos como: bibliotecas; centros de aprendizado voluntário; ambientes onde livremente pessoas de todas as idades poderiam se encontrar para trocar conhecimentos; entre outros (GAITHER, 2008, p. 125). Em 1977, Holt fundou o *Growing Without Schooling*, primeiro periódico do país a tratar especificamente do tema do ensino em casa, o qual ganhou grande popularidade entre a comunidade que praticava essa forma de educação (RIEGEL, 2001, p. 95).

Destaca-se nos escritos de Holt a linguagem sempre simples e livre de jargões acadêmicos, além do uso de anedotas provenientes de sete anos de anotações meticulosas realizadas em salas de aula. Na época, os dois primeiros livros de Holt tiveram mais de um milhão e meio de cópias vendidas, o que lhe conferiu a fama do "escritor educacional mais popular do país" (GAITHER, 2008, p. 123). Holt foi considerado "o grande nome desse boom intelectual, e aquele que deu o passo lógico para a defesa da *homeschool*" (VIEIRA, 2012, p.16). Rapidamente sua fama, sua habilidade de retórica e seu ativismo incansável fizeram dele o líder do movimento *homeschooling*. Inclusive, ele investiu mais de dez milhões de dólares, de seus próprios recursos, para bancar o periódico anteriormente citado, viajar por todo o país divulgando o tema em palestras e testemunhando a favor das famílias nos casos levados às cortes (GAITHER, 2008, p. 126). Sua popularidade aumentou ainda mais depois de convidado a participar de um programa de TV, de ampla audiência, para debater sobre o *homescholing* (VIEIRA, 2012; GAITHER, 2008).

Ambos, Illich e Holt defenderam a necessidade de eliminação da educação compulsória para a construção de uma sociedade mais humana (RIEGEL, 2001, p. 98). Na década de 80, o movimento norte-americano em prol do ensino em casa "pendeu para aquela que havia sido uma das suas primeiras origens: o argumento do direito divino de os pais educarem" (VIEIRA, 2012, p. 16). Dessa reivindicação, então com fundo religioso, destacam-

se sobretudo o trabalho de Raymond e Dorothy Moore, os quais estabeleceram relação de trabalho direta com Holt (GAITHER, 208, p. 128).

O casal Moore, da Igreja Adventista do Sétimo Dia, influenciado pelo que a igreja já defendia sobre a relevância do papel da mãe na educação das crianças pequenas e como fruto de sua formação e atuação na área da educação (ambos trabalharam como professores em escolas públicas), decidiu pesquisar e divulgar resultados de estudos que indicavam os malefícios que a educação escolar trazia para as crianças muito pequenas, no que diz respeito a questões psicológicas, biológicas (formação neural e sensório-motora) e de desempenho acadêmico (GAITHER, 2008, p. 130).

O artigo *The Danger of Early Schooling* (1972) e os *best-sellers Better Late Than Early* (1975), e *School Can Wait* (1979) buscavam detalhar ao público as conclusões dessas pesquisas sobre os malefícios de uma escolarização precoce, defendendo que as crianças se mantivessem longe de ambientes estruturados de aprendizado até os oito ou dez anos, mantendo-se em um ambiente acolhedor e gastando tempo regular com os pais, os fatores preditores de uma estabilidade e maturidade cognitiva (GAITHER, 2008, p. 132).

Em 1982, em duas participações em programa televisivo, Raymond Moore alerta o mundo de "um perigo até então desconhecido": que cerca de 70% de todos os problemas de comportamento seriam apresentados por jovens que foram para a escola muito cedo; afirmação apresentada como resultado de mais de dez anos de pesquisas e leituras de mais de sete mil estudos focados em desenvolvimento infantil por equipes de renomadas universidades. Para muitos, as entrevistas que o autor concedeu nesses programas representariam o lançamento do recente movimento do *homeschooling* nos Estados Unidos (VIEIRA, 2012, p. 17).

Em 1981, o casal Moore publicou o livro *How Grown Kids*, um manual de criação dos filhos baseado em suas questões de pesquisa. Este tornou-se o mais influente trabalho na comunidade dos praticantes do *homeschooling* (GAITHER, 2008, p. 132). Dada a linguagem evangélica que usavam, passaram a ser reconhecidos como os líderes dos *homeschoolers* cristãos, aproximando-se também de mórmons, católicos, entre outros, que apresentavam os valores familiares como base para o ensino (em casa) dos filhos. Raymond Moore também despertou a atenção por atuar como testemunha a favor de várias famílias em 20 estados norte-americanos, nos julgamentos daqueles que violavam os estatutos da educação compulsória. Nas décadas de 80 e 90, o casal produziu ainda muitas outras obras voltadas

para famílias *homeschoolers*, com conselhos práticos, tratando de formação de valores antigos e uma pedagogia *laissez faire* (GAITHER, 2008, p. 133).

Destaca-se a influência de Moore para a criação da *Homeschool Legal Defense Association* (HSLDA) em 1983, ao defender os fundadores desta sob a justificativa de que, sem a influência do casal, eles não teriam começado a ensinar em casa e tampouco a Associação existiria (VIEIRA, 2012, p. 17). Vieira (2012, p. 18) também observa que, em 1983, mudanças na regulamentação fiscal das escolas cristãs nos Estados Unidos resultaram no fechamento de centenas delas pelo país, circunstância que levou a comunidade cristã, influenciada pelos discursos de Moore contra os malefícios do ensino regular (e público), à opção pelo *homeschooling*, contribuindo para que tal modalidade crescesse espantosamente nas duas décadas seguintes.

Milton Gaither (2008) avalia que no início dos anos 80, Holt e Moore tornaram-se os ativistas mais populares do movimento *homeschooling*. Ambos começaram com suas críticas à escola pública e gradualmente construíram a visão sobre o ensino em casa como resposta a elas. A mídia teve papel fundamental na divulgação e repercussão com polêmica de suas ideias, o que colaborou para popularizar o movimento. Ambos também despenderam atuação na criação de várias obras sobre como colocar em prática o *homeschooling* (livros '*how to do'*) (GAITHER, 2008, p. 134).

A popularidade e influência da obra tanto de Illich, como posteriormente de Holt e Moore, podem ser vistas muito além da América do Norte. Das famílias analisadas no primeiro capítulo desta tese, é importante notar que os pais de Minas Gerais e do Paraná, engajados na causa de reconhecimento de tal prática no Brasil, citam com frequência em entrevistas (como foi o caso desta pesquisa e para a mídia em geral) os autores anteriormente apresentados, bem como suas obras, para embasar os argumentos e convicções sobre o ensino em casa.

2.1.3 A prática moderna do ensino em casa

Apesar de, no Brasil, a discussão do ensino em casa frequentemente trazer referências à experiência norte-americana, tal prática é mantida em países de diferentes continentes e estima-se que haja 63 países onde o *homeschooling* é legalmente permitido – muitos com legislação vaga, que depende da interpretação (diversa) de juristas, políticos e famílias adeptas (VIEIRA, 2012, p. 12). Não há um número preciso de quantas crianças no mundo

estudam em casa, mas as maiores populações estimadas encontram-se nos seguintes países: Estados Unidos, África do Sul, Rússia, Reino Unido, Canadá, Austrália e França, respectivamente (VIEIRA, 2012, p. 13).

Vieira (2012, p. 13) constata um notável predomínio das populações *homeschoolers* nos países anglo-saxões, baseado na hipótese de que a forte tradição jusnaturalista na história britânica tenha favorecido instituições promotoras e instâncias jurídicas favoráveis aos '*parental rights*'. O autor ainda enfatiza a predominância do ensino em casa em países mais bem situados na escala de desenvolvimento humano e econômico (com um número baixo de famílias praticantes nas Américas Central e do Sul e no continente africano).

Entretanto, embora o ensino em casa esteja presente em âmbito mundial, destaca-se a maior população de estudantes em casa nos Estados Unidos: mais de 2 milhões de estudantes em 2010[77] (RAY, 2011). Esse número supera a soma das outras nove maiores populações de estudantes em casa do globo (VIEIRA, 2012, p. 15), o que leva a desafios de ordem educacional e política, entre outras. Na avaliação de Kunzman (2012, p. 76), o *homeschooling* é um fenômeno educacional cada vez mais significativo, sendo que, entre 1999 e 2007, o número de *homeschoolers* nos Estados Unidos aumentou em uma estimativa de 74% - doze vezes a taxa de crescimento de matrículas nas escolas públicas. Courtenay Moran (2011, p. 1064) projeta que o movimento tem crescido em uma taxa de 10 a 20% ao ano.

Como influência sobre as famílias brasileiras que optam atualmente pelo ensino em casa, cabe salientar alguns pontos que marcaram o histórico da prática do ensino em casa na América do Norte, bem como os desafios enfrentados atualmente.

Observa-se que este tipo de ensino teria prevalecido na América do Norte até a década de 1870, quando a educação compulsória e a formação profissional dos educadores contribuíram para a institucionalização da educação. Após essa data, mesmo que limitada, sua prática continua e na década de 1960 passa a receber atenção e interesses renovados de pais e educadores (BASHAM, MERRIFIELD e HEPBURN, 2007; REICH, 2002). Gaither (2009, p. 332) observa que, nos Estados Unidos, apesar da prática do *homeschooling* estar presente desde os tempos coloniais por razões pragmáticas (como uma população esparsa e limitação de recursos), é a partir da década de 1970 que o movimento a favor de tal modalidade de ensino emerge como uma alternativa à escola formal, representando um protesto político contra esta e apresentando um crescimento contínuo. Para este autor, vários

[77] De acordo com West (2009) esse número supera a soma dos alunos matriculados nas *charters schools* e *vouchers* (p. 7)

acontecimentos sociais mais amplos, ocorridos na segunda metade do século XX, como a urbanização, o feminismo, o radicalismo político, a privatização e o crescimento de um sistema escolar público secular e burocrático, contribuíram para fazer o crescimento do movimento *homeschooling* possível (GAITHER, 2009, p. 332).

Nesse período, ganham evidência dois diferentes grupos pioneiros: os protestantes fundamentalistas e os seguidores de John Holt, chamados de "*unschoolers*". Os fundamentalistas constituem atualmente um grupo altamente organizado, oferecendo suporte legal e pedagógico e materiais específicos para as famílias. Já os *unschoolers*, motivados pela recusa ao que consideram rotinas desumanas da tecnocracia, propõem como alternativa o estímulo à aprendizagem, cultivando a curiosidade das crianças e criticando os fundamentalistas por apenas replicarem a escola formal em casa (AURINI e DAVIES, 2005, p. 4).

Para Eric Isenberg (2007, p. 388), a década de 1980 foi pontuada pela luta dos *homeschoolers* religiosos e seculares em prol da legalização de seus direitos, mostrando como um grupo pequeno e organizado pode fazer prevalecer suas reivindicações e exercer forte influência política, com destaque para a *Homeschool Legal Defense Association (HSLDA)*, criada em 1983 para prover assistência legal às famílias protestantes.

Gaither (2009, p. 339) também conclui que, nesse período, apesar de liderados por John Holt e Raymond Moore, que viajavam por todos os Estados Unidos falando em encontros e advogando o *homeschooling* nas cortes e no legislativo, os praticantes do ensino em casa encontravam-se em posição precária, seja em relação à opinião pública, que apresentava desconfiança, ou quanto às autoridades, ainda confusas quanto à legalidade de tal prática. Robert Reich (2002, p. 5) afirma que, nesse período, pais que educavam os filhos em casa frequentemente eram processados com base nas leis de frequência escolar compulsória que explicitamente proibiam o *homeschooling*.

Assim, com o advento dos grupos de apoio[78] no âmbito legal (no qual sobressai a HSLDA), a energia dos defensores do ensino em casa para promover mudanças, bem como as decisões favoráveis das cortes estaduais em prol das famílias que ensinavam em casa, contribuíram com vitórias no plano legislativo, o que significou mudanças nos estatutos legais em prol do *homeschooling* (GAITHER, 2009, p. 430). Em 1993, o *homeschooling* já era

[78] Recentemente os Estados Unidos contam com pelo menos 11 organizações nacionais de apoio a *homeschooling* e mais de 1,8 mil associações espalhadas por todos os estados do país (VIEIRA, 2012, p. 20).

legalizado nos 50 estados norte-americanos (REICH, 2002, p. 5) e, hoje, pelo menos 37 estados possuem estatutos que explicitam o *homeschooling* (REICH, 2002, p. 7).

Na América do Norte, o recente crescimento do *homeschooling* situa-se no contexto das mudanças das políticas educacionais, mais especificamente como consequência da reforma escolar a partir da década de 80 e do programa da *school choice*[79]. Sarah Riegel (2001, p. 94) também avalia o *homeschooling* como um movimento frequentemente ligado à reforma da escola pública; particularmente, um movimento para o crescente controle dos pais na forma de *vouchers* e *charters schools*. Tornou-se claramente um movimento com implicações políticas.

Scott Davies e Janice Aurini (2003) também ressaltam que esse contexto de mudanças envolveu uma multiplicidade de grupos exercendo pressão e empenhando esforços que levaram a várias vitórias legais e políticas, o que evidenciou o crescimento das *charters schools*, dos experimentos com *vouchers*, das novas escolas privadas e do *homeschooling*. Tal mudança política tem apresentado dois impactos na prática do ensino em casa: uma maior legitimidade ao movimento, apresentando-o como uma entre as várias escolhas possíveis para os pais (e não mais como um ato de exceção ou desvio de comportamento) e atraindo novas pessoas, sendo que a cultura da escolha tem feito o *homeschooling* cada vez mais diverso (no que diz respeito à população, objetivos, métodos empregados, entre outros) (DAVIES e AURINI, 2003, p. 5). Em uma análise de Riegel (2001, p. 93) sobre a prática do *homeschooling* na América do Norte, esta ressalta que seus praticantes têm sido agressivos na imposição de mudanças políticas e legais e formado grupos de interesse e de suporte para atingir seus objetivos.

O estabelecimento do direito legal do *homeschooling* coincidiu com a expansão da internet, o que muito contribuiu para o crescimento deste na década de 90, facilitando o uso de materiais, as pesquisas pedagógicas e a conexão entre as famílias *homeschoolers* (ISENBERG, 2007; BASHMAN, 2007; REICH, 2002; GAITHER, 2008). Na ótica de Robert Kunzman (2012, p. 26), o uso da internet e da educação à distância implicou na redefinição da natureza da escolarização e possivelmente apresentou um benefício cívico aos *homeschoolers* e aos demais, ao proporcionar a oportunidade de uma comunicação crescente entre membros

[79] "Uma idéia de senso comum que dá a todos os pais o poder e a liberdade de escolher a educação de seus filhos e, ao mesmo tempo, incentiva a competição saudável entre escolas e outras instituições para atender melhor às necessidades e prioridades dos alunos. Uma política pública que permite aos pais ou estudantes escolherem entre: uma escola pública de um distrito; *charter school*; ou escola particular, independentemente se na residência [*homeschooling*] ou outro local" In: The Friedman Foundation for the Educational Choice. Disponível em http://www.edchoice.org/School-Choice/What-is-School-Choice.aspx. Acesso em: 26 de fevereiro de 2013.

da sociedade com diferentes perspectivas e crenças. Por outro lado, Apple (2003, p. 218) defende haver semelhanças entre o ensino em casa e a internet, visto que ambos possibilitam a criação de "comunidades virtuais", próprias para aqueles com interesses especializados, e oferecem aos indivíduos "a nova capacidade de 'personalizar' as informações, de escolher o que querem saber ou o que acham particularmente interessante".

Entretanto, atualmente, a internet tem sido utilizada pelos *homeschoolers* de uma forma mais dramática e controversa, por meio das "*cyberschools*", na qual muitos estados permitem às crianças receber uma educação escolar pública completa em suas casas, gratuitamente, por um programa de "escola virtual não baseada em sala de aula" (GAITHER, 2009, p. 343). Esse programa tem sido muito criticado pelos defensores da escola pública por financiar com recursos públicos uma educação em âmbito privado, majoritariamente com fins religiosos (GAITHER, 2008, p. 216), desaprovação esta compartilhada pelas empresas provedoras de currículos cristãos, que têm perdido seu mercado no momento em que as famílias *homeschoolers* passam a receber, pela *cyberschool*, um currículo não religioso, mas gratuito e sancionado pelo governo, movimento que as companhias cristãs interpretam como um esforço clandestino do estado secular para destruí-las (GAITHER, 2008, p. 218).

Apple (2003 e 2007) endossa a ideia de que a prática moderna do *homeschooling* contribui para gerar um mercado cada vez mais lucrativo, mercado este aproveitado por editores religiosos, casas publicadoras, empresários da internet, entre outros tantos que rapidamente se movimentaram para responder a demanda desse público, bem como criar novas. Todavia, de acordo com o autor, foi graças à expansão da tecnologia e seu uso na educação que os praticantes do *homeschooling*, em grande parte pais cristãos conservadores, passaram a obter vantagens dos recursos governamentais em benefício próprio. A partir da criação de programas das *charters homeschools*, que conectam famílias independentes pelo uso da internet para a educação, não somente os pais se beneficiam, mas também os distritos escolares que veem nesse público uma oportunidade de aumentar o número de matrículas no sistema público e, consequentemente, os recursos para seus sistemas escolares (APPLE, 2007, p. 117).

Gaither (2008, p. 205) também ressalta que todo esse crescimento, expansão e modernização do movimento *homeschool* transformou-se em um grande negócio, com um forte mercado que mobiliza editoras, empresas que atuam em congressos (que atendem milhares de pessoas), venda de materiais na internet, entre outros, proporcionando a estas

grandes lucros e agora o financiamento público das escolas virtuais, como citado anteriormente.

Esse novo cenário, acrescido da crescente popularidade[80] a que veio receber o *homeschooling*, leva Gaither (2009) a avaliar que, apesar de muitos pais ainda ensinarem os filhos em casa como um protesto contra a educação pública, cada vez mais pessoas optam por essa modalidade de ensino simplesmente porque ela faz sentido às circunstâncias familiares do momento: "eles são os novos educadores domésticos, retornando à prática histórica do uso da casa para educar por razões pragmáticas ao invés de ideológicas" (GAITHER, 2009, p. 342, tradução nossa). Assim, muitas famílias com crianças que praticam atividades extras e que exigem tempo maior, como programas de música ou dança, esportes, artes cênicas ou outras, se voltaram para o *homeschooling* pela possibilidade de uma programação flexível (características relacionadas ao conceito do "*concerted cultivation*", como analisado a seguir).

A prática do *homeschooling* também tem se alterado, na avaliação de Gaither (2009, p. 343), bem como sua relação com a escola pública. Novas formas híbridas de praticá-lo têm apresentado dificuldade na distinção entre o que pertence ao *homeschooling* e ao plano da escola. Muitos dos novos aderentes ao movimento, especialmente as famílias com crianças maiores, fundaram cooperativas, times de esportes, bandas, centros de recursos, frequentemente oferecendo encontros em áreas comunitárias ou de igrejas, com atividades que se assemelham às oferecidas pelas escolas tradicionais. Mais recentemente, as escolas públicas, antes legalmente obrigadas a aceitar a retirada das crianças em prol da escolha do *homeschooling*, cada vez mais são cogitadas pelos pais. Muitos distritos escolares, inclusive, disponibilizam locais para que os *homeschoolers* façam cursos gratuitamente, programas que permitem que estes frequentem a escola em um período e a casa em outro, e a participação em atividades extra-escolares, como a prática de esportes coletivos.

Reich (2002, p. 38) apresenta esse recente quadro como um novo problema a ser regulamentado, visto que alguns pais *homeschoolers* querem se aproveitar dos recursos da escola pública local (como atividades extracurriculares, equipes de esportes, biblioteca, computadores e facilidades da internet, materiais de orientação aos professores sobre questões curriculares, entre outros) e reivindicá-los como um direito. Este direito, porém, não é considerado pela maioria das leis estaduais, que entendem terem os pais, ao fazer a opção pelo ensino em casa, encerrado sua ligação com o sistema escolar público e renunciado aos

[80] De acordo com Gaither (2009, p. 343), com frequência a imprensa, nos EUA, tem se reportado às celebridades que foram educadas em casa ou que escolheram essa opção para seus filhos, apresentando o *homeschooling* não mais como um movimento de *hippies* ou fundamentalistas, mas como algo recentemente 'elegante'.

recursos que este tem para oferecer. No entanto, como o número de crianças que estuda em casa continua a crescer, esta é susceptível de tornar-se uma nova fronteira de batalhas legais em prol do *homeschooling*.

Para Gaither (2009, p. 344), esse novo e recente grupo de praticantes do ensino em casa tem mudado as dicotomias históricas entre público e privado, entre escola e casa, ensino formal e informal, as quais têm importante papel nos movimentos de definição das políticas educacionais norte-americanas, com tendências que provavelmente encaminharão a política educacional dos Estados Unidos à adoção de mudanças demográficas, tecnológicas e econômicas, seguindo as características da nossa sociedade atual, um século XXI pós-industrial, virtual, "de alma global desestabilizada".

Outra característica que envolve o movimento *homeschooling* na atualidade e, dado seu constante crescimento, é a ampla reivindicação de estudiosos do tema pela sua melhor regulação, sobretudo nos Estados Unidos. Robin West (2009, p. 8) argumenta que o ensino em casa na atualidade é uma prática educativa generalizada e completamente privatizada, que entrega a responsabilidade total pela educação de uma criança para qualquer pai que deseja reivindicá-lo, o que se mostra não apenas legal, mas praticamente não regulamentada também. Para esse autor, a preocupação não deve se centrar na prática do ensino em casa por pessoas religiosas ou não, mas no fato de sua não regulação. Isto significa a total abdicação da responsabilidade dos estados em regulamentar tal prática, o que contribui para que possíveis danos sejam trazidos por essa modalidade de ensino (WEST, 2009, p. 9).

Para West (2009, p. 9 e 10), o fato de o ensino em casa ser permitido por lei em alguns países, mas não regulamentado, amplia as chances de danos às crianças, como risco de abuso físico (quando as famílias optam por isolar-se, sendo difícil alguém reportar as evidências de práticas abusivas); risco de saúde pública (as crianças matriculadas em escolas devem comprovar o cumprimento das exigências de vacinação, o que não acontece com as crianças que estudam em casa); risco da perda da independência e individualidade (nas escolas as crianças são tratadas como alunos, com o mesmo respeito que as demais crianças, não estando seu comportamento condicionado ao 'amor incondicional' que recebe dos pais); risco de danos políticos (apesar dos protestantes fundamentalistas que, nos últimos 30 anos, foram educados em casa se mostrarem engajados politicamente, com altas porcentagens de participação em votações ou mesmo como soldados integrantes do exército, tal participação é desencadeada como uma ação requisitada por líderes religiosos na tentativa de limitar ou destruir as ações estatais que interferem na família ou nos direitos dos pais); risco de danos

educacionais (dado que, sem controle ou testes obrigatórios, os pais ensinam o que desejam e o quanto desejam) e econômicos (mesmo com dados que relacionam as famílias *homeschoolers* com alto rendimento, esconde-se o número daquelas famílias pobres, com muitos filhos e condições ruins de moradia e alimentação, que passam a reproduzir essa realidade para os filhos). Para West (2009, p. 12), a prática do ensino em casa não causa obrigatoriamente esses danos, mas sua não regulamentação pelo Estado multiplica claramente as possibilidades desses, que poderiam ser evitados com uma regulação responsável.

Assim, críticos dessa modalidade de ensino, ou pesquisadores do tema, cobram a intervenção estatal para uma melhor regulamentação e supervisão do ensino em casa, de maneira a garantir que tais famílias cumpram não somente seus intentos com a educação dos filhos, mas também os interesses do Estado e das crianças na educação (MORAN, 2011; MONK, 2009; WEST, 2009; LUBIENSKI, 2000 e 2003; REICH, 2002). Porém, a questão que surge diante dessa reivindicação é até que ponto pode o Estado regular o *homeschooling* e como deve fazer isso, o que novamente leva à discussão e conflito sobre a titularidade de direitos.

Mesmo com um movimento crescente em prol da regulação do *homeschooling*, os pais *homeschoolers*, organizados em grupos e associações, continuam a exercer forte influência política para que isso não ocorra. Gaither (2009, p. 340) acredita que os defensores da regulação do *homeschooling* ainda não foram capazes de se igualar à energia política e ação organizacional desses pais altamente motivados. Além disso, na falta de organizações com semelhante capacidade de *lobby*, as associações de *homeschooling*, representando os interesses dos pais, continuarão a atuar contra a regulação de tal prática de ensino (REICH, 2002, p. 36).

2.1.4 O papel das associações de *homeschooling*

No processo de legalização do ensino em casa na América do Norte, assim como em outros países, destaca-se a atuação de associações de *homeschooling* com o objetivo não somente de contribuir para o processo de normatização de tal modalidade nas diferentes localidades, mas também de amparar juridicamente as famílias em sua implementação. Em países em que a prática já se tornou legal, o campo de atuação das associações estende-se à oferta de apoio pedagógico às famílias e de espaços e eventos para socialização das crianças e

adolescentes. Algumas ainda passam a atuar em âmbito internacional na luta pela normatização do ensino em casa em outros países.

Acompanhando esse histórico, o Brasil, ao vivenciar experiências com a prática do ensino em casa e o consequente embate de tais famílias com a justiça brasileira (como apresentado no primeiro capítulo), também recebe a interferência de associação estrangeira em prol da legalização da modalidade no Brasil, além de presenciar a formação da Associação Nacional de Educação Domiciliar (ANED), com propósitos semelhantes ao já mencionados. Diante desses dados, este tópico pretende expor a relação que tais associações mantêm com o processo de normatização do ensino em casa, bem como sua possibilidade de atuação para o reconhecimento de tal prática no país.

A associação de *homeschooling* mais reconhecida pela sua atuação em prol da legalização dessa modalidade de ensino nos vários estados norte-americanos é a *Homeschool Legal Defense Association* (HSLDA), criada em 1983 para prover assistência legal às famílias protestantes que optavam pelo ensino em casa (ISENBERG, 2007). Na avaliação de Moran (2011, p.1064), os religiosos adeptos ao *homeschooling* rapidamente se solidificaram em um bloco político influente, sendo a HSLDA seu mais poderoso e ativo grupo de interesse. Esta entidade começou, com sucesso, um desafio contra as leis de proibição do *homeschooling*, sendo hoje o *homeschooling* legal em todos os cinquenta estados dos EUA.

De acordo com Gaither (2008, p. 209), a HSLDA criou organizações internas pelas quais canalizou suas defesas políticas explícitas, como são os casos da *Nation Center for Home Education* e da *Congressional Action Program*, que se tornaram base para a prática do *lobby* em várias questões, tendo esta última a tarefa de decidir em quais questões devem se engajar e como mobilizar recursos. Destaca-se também a *Generation Joshua*, formada em 2002 para recrutar jovens que estudaram em casa para "trazer a nação de volta a Deus", programa que envolve os jovens em trabalhos braçais pela campanha (preenchimento de envelopes, telefonemas e o que mais for necessário) em prol do voto republicano.

Os programas da HSLDA são financiados pelas contribuições dos membros e a associação permanece em expansão. Apesar de perder entre 18 a 20% de seus membros anualmente, os novos membros superam essa taxa (cerca de 25% ao ano) (GAITHER, 2008, p. 209).

Para Kimberly Yuracko (2008, p. 8), essa associação tornou-se uma poderosa força política e, nas duas últimas décadas, atuou em oposição à supervisão e regulação estatal do *homeschooling* praticamente em todos estados norte-americanos. Como resultado do trabalho

da HSLDA, as leis estaduais que regulam o *homeschooling* tornaram-se cada vez mais brandas. Somente 25 Estados exigem atualmente testes padronizados e avaliação de alunos que estudam em casa, além de haver dez Estados, classificados como os de menor regulação do *homeschooling*, que não exigem sequer que os pais notifiquem o Estado sobre sua intenção de ensinar os filhos em casa. Além disso, Yuracko (2008, p. 6) ressalta que a influência da HSLDA e de seus ativistas cristãos tornou-se bastante reconhecida nos círculos políticos[81].

Como já exposto, cabe ressaltar a avaliação de Reich (2002, p. 36) de que as associações de *homeschooling*, como expressão da união e organização dos pais que optaram por esse tipo de ensino e seu excepcional poder de impor seus interesses em nível popular, estatal e federal, tem apresentado entraves para a regulamentação da modalidade de ensino nos Estados Unidos, trazendo dificuldades para qualquer tentativa de estabelecer um estatuto regulatório mais rígido e com base nos interesses das crianças (como expressão da tensão presente no *homeschooling* entre os interesses dos pais *vs.* os das crianças, como será apresentado a seguir).

De acordo com Boudens (2002, p. 18), a HSLDA tornou-se também uma "autêntica 'indústria do ensino em casa', responsável pela produção de material de apoio, como vídeos, jogos, recursos audiovisuais, livros didáticos, módulos de ensino (instrução programada), cursos por correspondência", ou seja, "um mercado em franca expansão". A HSLDA é responsável ainda por divulgar estimativas e números relacionados ao *homeschooling*, afirmando haver atualmente mais de 2 milhões de estudantes domiciliares nos Estados Unidos, com estimativas de que cada família gaste entre US$ 500 e US$ 600 anuais por aluno com material pedagógico (REVISTA EDUCAÇÃO, 2008, p. 24).

No Brasil, a HSLDA posicionou-se nos casos das famílias de Goiás e de São Paulo, ao intervir junto aos operadores do direito quando dos dois julgamentos. Como já informado, essa entidade foi responsável por divulgar em seu sítio eletrônico uma mensagem de apoio à família Vilhena Coelho/GO e a solicitação para que fosse considerada a possibilidade de

[81] Como exemplo, Yuracko (2008) cita dois episódios: em 1994 quando a HSLDA se opôs a uma proposta de alteração do *"Elementary e Secondary Education Act"*, que cogitava exigir dos pais o certificado de professor para ensinar os filhos em casa. A HSLDA enviou um aviso com a 'ameaça' aos seus membros e começou a cortejar com outras organizações de apoio. Dentro de poucos dias, alguns membros do Congresso receberam centenas de milhares de chamadas em oposição à alteração; voluntários visitaram o escritório de representantes do Congresso para explicar sua oposição. Tal ato não somente fez a emenda cair, como o Congresso inclui no "*Education Ac*t" a idéia de que tal Documento não autorizava nenhum controle federal sobre os *homeschoolers.* Outro fato ocorreu em 2001, quando um Legislador do estado de Michigan, ao introduzir na proposta de legislação estadual a exigência de que todos os *homeschoolers* fossem registrados pelo Estado e fizessem teste padronizado, encontrou uma forte e bem organizada oposição, a qual resultou, para o legislador, no recebimento de mais de 100 ligações por dia e na perda do apoio de seus co-patrocinadores; como consequência, a legislação morreu no Comitê de Educação.

regularização dessa prática no Brasil, convidando os brasileiros favoráveis ao ensino em casa a transmitir o apelo aos ministros do STJ envolvidos no julgamento do referido caso. Também no julgamento da família Ferrara/SP, a HSLDA interveio junto ao juiz responsável pelo caso, mediante uma carta escrita pelo diretor de Assuntos Internacionais da associação, na qual requeria a retirada das acusações criminais contra a referida família, concedia informações sobre o *homeschooling* nos Estados Unidos e procurava provar quão benéfico seria ao Brasil o reconhecimento legal de tal modalidade de ensino.

Além da HSLDA e sua atuação no reconhecimento e legalização do ensino em casa, destaca-se a proliferação de associações com objetivos semelhantes: o auxílio às famílias, em âmbito local, nas questões legais de implementação do *homeschooling*, assim como o apoio pedagógico e o estímulo a encontros para socialização das crianças que estudam em casa. Gaither (2008, p. 204) afirma que, enquanto entre 1980 e 1990 sobressaíam os grupos protestantes conservadores na atuação de associações, percebe-se uma "explosão" de grupos de suporte aos que praticam o *homeschooling* nos últimos anos, sem nenhuma base doutrinal.

No Canadá, por exemplo, a "*The Ontario Federation of Teaching Parents*" divulga uma lista[82] de quase 50 grupos e entidades de *homeschooling* situadas somente na região de Ontário. Tal lista atesta a diversidade de associações, quer sejam regionais, religiosas, por método pedagógico ou por etnia (como a *Afrocentric Homeschoolers Association*); entre outros aspectos.

Essa multiplicidade de organizações reitera o argumento de que o grupo dos que fazem a opção pelo ensino em casa tem se tornado mais diverso, atraindo uma larga variedade de participantes, como defendem Davies e Aurini (2003). Segundo os autores, somam-se aos protestantes os Montessoris, Waldorf, católicos romanos, afrodescendentes e pessoas com necessidades especiais, atraídos pela variedade de associações, filosofias, métodos pedagógicos, grupos de suporte e materiais, entre outros (DAVIES e AURINI, 2003, p. 9).

Davies e Aurini (2003, p. 9) ainda ressaltam que as associações e os pais que optam pelo *homeschooling*, bem organizados e com força política, têm demandado acesso ao ensino superior para aqueles que estudaram em casa, sendo que, no Canadá, 24 universidades já responderam positivamente ao apelo e matricularam esses alunos, o que tem significado uma vitória às associações de *homeschooling*. Os autores também enaltecem a ação da HSLDA no Canadá ao usar, com sucesso, a *Charters of Rights and Freedoms* e as recentes decisões da

[82] Disponível em: http://www.ontariohomeschool.org/Ontariogroups.shtml Acesso em: 22 de janeiro de 2013.

Suprema Corte em prol do *homeschooling*, como defesa da liberdade individual de consciência, direito à vida, liberdade e segurança básica (DAVIES e AURINI, 2003, p. 10).

Chama a atenção também o papel das associações de *homeschooling* na divulgação do número, sempre crescente, de famílias que optam por essa modalidade de ensino e, mais recentemente, a contribuição para a publicação de estudos que revelam os resultados (positivos) de pessoas que estudaram em casa, como é o caso de: *Homeschooling Grows Up* (Estudantes em casa crescem, tradução nossa), de Brian D. Ray, financiado pela *National Home Education Research Institute* (NHERI)[83] e pela própria HSLDA, em 2003; e *Fifteen Years Later: Home-Educated Canadian Adults* (Quinze anos depois: adultos canadenses educados em casa, tradução nossa), de Deani A. Neven Van Pelt, pesquisa financiada pelo *Canadian Centre for Home Education*[84], em 2009.

A exemplo destas associações, no Brasil verifica-se o esforço em prol da implementação de associações com objetivos de auxiliar as famílias brasileiras que optam pelo ensino em casa e de divulgar tal modalidade de ensino. Além da Anplia, movimento sem existência jurídica, criada pelo pai da família Nunes/MG, destaca-se a Associação Nacional de Ensino Domiciliar (ANED), fundada em 2010 por quatro casais mineiros que praticavam o ensino em casa (VIEIRA, 2012, p. 33). A ANED, de recente criação, vem ganhando espaço por sua atuação junto aos defensores do ensino em casa e a parlamentares. A associação conta com três objetivos principais: 1. Lutar pela regulamentação legal da educação domiciliar, por meio da representação coletiva dos associados junto às autoridades, aos órgãos e entidades pertinentes; 2. Promover a informação sobre educação domiciliar junto à opinião pública; 3. Promover o contato, a troca de experiências e a cooperação entre os associados[85].

De acordo com Vieira (2012, p. 34), a sugestão para a criação da entidade, como pessoa jurídica, teria partido do deputado federal Leonardo Quintão (PMDB/MG), membro da Igreja Presbiteriana e colega de Lincoln Portela na Frente Parlamentar Evangélica (autor do Projeto de Lei 3179/2012, que será posteriormente apresentado), depois de procurado pelo grupo de pais que solicitaram do deputado apoio para pressionar o Congresso Nacional para aprovação da PEC 444/2009. Vieira (2012, p. 27) destaca o fato de os pais co-fundadores da

---

[83] A NHERI é um centro de pesquisas especializado no tema do *homeschooling*, que produz e coleta pesquisas, estudos e informações (como dados estatísticos), além de publicar relatórios e um jornal acadêmico chamado "Home School Researcher" e atuar na realização de consultoria, testes de desempenho e como perito em tribunais e assembleias que envolvem casos de *homeschooling*. Disponível em: http://www.nheri.org/. Acesso em: 22 de janeiro de 2013.

[84] Organização sem fins lucrativos, parceira da HSLDA no Canadá, realiza pesquisa de qualidade sobre o *homeschooling*, treina líderes e voluntários de todo o país e auxilia na defesa da liberdade de ensinar em casa. Disponível em http://www.hslda.ca/cche. Acesso em: 22 de janeiro de 2013.

[85] Disponível em: http://www.aned.org.br/index.php?id=63. Acesso em: 22 de janeiro de 2013.

associação participarem da igreja de Carlos Cardoso, pastor que incentiva e prega o ensino em casa, como destacado na experiência da família Nunes/MG. A iniciativa de criação da associação foi bastante incentivada pelo pastor Cardoso.

A diretoria da ANED é composta pelo diretor pedagógico Fábio Schebella, criador do *blog* "*Por uma aprendizagem natural*", em 2009, e pelo diretor jurídico Alexandre Magno Fernandes Moreira, procurador do Banco Central e autor do artigo "*Homescholing:* uma alternativa constitucional à falência da educação no Brasil (2009). A ANED já esteve representada em duas reuniões em Brasília: em março de 2013, quando o diretor jurídico formalizou, na Câmara dos Deputados, o apoio da Associação ao Projeto de Lei de Lincoln Portela; e também em maio do mesmo ano, para a criação da Frente Parlamentar para Regulamentar a Educação Domiciliar, frente que, em junho de 2012, contava com 189 parlamentares integrantes (VIEIRA, 2012, p. 34).

A ANED também já promoveu e apoiou encontro de pais que ensinam em casa, revelando a pretensão de disseminar esse tipo de evento no país, além de estimular a criação de organizações locais para oferta de apoio pedagógico, palestras, cursos e materiais didáticos (VIEIRA, 2012, p. 34). Há reuniões entre os diretores e alguns associados que acontecem à distância pelo uso de ferramentas da comunicação *online*, nas quais são discutidas experiências com o ensino em casa, nacional e estrangeira, e estudo de textos relacionados ao tema (VIEIRA, 2012, p. 35).

A associação também tem se mostrado a fonte de divulgação de dados referentes ao número de famílias que optam pelo ensino em casa no país. Destaca-se a divulgação na imprensa de que a ANED registra o crescimento do número de pais que ensinam em casa – de 250 famílias em 2009, para 400 no primeiro semestre de 2011, chegando a 1 mil em 2012[86].

No sítio eletrônico da entidade[87] é possível encontrar uma série de artigos relacionados ao tema e um formulário, para que as famílias praticantes do ensino em casa preencham com vistas a se criar um banco de dados e explicitar a real situação do ensino em casa no Brasil. Deve-se realçar também a disponibilidade de uma Base Curricular Domiciliar para o ensino fundamental e documentos que visam a oferecer suporte jurídico, como o *Guia Jurídico*[88], para famílias que ensinam em casa no Brasil, uma análise da *Situação Jurídica no Brasil*[89],

[86] Portal Terra, 11 de agosto de 2012; Folha de S. Paulo, 10 de junho de 2012.
[87] www.aned.org.br
[88] Disponível em: http://www.aned.org.br/index.php?id=guiajuridico. Acesso em: 22 de janeiro de 2013
[89] Disponível em: http://www.aned.org.br/index.php?id=135. Acesso em: 22 de janeiro de 2013

ambos de autoria de Alexandre Magno; além de artigo instrutivo intitulado *Como não ser denunciado por ensinar em casa*[90], de Fábio Schebella.

Apesar da variedade de *blogs* e grupos de discussão sobre o tema no Brasil, Vieira (2012, p. 28) entende que o 'movimento' em favor da educação domiciliar ainda é incipiente no país, não havendo, além da ANED, nenhuma outra associação ou instituição formal dedicada à defesa ou ao reconhecimento legal do ensino em casa.

Conclui-se que, à luz das experiências internacionais, os pais brasileiros começam a se organizar em prol da reivindicação da normatização do ensino em casa no país, o que resulta na criação de uma entidade com objetivos claramente definidos: auxílio das famílias nesse processo; atuação junto a parlamentares para exercer pressão na tentativa de legalizar tal modalidade de ensino; além de proporcionar aos pais materiais para reflexões sobre o tema, para uso como base curricular, e eventos e espaços para encontro dessas famílias. Cabe o acompanhamento das ações da ANED junto aos parlamentares de forma a avaliar se, à semelhança da HSLDA, ela conseguirá exercer pressão em favor da alteração da legislação brasileira a favor do ensino em casa.

2.2 Caracterização, motivações e argumentos favoráveis ao ensino em casa

Uma das principais barreiras para um estudo que melhor caracterize o movimento do ensino em casa é a carência de dados precisos e ainda os diferentes métodos usados pelos pesquisadores, associações e governo na coleta destes (ISENBERG, 2007). Entretanto, é possível encontrar extensa literatura sobre o tema em países como os Estados Unidos (ARAI, 2000), nos quais se sobressaem estudos que buscam expor as motivações dos pais pela escolha de tal modalidade de ensino, bem como a caracterização da população envolvida (além da vasta quantidade de materiais destinados à orientações para sua implementação e prática e de conteúdos didático e curricular para esse público).

Logo, o objetivo deste tópico é traçar um panorama geral da população que opta pelo ensino em casa, bem como as motivações apresentadas pelas famílias, tanto no que diz respeito ao plano internacional como o que apontam as pesquisas, ainda que incipientes, no Brasil.

[90] Disponível em: http://www.aned.org.br/index.php?id=cdec. Acesso em: 22 de janeiro de 2013.

2.2.1 Caracterização das famílias que ensinam em casa

Acompanhando o histórico apresentado anteriormente e a presença de uma prática moderna do ensino em casa, no que diz respeito às características das famílias praticantes, essas evidenciam mudanças ao longo do tempo.

Na América do Norte, como o movimento foi fruto principalmente da escolha e ação dos cristãos protestantes conservadores, esse público compõe a maioria dos que faziam a opção pelo ensino em casa. Isenberg (2007, p. 402) avalia que famílias com fortes convicções religiosas são mais propensas a escolher o *homeschooling* ou escolas particulares, tendo a religião um papel importante na decisão pelo ensino em casa. Kunzman (2010) estabelece a relação do *homeschooling* com o fundamentalismo religioso e conclui que tal intersecção se dá baseada no fato dessa prática de ensino proporcionar às famílias religiosas oportunidade de: resistência à cultura contemporânea; questionamento e suspeita das autoridades institucionais e dos profissionais especializados; o controle parental e a centralidade na família; um entrelaçamento das questões acadêmicas com as religiosas.

Nos Estados Unidos, mesmo com limitação na coleta de dados, tendo em vista a variedade de regulações entre Estados, o que não permite sequer precisão sobre o número dos que optam pelo ensino em casa e suas características demográficas, a *National Centre for Education Statistics* (Centro Nacional de Estatísticas Educacionais) revelou, em pesquisa realizada em 2007, que 83% dos *homeschoolers* apontavam como razão para sua escolha a provisão de uma "instrução religiosa ou moral"; o que levou à aceitação geral de que os cristãos conservadores compõem o maior subconjunto de *homescholers* nos EUA (KUNZMAN, 2010, p. 19). Aurini e Davies (2005, p. 4) também afirmam serem os *homeschoolers* cristãos uma força dominante nos EUA, sendo os fundamentalistas menos dominantes no *homeschooling* canadense. Entretanto, apesar dos cristãos conservadores ainda serem a maioria em termos absolutos, os muçulmanos formam o grupo que apresenta crescimento mais rápido entre os *homeschoolers* nos Estados Unidos, seguidos por outros grupos religiosos como os mórmons, Testemunha de Jeová, católicos, adventistas, entre outros (KUNZMAN, 2010, p. 20; BASHMAN, 2007, p. 8). De acordo com Gaither (2009, p. 342), muitos desses grupos estão se voltando para o *homeschooling* por razões ideológicas semelhantes às apresentadas pelos protestantes nas décadas de 80 e 90, com grupos de apoio e recursos, especialmente *online*, que tem se multiplicado para atender às suas necessidades.

Apple (2007, p. 115) avalia que, apesar do movimento *homeschooling* não ser homogêneo, incluindo pessoas de um amplo espectro de crenças religiosas, educacionais, políticas e ideológicas, além de ser atravessado por questões raciais e de classe, é importante entender que o maior grupo dos praticantes do ensino em casa tem compromissos religiosos conservadores, sendo denominados pelo autor de "populistas autoritários", os quais exercem grande pressão e influência nas políticas educacionais em prol de seus interesses e movimentam um amplo e lucrativo mercado, também fazendo uso de recursos públicos para sustentar sua escolha no âmbito privado.

Com base na experiência inglesa, Daniel Monk (2004, p. 14) defende categoricamente que o grupo que compõe os *homeschoolers* é imensamente diverso, sendo importante não categorizá-lo como um grupo monolítico. Entre eles é possível encontrar desde um cristão tradicional de direita a um *hippie* que não gosta de ter algo a mais em comum que não a experiência do ensino em casa.

Já a avaliação de Ruth Morton (2010) sobre o crescimento do *homeschooling* na Inglaterra é a de que há não somente a presença de um grupo cada vez mais heterogêneo no que se refere aos que optam por essa modalidade de ensino. Também se alteram as percepções antes comuns dos *homeschoolers* como aqueles associados a situações de desajustes sociais (como a imagem dos *hippies* abraçando árvore, religiosos fanáticos ou pais obcecados em que os filhos alcancem a excelência acadêmica em uma idade muito tenra). Os resultados de pesquisas contribuíram para a visão de uma realidade muito mais diversa e complexa que apresentam *homescholers* dentro de um espectro mais amplo, para além dos estereótipos do passado (MORTON, 2010, p. 46).

Gaither (2008, p. 219), ao também defender que estudos recentes revelam uma população consideravelmente mais heterogênea entre os *homeschoolers*, destaca a crescente participação dos afrodescendentes entre os que fazem a opção pelo ensino em casa, o que tem ganhado atenção da mídia, em parte por causa das muitas reformas educacionais promovidas em favor da diminuição das desvantagens nos resultados acadêmicos entre alunos brancos e negros; ao longo do século XX, famílias negras isoladas retiravam os filhos das escolas para ensiná-los em casa, mas a partir da década de 90 elas começaram a se organizar e expandir. Assim, o autor destaca que as minorias *homeschoolers* estão sendo postas em evidência para o movimento mais amplo (GAITHER, 2008, p. 220).

Na América do Norte, essa diversidade que passa a compor o grupo dos que optam pelo *homeschooling* é percebida também como resultado das conquistas no âmbito legal, das

reformas educacionais que desencadearam a idéia do direito de escolha (a *school choice*) e da própria aceitação popular, o que tornou o movimento mais legítimo e diverso. “Assim, em uma arena educacional cada vez mais pluralista, novas e mais tendências agora podem oferecer uma variedade de filosofias, de associações, de grupos de apoio e materiais que atendam às suas preferências” (AURINI e DAVIES, 2005, p. 8, tradução nossa). Como já ressaltado anteriormente, essa diversidade encontrada entre os que aderem ao ensino em casa também pode ser constatada na grande variedade de organizações de *homeschooling* com objetivos atuais de trazer o apoio e redes de informações que facilitem o acesso a uma ampla variedade de pedagogias (AURINI e DAVIES, 2005, p. 7).

No que se refere a essa composição diversa, Monk (2004, p. 13 e 14) considera um processo interessante o fato de um grupo com pessoas tão distintas, colocando-se no *status* de um grupo minoritário, conseguir construir uma identidade e desenvolver uma comunidade bem organizada nacional e internacionalmente, capaz de promover campanhas, redes e prover suporte para outras famílias.

Essa ideia é corroborada por Kunzman (2012, p. 76) ao afirmar que os *homeschoolers*, ao mesmo tempo em que se revelam um grupo diversificado, dentro de uma gama de culturas, ideologias e práticas, também se apresentam como um intrigante exemplo, onde a política da extrema direita se intersecta com a da extrema esquerda, sendo essa linha comum que une a maioria dos *homeschoolers*, da convicção de que os pais devem ser capazes de moldar a educação de seus filhos, tendo o governo pouca ou nenhuma palavra a dizer sobre ela.

Apesar da diversidade encontrada pelo grupo que compõe os defensores do ensino em casa na atualidade, no que tange às opções religiosas, políticas e filosóficas, é possível encontrar estudos que indicam certa homogeneidade nas características sóciodemográficas dessas famílias. Patrick Basham (2001) apresenta alguns dados dos Estados Unidos e do Canadá: a maioria das famílias *homeschoolers* possui o casal de pais morando na mesma casa (80% dos *homeschoolers* contra 66% dos alunos das escolas); no Canadá, apenas um terço das mães que ensinam em casa trabalham mais que 15 horas por semana; já nos Estados Unidos, 87,7% dessas mães não trabalham; nos Estados Unidos, as famílias que optam pelo *homeschooling* tendem a ser maiores (3 a 4 filhos); a maioria das famílias (94%) tem computador e livre acesso à internet.

Christopher Lubienski (2000, p. 209) também faz um resumo das características apresentadas em diferentes estudos e conclui que os pais engajados no ensino em casa são predominantemente brancos, relativamente ricos e bem educados. As crianças que estudam

em casa gozam dos benefícios de certa estabilidade: moram com ambos os pais, com uma renda que permite que uma pessoa (geralmente a mãe) fique em casa, o que significa sacrifícios dos pais em termos de tempo, energia e para abrir mão de uma segunda renda. Para o autor, essas são características associadas a uma trajetória de sucesso acadêmico (LUBIENSKI, 2003, p. 171).

No Brasil, embora seja crescente o número de famílias que resolvem ensinar os filhos em casa, torna-se difícil uma categorização desse público, tendo em vista que o entendimento comum é o de que tal prática é ilegal no país, com constantes divulgações pela imprensa dos embates judiciais pelos quais passam as famílias envolvidas nessa modalidade de ensino. Entretanto, apesar desse cenário, destaca-se o recente estudo, de caráter exploratório, de Vieira (2012). O autor, ao buscar o que ele chamou de um "retrato do *homeschooling* no país", apresenta características de uma amostra de 62 famílias brasileiras que praticam (clandestinamente) o ensino em casa, com base nas respostas de questionários respondidos e entrevistas realizadas.

Os resultados do referido estudo evidenciaram que: a quase totalidade do que o autor denominou de "pais-educadores" é casada e possui elevado capital cultural, evidenciado pelo grau de escolaridade da maioria (significativamente superior à média nacional); a maioria declara ser ligada a alguma religião cristã; em mais de 70% das famílias a mãe está à frente do processo de educação (tendo abdicado de emprego e carreira profissional), enquanto o pai possui emprego remunerado fora do lar; a grande maioria pertence à classe média e gasta pouco com a educação dos filhos[91]; a idade média das crianças que estudam em casa é de 7,8 anos; mais da metade reside no Estado de Minas Gerais, seguida, em termos de quantidade, de São Paulo e Rio Grande do Sul[92] (VIEIRA, 2012, p. 52 e 53).

Com base nas famílias presentes no primeiro capítulo desta tese, avalia-se que muitas das características expostas nos resultados do estudo realizado por Vieira (2012) podem ser encontradas, como as referentes a estado civil, condição socioeconômica, papel da mãe na educação, entre outras.

[91] De acordo com Vieira (2012, p. 52 e 73), os custos anuais alegados pelos pais que ensinam em casa mostram-se inferiores tanto em relação ao custo-aluno da educação básica pública quanto, e principalmente, dos matriculados no ensino privado regular; a maioria dos respondentes afirmou gastar mensalmente entre R$100,00 e R$200,00.

[92] Informação divulgada pela imprensa em "Estado de Minas", em 12 de dezembro de 2012; Vieira (2012) associa o elevado número dos praticantes do ensino em casa no Estado de MG por influência e como resultado do trabalho do pastor Carlos Cardoso, como explicitado no primeiro capítulo desta tese.

2.2.2 Diversidade de motivações e argumentos favoráveis ao ensino em casa

Assim como ao longo dos anos o grupo dos que optavam por ensinar os filhos em casa apresentou mudanças, as razões e motivações responsáveis por essa decisão também tiveram variações nos últimos anos, intrinsecamente relacionadas e como consequência das opções religiosas, políticas e educacionais do público diverso que atualmente forma os favoráveis a essa modalidade de ensino.

Com base no histórico do movimento *homeschooling* na América do Norte, Reich (2002, p. 6 e 7) discute as mudanças nas motivações das famílias, considerando que os praticantes do *homeschooling*, na década de 70, expressavam uma orientação liberal, humanista e pedagógica, e a grande maioria deles, nas décadas de 80 e 90, trouxe manifestações de ordem ideológica, conservadora e religiosa das questões educacionais. Na atualidade, o autor avalia que a razão da maioria, mas não de todos os pais, pela escolha de ensinar seus filhos em casa é por acreditar que as escolas não satisfazem as necessidades morais e espirituais dos filhos.

Arai (2000, p. 207 e 208) afirma que, assim como o movimento *homeschooling* cresceu rapidamente, as razões das famílias para sua escolha também mudaram significativamente. Como fruto das mudanças históricas já mencionadas, o autor declara que, enquanto nos anos 70 e início dos 80 o *homeschooling* era amplamente caracterizado como um movimento *hippie*, dadas as influências culturais da década de 60, na década de 80 mais pessoas passaram a ensinar em casa incentivadas por motivações cristãs fundamentalistas. Já da década de 90 em diante, nova mudança pode ser detectada: o *homeschooling* tornou-se mais aceito dentro de um contexto de crescimento do debate sobre as políticas de escolha educacional, na qual o ensino em casa apresenta-se mais como uma ‘opção’ de escolha, não dependendo mais os pais de um discurso com fortes motivações e valores filosóficos ou religiosos para implementar tal prática.

Antes de citar especificamente as motivações apresentadas pelos estudos que buscam caracterizar esse público, cabe ressaltar a avaliação de Morton (2010) sobre os caminhos percorridos pelas famílias ao optar por essa modalidade de ensino. De acordo com a autora, a construção dessa escolha pode ser baseada nas seguintes concepções: de uma escolha “natural”, em que o ensino em casa faz parte de uma filosofia e estilo de vida ‘natural’ da família, em que há rejeição de uma cultura do consumo, preocupações com o meio ambiente, adoção de dietas vegetarianas e rejeição às instituições estatais (que refletem as estruturas

opressivas do capitalismo e o senso de individualismo); de uma escolha "social", relacionada às interações sociais presentes na escola, os valores por elas transmitidos e à percepção dos pais de sua responsabilidade diante da educação dos filhos; não de uma escolha, mas como "último recurso", quando necessário para proteger alguma vulnerabilidade da criança, causada muitas vezes por experiências negativas vivenciadas na escola ou mesmo por alguma deficiência.

Para Stacey Edmonson (2008, p. 438), há duas perspectivas teóricas que explicam as razões pela escolha do ensino em casa: a primeira é uma perspectiva acadêmica/pedagógica, como uma abordagem que requer que a educação seja adequada para cada criança individualmente, ao invés das crianças terem que se adequar ao sistema escolar, acreditando que as escolas são incapazes de oferecer uma instrução efetiva aos alunos e negligenciam a provisão de um ambiente de aprendizado centrado nestes; a segunda perspectiva é de base ideológica, quando a instrução e o currículo usado para o ensino em casa são baseados em certos princípios e morais, geralmente com uma orientação religiosa.

Atualmente, dentre os motivos de escolha dos pais para ensinar seus filhos em casa, os estudos apontam não somente os baseados em pontos de vista políticos e religiosos conservadores, mas também em outros diversos argumentos de caráter educacional/pedagógico, entre os quais: insatisfação com algum aspecto da escola pública; preocupação com a transmissão de valores; dificuldades dos alunos com o sistema educacional ou mesmo deste para respeitar os diferentes estilos de aprendizagem das crianças (BASHAM, MERRIFIELD e HEPBURN, 2007; ISENBERG, 2007; entre outros). Revelam ainda, como justificativa para sua prática, o fato de as pesquisas indicarem uma performance melhor dos alunos que estudam em casa sobre os alunos de escola pública e privada (BASHAM, MERRIFIELD e HEPBURN, 2007, p. 13) e defendem o ensino em casa como um veículo para a construção de uma sociedade mais saudável, um meio de cultivar novas formas, mais democráticas, de prática política (RIEGEL, 2001, p. 91).

Moran (2012, p. 1064) defende haver, atualmente, várias razões alegadas pelos pais que explicam inclusive o exponencial crescimento do *homeschooling*, estando entre elas: a insatisfação dos pais com a qualidade educacional das escolas públicas; o sentimento de que podem dar às crianças uma melhor educação por eles mesmos; medo da falta de segurança nas escolas públicas; falta de recursos nas escolas públicas para a educação das crianças, particularmente as com necessidades especiais. Entretanto, na avaliação da autora, a motivação mais comum para a escolha do *homeschooling* continua sendo a religiosa.

Gaither (2008, p. 204) discorda dessa posição e argumenta que as várias pesquisas recentes sugerem um quadro em que as motivações de cunho acadêmico revelam um peso muito maior do que as razões religiosas na escolha pelo *homeschooling*. Corroborando essa posição, Riegel (2001, p. 92) entende que seria um erro assumir que todo o movimento do *homeschooling* é fundado unicamente nas questões religiosas; já BASHAM, MERRIFIELD e HEPBURN (2007, p. 8) afirmam que, apesar das pesquisas revelarem que mais da metade dos *homeschoolers* são "fundamentalistas", apenas cerca de 30% cita a religião como uma razão ou motivação para aderir ao *homeschooling*. Paula Rothermel (2003, p. 83) também defende haver uma forte evidência de que a escolha da família não é mais liderada pela questão religiosa, mas por outras influências que se mostram mais fortes, como: o *background* da família; desaprovação do currículo escolar; crianças com problemas na escola.

Em pesquisa que buscou caracterizar as famílias *homeschoolers* nos Estados Unidos, Isenberg (2007, p. 405 e 406) enumera outros fatores que influenciam a escolha pelo ensino em casa. De acordo com o autor, se os pais encontram-se insatisfeitos com as escolas públicas, quer seja por razões religiosas, acadêmicas ou outras, eles devem escolher entre a escola privada (que tem custos de mensalidade) e o *homeschooling* (que tem custos de oportunidade de tempo). Alguns fatores, contudo, contribuem para aumentar a probabilidade de escolha do *homeschooling*: mães com crianças com menos de três anos de idade (mais provável a deixar o trabalho para o cuidado da criança); tendo irmãos em idade escolar (parece haver economia de escala no *homeschooling*); a presença de outro adulto como agregado familiar; a escolaridade da mãe (para crianças de até 11 anos, quanto maior a escolaridade da mãe, maior a probabilidade).

Uma motivação recente destacada por Gaither (2008 e 2009), Isenberg (2007) e outros seria aquela apresentada por pais que possuem crianças com alguma deficiência ou necessidades especiais, ao encontrarem no ambiente da casa um local mais conveniente e confortável para atender as necessidades de seus filhos. Tal decisão é também influenciada pelo amplo acesso à internet, diante da qual os pais acreditam ser capazes de fazer um melhor trabalho ensinando em casa os filhos que apresentam necessidades específicas[93] (GAITHER, 2008, p. 222).

Há ainda os que atribuem as principais motivações a fatores como: unidade familiar e estreitamento dos vínculos entre os membros da família; um caminho para a prática de um

[93] Destaca-se que, entre essas, o autor cita as necessidades que vão desde aquelas exigidas por motivo de deficiências e transtornos, como o autismo, à alergias alimentares (GAITHER, 2009, p. 342); no Brasil, tal cenário contraria toda a discussão das últimas décadas sobre o direito que as pessoas com deficiência têm de acesso às escolas, permanência nesta e ensino de qualidade que atenda as suas diferenças (*Cf.* PRIETO, 2012).

estilo de vida alternativo, contra influência modernas e urbanas das sociedades contemporâneas; fruto de memórias não agradáveis da escola ou de experiências positivas de aprendizado fora da instituição escolar; sendo uma forma dos pais afirmarem sua responsabilidade e direito sobre a educação dos filhos e proteção de influências prejudiciais a eles (ARAI, 2000, p. 206 e 207)

De acordo com Thomas Spiegler (2010, p. 57 e 58), o número de artigos com pesquisas sobre os motivos dos pais para a escolha do ensino em casa é muito grande, visto que a avaliação geral do *homeschooling* depende não somente do quadro jurídico apresentado sobre ela, mas também da percepção pública quanto aos motivos dos pais pela sua escolha.

Dessa maneira, foi possível verificar que diferentes pesquisas apontam razões e motivações diversas na escolha pelo ensino em casa e as classificam de formas distintas. Spiegler (2010) atribui essa heterogeneidade de resultados à influência de estudos com diferentes metodologias e os diferentes contextos sociais em que eles são aplicadas. O autor defende que grande parte do problema se encontra nos instrumentos aplicados nas pesquisas e cita como exemplo o fato de questionários com questões abertas ou fechadas exercerem forte influência nos resultados (SPIEGLER, 2010, p. 64); os diferentes níveis de generalização das questões e categorias presentes nos questionários; uma dificuldade de interpretação do termo ‘razões religiosas’ (o que acaba abarcando tanto aqueles que acreditam que o ensino em casa é algo do qual Deus deseja que se faça, como aqueles com concepções específicas sobre a educação moral, influência dos pares, estilo de vida, entre outros) (SPIEGLER, 2010, p. 65); a maioria das tipologias utilizadas nas pesquisas qualitativas carece de uma clara base teórica a ela atribuída (SPIEGLER, 2010, p. 66).

Os diferentes motivos também refletem contextos sociais específicos, sendo que essas construções sociais seguem ao menos dois caminhos: um relacionado ao processo de decisão pelo ensino em casa (o meio social determina a expectativa dos pais quanto aos benefícios do *homeschooling;* influencia a avaliação em relação aos custos deste e a concepção de educação apropriada que os pais apresentam) e outro ao momento e processo de pesquisa e questionamento quanto aos seus motivos (alguns, por desconhecerem o objetivo da pesquisa aplicada, não explicitam os fatores reais, mas apresentam respostas esperadas, defendem-se de acusações e procuram mostrar-se como bons pais) (SPIEGLER, 2010, p.67). Toda essa diversidade contribui para limitar a possibilidade de comparação dos resultados dos estudos (SPIEGLER, 2010, p. 68).

Além da influência das questões metodológicas e dos contextos sociais sobre o resultado dos estudos relativos às motivações dos pais *homeschoolers*, Rothermel (2003, p. 82) ressalta a evidência de que tais motivações se tornaram demasiado diversificadas para serem facilmente alocadas em uma ou outra categoria, declarando ainda haver uma transitoriedade das razões entre os diferentes grupos de categorias, conforme o tempo de ensino em casa.

Monk (2009, p. 2 e 3) compartilha dessa ideia ao afirmar que as pesquisas que analisam as razões pela escolha do ensino em casa as classificam em uma variedade de maneiras. Enquanto diferentes terminologias são usadas, os estudos frequentemente estabelecem uma relação binária entre dois grupos dominantes (‘Ideólogos’ e ‘Pedagogos’; ‘Crentes’ e ‘Inclusivos’; ‘Autoritário’ e ‘Não-autoritários’; entre outros). Na avaliação do autor, muitos não se enquadram nessas categorias amplas, além de uma categorização binária falhar ao não capturar: aqueles que optam pelo ensino em casa por múltiplas razões que podem mudar ao longo do tempo; os que ensinam em casa somente por um período curto; ou mesmo aqueles pertencentes a grupos como ciganos e viajantes, que não se percebem ou denominam ‘*home educators’*.

Diante desses questionamentos, Spiegler (2010) elabora um quadro que contempla 12 estudos sobre as motivações dos pais para o ensino em casa, realizados em diferentes décadas, regiões e nos quais foram utilizados diferentes metodologias, com a finalidade de revelar a variedade de pesquisas sobre o tema. Abaixo segue um resumo do quadro:

Quadro 1: Resultados das pesquisas sobre as motivações dos pais para o *homeschooling*

Pesquisador e descrição do método utilizado	**Resultados**
Van Galen (1988) – Observação de participantes de um encontro de *homeschoolers*; – Entrevistas com 23 pais de 16 famílias do sudeste dos EUA; – Análise de documentos.	Duas categorias identificadas: – Ideológicas: as apresentadas pelos cristãos conservadores que visam à transmissão de uma cosmovisão religiosa; – Pedagógicas: escolha por razões pedagógicas; caminho de aprendizagem mais flexível e independente.
Mayberry (1988; 1989) – Pesquisa com 461 famílias que educam em casa, em Oregon (EUA), com questões abertas sobre a motivação;	Quatro categorias gerais para as razões dos pais: - “Religiosas” (65%), afirmação de que é tarefa dos pais inculcar em seus filhos crenças e valores religiosos;

– Aplicação de 15 entrevistas aprofundadas; – Tratamento de dados qualitativos	- "Acadêmicas" (22%), o ensino em casa pode trazer melhores resultados acadêmicos; - "Relação social" (11%), enfoque na unidade familiar e a defesa de um ambiente social mais apropriado que o da escola para a educação; - "Filosofia da Nova Era (2%), seguidores dessa filosofia. Posteriormente, Mayberry integrou suas quatro categorias nas apresentadas por Van Galens: "Ideológicas" (razões religiosas e da Filosofia da Nova Era) e "Pedagógicas" (acadêmicas e de relação social)
Knowles (1991) – Coleta de dados etnográficos, baseada na história de vida dos pais; – Sub-amostra com 23 adultos de 12 famílias, em Utah (EUA)	- Referem-se a problemas contemporâneos do ambiente educacional e de práticas da escola, sendo a casa um lugar melhor para aprender; - Referem-se às suas infâncias, às experiências escolares negativas e à influência de ambiente familiar disfuncional e perturbado.
Thomas (1998) – Entrevistas com 100 famílias (58 na Austrália e 42 na Inglaterra); – Observação participante em algumas famílias; – Não foram abordadas amostragens de "redes não alinhadas", como os religiosos ou organizações de outras linhas ideológicas.	Razões dos pais que nunca haviam enviado seus filhos à escola: – Percepção das limitações acadêmicas e sociais da escola, – *Homeschooling*: um continuum quando a criança atinge a idade escolar, – A experiência dos irmãos mais velhos e os valores cristãos. Razões dos pais que retiraram os filhos da escola: – Desgosto da criança pela escola; *bullying*; – Dificuldade de aprendizagem ou a crença de que a criança aprenderia mais em casa Diferentes expectativas em relação à educação. Os grupos mostraram ter sido influenciados pela mídia, em reportagens ou por encontros com outros pais que educam em casa.
Arai (2000) – Entrevistas semi-estruturadas com 23 famílias que educam em casa no Canadá (províncias de Ontário e British Columbia)	A decisão pelo *homeschooling* torna-se um longo processo. Razões: – Visão da escola como um ambiente escolar pobre, – Baixos resultados acadêmicos – Conflitos morais e religiosos. O autor afirmou que os tipos de pesquisas realizadas nos EUA não conseguem capturar as razões para o *homeschooling* no Canadá.
Bielick, Chandler e Broughman (2001) – Análise de dados Parent Survey of the National Household Education Surveys	Agrupamento das respostas em 16 categorias: – dar à criança melhor ensino em casa (49%); – razões religiosas (38%);

Program in the US (NHES, 1999) – Grupo de 275 estudantes cujos pais responderam questões abertas sobre as razões para o *homeschooling*.	– ambiente escolar pobre (26%); – razões familiares (17%); – para desenvolver caráter/moralidade (15%); – objeção ao que a escola ensina (12%); escolas não desafiam as crianças (12%); outros problemas com as escolas disponíveis (12%); – problemas de comportamento dos estudantes nas escolas (9%); – criança com alguma deficiência/necessidade especial (8%).
Hetzel (2001) – Pesquisa entre *homeschoolers* do Community Home Education Program; – 332 famílias (de 871) responderam aos questionários com escalas de fatores de atração e repulsão, derivados de pesquisas anteriores.	Os quatro principais fatores de repulsão (escola): – influência negativa dos pares; – classes muito numerosas; – clima moral pobre; – crianças não aprendem o suficiente. Os três principais fatores de atração (*homeschooling*): – instrução individual; – a possibilidade de integrar os valores da família na educação; – o desejo de influenciar o clima moral da educação das crianças.
Brabant, Bourdon e Jutras (2003) – Questionários entre 203 pais que educam em casa em Quebec; – Lista de 50 motivações para o *homeschooling*; – Os participantes foram instruídos a indicar quais das razões foram mais importantes em sua decisão; – Análise descritiva e fatorial dados;	80% das respostas foram assinaladas como de 'grande' ou 'enorme' importância. Sete fatores foram extraídos: – projeto familiar (estreitamento do relacionamento familiar); – objeção à organização sócia e pedagógica da escola; – opção da criança ou melhor enriquecimento com o estudo em casa; socialização inapropriada na escola ou longa separação de casa; – interesse em passar orientações religiosa ou moral específicas; – experiências escolares negativas; – necessidades especiais da criança.
Rothermel (2003) – Questionário entre pais que educam em casa no Reino Unido. – Foram 1000 questionários respondidos. (412 responderam questões abertas sobre motivações para o ensino em casa)	Repostas categorizadas em 19 diferentes motivos: – desapontamento com a educação e as escolas (31%); – pais afirmam que sempre quiseram ensinar em casa (30%); – bullying (25%); depressão, exaustão ou doença da criança (20%); – a crença que a educação é responsabilidade dos pais (20%); – má gestão das crianças com necessidades educacionais especiais ou com superdotação

	(20%); – permitir situações em que as crianças trabalhem e se desenvolvam em seu próprio ritmo/potencial (19%).
Collom (2005) – Questionários (uma lista com 16 motivações para a matrícula na *home charter*, entre pais cujos filhos estavam na *home charter school*, no Sul da Califórnia, com 235 respondentes (taxa de 71%).	A análise fatorial dos 16 itens levou a quatro fatores: – Críticas às escolas públicas; – Sentiram-se atraídos para a *home charter*; – Razões ideológicas e necessidades das famílias e das crianças. Os resultados de uma regressão analítica indicaram que poucas variáveis demográficas medidas foram capazes de predizer os motivos dos pais.
Princiotta e Bielick (2006) – Análise dos dados: *Parent Survey of the National Household Education Surveys Program in the US*; – O questionário apresentou possíveis razões para o ensino em casa. Perguntou-se aos pais, de 239 estudantes, quais razões se aplicavam e quais eram as mais importantes.	Resultados: razões para o *homeschooling* com a porcentagem de pais que a indicaram como sendo aplicável ao seu caso e a porcentagem dos que a indicaram como sendo a razão mais importante: - Preocupações sobre o ambiente das escolas (85%/31%); - Para prover instrução moral ou religiosa (72%/30%); - Insatisfação com a instrução acadêmica das escolas (69%/17%); - Crianças com problemas de saúde física ou mental (16%/7%); - Crianças com outras necessidades especiais (29%/7%); - Outras razões (20%/9%)
Spiegler (2008) – Observação participante em encontros de *homeschoolers* e entrevistas qualitativas com pais; – Análise de conteúdo de um grupo de e-mails e análise de 32 casos de ensino em casa na Alemanha.	Motivos interpretados como críticas ao sistema escolar. Os três principais: – Pais assumem que sua responsabilidade de transmitir valores é muito limitada ou sofre interferência com a escolarização; – Processo de aprendizagem na escola não oferece espaço suficiente para as necessidades individuais; – Preocupação com o bem-estar de seus filhos (questões ligadas à *bullying*, desajustes psicossomáticos ou fobia escolar)

Fonte: SPIEGLER, Thomas. Parent's motives for home education: the influence of methodological design and social contexto. *International Electronic Journal of Elementary Education*. v. 3, Issue 1, October, 2010.

O foco do presente trabalho não é apresentar um estudo aprofundado sobre as motivações que levam os pais a escolher o ensino em casa, muito menos apresentar grupos de categorias que as definam ou porcentagens de razões citadas. Afinal, compartilha-se da ideia de que uma melhor caracterização do público e das motivações demandaria estudos com rigor

metodológico, nem sempre possível pela falta de informações, além da diversidade crescente do movimento dificultar o enquadramento das razões em uma categoria rígida. Entretanto, em uma primeira análise do quadro anterior, pode-se depreender que as pesquisas mais recentes apontam as críticas relacionadas à instituição escolar e ao anseio por um melhor ensino como superiores, em porcentagem ou variações, às críticas de ordem religiosa.

Para Monk (2009, p. 14), a percepção dos pais de que a escola falha em prover uma educação "eficiente" para seus filhos é o que explica o advento do ensino em casa, transferindo o foco para as necessidades individuais da criança. Essa visão de fracasso da instituição escolar, associada a uma abordagem individualista para o ensino das crianças, tem criado tensões para os responsáveis pelas políticas educacionais.

No Brasil, Vieira (2012, p. 52) entende que as motivações religiosas e morais constituem uma constante entre os pais que optam pelo ensino em casa, além de fatores como críticas ao ambiente de socialização escolar, experiências negativas sofridas na escola e motivações pedagógicas associadas às alegações que o ensino regular é ineficaz. As motivações que se relacionam às críticas à escola encontram-se entre as frequentemente divulgadas pela imprensa brasileira e são também as de maior ênfase das famílias entrevistadas para esta pesquisa, como apresentado no primeiro capítulo.

2.2.2.1 Ensino individualizado

Como discutido anteriormente, nota-se uma variedade de motivações apresentadas pelas famílias ao optar pelo ensino em casa, assim como uma transitoriedade e interligações entre essas razões com o passar dos anos. Porém, constata-se um discurso cada vez mais crescente em favor da escolha pelo ensino em casa, associado a uma opção por um ensino mais individualizado para as crianças, voltado para melhor atender as características e necessidades destas. Este argumento geralmente vem acompanhado do objetivo de um ensino particularizado, que contribui para que as crianças obtenham um melhor desempenho acadêmico, superior aos dos alunos das escolas públicas e privadas. Assim, esse tópico visa à exposição de tais argumentos e sua relação com o crescimento do movimento do *homeschooling* nos países em que tal prática é legal, assim como a reivindicação por sua normatização em países onde não é reconhecido, como no caso do Brasil.

Apesar da literatura sobre o *homeschooling* apontar uma variedade de razões pelas quais os pais optam por essa modalidade de ensino, Jacqueline Luffman (1997, p. 32) avalia

que um tema comum é o forte desejo de maximizar tanto a quantidade como a qualidade do tempo dos pais com as crianças em atividades de aprendizagem. E as crianças, sem as limitações da sala de aula convencional, poderiam aprender em seu próprio ritmo e reforçar suas habilidades individuais e pontos fortes. Os pais também escolhem o *homeschooling* não somente porque os objetivos do sistema educacional podem diferir de seus próprios valores e crenças, mas porque acreditam que a escola não é capaz de servir às necessidades individuais de cada criança (LUFFMAN, 1997; LUBIENSKI, 2000).

Aurini e Davies (2005) defendem que, atualmente, a cultura que está na base do *homeschooling* é o individualismo pedagógico. Agrupando novos simpatizantes em uma política mais pluralista, os defensores do ensino em casa revelam uma preferência pedagógica muito semelhante aos pais que reivindicam a *school choice*, embasada em uma concepção de aprendizado altamente individualizada, que busca uma experiência personalizada de ensino para realçar a personalidade da criança, seus talentos, estilo cognitivo e senso de si próprio. De acordo com esses autores, a opção por um individualismo pedagógico mostra-se, em parte, como consequência da popularidade da teoria das inteligências múltiplas e também da ideia de que cada pessoa aprende de uma maneira específica e tem seu estilo próprio (*homeschool versus* o "ensino de massa" oferecido pela escola) (AURINI e DAVIES, 2005, p. 12).

Também as associações de *homeschooling* têm defendido uma instrução individualizada que satisfaça as necessidades únicas de cada criança e recomendado experiências educacionais especializadas, por meio de acesso a parques, museus ou galerias de artes (AURINI e DAVIES, 2005, p. 14). No que diz respeito aos pais *homeschoolers*, eles se veem como "escolhedores" entre uma variedade de métodos, sendo a tendência o uso de vários até encontrar a melhor maneira da criança aprender. Esta ênfase na acomodação da singularidade das crianças está emergindo como o denominador comum para o movimento de escolha e unindo os *homeschoolers*, historicamente divididos entre os protestantes fundamentalistas e os *unschoolers* (AURINI e DAVIES, 2005, p. 15).

Na Inglaterra, Monk (2009, p. 2) avalia que o grupo dos protestantes (politicamente ativo e bem organizado) que ensinam em casa, apesar de existir, apresenta-se em um grupo menor que nos Estados Unidos, sendo o grupo que lá prevalece o dos que rejeitam a escola não tanto pelo que nela é ensinado, mas pela forma como se dá esse ensino, em particular pela falta de flexibilidade e mediante a reivindicação de uma abordagem mais "centrada na criança".

Morton (2010), apesar de detalhar três diferentes categorias de pais que ensinam em casa em termos de escolha pelo *homeschooling* (como salientado anteriormente), afirma que a semelhança fundamental entre os diferentes grupos é o tema do indivíduo. Todas as famílias percebem seus filhos como indivíduos únicos e os pais (geralmente as mães), como peritos sobre cada uma de suas crianças (MORTON, 2010, p. 54); eles valorizam a oportunidade de individualizar a educação de seus filhos, conhecendo seus pontos fortes, pontos fracos e interesses (MORTON, 2010, p. 52). Para a autora, essa individualização da escolha expressa no ensino em casa é, em muitos aspectos, o eco de um mantra mais amplo da "escolha" e do "indivíduo" presente na sociedade e no âmbito da política social atual. Mudanças nas concepções de infância e de direitos individuais refletem-se na política educacional, com a ascensão da escolha dos pais na educação, e também nos regimes de governo para individualizar a educação e atender às necessidades de cada criança (MORTON, 2010, p. 55).

A alegação de que o *homeschooling* é escolhido como o caminho que nutre a individualidade de cada criança é exposto por Jennifer Lois (2009) em uma pesquisa com mães que ensinam os filhos em casa e defendem que o sistema escolar tradicional ameaça a educação e identidade de seus filhos, sendo elas as mais aptas a utilizar os estilos de aprendizagem das crianças, dado o conhecimento íntimo que possuem deles; argumentos semelhantes aos que defendem a centralidade dos pais sobre a educação dos filhos, no debate sobre a titularidade de direitos, como apresentado no capítulo seguinte.

A defesa por um ensino individualizado, mediante a prática do ensino em casa, geralmente é pautada por argumentos de que esse contribui por gerar resultados acadêmicos superiores (REICH, 2002; RIEGEL, 2001; BASHAM, 2007; entre outros). Pesquisas com adultos que foram educados em casa, como a *Homeschooling Grows Up* (Estudantes em casa crescem, tradução nossa), de Brian D. Ray (2003), nos Estados Unidos; e "*Fifteen Years Later: Home-Educated Canadian Adults*" (Quinze anos depois: adultos canadenses educados em casa, tradução nossa), de Deani A. Neven Van Pelt (2009), destacam a superioridade dos resultados acadêmicos dos *homeschoolers* sobre os alunos de escola pública, bem como seu sucesso ao ingressar na força de trabalho e ensino superior. Esse argumento tem sido usado, inclusive, para rebater a crítica aos pais, de que eles não teriam nível de formação para prover uma educação de qualidade para seus filhos (*Cf.* MORAN, 2011, p. 1065).

Entretanto, a despeito da ampla literatura sobre *homeschooling* atestar a superioridade dos resultados acadêmicos dos que estudam em casa, Lubienski (2003) faz severa e consistente crítica a essas afirmações. Para o autor, um princípio central de uma análise

empírica deve depreender que a mera presença de correlação não necessariamente implica a causa, o que, nesse caso, significa afirmar que evidências de que alguns (ou mesmo todos) alunos *homeschoolers* superam alunos educados na escola em nenhuma maneira indica que a prática do *homeschooling* tenha sido a causa de melhorias no desempenho acadêmico. Com base no resultado de diversos estudos que sustentam essa afirmação, verifica-se que esses estudantes em casa possuem características socioeconômicas e culturais que diferem, na média, do típico aluno da escola pública, características essas já associadas ao sucesso acadêmico, tais como níveis mais altos de renda familiar, níveis mais elevados de escolaridade dos pais, famílias mais estáveis com maiores taxas de emprego (para pais) e taxas mais elevadas de um pai (normalmente a mãe) em casa. Na avaliação do autor, com atributos familiares como esses, é bem provável que essas crianças também conquistariam bons resultados se estudando na escola (LUBIENSKI, 2003, p. 171).

Outro obstáculo para se provar a superioridade acadêmica dos *homeschoolers* mediante um ensino individualizado, como pretende evidenciar a literatura, está associado às dificuldades metodológicas encontradas nesses estudos, dado que não se sabe quantas crianças são educadas em casa (nem todas se reportam a algum órgão governamental ou distrito escolar para explicitar a escolha pelo *homeschooling*, muito menos para divulgar atividades ou resultados acadêmicos das crianças), apresentando as pesquisas uma população auto-selecionada. Além disso, a maioria dos estudos concernentes aos resultados dos *homeschoolers* mede os alunos que estão sendo ensinados em casa num determinado momento, não captando aquelas famílias que tentaram essa prática e então retornaram para a escola por vários motivos, exemplo que comprovaria que as amostras são mais propensas a refletir aqueles que se sentiram bem sucedidos com a experiência (LUBIENSKI, 2003, p. 171).

Lubienski (2003) avalia que ainda que as características sociais e demográficas da amostra dos estudantes em casa são semelhantes à amostra dos estudantes na escola. Destaca-se o fato de as famílias terem escolhido o ensino em casa, o que implica no mínimo duas considerações relevantes: as famílias fizeram uma opção que reflete um sério interesse na educação de seus filhos; e tais famílias possuem recursos, não somente de tempo, mas também de meios para essa escolha. Esses fatores geralmente influenciariam o sucesso acadêmico do aluno, embora não necessariamente sejam captados por técnicas comuns de amostragem (LUBIENSKI, 2003, p. 171): “quando nós olhamos altos resultados nos testes de um estudante em casa, nós estamos vendo, entre outras coisas, os frutos de pais altamente

motivados, ativos e interessados em participar da vida da criança" (LUBIENSKI, 2000, p. 223, tradução nossa).

West (2009, p. 9) compartilha dessa tese ao observar que pais envolvidos na educação dos filhos podem apresentar resultados mais eficientes ensinando seus filhos em casa do que os professores atuando na escola com grandes grupos. Entretanto, é necessário atentar-se para o que os defensores do ensino em casa divulgam: que as crianças que estudam em casa e que participam de avaliações vão muito bem nos testes padronizados, com resultado melhor do que seus pares em escola pública, pois deve-se notar que os pais e crianças que voluntariamente submetem-se a tais testes pertencem a uma "elite educacional" auto-selecionada do movimento *homeschooling*.

Diante dos obstáculos, Lubienski (2003) sustenta que a justificação relativa aos méritos acadêmicos do *homeschooling* não se sustenta, visto que sem saber quantas pessoas estão estudando em casa, por quais razões, em quais caminhos e com que efeitos, não é possível tirar conclusões convincentes sobre o grau em que o ato de escolha do *homeschooling* melhora o desempenho acadêmico, especialmente em relação a outras formas de educação (a questão valor agregado): "Nós realmente não podemos dizer muito, se podemos dizer alguma coisa, sobre quanto o ensino em casa agrega valor à aprendizagem da criança em relação a outras formas de educação" (LUBIENSKI, 2003, p. 172, tradução nossa).

Além dos questionamentos às pesquisas que revelam uma melhor performance dos *homeschoolers* como consequência do ensino individualizado, Lubienski (2000 e 2003) faz severa crítica sobre a escolha dos pais pelo ensino em casa baseada nesse argumento. De acordo com o autor, enquanto os pais optam por um ensino individualizado que atenda as necessidades particulares de seus filhos (uma prerrogativa privada que pode diminuir custo e maximizar oportunidades), acabam deixando a instituição escolar, sobretudo a escola pública e, em última análise, decidem investir em seus próprios filhos em detrimento de um investimento no coletivo, de um compromisso com o bem público que afeta diretamente a manutenção da democracia, como explorado no quarto capítulo.

Richard Medlin (2000, p. 17) cita uma série de estudos que apresentam como razão para muitos pais a escolha pelo ensino em casa pela possibilidade de oferecer aos filhos um ambiente que possa auxiliar no desenvolvimento desses como indivíduos, destacando-se que: porque as crianças são educadas em uma atmosfera de segurança dentro das relações familiares, elas desenvolvem uma confiança que as ajudam a ter sucesso como adultos; como

consequência de um programa acadêmico altamente individualizado, as crianças que estudam em casa recebem um ambiente ideal de aprendizagem que oferece uma excelente oportunidade de bons resultados tanto acadêmicos quando na carreira profissional.

Gaither (2009, p. 342) defende que muitas famílias que priorizam para seus filhos atividades extracurriculares como programas de música ou dança, esportes, entre outras várias para desenvolvimento de certas habilidades, têm se voltado para o *homeschooling* pela agenda flexível que esse oferece. Acrescentando, Medlin (2000, p. 7) avalia que os pais que ensinam em casa frequentemente selecionam a variedade de atividades extracurriculares nas quais inserem seus filhos, com o propósito de dar a eles a oportunidade para desenvolver habilidades de liderança. Segundo o autor, pesquisas revelam que os estudantes em casa foram facilmente reconhecidos por suas habilidades de liderança (MEDLIN, 2000, p. 15).

A escolha pelo ensino em casa baseada nessa perspectiva de um individualismo pedagógico, bem como seu crescimento dentro da perspectiva do *homeschooling* moderno, também é analisada em um contexto conectado ao conceito "*concerted cultivation*" (cultivo ajustado)[94].

Annete Lareau (2002) é responsável por detalhar esse conceito ao afirmar que a classe social cria estilos distintos dos pais criarem os filhos, sendo que essa diferenciação por classe (e não por raça) de alguma forma define seus próprios papéis na vida das crianças e como eles percebem a natureza da infância. Lareau e outros sociólogos argumentam que o "cultivo ajustado" designa "uma forma intensiva de paternidade em que os pais de classe média cada vez mais estruturam a vida de seus filhos e os tratam como projetos em construção" (DAVIES e AURINI, 2008, p. 55, tradução nossa).

Para esses pais de classe média, a paternidade não se restringe a prover comida e abrigo, mas também oferecer um ambiente estimulador: eles matriculam seus filhos em inúmeras atividades organizadas nas quais acreditam que darão às crianças as habilidades mais importantes da vida. Eles também ressaltam a necessidade do uso da linguagem e o desenvolvimento do raciocínio (LAREAU, 2002). De acordo com Lareau (2002, p. 748), esta "cultura" resulta em diversas experiências para as crianças (criando muitas vezes um ritmo

[94] Destaca-se que não foi encontrada na literatura brasileira uma tradução do termo. Assim, optou-se por utilizar o termo "cultivo ajustado" por entender que este melhor traduz a etimologia das palavras *concerted* e *cultivation (concerted* como um consenso, acordo mútuo, ou algo acordado segundo certa vontade/arbítrio/escolha; *cultivation* como um cultivo) e mais se aproxima à ideia utilizada por Lareau (2002) que implica nas escolhas e decisões, por parte dos pais, da forma como desejam educar os filhos, guiando de forma intensa sua formação e projetando seu futuro.

frenético para os pais), em um culto ao individualismo dentro da família e uma ênfase no desempenho das crianças.

A autora enfatiza duas outras consequências relacionadas a essa tendência: pais bem-educados interagindo com questões de ensino e interferindo diretamente nas decisões relacionadas ao ensino e à organização da escola; e um "senso de direito" emergente no qual os pais se baseiam para reivindicar o direito de agir e tomar decisões para a educação das crianças (LAREAU, 2002).

Esses pais, por estarem envolvidos na educação dos filhos, tornam-se conhecedores do funcionamento interno das escolas e estão mais bem posicionados para agir por meio dos requisitos e opções educacionais (DAVIES e AURINI, 2008). Em função disso, Davies e Aurini (2008, p. 58, tradução nossa) analisam a *school choice* presente na América do Norte, relacionada ao "cultivo ajustado", e argumentam que "justificativas para escolhas no Canadá têm sido cada vez mais dinfundidas com a linguagem e o *ethos* do 'cultivo ajustado'" e que "os pais mais ricos e educados são mais susceptíveis de exercer escolha".

Apesar do sistema de escolha na América do Norte estar frequentemente associado aos resultados das reformas educacionais e ao impacto do mercado, Davies and Aurini (2008) revelam dados que vinculam os pais que reivindicam o sistema de escolhas ao sentido de um direito que lhes pertence, não fazendo estes alusões ao mercado, concorrência ou consumismo. Esses pais que requerem a escolha proclamam seu "direito" de ampliar o controle sobre a escolaridade de seus filhos e abraçar formas mais diretivas de envolvimento parental, diante do argumento de que melhor conhecem as necessidades dos seus filhos (DAVIES e AURINI, 2008, p. 64).

Nesse contexto, é também possível analisar o crescimento do *homeschooling* e atestar que essa modalidade de ensino é também uma espécie de "cultivo ajustado", talvez em uma 'forma extrema' em que tais pais reivindicam para si o papel de educadores (DAVIES e AURINI, 2008). Desse modo, na América do Norte, se, de um lado, o crescimento do *homeschooling* é associado ao contexto de expansão do ensino privado e relaciona-se ao movimento mais amplo de escolha (*homeschooling* cada vez mais visto como uma alternativa entre a escola pública, a escola particular, as *charters schools*), por outro promove uma legitimidade nova que é alimentada pela cultura emergente da "parentalidade intensiva" (AURINI e DAVIES, 2005).

Arai (2000) afirma que uma das razões para os pais escolherem o *homeschooling*, tanto nos Estados Unidos como no Canadá, é a intenção de fazer valer seu direito e

responsabilidade pela educação de seus filhos. Como os pais que advogam a *school choice*, os pais *homeschoolers* defendem também que eles, mais do que professores ou funcionários da escola, sabem melhor o que seus filhos precisam. E com um senso de portadores de direito, reivindicam a participação direta e ativa na educação de seus filhos. No entanto, Davies e Aurini (2003) argumentam que o que difere os pais que optam pelo *homeschooling* de outros pais que procuram a via tradicional, é sua insistência na centralidade da autoridade parental. Assim, esses grupos iniciam o uso de uma concepção altamente individualizada do desenvolvimento da criança como ponto de referência e, de acordo com os autores, a cultura da parentalidade intensiva tem agarrado a classe média e conduzido uma grande variedade de pais para a escolha do *homeschooling*; ideia também defendida por Riegel (2001, p. 111), que questiona os riscos da exacerbação das tendências em torno da "parentocracia", pela qual os resultados educacionais das crianças encontrar-se-iam, para a autora, mais relacionados à educação e *status* dos pais do que com as habilidades e trabalho das próprias crianças.

Incorporados por um emergente senso de direito (como Lareau advertiu), os pais *homeschoolers* têm empregado com sucesso essa linguagem e preconizado o ensino em casa como parte da liberdade individual de consciência, do direito à vida e à liberdade nos dias atuais (relacionando o *homeschooling* à Declaração de Direitos Humanos das Nações Unidas para sustentar a escolha dos pais na educação) (DAVIES e AURINI, 2003). Monk (2009, p. 4) observa que os defensores do ensino em casa apresentam os 'direitos dos pais' como uma 'liberdade fundamental' e uma 'parte essencial da democracia', usando dessas reivindicações como uma estratégia política, na qual os direitos individuais dos pais e a necessidade da sociedade em defendê-los surgem contra a injustificada e potencialmente perigosa intervenção estatal em suas decisões.

Davies e Aurini (2003) analisaram o advento do *homeschooling* associado ao crescimento substancial do que chamaram de um novo 'terceiro setor' de escolas privadas, que, diferentemente das escolas de elite, são pequenas, especializadas e raramente orientadas em direção a uma intensa competição acadêmica. Esses tipos de escolas, como muitos *homeschoolers*, concentram-se em fornecer atenção personalizada e formas de pedagogia individualizadas.

Assim, apesar do *homeschooling* ser um movimento frequentemente associado ao movimento da *school choice* na América do Norte, é possível avaliar que seu crescimento encontra-se relacionado, mais do que aos impactos do mercado nas reformas educacionais, à emergência e aumento das tendências do "cultivo ajustado", diante da qual é possível verificar

o crescimento de uma oferta de ensino diferenciado e individualizado pelas escolas do terceiro setor, com objetivo de atrair um grupo específico de alunos (ou 'clientes'), lógica na qual se insere o *homeschooling* como o mais expressivo segmento da escolarização privada dentro de uma cultura florescente da "intensiva educação dos filhos" (AURINI e DAVIES, 2005).

No Brasil, onde não existem os programas relacionados ao movimento da *school choice* e podendo os pais apenas 'optar' pela escola pública ou privada, a iniciativa dos que escolhem o ensino em casa e um movimento crescente em sua defesa podem ser em parte consideradas um exemplo dos argumentos anteriormente expostos.

Vieira (2012), em pesquisa que entrevistou 62 famílias brasileiras que ensinam os filhos em casa, destaca, como já apresentado, que a grande maioria dos pais pertence à classe média, tendo a presença da mãe em casa (cuidando das atividades que envolvem o ensino dos filhos) enquanto o pai trabalha fora do lar. A opção é por uma 'aprendizagem estruturada', com no mínimo quatro horas de atividades planejadas e uso de recursos da internet (VIEIRA, 2012, p. 75).

Das famílias entrevistadas e analisadas no primeiro capítulo desta tese, destacam-se algumas das características evidenciadas nesse debate: tratam-se de pais com características de classe média ou classe média alta, reivindicando seus direitos e responsabilidades para agir e decidir sobre a melhor forma de educação para seus filhos. Algumas das crianças são submetidas a uma agenda de atividades que as escolas públicas não oferecem e os pais se declaram muito ocupados com as atividades que envolvem a educação dos filhos. Embora haja diferenças nas motivações apresentadas por essas famílias, todas elas fazem uso da linguagem dos direitos individuais e direito dos pais sobre os filhos, baseados nas leis e tratados internacionais, para respaldar sua liberdade de escolha.

Nota-se que as características das famílias brasileiras, bem como as motivações por elas apresentadas, remetem ao debate sobre os conceitos da parentalidade intensiva e do "cultivo ajustado". Vieira (2012, p. 54, grifo nosso) defende a normatização do ensino em casa no Brasil como uma opção viável e de baixo custo financeiro para a 'combalida educação brasileira'. Na avaliação do autor, essa modalidade mostra-se mais proveitosa que os sistemas de escolarização em massa, "*para atender à diversidade de gostos, interesses e habilidades únicas dos agentes por ela educados"*.

Apesar dos impactos do mercado na educação terem influenciado algumas das reformas educacionais no Brasil, elas não significaram neste país um sistema de escolhas, como na América do Norte. Isto permite concluir que o emergente movimento do ensino em

casa no Brasil estaria mais associado à intensificação do conceito do "cultivo ajustado"[95]. Como Davies e Aurini (2008) avaliam, pesquisas sobre a "parentocracia" e a "parentalidade intensiva" sugerem que o '"cultivo ajustado" é um movimento internacional e está se intensificando.

Como as demandas dos defensores do ensino em casa por um ensino e currículo mais individualizado e atenção personalizada vêm sendo legitimadas pelos impactos do mercado na educação, com o surgimento de um grupo de escolas que têm mudado suas estruturas e ensino para oferecer diversas opções a diferentes grupos? Essa e outras questões que permeiam esse debate sobre a reivindicação de um ensino individualizado indicam algumas demandas de pesquisas futuras com o propósito de aprofundar o crescimento do movimento do ensino em casa dentro do contexto do "cultivo ajustado". Pode o surgimento e/ou advento desse movimento ser provado em países onde não há o sistema de escolha escolar?

Além dessas indagações, outro aspecto que se relaciona à reivindicação por um ensino individualizado, no contexto apresentado nesse item e que necessita ser melhor explorado, diz respeito às desigualdades presentes como consequência da relação entre o crescimento do ensino em casa e da intensificação da teoria do "cultivo ajustado". De acordo com esse conceito, estariam os pais de classe média usando seu 'senso de direito' para reivindicar uma forma diferente de educação para seus filhos, que pode se tornar um processo desigual de educação entre classes, como defendem alguns autores (tema a ser explorado posteriormente)?

Assim, conclui-se que, quer como consequência dos impactos do mercado na educação, relacionado ao sistema de escolha (sobretudo na América do Norte), ou mediante o crescimento da teoria do "cultivo ajustado", o ensino em casa tem sido associado ao desejo de formas mais individualizadas de educação, visando ao melhor desempenho das crianças. Esse fato, como alguns autores defendem, eleva o debate para um novo nível de individualismo, que está mudando a ideia da escola como promotora de valores comuns e apresentando as influências da socialização por ela ofertada como um debate menos central na biografia dos indivíduos (DAVIES e GUPPY, 2010).

José Sérgio Carvalho (2013, p. 75, grifos nosso) corrobora essa posição ao declarar que os objetivos educacionais identificados com a difusão e o cultivo de virtudes públicas "passam a ocupar um lugar secundário em relação ao desenvolvimento de *competências e*

[95] Destaca-se a manchete de uma reportagem sobre o tema: "Ensino personalizado, a evolução sob o olhar atento de um dos pais, desenvolvimento do autodidatismo. Esses são alguns dos benefícios apontados por quem escolhe educar seus filhos em casa". In: Portal Terra (11.08.2012)

capacidades individuais ou àquilo que, com precisão, se convencionou chamar de *capital humano*".

Dessa maneira, cabem as indagações: como os demais propósitos da escola, além do conhecimento acadêmico, como a promoção dos valores comuns pela socialização ou uma formação mais ampla de cidadãos engajados na sociedade, estão sendo desenvolvidos nesta nova forma de educação? Essas questões sugerem não somente pesquisas mais aprofundadas e empíricas, mas revelam a existência de um debate relacionado às críticas ao ensino em casa, associando-o ao detrimento da instituição escolar e seus objetivos, como será apresentado no quarto capítulo.

3. ENSINO EM CASA: DISCUSSÕES JURÍDICAS

O estudo sobre a possiblidade de normatização do ensino em casa no Brasil requer uma análise dos aspectos jurídicos que envolvem o tema, suscitando a compreensão do que estabelece a legislação, assim como o impacto que as decisões judiciais anteriormente apresentadas, a pressão exercida pela população e pelas associações e os documentos internacionais de proteção aos direitos humanos apresentam em prol da regulamentação de tal prática no país[96].

Revela-se como consequência direta de tal análise o estabelecimento da ligação de um tema educacional com a área do Direito, relação cada vez mais estreita no Brasil, dadas as funções que o Poder Judiciário passou a desempenhar na efetivação do direito à educação após a CF/88, como argumentam Cury e Ferreira (2009) e já destacado na introdução deste trabalho. Contudo, cabe ressaltar que o objetivo da presente tese não é o aprofundamento das questões jurídicas, mas sim a compreensão da relação destas na reivindicação de um possível "direito ao ensino em casa".

3.1 Uma análise histórica da legislação à luz do ensino em casa

Ao se defrontar com os dados históricos da educação brasileira, sobretudo com aqueles relacionados aos aspectos legais, percebe-se que, desde o período imperial, grande parte das discussões e controvérsias envolvem o tema da liberdade de ensino. Dessa maneira, apresentam-se aqui algumas reflexões sobre essa questão, procurando discorrer sobre seu conceito e diferentes interpretações, para posteriormente expor o posicionamento dos agentes envolvidos (favoráveis ou contrários) e sua relação com o ensino em casa.

De acordo com Waldemar Martins (1976, p. 7), em estudo específico sobre o assunto no Brasil, por liberdade de ensino entende-se

> (...) a prerrogativa de se escolher um determinado gênero de educação. O adulto, em estado de educação permanente faz sua escolha; a família faz a opção pelo menor. A fim de que a escolha não seja privilégio de poucos, o Estado cria condições de sua efetivação, quer abrindo suas escolas, quer

[96] Convém ressaltar que, como o desenvolvimento de tal categoria de análise faz uso recorrente dos documentos legais (nacionais e internacionais) e constitucional, optou-se por apresentar todos os artigos e conteúdo de tais documentos citados ou a que se fizer referência em um documento anexo à tese (ANEXO A, p. 320), de forma a permitir ao leitor recorrer a eles sempre que julgar necessário.

> destinando subsídios – sob cautelas – para a manutenção do pluralismo escolar, quando os responsáveis são idôneos.

Conciliar o espaço da liberdade pessoal com a vida em sociedade não se mostra uma tarefa de fácil execução, atribuindo aos cidadãos e ao poder público uma delicada teia de relações, exigindo uma educação planejada e regulamentada, ou seja, tornando-se uma tarefa de política educacional (MARTINS, 1976, p. 10).

Dessa forma, não se trata da liberdade que os pais têm de escolher o tipo de educação que darão aos seus filhos no ambiente doméstico, mas o problema refere-se, num sentido mais estrito, ao ensino na escola. Nessa perspectiva de correlação entre escola e sociedade, Martins (1976, p. 43) apresenta duas acepções distintas sobre a liberdade de ensino: 1) entendida como liberdade de cátedra, na qual professor e alunos possuem a liberdade de transmitir o que sabem e, de igual modo, não ser constrangidos a aceitarem alguma ideia que contrarie suas convicções pessoais. Bem reconhecida pelas nações democráticas, a balisa da liberdade de cátedra seria a defesa das liberdades dos indivíduos; e 2) liberdade de ensino entendida como liberdade de abrir escolas e conceder títulos reconhecidos pelo Estado, daí a existência de escolas particulares.

É sob esse segundo aspecto que se debruça todo debate que vai permear os argumentos contrários ou favoráveis à aprovação das leis educacionais no Brasil. A liberdade de ensino, nesse último sentido, opõe-se a todo tipo de monopólio escolar, que tanto pode ser exercido pelo Estado como por qualquer outra instituição. Eliminar a liberdade de ensino sob o pretexto de uma educação uniforme dos cidadãos seria, na opinião de Martins (1976, p. 44), instaurar o monopólio escolar, tão a gosto dos Estados totalitários (fascismo e comunismo). Já elevá-la à categoria de princípio absoluto, sem exigências em prol do bem comum, seria permitir a implantação da anarquia escolar.

Nessa discussão podem ser encontradas duas correntes no Brasil: a dos “privatistas” e a dos “estatistas”. Os primeiros, para o qual se destaca o papel desempenhado pela Igreja Católica, defendem a “escola livre”, admitem a prioridade da família na escolha do gênero da educação escolar e o papel do Estado apenas em caráter supletivo, postulando a ajuda financeira do governo às escolas criadas por iniciativa privada, entre outros. Já os estatistas exigem maior intervenção do Estado na educação, como prerrogativa inalienável ao regime democrático; aceitam ou toleram as escolas privadas como supletivas, desde que disciplinadas pela lei, e negam a possibilidade dos recursos públicos serem destinados a elas (MARTINS, 1976, p. 46).

É nesse ponto, relativo à transferência de recursos públicos para a iniciativa privada, que se encontram as discussões, sobretudo as atuais. No Brasil, ao longo dos debates no âmbito dos poderes constituintes e da elaboração e aprovação das leis federais, o auxílio financeiro às escolas particulares coincidira praticamente com recursos transferidos às escolas confessionais, católicas na maioria, "o que não estaria de acordo com o caráter leigo do Estado, neutro, em matéria religiosa" (MARTINS, 1976, p. 100), após a proclamação da República e separação Estado-Igreja.

Como componentes fundamentais no debate entre "privatistas" e "estatistas", encontram-se os conceitos e papéis do Estado e do homem e ainda a relação entre eles. Nesse sentido, verificam-se posições opostas:

> (...) a concepção totalitarista sobreestima a realidade Estado em detrimento do homem, terminando por fazê-lo seu instrumento; a concepção liberal exalta as liberdades individuais, reduzindo a função do Estado praticamente à simples tutela da ordem pública; a concepção cristã reivindica a superioridade do homem sobre o Estado (...) e advoga para o Estado a função instrumental de tutela da ordem e de procura eficiente de condições que facilitem a conquista, pelos cidadãos, da felicidade temporal. (MARTINS, 1976, p. 54, 55)

Na polêmica que se instaurou entre as diferentes correntes e nos diversos momentos da história em que se debateu a elaboração e a aprovação de leis que envolviam o tema da liberdade de ensino, percebe-se que, apesar da rejeição, em grande parte, ao monopólio escolar, tendo em vista decisões que aspiravam ou se baseavam em princípios democráticos, o próprio conceito de liberdade e a forma como esta deveria ser compreendida no que diz respeito à educação não encontra consenso entre os propositores e debatedores dos estatutos educacionais.

Após algumas reflexões iniciais a respeito do tema da liberdade de ensino, com o objetivo de entender pressupostos presentes na origem do debate sobre o ensino em casa, destaca-se a partir de agora sua previsão na legislação brasileira ao longo da história.

Em uma análise histórica, depreende-se que os debates sobre os temas da liberdade de ensino e da compulsoriedade da educação escolar encontram-se presentes na legislação brasileira desde o Império. Andrea Zichia (2008), em seu estudo sobre as origens do direito à educação durante o Império brasileiro, revela que a Assembléia Constituinte desse período mostrou-se uma instância importante para o debate de projetos, principalmente no que tange à educação, ressaltando a iniciativa dos parlamentares para a elaboração de uma legislação de ensino, sendo que "os constituintes de 1823 descreveram a situação da instrução popular no

país como deplorável, evidenciando os contrastes entre a realidade existente e a aspiração do ideário liberal" (ZICHIA, 2008, p. 23).

Dessa maneira, com base nas discussões sobre os projetos encaminhados às sessões da Assembléia, ressalta-se o plano de Martim Francisco Ribeiro de Andrada, em 1816, que previa como objetivo primário a promoção da instrução pública como responsabilidade do Estado e já adiantava o debate acerca da liberdade do ensino. Em 1º de setembro de 1823 é encaminhado à Assembléia o Projeto de Constituição, o qual tenta responder às dificuldades apontadas pelas províncias, além de prever "a difusão da instrução pública de todos os níveis escolares, enfatizando a responsabilidade imposta ao governo tanto na promoção do ensino quanto na consagração da liberdade de iniciativa privada chamada a cooperar com os poderes públicos na difusão explicitada" (ZICHIA, 2008, p. 28).

O que desperta atenção é que desde esse período o debate dos parlamentares já se revelava favorável à questão da liberdade de ensino, também chamada de ensino livre. Liberdade de ensino entendida naquele momento como a liberdade para se abrir escolas e conceder títulos reconhecidos pela instância pública de educação, incluindo as escolas de iniciativa particular e as aulas avulsas, independentemente das escolas públicas. Tal posição se constituía como argumento de pressão às instâncias públicas e residia no fato de que cabia às províncias incentivarem a propagação do ensino livre, pautada na idéia de melhoria da educação pela ampliação do acesso e busca da qualidade (ZICHIA, 2008, p. 29).

Entretanto, tal debate ficou estagnado com a dissolução da Constituinte por uma proclamação imperial, em novembro de 1823, sem que houvesse tempo hábil de promulgar o único projeto sobre ensino público já aprovado. Em março de 1824, D. Pedro I outorga a Constituição Política do Império do Brasil, que, no tocante à educação, indica somente dois parágrafos: um determinando a gratuidade da instrução primária para todos os cidadãos (art. 32) e outro que instituía os colégios e universidades como locais para o ensino de "Ciências, Belas Letras e Artes". Apesar da expressão de gratuidade, o texto constitucional não abrangeu toda a população, restringindo apenas aos considerados cidadãos na época e não gerando nenhuma garantia social de efetivação desse direito.

Posteriormente, com a reforma proposta pelo Ato Adicional de 1834, foi cedida às Assembléias Provinciais a competência de legislar e promover a instrução pública em estabelecimentos próprios. Dessa forma, coube às províncias a tarefa de administração do ensino primário e secundário (ZICHIA, 2008, p. 45). É somente após 1845 que o governo central começa a se preocupar com a instrução primária, sendo possível encontrar nos

relatórios ministeriais a discussão sobre a necessidade de o ensino ser obrigatório. No entanto, tal proposta era considerada inexequível para os presidentes das províncias. Ainda que em algumas passassem a existir leis determinando a obrigatoriedade, estas não se faziam eficazes (ZICHIA, 2008, p. 52).

Além disso, com a falta de recursos para o provimento da educação escolar, as províncias decidiram "incentivar a iniciativa particular para atuação nessa área. O ensino foi declarado como totalmente livre em muitas províncias e os estabelecimentos particulares cresceram, subvencionados pelos cofres públicos" (ZICHIA, 2008, p. 56).

Cabe ressaltar que, no período imperial, além do incentivo à iniciativa privada para atuação na educação, como forma de solucionar a escassez de oferta, e apesar de somente a gratuidade da instrução primária estar expressa na Constituição Imperial, o debate sobre a obrigatoriedade da frequência escolar se fortaleceu, tornando-se explícita em muitas leis provinciais. Foi também a partir desse período que o cenário educacional se mostrou "marcado por muitos projetos, que focalizavam, sobretudo, os princípios da gratuidade, obrigatoriedade e a liberdade de ensino" (ZICHIA, 2008, p. 106).

Enfatizando o tema da liberdade de ensino, vale ressaltar o argumento utilizado pelo ministro João Alfredo, em um projeto apresentado em 1874, no qual expressava sua preocupação com a generalização do ensino primário:

> A objeção, verdadeira em si mesma, cai diante da realidade. Com efeito, o pai é livre em dar ele mesmo ou fazer dar a educação de seus filhos no seio da família ou de enviá-los ao estabelecimento que quiser. A única coisa que ele não pode fazer é não os instruir bem. A liberdade de ensino não pode significar liberdade de ignorância. (...) Assim, pois, ou é preciso sustentar que o pai que se recuse a instruir seus filhos não comete um ato sujeito à repressão, o que é negar os princípios mais incontestes do direito natural e até do direito positivo ou é preciso admitir que a sociedade pode constranger os pais a cumprir obrigações contratadas para com aqueles que geraram. Ora, o que a sociedade, neste caso, pode fazer, deve fazer. Seu direito é, ao mesmo tempo, um dever. (ALMEIDA, 2000, p. 137)

Essa relevância dada à educação indica que, ao mesmo tempo em que se pensava na compulsoriedade do ensino ou em formas de se obrigar os pais a educar seus filhos, essa educação poderia ser dada não necessariamente na escola, mas também na própria casa, sendo esta escolha um direito dos pais.

Maria Celi Vasconcelos (2005), em estudo específico sobre o ensino em casa[97] no Brasil de Oitocentos, considera esse tipo de ensino uma prática que, anteriormente pertencente aos príncipes e nobres, se popularizou nesse período entre as classes abastadas que aspiravam para seus filhos uma educação "esmerada", ao encontro das "expectativas de uma sociedade que buscava na instrução a definição de sua própria identidade, a afirmação de sua civilidade e de seus espaços de dominação" (VASCONCELOS, 2005, p. XVII).

A autora defende que a educação doméstica, ao longo de todo o século XIX, foi destinada às elites ou personagens das camadas médias urbanas com desejo de ascensão social (VASCONCELOS, 2005, p. 46), sendo que, "nesse período considerava-se um diferencial social a educação passar pela casa" (VASCONCELOS, 2005, p. 71). Nos anos finais da década de 1880, a educação doméstica atinge o ápice de sua ascendência, tanto em termos de quantidade de estudantes em casa, como de agentes que se propunham a oferecê-la (VASCONCELOS, 2005, p.40), tendo sido majoritária em número de atendimentos até a afirmação da escola estatal (p.14). Destaca-se ainda que esse modelo de ensino em casa, resiste até o século XX, convivendo com os colégios particulares e as escolas públicas emergentes que cresceram e acabaram contribuindo para a mudança das relações educacionais (VASCONCELOS, 2005, p. 52).

Vasconcelos (2005, p. XIX) atenta para o contexto político em que a prática da educação doméstica nos anos oitocentista se dava: de um lado, o poder local, representado pela Casa, resistia à interferência do Estado; do outro, o poder central tentava diminuir o poder das oligarquias e consolidar-se como Estado Imperial. Assim, os governantes da Casa não poderiam supor a educação de seus filhos como de outra instância que não a do poder privado. Transferir essa responsabilidade educacional ao Governo do Estado era entendido como uma forma do poder público interferir no privado, coibindo e fiscalizando suas ações. Para Vasconcelos (2005, p. 196), "a política entre esses dois espaços refletia a própria disputa pela centralização, unificação e concentração das políticas do Estado". A relação entre essas duas esferas não era de oposição, mas de delimitação dos espaços de atuação de ambos os poderes: "era preciso delimitar a fronteira entre a área privada e a autoridade pública, ou seja, inaugurar outras relações, especialmente no cenário educacional, nas quais estivessem definidos até onde a Casa permaneceria soberana e até onde dividiria seu domínio e se subordinaria ao Estado" (VASCONCELOS, 2005, p. 197).

[97] Como sinônimo do termo "ensino em casa" (adotado neste trabalho), a autora utiliza o termo "educação doméstica", que será mantido quando se tratar de suas considerações sobre o tema.

De acordo com a autora, a discussão sobre a legitimidade dos espaços para a condução da educação gerou a questão sobre a diferença entre instruir e educar e, consequentemente, o que caberia ao Estado e à Casa (VASCONCELOS, 2005, p. 203). Assim, o conceito de educação torna-se um assunto polêmico no século XIX, centrando-se o debate na oposição entre educação e instrução, o que implicitamente revelava a luta entre a Casa e o Estado pela educação das crianças (VASCONCELOS, 2005, p. 204).

A partir dos projetos centralizadores do Estado, a educação doméstica começou a sofrer pressão para limitar seu âmbito de atuação e caminhou-se para uma separação entre educação e instrução:

> Se para a educação doméstica educar significava estabelecer princípios morais, desenvolver, formar e instruir os sujeitos a partir dos conhecimentos acumulados pela humanidade, preparando-os para os seus devidos papéis sociais, da escola formal a Casa esperava apenas o cumprimento do aspecto relacionado à instrução, conservando-se os demais no espaço doméstico, sob incumbência dos próprios familiares. (VASCONCELOS, 2005, p. 205)

Numa perspectiva política, a escola pública estatal emergiu então como afirmação do Governo do Estado sobre a 'Casa', alterando métodos e conteúdo, mas não ampliando o acesso àqueles que não os privilegiados. Dessa maneira, a educação nas Casas continuou não permitindo ao Estado o monopólio da educação (VASCONCELOS, 2005, p. 201) e resistiu por muito tempo à interferência do Estado na educação. A emergente escola estatal não era considerada apropriada à elite, não dispondo de recursos necessários para ampliar sua abrangência e concorrer com a 'Casa' (VASCONCELOS, 2005, p. 225).

Entretanto, segundo Vasconcelos (2005, p. 201), pouco a pouco a elite se associou ao Estado nas tarefas da educação e a 'Casa' cedeu lugar ao Estado, após ambos perceberem que a escola pode se tornar também um lugar dos privilegiados, atendendo às perspectivas da elite sob o financiamento estatal no que diz respeito aos professores. Tais mudanças foram fundamentais para que, no século XX, a escola se mostrasse vitoriosa e hegemônica (VASCONCELOS, 2005, p. 225).

Nesse sentido, pode-se verificar em nosso país a presença de uma forte discussão sobre a defesa do ensino livre desde o fim do Império, revelando que, com raízes na própria formação colonial brasileira, o ensino em casa era uma prática amplamente aceita e reconhecida entre as elites brasileiras do século XIX (CURY, 2006, p. 678).

Tal debate, que se principia no período imperial, vai se acentuar no início do governo republicano e permear as demais constituintes brasileiras:

> Assim, todo o processo que se desencadeou, corporificando-se na forma republicana de governo, e marcando o triunfo dos ideais liberais, representou desenvolvimento de uma nova mentalidade que, carregando a bandeira da liberdade, elevou ao nível de aspiração nacional a instituição do ensino livre. (MARQUES JÚNIOR, 1967, p. 136)

Após a proclamação da República e com a criação de um Estado laico mediante a separação Estado-Igreja, esperava-se que a constituição seguinte explicitasse os princípios do direito à educação de todos, destacando aqueles como a gratuidade e a obrigatoriedade. No entanto, "a hegemonia de uma visão individualista do liberalismo determinou a derrota das poucas emendas que propuseram o ensino obrigatório na constituinte Republicana de 1891" (OLIVEIRA, 2001, p. 17). Embora não tenha sido explicitada no texto constitucional, a ideia de se garantir a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário se tornou hegemônica ao longo da República Velha (OLIVEIRA, 2001, p. 18).

Será a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de julho de 1934, que dedicará pela primeira vez um capítulo à educação e também a proclamará como um direito de todos:

> Art. 149 – A educação é direito de todos e *deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos*, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência de solidariedade humana. (grifo nosso)

É importante ressaltar que a constituinte de 1933-1934 foi marcada pelo ideário liberal da Escola Nova, difundido no país em meados de 1920, e pela promessa de modernização do país trazida pela Revolução de 1930, na qual foi atribuída à educação um papel fundamental na construção da nacionalidade. Esse debate constituinte foi pontuado por um momento de conflito e acomodação entre segmentos representativos da classe dominante, entre os quais ascenderam os líderes intelectuais católicos, em uma posição mais conservadora, e os Pioneiros da Escola Nova em uma posição mais progressista, ambos convidados a oferecerem sugestões para o capítulo sobre educação na Constituição de 1934 (CURY, 1984, p. 11).

Mesmo com o rompimento oficial da República com a Igreja Católica, não se percebe, nesse momento, abalos profundos na relação entre ambos os poderes, sendo esta considerada uma aliada ao Estado na luta anticomunista e tendo a Revolução de 1930 a transformado em uma força indispensável ao processo político. A Igreja, não interessando um Estado absoluto, entendia como necessária a defesa da Constituinte, ao exercer forte influência na aprovação

das questões educacionais que lhe trariam benefícios. Entre as questões debatidas e preconizadas pela Igreja Católica nesse processo constituinte, vale mencionar a polêmica separação entre Estado e Igreja, na qual a Igreja defendeu a tese de "colaboração recíproca" em vista de interesses coletivos; a defesa pelo ensino religioso na escola pública durante o horário normal das aulas; a aceitação da iniciativa privada na educação "por ser subsidiária do papel do Estado ou por ser óbvia num regime de liberdade de ação e pensamento" (CURY, 1984, p. 119). Nesses aspectos supracitados, a Igreja saiu vitoriosa e ratificou que sua luta deveria continuar no plano de ação.

Já os Pioneiros da Escola Nova apregoaram a necessidade de renovação da educação e enalteceram a escola como local privilegiado para isto. A escola deveria ser aberta a todos os cidadãos, ser comum e única, norteada pelos princípios da: obrigatoriedade; gratuidade; laicidade e coeducação (homem e mulher em patamar de igualdade). Contudo, apesar de haver certa homogeneidade nesse grupo quanto ao papel centralizador do Estado na direção de um plano nacional de educação, manifesto na escola pública e oficial, encontram-se divergências no que diz respeito ao alcance e extensão deste papel frente ao tema da liberdade de ensino. A primeira posição, defendida por Lourenço Filho, é a mais flexível e aceita a liberdade de ensino expressa na iniciativa particular, desde que em sintonia com um plano nacional de educação; a segunda, dominante entre os reformadores e defendida no manifesto, tolera a existência de escolas particulares, desde que submetidas à fiscalização do Estado; e uma terceira, em que é nítida a opção pela centralização e monopólio pedagógico pelo Estado, negando a outras instituições o papel da tarefa educativa (CURY, 1984, p. 92).

Embora o governo tenha se identificado com as ideias e sugestões desses reformadores, no que diz respeito aos processos pedagógicos, ao papel do professor e à necessidade de criação de um Conselho Nacional de Educação, ele não negou seu apoio às propostas dos católicos, como já destacado. Os Pioneiros saíram vitoriosos do debate constituinte em termos de números de propostas incorporadas à Constituição, porém não atendidos em seus anseios e projetos de neutralidade e laicidade e maior intervenção do Estado na educação (CURY, 1984, p.122).

Destaca-se, então, a influência da Igreja Católica no texto constitucional, presente na previsão da Igreja como uma das instituições responsáveis pela educação escolar e na previsão de primazia da família sobre o Estado na tarefa educativa. Tal questão ocupou boa parte do debate constitucional, sendo que

> Para os católicos, a primazia da família significava que esta tinha o direito de escolher o tipo de educação de sua preferência e ao Estado caberia criar as condições para sua efetivação. Decorre daí o entendimento de que, ao se reconhecer a primazia da família, estava se legitimando o subsídio público à escola particular. (OLIVEIRA, 2001, p. 19)

Dessa maneira, mesmo com as divergências e embates, cabe ressaltar que ambos os grupos defenderam os interesses da classe dominante e em momento algum se questionou a estrutura do sistema vigente. A esse respeito, Cury (1984, p. 189) afirma:

> Do confronto saiu-se pior a classe dominada. Estava longe o nascimento da 'escola do povo'. A educação escolar continuou sendo agente das classes dominantes e, com o conflito de interesses na própria área dominante, a possibilidade desta escola mais distante ainda.

Sendo assim, a Constituição de 1934 manteve a linha da liberdade de ensino, mas o Plano Nacional de Educação que esta confiara à União não chegou a se concretizar por causa do golpe de estado de 1937, que estabeleceu no país um novo regime (MARTINS, 1976, p. 52).

A Constituição dos Estados Unidos do Brasil, decretada por Getúlio Vargas em novembro de 1937 e decorrente do golpe militar no mesmo ano, não somente respeitou a livre iniciativa, ao priorizar o papel da família sobre a educação, como apresentou ao Estado a possibilidade de ser apenas um colaborador subsidiário:

> Art. 125 – A educação integral da prole é o primeiro *dever natural dos pais*. O Estado não será estranho a esse dever, *colaborando, de maneira principal ou subsidiária*, para facilitar a sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular.
> Art. 130 – *O ensino primário é obrigatório* e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar. (grifos nosso)

Excluindo a discussão sobre a gratuidade tratada como exceção, que não é o foco do presente trabalho, o texto constitucional de 1937 revela que o ideário presente é o de um ensino primário obrigatório a todos, mas a ser definido pela família, visto que a educação passa a ser entendida como, com base nesses dispositivos, um dever e direito natural dos pais e não das crianças, formulação em termos muito semelhantes às concepções católicas sobre o tema (OLIVEIRA, 2001, p. 20).

Após a superação do Estado Novo, a Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de setembro de 1946, "promulgada sob os ventos democráticos do segundo pós-guerra"

(OLIVEIRA, 2001, p. 20), retoma os princípios de descentralização administrativa e atribui ao Congresso Nacional a prerrogativa de fixar diretrizes e bases de educação mediante lei complementar. Também impôs aos poderes públicos o dever de ofertar o ensino, porém, respeitando a iniciativa privada (MARTINS, 1976, p. 52).

Essa Constituição de 1946 apresenta uma formulação semelhante à de 1934, no que se refere à responsabilidade pela educação, dando continuidade à idéia de obrigatoriedade do ensino presente no texto de 1937:

> Art. 166 – A educação é direito de todos e *será dada no lar e na escola*. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.
> Art. 168 – A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:
> I - *o ensino primário é obrigatório* e só será dado na língua oficial.
> (...) (grifos nosso)

Esta Constituição "não deixou margem para o monopólio estatal; admiti-lo seria colocar-se na linha dos totalitarismos, que a nova Carta Magna repudiava ao restabelecer o vigor do regime democrático, depois do intervalo Estado-novista de Vargas" (MARTINS, 1976, p. 53).

Após muitos anos de elaboração, discussão e apreciação de diferentes grupos, em dezembro de 1961, sob liderança de um grupo que defendia interesses privatistas (*Cf.* CUNHA, 2001), é aprovada a Lei n. 4.024 que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Após a aprovação da lei, "firmou-se a convicção de que haviam vingado as idéias da Igreja, com sério prejuízo – dizia-se – para a escola nacional" (MARTINS, 1976, p. 23).

Durante o debate do projeto, acusações começaram a ser feitas e a discussão se deu especialmente sobre a posição das escolas públicas e particulares, evidenciando o problema da aplicação dos recursos orçamentários às escolas. O então deputado Paulo Freire, sobre sua atividade na Câmara, declarou, em abril de 1960:

> Duas correntes antagônicas se chocavam. Uma desejava acabar com a escola pública. Era o substitutivo Lacerda com as bênçãos da Igreja Romana, outra queria acabar com a escola particular. Era a posição dos professores Anísio Teixeira, Almeida Júnior, Fernando Azevedo e outros medalhões e mandarins do ensino no Brasil. É bom recordar as origens dessa luta. O prof. Anísio Teixeira e o Clero entraram em choque. A Igreja Romana reagiu contra a presença do Professor à frente do INEP, alegando que era agnóstico e inimigo da escola particular. Os amigos de Anísio Teixeira vieram em seu auxílio e como 60% do ensino de grau médio está nas mãos da Igreja Romana, a melhor maneira que acharam para hostilizá-la foi o combate sem tréguas à escola particular. (*Apud* MARTINS, 1976, p. 31)

As ideias contrárias ao projeto foram discutidas em uma série de conferências, por meio da participação de associações de classe e principalmente de organizações estudantis, além de ter tomado um "indisfarçável feitio anti-católico", com manifestos apresentados por protestantes, espíritas e maçons (MARTINS, 1976, p. 27). As acusações eram muitas, das quais chamam a atenção: a minimização da atuação do Estado relegado ao plano de auxiliar da escola particular; favorecimento da escola particular com verbas públicas, desvalorização da escola pública, nivelando-as às escolas particulares; entre outros (MARTINS, 1976, p. 23).

Os defensores do projeto, os propugnadores da escola particular e especialmente os católicos começaram a se defender das acusações. O grupo católico argumentava que, apesar de o projeto aprovado estar muito próximo das suas doutrinas educacionais, ele não representava simplesmente o pensamento da Igreja. Ele representava, sim, a posição da Igreja contra o monopólio escolar, considerado lesivo aos interesses da família e ao regime democrático (MARTINS, 1976, p. 28).

A Igreja, de igual modo, questionava o papel do Estado na oferta da educação, como se pode verificar na discussão ocorrida em Goiânia em julho de 1958, que resultou na "Declaração de Cardeais, Arcebispos e Bispos", da qual se destaca o seguinte trecho:

> No Brasil a ingerência do Estado em matéria educacional precisa encontrar um limite, que possa salvar a cultura ameaçada pela estandartização, que decretos e portarias provocam. Não tememos dizer que a intervenção estatal é, em grande parte, responsável pela mediocridade de nossa escola secundária. (*Apud* MARTINS, 1976, p. 30)

Não há dúvidas de que a voz do episcopado nacional influenciou os autores católicos na elaboração do projeto de diretrizes e bases, e que este saiu vitorioso nas questões relacionadas à liberdade de ensino. No que tange ao tema em discussão, nessa que foi a 1ª LDB, a ênfase à família como primeira instância responsável pela oferta de educação é ainda maior:

> Art. 2º - A educação é direito de todos e *será dada no lar e na escola*.
> Parágrafo único. *À família cabe escolher o gênero de educação que deve dar a seus filhos.*
> Art. 30 – Não poderá exercer função pública, nem ocupar emprego em sociedade de economia mista ou empresa concessionária de serviço público o pai de família ou responsável por criança em idade escolar sem fazer prova de matrícula desta, em estabelecimento de ensino, *ou de que lhe está sendo ministrada educação no lar*. (grifos nosso)

O art. 30 expressamente autorizou o ensino em casa como prática possível às famílias na oferta de ensino aos filhos.

Anos mais tarde, com a ditadura iniciada com o Golpe Militar de 1964, surge a necessidade de um novo ordenamento jurídico, que resultou na Constituição da República Federativa do Brasil, de janeiro de 1967. Nesse texto, a responsabilidade pela educação continua explicitada da mesma forma que nas constituintes anteriores. Todavia, amplia-se o período de escolarização obrigatória para oito anos:

> art. 168 – A educação é direito de todos e *será dada no lar e na escola;* assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana.
> § 3º - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios e normas:
> (...)
> II – *o ensino dos sete aos quatorze anos é obrigatório para todos* e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais;
> (...) (grifos nosso)

Dessa maneira, "com os caminhos abertos pela primeira LDB (1961) e pelo golpe de Estado, o período de 1964/73 foi de grande prosperidade para o setor privado no campo educacional", pois "além de fornecer recursos para financiar a expansão da rede privada, o Estado era ainda instado a oferecer bolsas de estudos para que ela tivesse alunos, contendo o crescimento de sua própria rede escolar" (CUNHA, 2001, p. 332-334).

A Emenda Constitucional nº 1, de 1969, que ficou conhecida como "Constituição de 1969", apesar de formalizar pela primeira vez em nível constitucional a educação como "direito de todos e *dever do Estado*", afirmou que esta poderia ser dada "*no lar e na escola*" (art. 176), garantindo ainda uma interpretação de que era possível a educação dos filhos no ambiente doméstico.

Até esse momento, uma análise das constituintes revela que, no que diz respeito à definição das instituições responsáveis pela educação, o Brasil sofreu uma forte influência das concepções católicas, na opção dos pais resultando na precedência da família sobre o Estado. Tal primazia revelou-se, ao longo da história, na opção dos pais pela matrícula de seus filhos em escolas privadas ou pelo ensino em casa.

Cury (2006, p. 672), em um artigo específico sobre a educação no lar, afirma que: "A legislação brasileira, ao tornar o ensino fundamental obrigatório para todos, desde 1934 até 1988, não impôs, nesse período, que, forçosamente, ele se desse em instituições escolares". Entretanto, após esse período, encontra-se um cenário diferente no que se refere à oferta da educação e sua regulamentação.

3.1.1 Debate pós Constituição Federal de 1988

A Constituição Federal de 1988 representa um grande marco para a educação, pelas inovações e conquistas no que tange à garantia do direito à educação de todos. No texto da Carta Marga, a educação insere-se no Título II que trata dos Direitos e Garantias Fundamentais, sendo apresentada no Capítulo II ("Dos Direitos Sociais") como um direito social (art. 6º). Entretanto, é no Capítulo III ("Da Educação, da Cultura e do Desporto") que a educação encontra uma Seção (I) própria (artigos 205 ao art. 214) para regulamentar o tema. No total, a CF/88 e o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) "apresentam cinqüenta e cinco artigos que tratam direta ou indiretamente sobre o direito à educação" (Moretti, 2013, p. 44), especificando a abrangência deste direito, seus objetivos e princípios, forma de organização do ensino, entre outros; Ranieri (2009, p. 316) avalia que "a educação é o direito social que mereceu o maior número de dispositivos no atual texto constitucional".

Como já ressaltado na introdução deste trabalho, entende-se como das maiores conquistas brasileiras no campo da educação o fato de a Carta Magna ter declarado o acesso ao ensino fundamental como um direito público subjetivo (art. 208, § 1º), introduzindo mecanismos de se exigir do Poder Público o cumprimento de tal direito.

A educação também se faz presente no CAPÍTULO VII ("Da Família, da Criança, do Adolescente, do Jovem e do Idoso"), sendo dever da família, da sociedade e do Estado assegurá-la às crianças e adolescentes (art. 227) e um dos deveres explícitos dos pais (art. 229) (como amplamente divulgado pelos pais favoráveis ao ensino em casa).

O art. 205, primeiro do capítulo sobre a educação, não somente estabelece os objetivos da educação como também afirma a precedência do Estado pelo dever de educar (*Cf.* Oliveira, 2001, p. 24).

> 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. (grifo nosso)

Considerando a redação deste artigo, no qual o termo "estado" precede a palavra "família", parte da doutrina passou a defender a prioridade do Estado sobre a família no dever pela educação escolar. A legislação decorrente da lei Maior também parece inclinar-se para uma prioridade do Estado sem detrimento das famílias. A LDB 9394/96 previu em seu art.1º que a educação deve abranger os processos formativos que se desenvolvem, entre outros

espaços, na vida familiar. E no § 1º ela expôs que a educação escolar deve acontecer, predominantemente, por meio do ensino em instituições próprias. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (Lei 8609/90) também deixa claro, em seu art. 55, que "Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino", ressaltando esse dever também no art. 129, ao explicitar os deveres dos pais para com a educação: "V - obrigação de matricular o filho ou pupilo e acompanhar sua freqüência e aproveitamento escolar".

Há, inclusive, uma previsão no Código Penal (art. 246), como já visto, de sanção criminal para aqueles que se mostrem omissos ou neguem a responsabilidade de matricular os filhos em uma instituição oficial de ensino, respondendo assim pelo crime de "abandono intelectual" sob pena de detenção de 15 dias a um mês ou multa (crime ao qual foi condenado o casal Nunes/MG).

No entanto, ainda que haja clareza, do ponto de vista legal, quanto à obrigatoriedade da matrícula em escolas, surgem questionamentos sobre as lacunas legislativas que permitem possíveis interpretações a favor do ensino em casa. Além dessas lacunas, nas falas dos pais e operadores do direito quando do julgamento das famílias brasileiras que optaram pelo ensino em casa (como apresentado no primeiro capítulo), pode-se aferir a alegação de que a obrigatoriedade da matrícula não decorre de dispositivo constitucional, mas sim de lei infra-constitucional, gerando ampla discussão sobre a constitucionalidade ou não dessa modalidade de ensino.

A família Vilhena Coelho/GO, no mandado de segurança impetrado contra o ministro da Educação por ter homologado o parecer CEB 034/2000, extrai do texto constitucional que o dever do Estado, no campo educacional, é supletivo e subsidiário ao dever da família, além de fazer uso dos artigos 229 (que expressa o dever dos pais de assistir, criar e educar os filhos menores), 205 e 206 para defender que seja dada à família a garantia do direito fundamental, que lhe pertence, de escolher, livre e prioritariamente, o tipo de educação que deseja dar a seus filhos, *visando aos fins proclamados na constituição.* Ainda, ressaltando a prevalência que o texto constitucional oferece para a família (como se extrai do art. 229), segundo a família Vilhena Coelho/GO, as normas estabelecidas pela LDB 9394/96, ao restringirem a liberdade que a Carta Magna apresenta aos pais, destinam-se apenas às crianças cujos pais não possuem condição de ministrar o ensino domiciliar.

Domingos Franciulli Netto (2005, p. 9), ministro do Superior Tribunal de Justiça que apresentou voto favorável à família Vilhena Coelho/GO, também compreende que o texto

constitucional permite a prática do ensino em casa ao estabelecer dispositivos (como os art. 226 §7º, 227 e 229) que reconhecem a precedência da família a qualquer organização social, inclusive ao Estado, sendo essa a base da sociedade. Em seu voto, afirma que *o conteúdo das normas constitucionais referentes ao direito à educação deve ser interpretado considerando-se os preceitos relativos à família*. Acentua ainda que as crianças não pertencem nem aos pais e nem ao Estado, não sendo este soberano sobre aquela, visto que ela o precedeu e lhe preexistiu, como instituição de natureza definida. Segundo ele,

> É de ver, assim, que tem o indivíduo a faculdade de se educar segundo a própria determinação, desde que o método escolhido proporcione seu pleno desenvolvimento, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Seguindo essa lógica, a própria Constituição de 1988, expressamente, permitiu o "pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino". Tal circunstância, todavia, como acima mencionado, não impede que, para se atingir o escopo do processo educacional, utilize-se a sociedade de outros instrumentos e métodos, a par da existência da escola tradicional. (NETTO, 2005, p. 6)

Para o ministro, há um anseio social de legitimação do ensino em casa. Ele salienta, "*não está, de forma alguma, proibido no Brasil, seja pela Constituição Federal*, seja pela Lei de Diretrizes e Bases" e explicita os mesmos objetivos e princípios educacionais declarados na Carta Magna. Dessa maneira, não se pode, conforme se extrai de seu voto, "'condenar' nenhuma família que pretenda, desde que condições para tanto tenha, por amor aos filhos, garantir-lhes a educação de forma alternativa à escola" (BRASIL, 2001, p. 33).

No mesmo caso, vale mencionar o voto do ministro Medina ao declarar que a Constituição não apresenta restrição expressa ao direito fundamental de liberdade, podendo-se concluir que, independentemente do método a ser escolhido pelos pais, *o que realmente importa é que se alcancem os fins fixados pela CF/88*. Ou seja, a Carta Magna estaria preocupada com os objetivos da educação e tais objetivos poderiam ser alcançados mediante o ensino em casa ou outra modalidade de ensino a ser escolhida pelos pais.

Também na avaliação da família Nunes/MG a lei infra-constitucional (fazendo referência aos artigos 24 e 38 da LDB 9394/96) garante, sem qualquer ressalva, a certificação de crianças que estudam em casa, desde que o método escolhido *proporcione os objetivos previstos constitucionalmente para a educação* (pleno desenvolvimento da pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho). Os pais justificam o ato de retirar os filhos da escola e oferecer em casa um ensino mais adequado como o cumprimento de um dever constitucional (como estabelecido no art. 229), além do fato da *CF/88*

reconhecer a precedência dos pais ao Estado (artigos 226, 227 e 229) e permitir o pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas (art. 206, III).

Revelando diferentes interpretações do texto constitucional, a decisão do julgamento da família Vilhena Coelho/GO pelo STJ foi contrária à experiência do ensino em casa. Nesta, como já apresentado no primeiro capítulo, foi declarada a *inexistência de previsão constitucional* e legal para autorização dos pais que querem ministrar aos filhos as disciplinas do ensino fundamental, no recesso do lar, sem frequência a estabelecimento de ensino.

Nesse sentido, destaca-se a posição adotada pelo ministro Garcia Vieira ao concluir, em seu voto, com base no exposto no art. 208, § 3º, que *o dispositivo constitucional estabelece ao aluno a obrigatoriedade da frequência à escola*. O promotor responsável pela condução do caso da Família Ferrara também toma como referência os artigos da constituição (205 e 208, §1º) para defender que o direito à educação deve necessariamente ser garantido mediante matrícula e frequência em estabelecimento do ensino fundamental.

No que diz respeito à obrigatoriedade da matrícula escolar e à consequente negação da possibilidade do ensino em casa, o pai Silva/PR argumenta que essa exigência estaria expressa na lei infra-constitucional. Esta, por sua vez, *contraria a Constituição*, devendo valer o expresso no texto constitucional que estabelece a educação como dever do Estado e da família, mas não especifica a compulsoriedade de matrícula em instituição escolar.

Boudens (2002), em parecer escrito sobre o assunto para a Consultoria Legislativa da Câmara dos Deputados, mostra-se contrário ao ensino em casa, mas revela a possibilidade de uma interpretação da CF/88 que contesta a obrigatoriedade da matrícula e garante amparo jurídico para o ensino em casa:

> Em favor do estudo em casa, pode-se até mesmo invocar, como foi feito em 1925, o capítulo constitucional que trata dos direitos e deveres individuais coletivos. De fato, razões de Estado à parte, a obrigatoriedade da freqüência escolar conflita com o direito de ir e vir e a monopolização do saber pela instituição escolar fere o direito à livre manifestação do pensamento e à livre expressão da atividade intelectual, artística, científica de comunicação, independentemente de licença. (BOUDENS, 2002, p. 15)

Entretanto, apesar de reconhecer a existência de uma leitura da constituição de que esta "não permite concluir que a escola possui o monopólio de sua transmissão [do ensino]" (BOUDENS, 2002, p. 15), Boudens (2002, p. 7) defende que a legislação educacional brasileira admite o ensino em casa como exceção e não como regra: "a regra, porém, é matrícula na escola, controle de frequência, avaliação contínua e cumulativa".

Essa exceção refere-se a situações especiais em que o ensino pode ocorrer fora da escola, como é o caso do direito das crianças e adolescentes hospitalizados de ter acompanhamento do currículo escolar durante sua permanência hospitalar ou permanência prolongada em domicílio (Resolução Nº 41/95 do Conselho Nacional da Criança e do Adolescente e na Resolução CNE/CEB Nº 2/2001[98]). Todavia, esse tipo de ensino é destinado a um público específico, condicionado à saúde da criança ou adolescente. Salienta-se também o direito de educação fora da escola garantido por resoluções dos conselhos estaduais de educação, como é o caso da Resolução Nº 230/97 do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, que regula os estudos domiciliares aplicáveis a alunos incapacitados de presença às aulas[99]. Ainda, o direito à educação não escolar é garantido, como já ressaltado na introdução deste trabalho, pelo art. 32, §4º da LDB 9394/96 para populações específicas, consideradas em situações emergenciais como o atendimento das famílias circenses ou que vivem em barcos. Ou seja, confirmando o declarado por Boudens (2002), a possibilidade do ensino em casa no Brasil pós CF/88 teria mais uma natureza excepcional e não legal para todos.

O autor também defende que, mesmo diante de todas as objeções ao ensino em casa, alguém ainda se dispuser a defender a causa de sua oficialização no Brasil, a legislação se mostra ainda "suficientemente flexível para que os casos concretos possam ser encaminhados à apreciação do competente Conselho de Educação" (BOUDENS, 2002, p. 27).

Cury (2006, p. 682) contribui para reiterar essa posição ao argumentar que, se na CF/88 e na LDB 9394/96 o ensino no lar deixa de constar de modo claro, qualquer ambiguidade a esse respeito teria sido desfeita tanto por parecer específico do Conselho Nacional de Educação (CNE) quanto por acórdão do Superior Tribunal de Justiça (STJ), como apresentados no julgamento da família Vilhena Coelho/GO:

> Se até o ano de 1988 havia clareza quanto à possibilidade de educação escolar (ensino primário) no lar, a partir de 1988, essa possibilidade passava por um tour interpretativo que podia oscilar entre a norma explícita e um entendimento desejável da norma por parte de determinados agentes interessados na manutenção da tradicional educação doméstica. *As definições do órgão normativo nacional em 2000 e do órgão julgador em 2002, competentes na matéria, não deixam mais dúvida. O ensino*

[98] Conferir ANEXO A.

[99] A Justificativa de tal resolução aponta a lacuna que teria ficado após a revogação da antiga LDB 5692/71 e com as demais leis e decretos-leis que a modificavam, como é o caso do Decreto-Lei nº 1.044/69 que "Dispõe sobre tratamento excepcional para os alunos portadores de afecções que indica" e da Lei nº 6.202/75 que "Atribui à estudante em estado de gestação o regime de exercícios domiciliares", deixando a matéria de ser regulada.

> *fundamental é obrigatório em instituições escolares autorizadas pelo poder público*. (grifos nosso)

Outro aspecto da CF/88, ao estabelecer o direito à educação, que acaba por contribuir para a existência de diferentes interpretações acerca do ensino em casa como garantido (pela sua não privação) constitucionalmente, é a não diferenciação que a Carta Magna faz ao usar os conceitos 'educação' e 'ensino'. Esses vocábulos são utilizados tanto pela CF/88 como pela LDB 9394/96 e ECA "sem maiores preocupações técnicas, em algumas vezes como sinônimos, noutras como noções complementares" (RANIERI, 2009, p. 277). Ranieri (2009, p. 279) questiona se educação e ensino se constituem a mesma realidade, o que os distinguiriam e se tal distinção mostra-se relevante para a garantia do direito à educação. Ante esses questionamentos, a autora conclui que delimitar o conceito jurídico não se trata de uma questão semântica, mas de um problema conceitual para a exigência do Direito e também de um problema hermenêutico.

Em análise sobre essa imprecisão conceitual nos artigos relacionados à educação, Ranieri (2009, p. 282) indaga:

> De fato, o emprego teleológico da palavra educação, nos termos do art. 205, embora esclareça a que necessidades humanas o direito à educação responde, não a qualifica inteiramente: trata-se da educação formal ou da informal? Da pública ou da privada? Encampa todas as atividades inerentes à educação, ou só algumas? Há diferença entre a educação e o ensino fundamental, direito público subjetivo de acordo com o art. 208, § 1º da Constituição?

Para a autora, essas interrogações influenciam a elaboração da jurisprudência, especialmente ao se adotar parâmetros de interpretação para casos difíceis[100], como ocorreu no julgamento da família Vilhena Coelho pelo STJ em Goiás (RANIERI, 2009, p. 283). Assim, apesar da ausência de conceitos e definições acerca das palavras educação e ensino na CF/88, Ranieri, ao analisar o art. 205 da CF/88 e o art. 1º da LDB 9394/96, depreende haver um conceito constitucional de educação, seguido de uma definição legal: no conceito constitucional, a educação é apresentada como um direito e um dever do indivíduo, do Estado, da família e da sociedade; na definição legal a educação é especificada como direito que abrange os diversos *processos formativos* necessários ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (RANIERI, 2009, p. 285) (grifo nosso).

[100] "*Hard cases*, ou casos difíceis, na teoria positivista, a expressão empregada para identificar as ações judiciais específicas que não podem ser submetidas a uma regra de direito clara, de forma que o juiz tem maior discricionariedade para indicar a solução jurídica do problema apresentado" (RANIERI, 2009, p. 282).

Essa diferenciação contribui para delimitar o campo de atuação das esferas envolvidas com a educação e com a instrução. No que tange aos processos formativos, esses, "se ministrados por instituições escolares, constituem o "ensino", que se especifica de acordo com o seu nível ou modalidade, e a natureza jurídica pública ou privada do mantenedor" (RANIERI, 2009, p. 285). Na legislação brasileira, esses processos formativos escolares "consistem nas ações destinadas a alcançar as finalidades da educação básica e da educação superior" e as modalidades de ensino dos dois níveis educacionais "podem ser oferecidas de diferentes maneiras a diversos titulares: pela educação regular (...) [e] por via da educação especial (...)" (RANIERI, 2009, p. 286).

Já no que se refere ao processo educativo fora da escola (no âmbito da família, convivência humana, trabalho, entre outros), este constitui a educação informal e tem como *característica o fato desta não conferir qualquer certificação ao educando*. No caso da família, a autora cita o art. 229 para reafirmar o *dever* dos pais para com a educação dos filhos (RANIERI, 2009, p. 286).

A posição de que a CF/88 está associada ao papel dos pais para com a educação, entendida esta num conceito mais amplo, de formação geral, e de que a LDB 9394/96 regulamenta o ensino enquanto educação *escolar* encontra-se presente nos argumentos contrários ao ensino em casa. "Há, portanto, que se diferenciar, no conceito de educação como direito, em face do caso concreto, entre a educação *lato sensu* e os processos formativos a que se refere (ensino formal ou informal)" (RANIERI, 2009, p. 286). Por sua vez, a negação da diferenciação desses conceitos nos textos constitucional e legal é constante no posicionamento dos favoráveis ao ensino em casa, que reivindicam o uso do conceito 'ensino' como sinônimo de 'educação' para fazer valer seu direito de 'educar' os filhos em casa.

Tanto desse debate sobre o uso dos conceitos relativos à educação na CF/88, como sobre a constitucionalidade ou inconstitucionalidade do ensino em casa, pode-se depreender que, apesar das diferentes interpretações dos dispositivos constitucionais para apresentar posições favoráveis ou contrárias a essa modalidade de ensino, esse debate ultrapassa o âmbito jurídico e interfere no político (como salienta Boudens, 2002), além de exigir uma análise mais aprofundada da legislação, de caráter menos positivista e que leve em conta seus contextos, objetivos e princípios norteadores.

3.1.2 Objetivos e princípios do direito à educação na CF/88

As experiências apresentadas no primeiro capítulo e os argumentos lançados pelos pais, pelos ministros do STJ e demais operadores do direito, favoráveis ou contrários ao ensino em casa, nos levam a uma reflexão mais aprofundada sobre o direito à educação, seus princípios e objetivos na CF/88.

O direito à educação sobressai dos demais direitos fundamentais, dada a sua complexidade e especificidade, por se tratar de um direito fundamental social, de um direito individual e também coletivo. O direito à educação

> É direito fundamental, categoria jurídica de direito subjetivo que se reveste dos elementos estruturantes próprios dos sistemas de direitos fundamentais em regimes democráticos substantivos, quais sejam, a universalidade, a igualdade, a indisponibilidade e a natureza constitucional, com a finalidade de assegurar interesses e necessidades identificadas como vitais e, por isso, fundamentais. Sua concepção é regida pelo conceito de dignidade humana, apresentando-se nos textos constitucionais, de modo geral, inserido no conjunto de valores básicos e, ao mesmo tempo, nos marcos de proteção de situações jurídicas subjetivas, próprios do Estado Constitucional de Direito. (RANIERI, 2009, p. 287)

No rol dos direitos fundamentais, o direito à educação encontra-se entre aqueles "de natureza instrumental, que se realizam por intermédio de abstenções, e submetidos ao regime das liberdades e garantias, de eficácia plena e aplicabilidade imediata" (RANIERI, 2009, p. 291). Como direito social, "é, fundamentalmente, um direito a prestações positivas materiais, de custo social" (RANIERI, 2009, p. 290) e enquadra-se entre aqueles que exigem determinadas prestações do Estado, cuja realização depende de intervenção estatal (RANIERI, 2009, p. 272), "essencialmente direitos de promoção e proteção, realizados mediante ações positivas" (RANIERI, 2009, p. 290).

Seu regime jurídico é complexo e envolve: "diferentes poderes e capacidades de exercício, com a inerente sujeição ao regime jurídico específico dos direitos fundamentais (CF/88, art. 5º, §1º; art. 60, § 4º, IV), mesmo dependendo de prestações materiais e de recursos financeiros" (RANIERI, 2009, p. 287).

Em âmbito geral, o direito à educação é, na ótica de Denise Moretti (2013, p. 35), o grande exemplo da interdependência e indivisibilidade dos direitos humanos, visto não se tratar somente de um direito social (de segunda dimensão), mas por possuir também características de direitos de primeira e terceira dimensões, dada a sua interligação com a liberdade (primeira dimensão), fraternidade e desenvolvimento (terceira dimensão). Somam-se a essas características o fato do direito à educação apresentar-se como um direito multidimensional e instrumental, o que contribui para a efetivação de direitos de todas as

dimensões (MORETTI, 2013, p. 37). Essa posição é compartilhada por Ylva Bergström (2010, p. 178) ao afirmar que apenas a educação (instrução) pode fazer uma pessoa consciente de seus direitos, assim como do direito à educação, deduzindo-se que direito e educação encontram-se interligados um com o outro. É também corroborada por Ranieri (2009, p. 291), que define a educação como "indispensável ao desenvolvimento da pessoa e ao exercício dos demais direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais, levando à consolidação da cidadania como 'o direito de ter direitos'".

Segundo Ranieri (2009, p. 288), o direito à educação possibilita "a difusão da democracia, dos direitos humanos e da proteção do meio ambiente, valores cruciais no mundo contemporâneo". Dessa perspectiva, Ranieri (2009, p. 288) ressalta que "a efetividade do direito à educação e suas repercussões beneficiam reciprocamente o indivíduo e a coletividade. Interesse particular e interesse público, assim, se fundem, da mesma forma que os interesses locais, regionais e nacionais". A autora destaca ainda que, como direito da segunda geração de direitos humanos, "seu fundamento se radica na igualdade; desta perspectiva, *o indivíduo é considerado em seu grupo social*" (RANIERI, 2009, p. 272).

Ressaltando essa dimensão coletiva do direito à educação e sua repercussão, a autora argumenta que se este, por um lado, representa o corolário da liberdade assegurada pelos Estados Democráticos e consiste em autonomia moral, por outro também significa uma "auto-responsabilidade na atuação social e política, porquanto os indivíduos não podem se considerar desligados ou irresponsáveis pelos valores que fundamentam o regime jurídico que lhes assegura os próprios direitos" (RANIERI, 2009, p. 290).

Ao se propor a análise do direito à educação diante do contexto maior apresentado pela Constituição Federal, nota-se, a partir dos princípios, garantias e fundamentos presentes na CF/88 (sobretudo presentes nos Arts. 1º e 3º), que foi dada grande ênfase aos direitos sociais no Brasil. Nesse contexto, foram proclamados entre os fundamentos do Estado Democrático de Direito[101] a cidadania, a dignidade humana e o comprometimento com os valores democráticos (art. 1º).

Assim, questiona-se o significado da educação dentro desse contexto maior que envolve o Estado Democrático de Direito, bem como os objetivos deste para com a educação, para se analisar se haveria alguma perda dos valores e objetivos previstos constitucionalmente ao se praticar o ensino em casa. Esse modelo de Estado, por um lado, não objetiva acabar nem

[101] Por Estado Democrático de Direito entende-se aquele "legitimado pela democracia, com valores, princípios e objetivos formalmente expressos, que adota uma Constituição material rígida, longa e densa, cujos princípios e regras limitam o poder, definem as linhas de atuação do Estado e condicionam a atividade dos particulares em suas relações privadas" (RANIERI, 2009, p. 265)

com os direitos individuais (como liberdade de escolha), tampouco com a dimensão individual dos direitos coletivos (como é o caso da escolha da educação). Por outro, ressalta os princípios republicanos e democráticos nele presentes e necessários para sua permanência enquanto Estado Democrático de Direito. Diante desses argumentos, indaga-se: o que se perderia com a possibilidade dos pais ensinarem os filhos em casa? É possível que o "direito ao ensino em casa" atenda aos objetivos e princípios constitucionais que se encontram presentes e interligados ao direito à educação?

A partir dessas características inerentes ao direito à educação e, especificamente, considerando o contexto, os objetivos e princípios[102] relacionados ao direito declarado na CF/88, surgem posições favoráveis e contrárias ao ensino em casa no Brasil. Dentre os princípios constitucionais envolvidos no debate, vale realçar os princípios republicano e democrático; o princípio da dignidade humana; o princípio da liberdade e do pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; o princípio da objeção de consciência e os princípios de interpretação constitucional da unidade da Constituição; da razoabilidade e da proporcionalidade.

Com relação aos objetivos da educação na CF/88, a família Vilhena Coelho/GO criticou a posição do Conselho Nacional de Educação, que teria analisado a sua experiência e dado a ela "uma solução exclusivamente de direito", prescindindo de qualquer diligência investigativa *in loco* e de qualquer documento. A família contestou a exigência de cumprimento de determinados artigos legais e questionou qual seria o objetivo do Estado: que as crianças sejam levadas à escola ou que elas aprendam? Apesar de já citado, convém ressaltar que a CF/88 elenca os objetivos da educação no art. 205: o pleno desenvolvimento da pessoa; seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A respeito da compulsoriedade do ensino fundamental, Ranieri (2009, p. 289) entende que:

> Não por outras razões, ao contrário dos demais direitos sociais, o direito à educação é compulsório (pelo menos nos primeiros níveis de ensino), não sendo dada aos indivíduos, nesta fase, a opção de exercê-lo ou não; por isso é gratuito e deve ser universalizado. Daí se seguem as correlatas obrigações dos demais sujeitos passivos do direito à educação: o Estado (que deve promovê-lo, protegê-lo e garanti-lo), a família (a quem incumbe promover o

[102] Segundo Ranieri (2009, p. 244), os princípios, chamados também de "mandatos de otimização" são "normas constitucionais que se distinguem das regras por determinarem que os valores ou os fins que enunciam sejam realizados na maior medida possível, dentro das possibilidades jurídicas, fáticas e econômicas existentes". As normas que estabelecem direitos fundamentais têm natureza de princípio e, no caso de colisão entre princípios, pode-se utilizar a técnica da ponderação de princípios para a solução da controvérsia por meio da atividade jurisdicional. A esse respeito, vide Ranieri (2009, p. 111-112; 118-119).

> acesso à educação) e a sociedade (que o financia), traduzidas em deveres também fundamentais.

A questão não é simples e argumentos favoráveis e contrários ao ensino em casa são construídos a partir da CF/88 - muitas vezes a partir de interpretações diferentes da mesma norma.

A posição favorável à prática do ensino em casa no Brasil por vezes vem acompanhada do argumento de que a educação (e sua escolha pelos pais) está associada à democracia, dentro de um Estado Democrático de Direito. Esse argumento pode ser encontrado na posição das famílias praticantes do ensino em casa, que entendem que a negação de tal prática no Brasil é uma ameaça ao caráter democrático do Estado brasileiro e que seria uma inclinação para uma tendência absolutista e totalitária. Consequentemente, nessa perspectiva, o reconhecimento do direito ao ensino em casa mostrar-se-ia fator altamente positivo para um avanço da educação no *Brasil democrático* (posição apresentada pela família Vilhena Coelho/GO). Destaca-se, o argumento utilizado pela família Nunes/MG ao considerar *altamente relevante para as "modernas democracias"* o direito fundamental dos pais de escolher os meios que julgarem mais apropriados para educar seus filhos. Essa família ressalta também que a própria CF/88 visa à constituição de um Estado Democrático de Direito, ao expressar os princípios garantidores da liberdade no campo da educação, de modo que defender a matrícula compulsória em escola significaria desrespeitar princípios constitucionais relacionados à educação, à liberdade política e religiosa, além de afrontar a natureza democrática desse Estado.

Tal posição é também encontrada no voto do Ministro Franciulli Netto, que expõe a aceitação do primado da família sobre a educação dos filhos como algo pertencente ao Estado Democrático de Direito. Também defende que a obrigatoriedade da imposição do Estado sobre a dos cidadãos e da família significa não menos do que copiar modelos fascistas, nazistas ou totalitários.

Porém, a análise do contexto, dos objetivos e de princípios previstos na CF/88 com relação ao direito à educação em uma sociedade democrática é utilizada também por aqueles contrários à normatização e prática do ensino em casa no Brasil, ressaltando o papel primordial do Estado para com a educação de todos os cidadãos no Brasil. Este é o caso do juiz que condenou a família Nunes/MG ao entender que o tratamento dado à educação na CF/88 deve ser compreendido dentro de uma visão e modelo de sociedade e democracia que o Brasil almeja construir, ou seja, que o projeto educacional do país deve, necessariamente,

desenvolver os princípios que regem o Estado Democrático de Direito. Segundo a posição dele, isto envolve o controle pelo Estado da educação compulsória (como apresentado no primeiro capítulo).

Flávia Piovesan (2011, p. 77) pondera que a Constituição Federal de 1988, após 21 anos de regime militar ditatorial pelo qual passou o país (1964-1985), institucionalizou um regime político democrático no Brasil, tornando-se marco jurídico desse regime e introduzindo inegáveis avanços na consolidação legislativa das garantias e direitos fundamentais. Tal Constituição, desde o seu preâmbulo, projeta a construção de um Estado Democrático de Direito e contempla os direitos fundamentais (com destaque para a cidadania e a dignidade da pessoa humana) como elementos básicos para realização de seu princípio democrático (PIOVESAN, 2011, p. 78).

Tendo o valor da dignidade da pessoa humana como núcleo básico de todo ordenamento jurídico, este passa a ser o valor essencial da CF/88, que lhe dá unidade de sentido, devendo ser usado para interpretação e compreensão de todo o sistema constitucional (PIOVESAN, 2011, p. 79 e 81), por ter se consagrado como verdadeiro superprincípio no qual "a ordem jurídica encontra o próprio sentido, sendo seu ponto de partida e seu ponto de chegada, para a hermenêutica constitucional contemporânea" (PIOVESAN, 2011, p. 82).

Para Piovesan (2011, p. 80), "a primazia jurídica do valor da dignidade humana é resposta à profunda crise sofrida pelo positivismo jurídico". Assim, após a CF/88, transitou-se de um Direito inspirado na ótica do Estado e dos deveres dos súditos para um Direito inspirado pela cidadania e pelos direitos dos cidadãos. "É sob a perspectiva dos direitos que se afirma o Estado e não sob a perspectiva do Estado que se afirmam os direitos" (PIOVESAN, 2011, p. 85).

Ao resguardar o valor da dignidade humana e privilegiar os direitos fundamentais, a CF/88 alarga a dimensão dos direitos e garantias e os eleva à categoria de cláusula pétrea[103], incluindo os direitos sociais no catálogo dos direitos fundamentais (ao lado dos civis e políticos) (PIOVESAN, 2011, p. 86).

---

[103] Cláusula pétrea significa artigo ou disposição legal que deve ser cumprida obrigatoriamente, que não permite renúncia ou inaplicabilidade, por estar petrificada, dura, imóvel, por ser inquebrável e intocável. É lei ou norma que se cumpre sem qualquer discussão quanto a sua interpretação de viabilidade – fática ou de direito -, por ser e estar taxativamente blindada na ordem constitucional, não se modifica, não se revoga ou não se reforma, é portanto, superior hierarquicamente falando, quanto a validade e soberania legal, faz parte da base e do sistema jurídico adotado e assegurado. In: Universo Jurídico. Disponível em: http://uj.novaprolink.com.br/doutrina/4955/Clausula_Petrea_e_Direitos_Humanos__Verdades_Conceitos_e_Definicoes_a_Luz_da_Constituicao_Federal_Brasileira Acesso em: 01 de fevereiro de 2013. Essas cláusulas pétreas estão definidas no art. 60, § 4º da CF/88.

Importante ressaltar que a Constituição apresenta, logo em seu art. 1º, dois grandes princípios que a legitimam: o princípio republicano e democrático, associado à declaração do Estado de Direito[104]. Assim, "Democracia, República e Estado de Direito, entrelaçados, dão unidade à ordem constitucional brasileira, sendo vã a tentativa de compreendê-la sem levar em conta as mútuas influências e inter-relações desses princípios" (RANIERI, 2009, p. 246).

A negação do ensino em casa e, consequentemente, a defesa pela obrigatoriedade do ensino em instituições escolares também viriam a ferir outro princípio elencado por Alexandre Moreira (2009, p. 50): o princípio do pluralismo político, estabelecido pelo art. 1° da CF/88 como um dos fundamentos do Estado Democrático de Direito. Para o autor, a escola obrigatória "nos rígidos moldes definidos pelo governo", contraria o princípio fundamental do pluralismo político, ao não oferecer aos pais opções em relação ao conteúdo programático que os filhos receberão, além da doutrinação ideológica recebida em nome de "uma mítica missão de 'formar cidadãos'", supervalorizada em detrimento da função básica da educação que é a transmissão de informações. Diante desse argumento, Moreira faz um questionamento que é compartilhado pela família Silva/PR, em depoimento para esta pesquisa. Segundo o autor,

> Se houvesse, de fato, o pluralismo político determinado como fundamental pela Constituição da República, os pais, verdadeiros responsáveis pela transmissão de valores, poderiam escolher a escola que estivesse de acordo com seu sistema de pensamento. Assim, pais islâmicos poderiam escolher escolas islâmicas para seus filhos, pais ateus poderiam escolher escolas ateias, pais liberais poderiam escolher escolas liberais, etc. Essas opções não existem no Brasil. Mesmo em escolas confessionais, vinculadas a determinada religião, é sentido o predomínio da doutrina esquerdista (MOREIRA, 2009, p. 50).

Em contrapartida, Ranieri (2009, p. 246), favorável à formação para a cidadania pela via da educação escolar, destaca como princípios estruturantes e que dão legitimidade à CF/88 o princípio republicano, que "designa a supremacia do bem comum sobre os interesses individuais, o que implica moralidade e responsabilidade públicas, além da igualdade de todos e a valorização da dignidade humana"; e o princípio democrático que "designa, de modo geral, a supremacia da vontade popular e implica a preservação da liberdade e a igualdade de direitos, assim como todos os demais direitos fundamentais".

[104] "Da síntese dos três sentidos – modelo de organização social, regulação jurídica da atividade estatal e princípio constitucional - emerge o conceito de Estado de Direito em sentido amplo, de significado normativo geral, a designar uma forma de organização estatal, de natureza política e jurídica, na qual o poder do Estado se encontra limitado pelo Direito, com a finalidade de garantir os direitos fundamentais" (RANIERI, 2009, p. 35).

A família Vilhena Coelho/GO registra, no mandado de segurança que impetrou contra o Parecer CEB 034/2000, a avaliação de que, diante da negação da possibilidade de praticar o ensino em casa, estar-se-ia desrespeitando as normas constitucionais que garantem liberdade às famílias, ofendendo assim *os princípios fundamentais da CF/88, como os da cidadania e da dignidade da pessoa humana*. A família Nunes, em Recurso Extraordinário contra decisão da Justiça mineira, defende que o *princípio da dignidade da pessoa humana* seja o fundamento primeiro ao se analisar o direito à educação como indubitavelmente um direito humano fundamental. Tais princípios também são reivindicados em prol da normatização do ensino em casa no Brasil, como presente na argumentação de deputados elaboradores de Projetos de Lei com esse objetivo, o que será exposto mais adiante neste capítulo.

Moreira (2009, p. 50), em artigo que defende o ensino em casa como uma "alternativa constitucional" ao fracasso da educação brasileira, oferece a análise de uma série de princípios constitucionais que assegurariam o direito de adoção de tal modalidade de ensino. Ele considera o princípio da dignidade humana um princípio supraconstitucional, que deve orientar a interpretação de todo o sistema normativo, sendo que "o único fim é o ser humano, tudo o mais é instrumento que deve atuar em seu favor, não o contrário". De acordo com Moreira, que faz uso desse princípio para defender o ensino em casa, "o desrespeito à dignidade humana é evento cotidiano nas escolas brasileiras, seja pela submissão dos alunos a ensino de péssimo nível, seja pela sua instrumentalização, segundo a qual deixam de ser fins em si mesmos e tornam-se instrumentos para a doutrinação ideológica" (MOREIRA, 2009, p. 51).

Em posição oposta, Ranieri (2009, p. 122) também destaca o princípio da dignidade humana como aquele que reflete unidade de sentido ao Estado Democrático de Direito e que se reflete por todo o ordenamento, sendo sua garantia "o eixo da condução da política, da elaboração e interpretação do Direito". Ao analisar o sentido da exigência constitucional de preparo da pessoa para o exercício da cidadania *por meio da educação escolar*, a autora avalia que "(...) do ponto de vista material, realizar o princípio da dignidade humana é o mesmo que realizar o Estado Democrático de Direito. É o que se extrai dos princípios republicano e democrático, como princípios informadores do Estado e da Sociedade" (RANIERI, 2009, p. 257).

Outro princípio reivindicado pelos praticantes do ensino em casa seria o da liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, além do pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas (art. 206, CF/88). A família Nunes/MG vê o ato

educativo como algo intimamente ligado ao princípio da liberdade, tendo como finalidade o impedimento de qualquer tipo de autoritarismo e manipulação que a pessoa possa sofrer por meio da educação. No mesmo grau de relevância, Nunes argumenta que o princípio do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas teria o intuito de negar a existência de monopólio na educação e a possibilidade de oposição ao controle do Estado, garantindo a autonomia familiar.

Esses princípios também são amplamente defendidos pelo ministro do STJ, Paulo Medina, ao apresentar voto favorável à experiência do ensino em casa vivenciada pela família Vilhena Coelho/GO. De acordo com Medina, a Constituição erige o princípio da liberdade como diretriz do sistema educacional, aliado ao princípio do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, diante do qual se conclui que *as normas constitucionais referentes à educação devem ser interpretadas com base no princípio de liberdade*, cabendo ao Estado o respeito aos indivíduos e sociedades intermediárias no exercício desses direitos.

Em contrapartida, ao analisar a educação como um direito humano que deve ser estendido a todos, a posição de Piovesan (2011, p. 86) é a de que a CF/88 acolhe o princípio da indivisibilidade e interdependência dos direitos humanos, "pelo qual o valor da liberdade se conjuga com o valor da igualdade, não havendo como divorciar os direitos de liberdade dos direitos de igualdade".

Ranieri (2009, p. 288) entende o princípio da liberdade e da igualdade, assim como o da dignidade humana, como corolário da realização do direito à educação no plano individual. No plano coletivo, contudo, a autora ressalta que o direito à educação "conecta-se com a vida em sociedade, com a participação política, com o desenvolvimento nacional, com promoção dos direitos humanos e da paz; ou seja, conecta-se com a pessoa inserida num dado contexto social e político", para o qual se revela fundamental a realização desse direito pela via da educação escolar. Nesse sentido, a autora entende que "as obrigações da família com o ensino fundamental, em relação a seus filhos, têm caráter complementar às obrigações do Estado; os deveres dos pais, neste nível fundamental, não são excepcionáveis à luz da liberdade de ensino nem da pluralidade de concepções pedagógicas a ponto de facultar o ensino domiciliar, nem há exceções à frequência escolar (art. 208, § 4o). "O princípio da liberdade no Estado Democrático de Direito (...) só pode ser compreendido com referência ao bem comum (art. 3º, I)" (RANIERI, 2009, p. 353-354).

Moreira (2009, p. 48) lança mão do art. 5º que protege a liberdade de expressão em diversos incisos, sendo um dos mais relevantes direitos fundamentais garantidos na CF/88.

Entretanto, o Estado, ao não aceitar a prática do ensino em casa e não permitir que os pais eduquem os filhos de maneira diversa daquela que é rigidamente estabelecida, estar-se-ia cometendo um nítido desrespeito à liberdade de expressão (MOREIRA, 2009, p. 51).

No voto do ministro Medina, no julgamento da família Vilhena Coelho/GO em 2001, encontra-se referência ao *princípio da subsidiariedade.* Segundo o ministro, considerando o princípio da subsidiariedade, os indivíduos e as sociedades menores devem buscar a realização de seus fins com liberdade para agir, desde que não prejudiquem o bem geral e os demais. Entende que a família precede o Estado no que diz respeito à educação dos filhos. Tal princípio também é ressaltado pelo ministro Franciulli Netto ao analisar a questão e concluir que, na relação entre homem e Estado, se deve dar prioridade às sociedades menores, enquanto as maiores devem abster-se de realizar aquilo que pode ser feito por aquelas. Em outras palavras, deve-se respeitar a liberdade dos pais de educar os filhos, pois a família antecedeu ao Estado, pertencendo a ela esse direito, argumento que suscita o tema da titularidade de direitos, como apresentado a seguir.

Moreira (2009, p. 49) ainda sugere, como defesa da constitucionalidade do ensino em casa, a aplicação do princípio segundo o qual "não há nulidade sem prejuízo". Para o autor, o direito à educação encontra-se estabelecido no art. 6° da Constituição, e a atuação do Estado nessa matéria pode se tornar desnecessária - "o art. 208 dispõe sobre os meios que o Estado deve colocar à disposição dos indivíduos para que esse direito seja efetivado. Se esse mesmo direito for concretizado por outros meios, tão ou mais eficientes, a atuação do Estado torna-se desnecessária e até prejudicial". Essa justificação é amplamente explorada pelos pais que enfrentaram embate com a justiça brasileira, ao reivindicar o direito de educar os filhos da forma que melhor julgarem, tendo o Estado apenas uma função subsidiária e secundária nesse processo.

Além dos princípios anteriormente discutidos, ressalta-se a alegação, pelos favoráveis ao ensino em casa, de um dispositivo constitucional a favor dos pais que optam por tal modalidade alternativa de ensino: a chamada "objeção de consciência". Vieira (2011, p. 16) a define como "a não provação de direitos àquele que invoca a isenção do dever legal por motivos religiosos, políticos ou filosóficos, cumprindo prestação alternativa". Moreira (2009, p. 49) defende essa "objeção de consciência" ao fazer referência ao art. 5º, VIII, que determina a não privação de direitos por motivo de crença religiosa ou convicção filosófica e política, o que asseguraria "uma das maiores proteções do indivíduo contra os excessos da democracia (do poder da maioria) em sua vida". Para Moreira (2009, p. 49),

> A objeção de consciência aplica-se perfeitamente ao caso do *homeschooling*. Os pais que aplicam essa forma de educar aos filhos discordam, de forma radical, do sistema educacional imposto no País. E, se há bons motivos para que isso ocorra em países desenvolvidos, mais ainda pode se dizer no Brasil, cujas crônicas deficiências educacionais são mais que conhecidas.

O autor ainda pontua que o caráter de exceção na objeção de consciência impede seu uso rotineiro e, na prática, contribui por tornar os pais dependentes do Poder Judiciário sempre que quiserem exercê-lo (MOREIRA, 2009, p. 49), em prol da prática do ensino em casa. Em argumento contrário, Vieira (2011, p. 16) observa que, no Brasil, não seria possível fazer uso da objeção de consciência para justificar a opção pelo ensino em casa por motivos religiosos, visto que o entendimento da legislação brasileira é de que o direito à educação pertence aos filhos e não aos pais, que a alegam, conforme analisado a seguir no debate sobre a titularidade de direitos.

Um princípio de interpretação constitucional utilizado tanto pelos defensores do ensino em casa como pelos contrários é o da unidade da Constituição. A família Nunes, no documento redigido para apresentação à Justiça mineira, defende o uso de tal princípio, sob a alegação de que, por meio dele, deve-se levar em conta o conjunto da Carta Maior e não somente um artigo isolado. Com isso, poder-se-ia depreender a importância da família como base da sociedade e que a obrigatoriedade do ensino fundamental na rede regular de ensino refere-se somente ao Estado, cujo dever é o de oferecer um ensino de qualidade *aos que o desejarem*.

Moreira (2009, p. 48), ao referendar sua aprovação ao ensino em casa no Brasil para as famílias que assim desejarem, também faz referência ao princípio da unidade da Constituição. Ele comenta que "a constitucionalidade ou não de qualquer ato deve ser mensurada levando-se em conta o conjunto da Constituição e não um artigo isolado", ou seja, as normas constitucionais não devem ser vistas como normas isoladas, "mas como preceitos integrados num sistema unitário de regras e princípios, que é instituído na e para a própria Constituição". Para o autor, esse princípio encontra-se intimamente associado ao princípio da concordância prática ou da harmonização, quando, diante de situações de concorrência entre bens protegidos constitucionalmente, a recomendação é para que o aplicador das normas "adote a solução que otimize a realização de todos eles, mas ao mesmo tempo não acarrete a negação de nenhum". Dessa maneira, sugere que o art. 208, I, § 3º seja interpretado em conjunto com outros artigos, resultando daí uma hermenêutica mais adequada.

Tal princípio também se evidencia, às vezes de forma implícita, na posição dos que defendem a obrigatoriedade da frequência escolar, sob o argumento de que a Constituição, por seu caráter de carta cidadã e buscando a efetivação de um Estado Democrático de Direito, apresenta a instituição escolar como o espaço possível para a democracia e para a continuidade desse Estado. Por isso realçam que o direito à educação não se limita ao plano individual, mas que também envolve um plano coletivo, como já ressaltado anteriormente.

Tanto a família Vilhena Coelho/GO como a família Nunes/MG e o ministro Franciulli Netto fizeram menção também ao princípio de razoabilidade em prol das experiências de prática de ensino em casa vivenciadas pelas famílias em questão. Nunes apresentou a definição desse princípio como "a medida com que uma norma deve ser interpretada no caso concreto para a melhor realização do fim constitucional nela embutido ou decorrente do sistema"[105]. Também defendeu que a experiência de sua família fosse julgada diante do objetivo constitucional previsto para a educação (o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho), e que a família se mostrava apta a cumpri-lo no âmbito familiar.

A família Vilhena Coelho/GO argumenta também que, na falta de regulamentação constitucional específica sobre o ensino em casa, as regras da LDB 9394/96 deveriam ser observadas subsidiariamente e segundo os limites do princípio da razoabilidade. O ministro Netto menciona os princípios de razoabilidade ou proporcionalidade para defender a viabilidade do ensino em casa, caso esgotados os métodos tradicionais de interpretação do texto constitucional.

Segundo Moreira (2009, p. 49), o que ele denomina de 'superprincípio' da proporcionalidade ou da razoabilidade desdobra-se em outros princípios, como: princípio da conformidade ou da adequação de meios, em que a medida adotada (seja ela legal, judicial ou administrativa) deve ser apta a atingir os fins a que se destina; princípio da necessidade: a liberdade do indivíduo deve ser restrita o mínimo possível, atentando-se para que a relação custo-benefício de toda decisão político-jurídica preserve o máximo possível do direito que possui o cidadão; e o princípio da proporcionalidade em sentido estrito: requer a ponderação entre os bens sacrificados e aqueles protegidos pela norma.

Para Moreira (2009, p. 50), todos esses princípios são feridos pelo Estado diante do que ele avalia como "a situação de extremo descalabro em que se encontra a educação brasileira". O Estado não se mostra apto a alcançar o resultado pretendido e fornecer educação

[105] Fazendo referência à definição dada por Luís Barroso em: BARROSO, Luís Roberto. *Interpretação e aplicação da Constituição*. São Paulo: Saraiva, 2004, p. 373.

de qualidade, constituindo-se como opção mais gravosa ao indivíduo para alcançar esse objetivo, além de sacrificar em demasia outros bens essenciais.

O recurso ao princípio da razoabilidade pode ser verificado implicitamente nos principais argumentos dos combatentes da prática do ensino em casa, os quais entendem que somente a escola, pela complexidade de situações e convívio social que proporciona, pode atingir os fins educacionais propostos na CF/88 (com destaque para o pleno desenvolvimento da pessoa sobretudo a sua formação para a cidadania).

Do desenvolvimento acima, verifica-se que os argumentos favoráveis e contrários ao ensino em casa se utilizam de princípios para embasar suas posições. Também é possível constatar que, em determinados momentos, um mesmo princípio é utilizado para embasar os dois posicionamentos. Como consequência, cria-se uma situação de colisão de princípios no qual as decisões têm sido tomadas pelo Poder Judiciário.

O Poder Judiciário em sua maioria, interpreta que a prática de tal modalidade de ensino no Brasil é contrária ao contexto no qual se insere a CF/88, bem como aos objetivos que esta estabelece para a educação dentro de um Estado Democrático de Direito[106]. A ideia ainda predominante no país é a de que a educação como direito, nesse contexto, "exige, na formação do cidadão, o preparo para viver em ambiente democrático e republicano, o que supõe, no mínimo, o conhecimento das instituições democráticas dos mecanismos de representação e dos direitos e deveres inerentes à cidadania" (RANIERI, 2009, p. 16), formação esta que não se revela possível quando limitada ao ambiente familiar.

Em análise sobre a decisão do STJ no julgamento da família Vilhena Coelho/GO, Ranieri (2009, p. 351) define como evidentes as razões da obrigatoriedade do ensino fundamental e da frequência escolar num país como o Brasil, centrando-se a decisão do STJ em três aspectos: a *frequência escolar* é direito *dos menores*; mesmo que reconhecida a capacidade dos pais em educar, não se pode privar a criança do *direito* ao *convívio escolar*; e não pode o Poder Judiciário desprezar o ordenamento jurídico em favor da convicção política e filosófica dos pais (RANIERI, 2009, p. 352).

[106] Ranieri (2009, p. 279, grifos nosso), em debate sobre o uso dos termos ensino e educação nos artigos da CF/88 e diante do desafio de se delimitar o conceito jurídico de educação, afirma que "na interpretação das normas constitucionais referidas ao direito à educação como se pode notar na grande maioria dos julgados do Supremo Tribunal Federal, [...] *a educação é tomada mais pelas suas finalidades que pelo seu conteúdo* (...)" (...). Da mesma maneira se manifesta a maioria dos doutrinadores, sempre invocando *a educação em estreita relação com a finalidade do direito à educação*".

Em complemento a essa posição, a fundamentação da decisão do STJ reside, para a autora, na exigência da *formação da cidadania em espaço público*, considerada esta como direito da criança:

> O direito à educação fundamental obrigatória, portanto, encerra dois direitos de cidadania: o direito à formação que o ensino fundamental propicia e o direito de recebê-lo em estabelecimento de ensino fundamental, público ou privado. O fundamento axiológico do direito de cidadania assim expresso concentra-se, pois, na idéia do *inter sum*, que se concretiza, em sua inteireza, no espaço público, local onde se expressa a pluralidade resultante das relações humanas que envolvem o outro e, por conseqüência, onde se expressa a solidariedade e a *res publica* (...). (RANIERI, 2009, p. 353)

Com essa decisão, "confirma-se judicialmente que o nexo entre o indivíduo e a participação na vida coletiva e no espaço público requer a transmissão formal, a cada geração, de todo um conjunto de valores e princípios de extração democrática, *por meio do ensino escolar*" (RANIERI, 2009, p. 353, grifo nosso). A conclusão a que a autora chega, então, diante de todo o contexto anteriormente apresentado e das especificidades que compõem os dispositivos constitucionais sobre a educação, é a de que "o ensino fundamental não pode ser ministrado em casa, à vista de sua particular natureza *no conjunto do direito à educação*" (RANIERI, 2009, p. 283, grifo nosso).

Entretanto, cabe ressaltar que esse entendimento não é unânime, visto o julgamento da família Silva, no Paraná, que recebeu autorização para a prática do ensino em casa, sujeita à verificação pelo Poder Público do cumprimento dos objetivos constitucionais e legais para com a educação das crianças, destacando-se a ideia de que importa alcançar os objetivos propostos pela CF/88 para a educação, independentemente se pela via da instituição escolar ou outra.

Com a ausência de uma resposta clara na CF/88 sobre a autorização do ensino em casa no país e de todo o debate dela decorrente, bem como da presença de decisões favoráveis e contrárias do Poder Judiciário, surgiram diversos Projetos de Lei enviados à Câmara dos Deputados, com o objetivo de oficializar a autorização desta modalidade de ensino. Tais projetos serão apresentados e analisados a seguir.

3.1.3 Projetos de Lei visando à legalização do ensino em casa

Após a Constituição Federal de 1988, mediante a qual se tornou explícito o direito à educação para todos, tendo se depreendido deste a questão da obrigatoriedade da frequência

escolar, algumas tentativas de mudança na legislação foram colocadas em prática com o objetivo de permitir o ensino em casa.

Em consulta ao sítio da Câmara dos Deputados[107], foram encontrados, desde 1994, sete Projetos de Lei (PL) e uma Proposta de Emenda Constitucional (PEC) com esse objetivo, de autoria de deputados de diferentes partidos e regiões. Como ressalta Boudens (2002, p. 3), o tema do ensino em casa, como substitutivo da educação escolar, "parece ser um daqueles temas predestinados a voltar periodicamente à pauta das discussões na Câmara dos Deputados". Os principais argumentos utilizados para justificar tais projetos serão apresentados a seguir, assim como a interpretação da legislação vigente pelos deputados e a argumentação contrária a esses projetos, quando da existência de um relatório com parecer de comissão avaliadora[108].

Projeto de Lei 4657/1994

Em 16 de junho de 1994, o então deputado João Teixeira (PL/MT) apresentou o primeiro Projeto de Lei (PL 4657/1994) para criação do "Ensino Domiciliar de Primeiro Grau" no país. Tal projeto previa a determinação de que o ensino em casa seria fiscalizado por órgão competente do Ministério da Educação (MEC), responsável também pelo currículo e avaliações a serem realizadas pelos alunos; o aluno egresso do sistema de ensino em casa deveria obter certificado de conclusão e direito à matrícula em qualquer estabelecimento de ensino da etapa subsequente; os pais poderiam, entre si, promover cursos com professores habilitados e conforme programa escolar aprovado pelo MEC; a exigência de comunicação quanto à retirada dos filhos da escola e à criação e aplicação do ensino em casa; a realização de um cadastro prévio junto à delegacia de ensino de sua jurisdição; entre outros. O PL abrangia ainda duas questões atuais no debate público x privado: a autorização, pelo Poder Executivo, da entrega de materiais escolares aos envolvidos no ensino em casa; e a proibição da exploração comercial de rede de ensino em casa sob pena de cassação da autorização para sua prática.

Na justificativa do projeto, podem ser encontrados argumentos como: contribuir para o preenchimento de uma lacuna criada pelo alto valor das mensalidades escolares da rede privada; evitar o "vício existente com a proliferação de escolas eminentemente comerciais

[107] www.camara.gov.br. Palavras-chaves utilizadas para a busca: ensino domiciliar; educação domiciliar; ensino doméstico; educação doméstica; ensino em casa.
[108] Uma análise mais aprofundada de cada Projeto de Lei com vistas à legalização do ensino em casa no Brasil pode ser encontrada em: BARBOSA, 2012.

(...)"; ser coerente e socialmente positiva a garantia de uma educação e formação em bases realísticas, dentro das possiblidades financeiras das famílias; entre outros.

Tal PL recebeu parecer contrário redigido pelo então deputado Carlos Lupi (PDT/RJ), e aprovado por unanimidade pelos membros da Comissão de Educação e Cultura (CEC). Na avaliação de Boudens (2002), o parecer emitido não entendia ser necessária uma nova lei para autorizar o ensino em casa, diante da avaliação do relator da inexistência de qualquer impedimento constitucional a essa prática, sendo o ensino livre à iniciativa privada e não monopólio do sistema escolar. Em adição a esses argumentos, a LDB 9394/96 em vigência (Lei 5.692/71) permitia aos Conselhos Estaduais de Educação autorizar "experiências pedagógicas, com regimes diversos dos prescritos na presente lei, assegurando a validade dos estudos realizados (art. 64)"; além do fato de que o projeto de LDB então em tramitação (PL 1258/88, que deu origem à Lei 9394/96), admitia expressamente a "matrícula em qualquer série do ensino fundamental e médio independentemente de escolarização anterior" (BOUDENS, 2002, p. 5). O projeto foi então rejeitado e arquivado em fevereiro de 1995.

Em 1997 foi enviada à Consultoria Legislativa, pelo então deputado Salatiel Carvalho (PMDB/PE), nova consulta sobre a viabilidade de um projeto de lei visando à legalização do ensino em casa, como educação alternativa. Tal iniciativa foi desaconselhada sob alegação de que, do ponto de vista didático-pedagógico, seria "praticamente impossível a casa do educando ser o *locus* apropriado para a oferta de um currículo pleno" (BOUDENS, 2002, p. 5), além do fato de que em famílias com mais de um filho, com idades e níveis de aprendizagens diferentes, chegar-se-ia a uma situação semelhante às escolas rurais unidocentes, "de resultados pedagógicos em geral de duvidosa qualidade" (BOUDENS, 2002, p. 5).

Projetos de Lei 6001/2001e 6484/2002

Somente em 19 de dezembro de 2001 foi sugerido um novo Projeto de Lei que dispõe sobre o ensino em casa: o PL 6001/2001, de autoria do deputado Ricardo Izar (PTB/SP), propunha que: a educação fosse ofertada na escola ou ministrada na casa do aluno, seguindo regras estabelecidas pelos sistemas de ensino; as crianças e adolescentes que recebessem a educação básica em casa ficariam dispensadas da matrícula e frequência mínima de 75% da carga horária anual da escola; a oferta do ensino em casa seria responsabilidade exclusiva dos pais, não podendo estes transferi-la à outra pessoa; parte das vagas das escolas deveria ser reservada à matrícula dos alunos que tivessem recebido ensino em casa.

Como justificativa, o deputado Ricardo Izar julgou como enriquecedor ao sistema de ensino brasileiro a legalização de tal prática já aceita em diversos países, com destaque para os Estados Unidos, e considerada ilegal no Brasil. Ele avaliou o ensino em casa como um direito básico do cidadão, sendo que "atribuí-lo com exclusividade ao sistema escolar configura abuso de poder, ingerência indevida da autoridade na vida privada, desrespeito pela liberdade de ensinar e aprender" (PL 6001/2001)[109]. O constituinte ressaltou também que obrigar o indivíduo a frequentar a escola significa sujeitá-lo à confrontação diária com a violência, uso de drogas e orientação pedagógica que contraria as convicções filosóficas, éticas e religiosas das famílias.

No ano seguinte, em 5 de abril de 2002, foi apresentado o PL 6484/2002 de autoria do deputado Osório Adriano (PFL/DF), também com a finalidade de instituir o ensino em casa no sistema educacional do país. Este definiu o ensino em casa como aquele ministrado no lar por membros da própria família ou tutores (que deveriam comprovar formação e disponibilidade de tempo), sob orientação e supervisão das escolas, sendo a família ou tutor responsáveis diretos pela transmissão do conteúdo das disciplinas. Caberia às secretarias de Educação a administração do ensino em casa por meio de 'orientadores educacionais' e aos alunos a realização de avaliações e exames periódicos, estando a autorização para estudar em casa condicionada aos seus resultados.

Em sua argumentação, o deputado Osório Adriano defendeu que a LDB 9394/96 se mostra aberta a "todas as experiências pedagógicas que se propuserem a ampliar as oportunidades da educação para os cidadãos brasileiros"[110]. Assim, objetiva-se essa ampliação mediante a criação do ensino em casa, que também contribuiria para consequente aumento do número de vagas nas escolas. Como embasamento para sua proposta, o autor do projeto citou países como Estados Unidos, Alemanha[111], Inglaterra, Espanha e França, onde práticas de *homeschooling* têm gerado resultados favoráveis, sendo que ignorar esses acontecimentos, "seja por preconceito ou em decorrência de algum dispositivo legal específico, é manter-se fora do universo das novas tecnologias e da nova pedagogia"[112].

---

[109] Disponível em: http://www.camara.gov.br/internet/sileg/Prop_Detalhe.asp?id=42603. Acesso em: 05 de abril de 2011.
[110] Disponível em: http://www.camara.gov.br/sileg/integras/25037.pdf. Acesso em: 05 de abril de 2011.
[111] Apesar de o deputado ter citado a Alemanha como exemplo de país onde se dá a prática do *homeschooling*, a literatura aponta não somente a sua ilegalidade nesse país, como práticas de condenação judicial para as famílias que tentam praticar essa modalidade de educação, desconhecendo-se fontes que apresentem decisões favoráveis (*Cf*. REIMER, 2010).
[112] Disponível em: http://www.camara.gov.br/sileg/integras/25037.pdf. Acesso em: 05 de abril de 2011.

Em setembro de 2002, o PL 6484/2002 foi apensado ao PL 6001/2001, seguindo-se uma longa tramitação dos dois projetos conjuntamente. Em janeiro de 2003, estes foram arquivados pela Mesa Diretora da Câmara dos Deputados e desarquivados em maio do mesmo ano. Dois anos depois, em abril de 2005, foi apresentado um parecer do relator deputado Rogério Teófilo (PPS/AL), pela rejeição dos projetos, o qual foi aprovado por unanimidade pela Comissão de Educação e Cultura (CEC). Nele, o relator declarou ser o tema bastante polêmico e citou a manifestação do Superior Tribunal de Justiça ao analisar a experiência do casal residente em Goiás, em abril de 2002, expressando o entendimento de que o ensino em casa é um método alternativo que não encontrava amparo na lei superior. Ressaltou ainda o art. 208 da CF/88 e os art. 6º e 24, I e VI, da LDB 9394/96, para declarar que o ensino em casa contraria a legislação vigente, não sendo suficiente a aprovação de tais projetos de lei, mas necessárias modificações no texto constitucional e na própria LDB 9394/96.

O deputado Rogério Teófilo ainda considerou que a obrigatoriedade do ensino consiste em "um dever de mão dupla – da sociedade, via poder público, e das famílias, via pais ou responsáveis – de assegurar a escolarização de crianças e adolescentes, como garantia também de um duplo direito – o das crianças e adolescentes e o da própria sociedade (...)"[113], visto ser a escola não apenas o local de transmissão, construção e reconstrução do conhecimento, mas também lugar de socialização dos indivíduos e formação do cidadão, de modo que, ao impedir que os pais deixem de matricular seus filhos na escola, a sociedade se protege de uma formação deficiente para a cidadania. Outro direito dos pais ou responsáveis é escolher a escola na qual querem matricular os seus filhos de acordo com suas convicções. O relator avaliou as justificações das duas propostas como de conteúdos claramente elitistas e sua execução salvaria os filhos das classes alta e média do contato com males como drogas e violência, enquanto os filhos das classes menos favorecidas continuariam sujeitos a esses e outros males propiciados pela enorme concentração de riqueza e renda, características da sociedade brasileira. Dessa maneira, em janeiro de 2007, seis anos após o PL do deputado Ricardo Izar e cinco anos após o PL de autoria do deputado Osório Adriano, ambas as propostas foram arquivadas.

Em 2003, enquanto ainda tramitavam na Câmara os dois projetos supracitados, o deputado Ricardo Izar apresentou, no mês de maio daquele ano, o PL 1125/2003 com proposição e justificação idêntica ao PL 6001/2001. No mês seguinte, o projeto foi devolvido

[113] Disponível em: http://www.camara.gov.br/sileg/integras/293188.pdf. Acesso em: 05 de abril de 2011.

sob a alegação de já se encontrar na Casa proposição de idêntico teor de autoria do próprio deputado.

Projetos de Lei 3518/2008 e 4122/2008

Um novo projeto de lei, o PL 3518/2008, foi proposto em 5 de junho de 2008 pelos deputados Henrique Afonso (PT/AC) e Miguel Martini (PHS/MG), visando ao acréscimo de parágrafo único ao art. 81 da LDB 9394/96, de modo a autorizar o ensino em casa no nível básico:

> Art. 81 (...)
> Parágrafo Único - É admitida e reconhecida a modalidade de educação domiciliar, no nível básico, desde que ministrada no lar por membros da própria família ou guardiães legais e obedecidas as disposições desta Lei. *É dever do Estado facilitar, não obstruir, essa modalidade educacional* (grifos nosso).

Além da incorporação deste parágrafo, seriam acrescidos três incisos para regulamentar: a realização anual da avaliação do progresso educacional das crianças e adolescentes em regime de educação domiciliar, conforme regulamentação dos sistemas de ensino, seguindo as diretrizes nacionais estabelecidas na própria LDB 9394/96 e em currículos nacionais normatizados pelo Conselho Nacional de Educação; os pais seriam responsáveis pelo rendimento das avaliações do estudante e a licença para estudar em casa estaria condicionada às notas nos testes de leitura, escrita e matemática.

Na justificação desse PL, o autor enfatizou ser a educação um direito de todos e um dever do Estado e da família (art. 208 da CF/88) e o ensino livre à iniciativa privada, desde que cumpridas as normas gerais da educação nacional e sob autorização e avaliação de qualidade pelo poder público (art. 209). Sua conclusão foi a de que o ensino não deve ser considerado monopólio da instituição escolar. O autor mencionou ainda o art. 81 da LDB 9394/96 ao permitir a organização de cursos ou instituições de ensino experimentais, e o art. 38 da mesma lei, que prevê que os sistemas de ensino mantenham cursos e exames supletivos para habilitação do prosseguimento dos estudos. Os deputados também defenderam a família como ‘principal engrenagem da educação’ e argumentaram que o ensino em casa não somente reforça o insubstituível papel educativo da família, como permite adequar o processo ensino-aprendizagem às necessidades de cada criança e favorecer o desenvolvimento da auto-disciplina e do aprender a aprender, qualidades buscadas nos profissionais de hoje. O projeto

foi então encaminhado para as Comissões de Educação e Cultura (CEC) e de Constituição, Justiça e Cidadania (CCJC).

Em outubro do mesmo ano, o deputado Walter Brito Neto (PRB/PB) apresentou o PL 4122/2008 que dispõe sobre a educação domiciliar e propõe a alteração da LDB 9394/96 e do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/90). De acordo com esse projeto, a LDB 9394/96 passaria a vigorar com o seguinte teor:

> Art. 81. É permitida a organização de cursos ou instituições de ensino experimentais, bem como a prática do ensino domiciliar, desde que obedecidas as disposições desta Lei.
> Parágrafo único – O regime de educação domiciliar será regulamentado pelo Ministério da Educação.
> Art. 2º Acrescente-se ao inciso VI do art. 24 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o seguinte parágrafo único:
> Art. 24 (...)
> Parágrafo único. Excetuam-se da obrigatoriedade da freqüência mínima prevista no inciso VI os alunos em regime de educação domiciliar, conforme regulamento.

Já o ECA teria a seguinte modificação:

> Art. 56 (...)
> Parágrafo único. Excetuam-se do disposto no inciso II os alunos submetidos ao regime de ensino domiciliar, conforme regulamento.

O deputado Walter Brito lançou como argumentos em favor do ensino em casa a má qualidade da escola pública, os baixos índices de aproveitamento escolar, a violência escolar intolerável, o questionamento dos valores morais, religiosos e sociais das famílias, as más companhias e até mesmo a distância entre a residência e a escola, trazendo questões como falta de segurança. O projeto responderia ainda ao problema crônico da falta de vagas e de educação de qualidade na oferta de educação básica na zona rural e ao fato das escolas, também na zona urbana, não estarem preparadas física e pedagogicamente para atender as particularidades do desenvolvimento dos alunos, em meio a problemas graves como a falta de preparo dos professores e a ausência destes no trabalho. Ele também ressaltou a adoção do ensino em casa em vários países e, apesar do Brasil gozar da plena "normalidade democrática", os que tentam praticá-lo no país são denunciados e perseguidos, a exemplo do ocorrido com a família em Minas Gerais (em referência à família Nunes). Para o deputado, a garantia de um melhor aprendizado para os filhos superaria os argumentos contrários ao ensino em casa no que se refere ao papel fundamental do convívio escolar na vida e na formação da criança.

Para o autor do projeto, o ensino em casa evidencia-se como um direito constitucionalmente assentado, validados pelos artigos 205, 206, I e II, 209 e 210. A proposta de regulamentação do ensino em casa também seria acolhida pelo previsto no *caput* do art. 23 da LDB 9394/96 e nos artigos 57 e 58 do ECA, além de se amparar nos princípios fundamentais de cidadania e dignidade da pessoa humana, bem como na Declaração Universal dos Direitos Humanos que assegura aos pais e responsáveis o direito de escolher o tipo de educação que querem dar aos seus filhos.

O deputado Walter Brito acabou se contradizendo em sua interpretação a respeito do texto constitucional, pois, se de um lado o avaliou como favorável ao ensino em casa, por outro, ao frisar que grande número de crianças e adolescentes se encontra fora da escola, apontou como tarefa do Ministério Público se "dedicar com igual presteza a descobrir as milhares de famílias em todo o território nacional que estão deixando de cumprir *seu dever constitucional de assegurar a matrícula*, a presença e garantir o aproveitamento de seus filhos na escola (...) (grifo nosso)"[114]. Tal equívoco também é revelado ao solicitar que se restaure a prática do ensino em casa, *aceita anteriormente à vigência da Constituição de 1988* e que efetiva direitos constantes de tratados internacionais dos quais o país é signatário. Ele finalizou sua proposição por "entendê-la justa e afinada com os propósitos e possibilidade de uma sociedade plenamente democrática"[115].

Esse PL 4122/2008 foi, em dezembro de 2008, apensado ao PL 3518/2008 por se tratar de conteúdo similar, seguindo sua tramitação conjuntamente. Assim, em junho de 2009 foi apresentado um parecer da relatora deputada Bel Mesquita (PMDB/PA) pela rejeição do projeto. Em seu relatório, a deputada avaliou as experiências relacionadas ao ensino em casa no Brasil como confrontadoras dos princípios constitucionais, contrárias ao Código Penal, ao ECA e à LDB 9394/96 , que exigem matrícula nos estabelecimentos de ensino da rede formal de educação. Ela citou jurisprudências sobre a matéria e relembrou os julgamentos do casal mineiro pela Justiça local e o de Goiás, pelo Superior Tribunal de Justiça. Na ótica da deputada, ambos manifestaram o entendimento de que a educação ministrada pelos pais em ambiente doméstico não encontra amparo na lei superior.

A deputada defendeu que a escola não se resume ao ensino, mas exerce papel importantíssimo para a socialização, não sendo necessária apenas pelo conhecimento que transmite, mas pelo contexto no qual ele é transmitido. Ela também citou Carlos Roberto Jamil Cury, ao defender a escola como uma forma de socialização institucional voltada para a

[114] Disponível em: http://www.camara.gov.br/sileg/integras/603844.pdf. Acesso em: 05 de abril de 2011.
[115] Disponível em: http://www.camara.gov.br/sileg/integras/603844.pdf. Acesso em: 05 de abril de 2011.

superação do egocentrismo. Segundo este, "o amadurecimento da cidadania só se dá quando a pessoa se vê confrontada por situações onde o respeito de seus direitos se põe perante o respeito pelo direito dos outros". Sendo assim, o processo de educação escolar limitado ao âmbito familiar correria o risco de "reduzir o campo de um pertencimento social mais amplo"[116]. Segundo a deputada, o ensino em casa estaria despertando polêmica inclusive em localidades onde sua prática é legalmente reconhecida, como no estado da Califórnia, nos Estados Unidos.

Em julho de 2009, mês seguinte à rejeição deste PL pela Comissão de Educação e Cultura, foi aprovado o requerimento do deputado Lobbe Neto (PSDB/SP) solicitando a realização de uma audiência pública para discutir o referido projeto, dado que, desde o início de sua tramitação, grande interesse da sociedade foi desperto, refletido nas diversas correspondências eletrônicas que diariamente receberam os gabinetes parlamentares. Ressaltou já terem passado pela Câmara projetos de leis semelhantes que foram encerrados sem a devida análise e debate, além do tema não ser prerrogativa apenas no Legislativo, já que o Poder Judiciário também foi obrigado a se manifestar por meio de ações movidas por pais ou representantes do Ministério Público.

A audiência pública[117] para discussão dos projetos de Lei 3518/2008 e 4122/2008 foi então realizada em 15 de outubro de 2009, com a presença de deputados da casa, demais participantes e dos convidados elencados como expositores: Carlos Artexes Simões, no papel de representante do Ministério da Educação; Dr. Peri Mesquita, pós-doutor em educação pela Universidade de Genebra e professor titular da PUC do Paraná; professor Cláudio Oliver, escritor e mestre em Educação; Cleber de Andrade Nunes, "autor de ação judicial pelo direito de educar os filhos em casa"; Luiz Carlos Farias da Silva, doutor em Educação e professor da Universidade Estadual de Maringá.

Dos pronunciamentos dos convidados, somente o representante do MEC assumiu posição contrária ao ensino em casa e, consequentemente, aos PLs em discussão. Ele defendeu a escola como responsável por promover o desenvolvimento cognitivo e favorecer o convívio dos estudantes, a troca de experiência e a inserção do aluno na vida em sociedade, além de ser "a vanguarda da garantia do conhecimento, do direito republicano ao conhecimento e à questão da configuração da cidadania"; a CF/88 e a LDB 9394/96 como leis

[116] Depoimento publicado em reportagem na Folha de São Paulo, em 27/06/2008, intitulada "Convívio escolar é importante na formação, dizem educadores".
[117] O áudio das falas proferidas nessa audiência encontra-se disponível no sítio da Câmara dos Deputados: www.camara.gov.br. Somente o pronunciamento de Cláudio Oliver não foi gravado e, consequentemente, disponibilizado, por ter este discursado longe do microfone.

que ressaltam a evidência do importante papel da escola na plena formação do desenvolvimento das crianças e adolescentes, mediante o ensino de caráter presencial, constituindo esta direito público subjetivo e não possuindo a legislação brasileira abertura para o ensino em casa, como fundamentado no Parecer 34/2000 emitido pela Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Dos demais discursos, favoráveis à aprovação dos referidos projetos de lei sobre o ensino em casa, destaca-se o de Cleber Nunes, o pai mineiro condenado por ensinar os filhos em casa. Ele questionou a afirmação de que os filhos não pertencem aos pais, mas ao Estado, e considerou este argumento a usurpação de um lugar que é de direito da família, além de criticar o fato do país estar "sob o império da lei, do direito positivo", não sendo o objetivo da lei (a educação das crianças) levado em consideração nesse debate, mas somente o cumprimento de um aspecto legal, da letra (a matrícula escolar). O pai também fez referência à sua condenação sem serem aceitas provas de que seus filhos estavam de fato adquirindo os conhecimentos acadêmicos (comprovado pela aprovação dos meninos em exame vestibular).

Na fala do Prof. Luiz Carlos de Farias, pai que recebeu autorização do juiz local para ensinar os filhos em casa, no Paraná, ressaltam-se os argumentos (fruto da experiência escolar de seus filhos) quanto ao insucesso e insatisfação com o ambiente escolar, que desrespeita e distorce os valores vivenciados na família, bem como apresenta situações de contradições e violência, agravadas pela falta de qualidade instrucional. Na avaliação deste, o Estado não deve interferir quando um pai, de livre e espontânea vontade, assume a responsabilidade de, além de educar, instruir seu filho, proporcionando a estes resultado e desempenho superiores. Rebatendo as críticas relacionadas à falta de socialização, ele citou pesquisas científicas que indicam que o principal preditor de uma trajetória favorável de desenvolvimento, tanto psíquico quanto cognitivo, comportamental e social, é a 'qualidade da parentalidade', da estrutura da vida familiar para a criança. Assim, embora não defenda a desescolarização, entendendo o importante papel que a escola possui, ele julgou fundamental perceber os efeitos adversos da escolarização obrigatória, principalmente da escolarização precoce, e reconhecer o esforço realizado por pais que se responsabilizam pela instrução de seus filhos, pois ambos sistemas possuem efeitos adversos e positivos.

No que diz respeito ao discurso do Dr. Alexandre Magno Fernandes Moreira, este apresentou aspectos jurídicos do debate e posicionou o tema como uma experiência já aceita internacionalmente, em países desenvolvidos e com longa tradição na questão da preservação da liberdade das pessoas, como é o caso de Estados Unidos, Canadá e Inglaterra. Em sua

avaliação, um primeiro debate refere-se à constitucionalidade ou inconstitucionalidade da adoção do ensino em casa no Brasil, dadas as interpretações diversas do art. 208. Entretanto, argumenta que uma análise mais detida da Constituição aponta como questão principal a forma como esse dever para com a educação deve ser compartilhado entre Estado e família, sendo que o texto constitucional não trata da obrigatoriedade da matrícula escolar, mas sim do ensino. Para tal análise, ele recorreu à Declaração Universal dos Direitos Humanos, documento que pontua a primazia da família na educação do indivíduo, com destaque para o fato de o Supremo Tribunal Federal ter reconhecido, por diversas vezes, que os documentos internacionais de Direitos Humanos têm valor supra-legal e devem ser levados em conta quando da interpretação da CF/88.

O Dr. Alexandre Moreira ainda argumentou a favor da interpretação do art. 208 da CF/88, com base no princípio da proporcionalidade, o qual suscita a indagação sobre os momentos em que se mostra necessária a assistência educacional do Estado, defendendo que esta pode ser perfeitamente dispensada em determinadas ocasiões, tanto em termos intelectuais quanto em termos de socialização, como revelado nas experiências exitosas do ensino em casa no país. Também sugeriu que o debate sobre o ensino em casa fosse realizado não somente com base no direito à privacidade, mas em outro direito fundamental, e pouco discutido no Brasil, que é o da objeção de consciência. Ou seja, o Estado não tem o direito de impor concepções ideológicas ao indivíduo nas quais ele não acredita, tendo as pessoas o direito de defender suas concepções e posições educacionais e implementá-las no seu âmbito privado. Ao Estado caberia o papel de fiscalizar esse ensino. Ao finalizar sua argumentação, recomendou uma interpretação do Código Penal de forma a não considerar toda ausência de matrícula do filho na escola um abandono intelectual, devendo ser o direito chamado à realidade e interpretado com base nas experiências reais como as apresentadas pelos senhores Cléber e Luiz Carlos, que demonstraram o funcionamento do ensino em casa.

Mesmo com possibilidade de debate sobre o tema e com posições favoráveis ao ensino em casa, em setembro de 2011 foi divulgado um novo parecer do Deputado Waldir Maranhão (PP/MA), pedindo a rejeição do PL 3518/2008 e do apensado PL 4122/2008. Em seu voto, o relator explicitou em linhas gerais o conteúdo do relatório anterior, de autoria da deputada Bel Mesquita, e adicionou o argumento de que não há provas suficientes da eficácia desse sistema de ensino, podendo este levar o indivíduo a desvios comportamentais e posturas segregacionistas, em função da orientação política, social, religiosa e racial dos pais. Reiterou ser a experiência e a vivência cotidiana na escola fundamentais para a vida e para a

conformação do caráter e da personalidade das crianças e adolescentes. No mês seguinte, em outubro de 2011, o parecer foi aprovado por unanimidade pela CEC, enquanto o PL 3518/2008 e seu apensado PL 4122/2008 foram arquivados.

Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 444/2009

A PEC 444/2009, apresentada em 08 de dezembro de 2009, de autoria do deputado Wilson Picler (PDT/PR) (deputado que dois meses antes presidiu a mesa da Audiência Pública anteriormente citada) propõe a alteração da Constituição Federal de 1988 para dispor sobre a regulamentação da educação domiciliar para crianças e adolescentes de 4 a 17 anos, a faixa etária considerada obrigatória. De acordo com essa Emenda Constitucional, seria acrescido ao art. 208 o § 4º, passando a vigorar da seguinte maneira:

> Art. 208 (...)
> § 4º - O Poder Público regulamentará a educação domiciliar, assegurado o direito à aprendizagem das crianças e jovens na faixa etária da escolaridade obrigatória por meio de avaliações periódicas sob responsabilidade da autoridade educacional.

Na justificação, o autor dessa proposta apontou a ampliação do debate sobre o ensino em casa, diante dos casos de famílias que optaram por essa forma de ensino e se transformaram em notícia nacional ao terem sido questionados judicialmente (citou as famílias Vilhena Coelho/GO, Nunes/MG e Silva/PR) e também pelos projetos de lei em tramitação no Congresso Nacional, com o propósito de legalizar essa modalidade de ensino. No entanto, ele foi enfático ao defender que a Constituição Federal não permite sua adoção no Brasil, devendo o Estado intervir quando a criança ou adolescente estão fora da escola, e mostrando-se necessária a alteração do texto constitucional para que o ensino em casa se torne viável no país. O deputado ainda avaliou como positiva a experiência de países que já adotaram o ensino em casa e utilizou os artigos 205, 209 e 210 da CF/88 e o art. 23 da LDB 9394/96 como dispositivos que apresentam a possibilidade de se amparar a prática de tal modalidade. Ao Estado caberia a tarefa de regulamentar o direito ao ensino em casa e conceder autorização aos pais ou responsáveis (por meio de autoridade competente), promover regularmente avaliações pela rede oficial de ensino e condicionar a renovação dessa autorização ao bom desempenho das crianças e adolescentes nas avaliações.

A proposta foi então encaminhada à CCJ e não há registro de sua tramitação no ano de 2010, tendo sido arquivada em janeiro de 2011 e desarquivada no mês seguinte por solicitação do deputado Giovanni Queiroz (PDT/PA) e outros deputados. Em agosto de 2011, o deputado

Marçal Filho (PMDB/MS) apresentou relatório e voto pela admissibilidade da PEC, com a justificativa de que embora o texto apresentado seja um tanto lacônico, não há nele impedimento para sua admissibilidade formal e material, mostrando-se a iniciativa meritória e devendo o tema ser debatido pela Comissão Especial de mérito, da qual se espera o aperfeiçoamento da redação do texto e o aprofundamento das questões nele presentes. Até o momento de finalização desta tese, a PEC aguardava continuidade da tramitação.

Projeto de Lei nº 22/2010

Outro Projeto de Lei referente ao assunto foi encontrado no Senado Federal: trata-se do PL nº22/2010, de autoria do senador Augusto Botelho (sem partido), que visa a acrescentar incisos ao art. 59 da LDB 9394/96 (que dispõe sobre os serviços assegurados pelos sistemas de ensino aos educandos com necessidades especiais) para garantir o acesso escolar aos educandos com deficiência impossibilitados de frequentar estabelecimento de ensino. Este não prevê a possibilidade do ensino em casa para todos, mas o destina a uma parcela específica da população: às pessoas com deficiência que revelam incapacidade de se deslocar até uma instituição escolar.

Esse PL recebeu voto favorável da Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa (Parecer nº 1.745/2010) e da Comissão de Educação, Cultura e Esporte (Parecer nº 1.746/2010)[118]. Ambas as comissões enalteceram em relatório os ganhos que o referido projeto pode trazer ao garantir a educação, um direito humano fundamental, às pessoas sem condições mínimas de acessibilidade a uma escola regular ou instituição especializada. Seria ampliado dessa forma o princípio da inclusão da pessoa com deficiência na sociedade, para o qual o acesso à educação se revela indispensável.

O senador Flávio Arns (PSDB/PR), em relatório da Comissão de Educação e Cultura, ressaltou que compete ao poder público prover os meios e recursos para que essas pessoas se desenvolvam educacionalmente em suas próprias residências, e propõe a incorporação de novo inciso destacando-se o uso da internet e das metodologias de educação à distância, para enriquecer a educação das pessoas com deficiência. De acordo com o senador, tal intento viria a beneficiar um número significativo de brasileiros. O texto final do PL nº22/2010[119] foi

[118] Disponível em: http://www.senado.gov.br/atividade/materia/detalhes.asp?p_cod_mate=95552. Acesso em: 29 de janeiro de 2013.

[119] "Art. 1º O art. 59 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido dos seguintes incisos VI e VII:
'Art. 59. (...)
(...)

aprovado e encaminhado ao presidente do Senado Federal em dezembro de 2010 e encaminhado à Câmara dos Deputados em fevereiro de 2011, não havendo mais registro de sua tramitação até o momento de finalização desta tese.

Projeto de Lei 3179/2012

Uma proposição mais recente, de fevereiro de 2012, refere-se ao PL 3179/2012 de autoria do deputado Lincoln Portela (PR/MG), com o objetivo de acrescentar parágrafo ao art. 23 da LDB 9394/96, para dispor sobre a possibilidade de oferta domiciliar da educação básica:

> Art. 23 (...)
> (...)
> § 3º É facultado aos sistemas de ensino admitir a educação básica domiciliar, sob a responsabilidade dos pais ou tutores responsáveis pelos estudantes, observadas a articulação, supervisão e avaliação periódica da aprendizagem pelos órgãos próprios desses sistemas, nos termos das diretrizes gerais estabelecidas pela União e das respectivas normas locais.

Diferentemente dos autores dos projetos anteriores, o deputado Lincoln Portela foi sucinto em sua justificação: a CF/88 estabelece a educação como dever do Estado e da família (art. 205) e determina a obrigatoriedade da educação básica dos 4 aos 17 anos (art. 208, I). No entanto, não há impedimentos para que a formação das crianças seja oferecida no ambiente domiciliar, desde que assegurada sua qualidade e com devido acompanhamento pelo poder público. Garantir na legislação ordinária essa alternativa significaria reconhecer o direito de opção das famílias no que concerne ao exercício da responsabilidade educacional para com seus filhos. Apesar da matéria já ter sido apresentada em legislaturas anteriores e rejeitada, o deputado reiterou que o respeito à liberdade o inspirou na apresentação do novo projeto.

Como novidade em relação aos PLs anteriores, esse foi colocado em forma de enquete ativa no portal da Câmara dos Deputados, podendo a população expressar a concordância para com sua aprovação[120]. Em novembro de 2012, o deputado Maurício Quintella Lessa (PR/AL) apresentou relatório e voto favorável ao projeto. Além dos artigos constitucionais citados pelo autor do PL, o deputado fez referência ao art. 1.634 do Código Civil pátrio e ao art. 229 da

---

VI – atendimento educacional em local especial, na impossibilidade, devidamente atestada, de frequência a estabelecimento de ensino, em razão de deficiência;
VII – recursos pedagógicos de Educação à Distância (EAD), bem como demais outros que se utilizem da Rede Mundial de Computadores (Internet).”
Art. 2º Esta Lei entra em vigor em 1º de janeiro do ano subseqüente ao da data de sua publicação’”.

[120] Enquete disponível em: http://www2.camara.gov.br/agencia-app/listaEnquete. Acesso em: 04 de abril de 2012.

CF/88 para ressaltar o papel da família como responsável pela criação e educação dos filhos. Apresentou também dados da Associação Nacional de Ensino Domiciliar (ANED) de que haveria aproximadamente 400 famílias brasileiras que optam por essa forma de ensinar os filhos, alegando motivos variados como: descrença no ensino tradicional; medo da violência; disseminação das drogas nas escolas; prática odiosa de *bullying*; questões religiosas e práticas (como no caso dos diplomatas que não fixam residência por muito tempo em solo brasileiro); além de indígenas nômades que aplicam o sistema de ensino domiciliar. O deputado considerou crescente o movimento em prol do ensino domiciliar no Brasil nos últimos dez anos, inclusive com famílias que se encontram na terceira geração de filhos educados por seus pais em casa.

O relator relembrou também países em que a prática do ensino em casa é legal e reconhece o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como a melhor ferramenta de comprovação de conhecimento para todos os alunos, sendo a questão ainda polêmica quanto à aceitação do exame, pelas universidades, como comprovação do ensino médio, sem necessidade de relatórios de frequência escolar. O deputado declarou ser favorável à aprovação do PL, mencionando a necessidade constante de controle por parte do Poder Público com relação à qualidade e efetividade do ensino domiciliar ministrado. Até o momento de finalização desta tese, o PL aguardava voto dos membros da CEC para continuidade de sua tramitação.

Considerações sobre os Projetos de Lei

Como ressaltado por Boudens (2002), verifica-se, após a apresentação de tais projetos de lei, que o tema do ensino em casa se tornou recorrente na Câmara dos Deputados, suscitando ações do legislativo para regulamentar a questão, além das ações do judiciário, conforme exposto no primeiro capítulo quando do julgamento das famílias brasileiras que optaram por tal modalidade de ensino.

Com exceção do PL nº 2/2010 proposto no Senado com objetivo de garantir o direito ao ensino em casa para determinada parcela da população, o que se pode depreender dos projetos de lei anteriores é a existência de certo histórico, após a promulgação da CF/88, de tentativas de legalização de tal modalidade no Brasil, como opção de escolha para todos os cidadãos. Tais projetos centram esse debate em questões como a inconstitucionalidade ou constitucionalidade da prática do ensino em casa no Brasil; o embasamento das propostas mediante o relato de experiências internacionais e o uso dos documentos internacionais de

proteção aos Direitos Humanos, levando ao questionamento sobre sua validade frente à CF/88 e às demais leis no Brasil; os aspectos negativos e as deficiências do atual sistema escolar brasileiro; a ênfase (apresentada nos votos contrários) na necessidade da escola não somente para a aquisição de conhecimentos, mas como um fator indispensável para a socialização e a construção da cidadania (questões analisadas posteriormente neste trabalho); entre outros.

Dessa maneira, ainda que muitos dos projetos tenham sido arquivados e que somente dois deles ainda se encontrem em tramitação, a avaliação inicial que se pode fazer, corroborando a posição de Emile Boudens, é a de que as argumentações em relação à oficialização do ensino em casa seriam muito mais de natureza política que de natureza jurídica (2000, p. 15).

3.2 A influência dos documentos internacionais

Além dos questionamentos sobre as possíveis interpretações da legislação brasileira a favor do ensino em casa, destaca-se também a presença constante do debate sobre o impacto na ordem jurídica nacional dos Documentos Internacionais para a proteção de Direitos Humanos, ratificados pelo Brasil, que apresentam normas favoráveis à primazia dos pais na escolha do tipo de educação a ser dada aos filhos.

Verifica-se que o uso frequente dos Documentos e Tratados Internacionais se tornou uma característica comum aos defensores do ensino em casa, tanto das famílias brasileiras que optam por esse tipo de ensino, enfrentando embate com a justiça do país, como por famílias e organizações estrangeiras de países em que tal modalidade de ensino já se tornou legal. Sendo assim, constata-se que esses documentos têm sido amplamente utilizados para defender e subsidiar as mudanças legais em vários países em prol do ensino em casa. De maneira semelhante, no Brasil, a reivindicação de que os tratados internacionais apresentam direitos favoráveis aos pais que optam pelo *homeschooling* encontra-se presente nas falas dos pais entrevistados, nas reportagens sobre as famílias envolvidas, entre os deputados na elaboração de projetos de lei com esse objetivo, além das afirmações constantes dos votos dos ministros do STJ favoráveis ao ensino em casa, quando do julgamento da família de Goiás, em 2001.

Diante desses argumentos, destaca-se a importância de se apresentar tal debate explicitando os documentos internacionais de proteção aos Direitos Humanos em prol da normatização do ensino em casa no Brasil, bem como a discussão presente no uso de tais documentos ao interpretar os artigos da CF/88 que tratam sobre a educação. Cumpre ressaltar

que o objetivo desse tópico não é o de aprofundar o estudo de cada documento em si, mas sim o de expor o conteúdo de cada um no que diz respeito à reivindicação do direito dos pais com relação à educação dos filhos; ao possível confronto que tais documentos apresentariam com a CF/88, bem como um possível equacionamento dessa questão[121].

O uso de tais documentos para defender o ensino em casa não é algo recente, acompanhando o Brasil o histórico percorrido por outros países no processo de legalização de tal prática. De acordo com Davies e Aurini (2003), na América do Norte, ao pressionarem o governo, os defensores do ensino em casa deixaram o vocabulário particular de seus fundadores religiosos e passaram a usar uma linguagem mais universal dos direitos, especificamente reunidos em três campos temáticos: liberdade de escolha; liberdade dos pais e direitos individuais. A escolha tem sido um tema dominante entre os praticantes do *homeschooling*, a qual suporta também a criação de alternativas educacionais como os *vouchers* e as *charters schools*. Contudo, o que tende a diferenciar os pais que ensinam os filhos em casa dos pais que escolhem outra alternativa de escolarização é a defesa da centralidade da autoridade paterna.

De acordo com a *Home School Legal Defense* ***Association*** (HSLDA), os praticantes do *homeschooling*, mais do que os outros pais e professores, conhecem as leis e estão mais propensos a "defender e advogar os direitos fundamentais dos pais para a direção da educação de seus filhos e proteger a liberdades da família" (DAVIES e AURINI, 2003, p. 9). O que os autores destacam é o uso da linguagem dos direitos universais para exercer influência e para fazer ecoar na agenda política seus interesses, o que, consequentemente, dá a esse grupo uma maior projeção (AURINI e DAVIES, 2005, p. 5).

Essa tem sido a tentativa dos brasileiros defensores do ensino em casa ao utilizar os Documentos e Tratados Internacionais, tais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Culturais e Sociais (1966), a Convenção Americana de Direitos Humanos (1969) e a Convenção sobre os Direitos das Crianças (1989).

A título de introdução, convém ressaltar que tais documentos que tratam dos Direitos Humanos em âmbito internacional são fruto de um movimento recente na história, surgido como resposta às atrocidades cometidas durante o Nazismo e como esforço na reconstrução dos direitos humanos como paradigma a orientar a ordem internacional contemporânea, na

[121] Tais questões serão analisadas com base no estudo que Flávia Piovesan (2011) apresenta sobre os Direitos Humanos e a relação que estes estabelecem com as normas jurídicas internas e o Direito Internacional Constitucional.

tentativa de transformar os direitos humanos em tema legítimo da comunidade internacional, levando à formação de um sistema normativo internacional de proteção desses direitos (PIOVESAN, 2011, p. 412). Sistema esse que, como fruto de um "tipo de Estado Moderno que compartilha valores no nível mundial", traz como consequência "a formação de uma sociedade civil internacional, na qual os direitos dos indivíduos se encontram acima dos direitos dos Estados e independem do *status* do cidadão de um Estado particular" (RANIERI, 2009, p.163).

No Brasil, ao longo do processo de redemocratização iniciado em 1985, o país passa a aderir a importantes documentos internacionais de direitos humanos, expressando a legitimidade das preocupações internacionais com esses direitos, engajando-se no processo de elaboração de normas vinculadas ao Direito Internacional dos Direitos Humanos e na busca pela integração de tais regras na ordem jurídica interna, e, como consequência, rompendo-se com a concepção tradicional de soberania estatal absoluta, ao reconhecer a necessidade de flexibilização e relativização em prol da proteção dos direitos humanos (PIOVESAN, 2011, p. 92).

Piovesan (2011, p. 348) defende a Constituição Federal de 1988 como marco jurídico da transição ao regime democrático, pois além de apresentar significativo avanço na consolidação de garantias e direitos fundamentais, concede aos direitos humanos relevo extraordinário, o que contribui para que a questão dos direitos humanos se apresentasse como tema fundamental, consolidando-se como "uma das mais relevantes pautas da agenda internacional do Brasil contemporâneo".

Dessa maneira, busca-se o cumprimento dos direitos enunciados nos tratados internacionais de direitos humanos ratificados pelo país, assim como, na posição de estado-parte e tendo contraído obrigações jurídicas no plano internacional, caso haja o descumprimento de algum dever, o país sofre implicações de responsabilização internacional (PIOVESAN, 2011, p. 103).

Evidenciando-se no auge do debate internacional, a Declaração Universal dos Direitos Humanos representa o documento internacional mais utilizado em favor do ensino em casa, dado o conteúdo do art. 26, ao declarar, no item 3, que: "Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos". Ressalta-se, entretanto, que, apesar da Declaração apresentar os pais como detentores da escolha educacional de seus filhos, ela também estabelece a educação como compulsória no item 1 desse mesmo artigo: "1. Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus

elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. (...)". Para Bergström (2010, p. 171), a introdução da palavra 'obrigatória' na Declaração tornou-se um problema, visto que o conceito de compulsão apareceu em contradição com a declaração de um direito, dado o histórico vivenciado durante os regimes totalitários. No entanto, o compromisso sugerido foi o de que, aos pais, foi dada a responsabilidade primária para escolher a educação de seus filhos, impedindo que as crianças deixem de receber educação.

Ao apresentar o segundo item do art. 26 da Declaração Universal como aquele que enfatiza a educação para o alcance do pleno desenvolvimento da pessoa humana e do respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais, Ranieri (2009, p. 185) conclui que "o sujeito de direito não é, pois, o membro isolado de uma comunidade, mas o de uma universalidade plural, caracterizada pela liberdade como igualdade de direitos civis, econômicos, sociais e políticos, a ser exercida em governos democráticos", havendo uma diferença substantiva entre os direitos do homem no sentido de direitos naturais e na qualidade de cidadão.

Na experiência vivenciada pela família Vilhena Coelho/GO, tal artigo foi utilizado no mandado de segurança impetrado pela família para declarar a inconstitucionalidade do Parecer 34/2000, ao decidir pela matrícula obrigatória das crianças que estavam sendo educadas em casa, e para defender a posição de que o cumprimento de tal artigo, presente na ampla discussão sobre os Direitos Humanos, significaria avanço para um país democrático. No parecer favorável ao mandado de segurança, emitido pelo Subprocurador-Geral da República, Antonio Augusto César, o art. 26 também foi utilizado para defender o direito dos pais de ensinar os filhos menores. Quando do julgamento do caso pelo STJ, mais uma vez destaca-se tal argumentação no voto do ministro Franciulli Netto, para ratificar a defesa de que o direito dos pais de educar os filhos se encontra no rol dos direitos naturais do homem.

No que diz respeito à experiência vivenciada pela família Nunes, em Minas Gerais, e seu embate com a justiça, verifica-se ampla citação do art. 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos a favor dos pais. Este artigo é usado no recurso extraordinário impetrado pelos pais contra decisão do Tribunal de Justiça mineiro, para defender o reconhecimento da família como instituição fundamental da sociedade e a primazia desta no que se refere à educação dos filhos. O casal Nunes/MG também declarou que, em sua avaliação, o referido artigo é conflitante com a legislação brasileira, devendo a previsão da Declaração Universal dos Direitos Humanos prevalecer, por ter 'força maior' do que leis como o ECA.

Tal artigo é também utilizado pelos autores dos Projetos de Lei 3518/2008 e 4122/2008, ao evidenciar a necessidade de alteração da legislação brasileira, de forma a permitir o ensino em casa, respeitando-se a primazia da família sobre a escolha na educação dos filhos, como estabelecido na Declaração Universal. Na audiência pública para discussão de tais projetos, novamente a Declaração Universal é citada e considerada Documento Internacional que trata de Direitos Humanos e que deve servir de base para a alteração da legislação brasileira.

O conteúdo do art. 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos foi usado no embate judicial para tentativa de convencimento, pelas famílias, de que deveria vigorar no Brasil o direito dos pais de escolher a educação dos filhos. Porém, tal artigo não foi suficiente para convencer os juízes de que a legislação brasileira, no que especifica sobre a educação, deveria ser interpretada com base no exposto pela Declaração.

Piovesan (2011, p. 216) observa que, sob um enfoque estritamente legalista, a Declaração Universal não possui força jurídica obrigatória e vinculante, motivo que levou a um processo de "juridicização" da Declaração, iniciado em 1949 e concluído em 1966, com a elaboração de dois tratados internacionais distintos: o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos e o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (ambos ratificados pelo Brasil em 1992), que incorporaram os direitos constantes na Declaração Universal. Esses três documentos compuseram a *International Bill of Rights* (Carta Internacional dos Direitos Humanos).

Apesar de o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais não ter sido citado nas análises dos casos apresentados no primeiro capítulo desta tese, vale destacar o que ele estabelece sobre o direito à educação, por ter este se tornado o instrumento que incorporou os direitos declarados na Declaração Universal, sob forma de preceitos obrigatórios e vinculantes, mostrando-se como autênticos e verdadeiros direitos fundamentais (PIOVESAN, 2011, p. 232, 237).

Ressalta-se que o art. 13 do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais reconheceu o direito de toda pessoa à educação, devendo esta visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais (§ 1º). Destacam-se, a seguir, para análise do objeto de estudo do presente trabalho, os itens 1 e 6:

> 1. A educação primária deverá ser *obrigatória* e acessível gratuitamente a todos.
> (...)

> 6. Os Estados-partes no presente Pacto comprometem-se a respeitar a liberdade dos pais e, quando for o caso, dos tutores legais, de escolher para seus filhos *escolas distintas* daquelas criadas pelas autoridades públicas, sempre que atendam aos padrões mínimos de ensino prescritos ou aprovados pelo Estado, e de *fazer com que seus filhos venham a receber educação religiosa ou moral que esteja de acordo com suas próprias convicções* (grifos nosso).

Como estabelecido pelo Pacto, ainda que aos pais seja garantida a liberdade de escolha da educação de seus filhos, de acordo com suas convicções religiosas e morais, diferentemente da Declaração Universal, este especifica a escolha de *escolas*. Esta posição reduz a margem de interpretação de que mediante o uso de tal documento, que objetiva dar força jurídica aos preceitos estabelecidos na Declaração, seria possível reivindicar o direito dos pais de ensinar os filhos em casa. Acrescenta-se ainda a relevância do art. 13, ao apresentar a educação primária como *obrigatória* e gratuita, direito previsto também pela CF/88.

O art. 14 do Pacto também reitera essa posição:

> Todo Estado Parte do presente Pacto que, no momento em que se tornar Parte, ainda não tenha garantido em seu próprio território ou territórios sob sua jurisdição a *obrigatoriedade* e a gratuidade da educação primária, se compromete a elaborar e a adotar, dentro de um prazo de dois anos, um plano de ação detalhados destinado à implementação progressiva, dentro de um número razoável de anos estabelecidos no próprio plano, do princípio da educação primária *obrigatória* e gratuita para todos (grifos nosso).

Piovesan (2011, p. 233) entende que, diferentemente do Pacto dos Direitos Civis e Políticos que estabelece direitos, com autoaplicabilidade, endereçados aos indivíduos, o Pacto dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais institui direitos endereçados aos Estados, com possibilidade de realização progressiva. Nesse sentido, é possível compreender que os preceitos estabelecidos pelo Pacto dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, em seus artigos sobre educação, também se dirigem ao Estado, prevendo como parte do direito à educação de todos o acesso a *escolas* gratuitas e *obrigatórias*, o que demanda deste prestações positivas.

Cabe ressaltar que esse Pacto, embora não tenha como objetivo a substituição dos direitos previstos na Declaração Universal, mas sim tornar seus preceitos exigíveis juridicamente, contribuiu para a interpretação de que a educação primária deve ser promovida em instituições escolares, com caráter de matrícula obrigatória na educação primária.

Também em 1992, foi ratificada pelo Brasil a Convenção Americana de Direitos Humanos, instrumento considerado de maior importância no sistema interamericano,

denominado também de Pacto de San José da Costa Rica. Esta Convenção estabelece e assegura uma série de direitos civis e políticos, mas não enuncia de forma específica qualquer direito social, cultural ou econômico. Antes, limita-se a determinar aos Estados-partes que progressivamente alcancem a realização desses direitos mediante a criação de medidas legislativas e de outra natureza, necessárias para efetivar os direitos e liberdades nela contidos (PIOVESAN, 2011, p. 313). Dessa maneira, um Estado-parte como o Brasil tem obrigações positivas e negativas relativas à Convenção, sendo que esta estabelece um aparato de monitoramento e implementação dos direitos, integrado pela Comissão Interamericana de Direitos Humanos e pela Corte Interamericana (PIOVESAN, 2011, p. 314).

Como já ressaltado, a Convenção não apresenta especificações sobre o direito à educação, assim como o direito dos pais no que se refere à educação dos filhos. Somente no art. 12, que trata da liberdade de consciência e de religião, pode ser encontrada essa relação entre pais, filhos e educação: "4. Os pais e, quando for o caso, os tutores, têm direito a que seus filhos e pupilos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções". Ao garantir aos pais o direito de oferecer educação de acordo com suas convicções religiosas, a Convenção não determina que esta se dê em instituição escolar e exige ainda que: "2. Ninguém pode ser submetido a *medidas restritivas que possam limitar sua liberdade de conservar sua religião ou suas crenças*, ou de mudar de religião ou de crenças" (grifos nosso).

Com base no artigo anteriormente exposto, os defensores do ensino em casa no Brasil poderiam se valer do direito anunciado na Convenção, ao alegar que tanto as escolas públicas como as privadas não estariam condizentes com as convicções religiosa e moral da família. Esse fato pode ser observado na insatisfação com as instituições escolares dos pais brasileiros que optaram pelo ensino em casa, no que diz respeito às contradições entre o que as escolas e as famílias ensinam sobre moral e religião. O próprio pai do Paraná, que cita esta Convenção para reivindicar seu direito de ensinar os filhos em casa, interpreta os artigos nela contidos e defende que esta viria a ressaltar a família como precedente do Estado na escolha do tipo de educação a ser dada aos filhos. Aos pais caberia a última palavra nas decisões em relação a eles. O pai (Silva/PR) ainda declara que a Convenção apresenta caráter de emenda constitucional e deve prevalecer sobre as leis do país.

Como um último documento internacional de proteção aos Direitos Humanos utilizado em prol da normatização do ensino em casa no Brasil, destaca-se a Convenção sobre os Direitos da Criança, ratificada pelo Brasil em 1990. Este é o tratado internacional de proteção

de direitos humanos com maior número de ratificações, destacando os direitos da criança como prioritários em todas as atividades das Nações Unidas na área de direitos humanos (PIOVESAN, 2011, p. 272). Desde o início, tal Convenção adota a concepção do desenvolvimento integral da criança (art. 1º), *reconhecendo-a como verdadeiro sujeito de direito*, com direito à proteção especial e absoluta prioridade (PIOVESAN, 2011, p. 270). Foi instituído o Comitê sobre os Direitos da Criança como mecanismo para fiscalizar e monitorar a implementação da Convenção, mediante a avaliação de relatórios periódicos encaminhados pelos Estados-partes (PIOVESAN, 2011, p. 273).

No que diz respeito à educação, vale mencionar o estabelecido no art. 18:

> 1. Os Estados Partes envidarão os seus melhores esforços a fim de assegurar o reconhecimento do princípio de que ambos os pais têm obrigações comuns com relação à educação e ao desenvolvimento da criança. Caberá aos pais ou, quando for o caso, aos representantes legais, *a responsabilidade primordial pela educação* e pelo desenvolvimento da criança. Sua preocupação fundamental visará *ao interesse maior da criança***.** (grifos nosso)

Esse item, além de definir os pais ou representantes legais como principais responsáveis pela educação da criança, direciona suas ações no sentido de buscar o interesse maior da criança. Os demais itens desse artigo acrescentam a idéia de que cabe ao Estado prestar assistência aos pais no desempenho de sua função de educar as crianças, assim como a criação de instituições, instalações e serviços para o cuidado destas. Enquanto o art. 18 trata do direito e dever dos pais para com a educação dos filhos, o art. 28 aborda o dever do Estado para com o direito à educação das crianças, conforme abaixo:

> 1. Os Estados Partes reconhecem o direito da criança à educação e, a fim de que ela possa exercer progressivamente e em igualdade de condições esse direito, deverão especialmente:
> a) tornar o *ensino primário obrigatório* e disponível gratuitamente para todos;
> (...)
> e) adotar medidas para *estimular a freqüência regular às escolas* e a redução do índice de evasão escolar. (grifos nosso)

O art. 29 complementa os artigos da Convenção que tratam do direito à educação e reúne as diretrizes que devem norteá-la, como: o desenvolvimento da personalidade e das aptidões das crianças; sua preparação para uma vida responsável em sociedade; sua formação no que se refere aos direitos humanos e respeito aos pais, valores nacionais, meio ambiente; entre outros.

Dessa maneira, a Convenção sobre os Direitos da Criança, ao tratar sobre educação, por um lado apresenta princípios gerais relacionados à responsabilidade dos pais para com a educação dos filhos, considerando-a primordial, e destaca a busca pelo melhor interesse da criança; por outro, destaca as ações do Estado no dever de oferecer educação primária *obrigatória*, estímulo à *frequência escolar* e criação de instituições para cuidado das crianças.

Uma possível interpretação é a de que tais artigos da Convenção sobre os Direitos das Crianças dariam aos pais o direito de escolha sobre a educação dos filhos e ao Estado o dever de prestações positivas para aqueles que assim desejarem e necessitarem das ações e serviços estatais. A ideia foi utilizada sobretudo pela família Nunes/MG, para reivindicar o direito de seus filhos estudarem em casa. No recurso extraordinário impetrado pelos pais face à decisão proferida pela justiça mineira, os pais apresentam desde o preâmbulo dessa Convenção, como os artigos anteriormente citados, para defender temas como: o reconhecimento da família como instituição fundamental da sociedade; a proteção especial de que gozam as crianças; a primazia da família no que diz respeito à educação dos filhos; e a recomendação de se respeitar o melhor interesse da criança, no que se refere à educação e à instituição de leis. Destacam ainda o art. 5º ao estabelecer o dever dos Estados-partes de respeitar as responsabilidades, os direitos e os deveres dos pais em relação à educação das crianças e concluem, com base nas garantias previstas nessa Convenção, que o direito de escolha dos pais se enquadraria perfeitamente no rol de direitos fundamentais materiais, podendo ser reivindicada a opção por ensinar os filhos em casa.

Uma vez apresentados os documentos internacionais de proteção aos direitos humanos utilizados na reivindicação pelo reconhecimento e autorização do ensino em casa no Brasil, cabe enunciar as discussões que eles suscitaram ao serem utilizados no embate das famílias brasileiras com a Justiça. Não há, porém, a pretensão de esgotar os debates jurídicos que eles anunciam, visto não ser esse o objetivo do presente trabalho, mas sim a intenção de contribuir para a análise da possibilidade de normatização de tal modalidade de ensino no país.

Um debate presente tanto no posicionamento das famílias brasileiras que vivenciaram a experiência do ensino em casa e sua consequente batalha judicial, como na justificação dos projetos de lei visando à normatização desse ensino no Brasil, é o caráter e hierarquia que os direitos garantidos pelos Tratados Internacionais assumem na ordem jurídica interna, bem como a possível colisão entre esses direitos e os previstos na CF/88 ou demais leis brasileiras.

A alegação desses pais é a de que tais direitos introduzidos pelos Tratados Internacionais, como a primazia da família sobre a educação dos filhos, apresentam caráter de

norma constitucional. Ou seja, equivalem aos direitos garantidos pela CF/88, estando acima das leis infraconstitucionais, como a LDB 9394/96 e o ECA, que explicitam o dever da obrigatoriedade da matrícula escolar. Tal posição foi encontrada no Mandado de Segurança impetrado pela família Vilhena Coelho/GO, no Recurso Extraordinário apresentado pela família Nunes contra decisão da Justiça mineira e em depoimento do Prof. Faria da Silva, pai que recebeu licença para ensinar os filhos em casa no Paraná, como apresentado no primeiro capítulo.

Também o Dr. Alexandre Magno Fernandes Moreira, professor de Direito da Universidade Paulista do Distrito Federal e diretor jurídico da ANED, convidado a pronunciar discurso na audiência pública realizada para discussão dos Projetos de Lei 3518/2008 e 4122/2008 na Câmara dos Deputados, defendeu a primazia da família na escolha da educação dos filhos, como previsto na Declaração Universal dos Direitos Humanos, e declarou que o Supremo Tribunal Federal já teria reconhecido, por diversas vezes, o valor supralegal dos documentos internacionais de Direitos Humanos, devendo estes serem considerados quando da interpretação da CF/88[122].

Esta posição encontra-se baseada no que garante a CF/88 em seu art. 5º, § 2º: "Os direitos e garantias expressos nesta Constituição não excluem outros decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados, ou dos tratados internacionais em que a República Federativa do Brasil seja parte". Entretanto, apesar de explícita a incorporação de tais direitos advindos com a ratificação dos Tratados Internacionais de Direitos Humanos pelo Brasil, presencia-se o debate anteriormente anunciado sobre a hierarquia desses direitos diante da Carta Magna e das demais leis brasileiras.

Piovesan argumenta que, sobre o debate acerca da hierarquia desses tratados, podem ser encontradas quatro correntes que defendem: a hierarquia supraconstitucional dos tratados; a hierarquia constitucional; a hierarquia infraconstitucional, mas supralegal; a paridade hierárquica entre tratado e lei federal (2011, p. 123). Entretanto, em análise da CF/88 e nas decisões do STJ, defende-se que a própria Carta Magna concede aos direitos trazidos pelos Tratados Internacionais de Direitos Humanos valor jurídico de norma constitucional. Assim, diferentemente dos demais tratados internacionais com força hierárquica infraconstitucional, os direitos garantidos pelos tratados internacionais de proteção aos direitos humanos apresentam valor de norma constitucional, dado o caráter especial que apresentam ao ter

[122] O áudio das falas proferidas nessa audiência encontra-se disponível no sítio da Câmara dos Deputados: www.camara.gov.br

como objetivo a salvaguarda dos direitos do ser humano e não das prerrogativas do Estado (PIOVESAN, 2011, p. 117).

> A Constituição de 1988 recepciona os direitos enunciados em tratados internacionais de que o Brasil é parte, conferindo-lhes natureza de norma constitucional. Isto é, os direitos constantes nos tratados internacionais integram e complementam o catálogo de direitos constitucionalmente previsto, o que justifica estender a esses direitos o regime constitucional conferido aos demais direitos e garantias fundamentais. (PIOVESAN, 2011, p. 110)

A autora ainda observa que, desde 1977, antes mesmo da promulgação da CF/88, o STF havia firmado o entendimento e acolhido o sistema que equiparava o tratado internacional à lei federal (PIOVESAN, 2011, p. 113). Para acabar com as controvérsias doutrinárias e jurisprudenciais, foi aprovada em 2004 a Emenda Constitucional n. 45 que introduziu ao art. 5º o §3º, dispondo: "Os tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos que forem aprovados, em cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos dos respectivos membros, serão equivalentes às emendas constitucionais".

O novo dispositivo contribuiu para sanar as possíveis controvérsias ao reconhecer, de forma explícita, a natureza materialmente e formalmente constitucional dos tratados de direitos humanos. Apesar de não se mostrar unânime, corrobora-se a visão apresentada por Piovesan (2011, p. 125) sobre o entendimento de que os tratados internacionais ratificados anteriormente na Emenda Constitucional n. 45 também possuem hierarquia constitucional, visto não ter o §3º do art. 5º revogado o já existente §2º e tendo esse trazido a "constitucionalização formal" dos tratados de proteção dos direitos humanos no Brasil, além da defesa de que essa interpretação se situa em estrita consonância com a CF/88, "bem como sua racionalidade e principiologia. Trata-se de interpretação que está em harmonia com os valores prestigiados pelo sistema jurídico de 1988, em especial com o valor da dignidade humana – que é valor fundante do sistema constitucional" (PIOVESAN, 2011, p. 116).

Essa conclusão traz relevantes implicações, pois, ao conceder aos direitos presentes nos tratados internacionais de direitos humanos o mesmo valor que os direitos e garantias individuais previstos constitucionalmente, estes passam a se constituir 'cláusula pétrea', não podendo ser abolidos por meio de emenda constitucional (art. 60, §4º) (PIOVESAN, 2011, p. 133). Além disso, conclui-se que tais direitos e garantias também demandam aplicação imediata, sendo permitido ao indivíduo particular a invocação direta dos direitos e liberdades assegurados no plano internacional:

> Cabe assim, ao Poder Judiciário e aos demais Poderes Públicos assegurar a implementação no âmbito nacional das normas internacionais de proteção aos direitos humanos ratificadas pelo Estado brasileiro. As normas internacionais que consagram direitos e garantias fundamentais tornam-se passíveis de vindicação e pronta aplicação ou execução perante o Poder Judiciário, na medida em que são diretamente aplicáveis. Os indivíduos tornam-se, portanto, beneficiários diretos de instrumentos internacionais voltados à proteção dos direitos humanos. (PIOVESAN, 2011, p. 149)

Com base nessa perspectiva, os pais brasileiros favoráveis ao ensino em casa valeram-se dos documentos de tratados internacionais para reivindicar os direitos nele previstos. No entanto, ao defender que tais tratados apresentam a primazia da família em relação ao Estado sobre a educação dos filhos e a esses garantem o direito de educá-los da forma que escolherem, incorre-se a outro debate presente na análise dessa questão: a possibilidade de conflito entre os direitos previstos em tais Tratados Internacionais e aqueles garantidos pela CF/88 e demais leis brasileiras infraconstitucionais.

Na interpretação de Piovesan (2011, p. 151), os tratados internacionais de direitos humanos ratificados pelo Brasil buscam reforçar os direitos humanos previstos constitucionalmente e ampliar o rol com novos direitos, estendendo o universo de direitos nacionalmente assegurados. Entretanto, a hipótese de uma possível colisão entre a Constituição e o determinado nos tratados internacionais de proteção dos direitos humanos traz grande problemática para o direito interno. A autora entende que, apesar do reconhecimento da natureza constitucional de tais tratados, deixa-se de adotar o critério de que "a lei posterior revoga a lei anterior com ela incompatível", para solucionar o conflito mediante um exame mais cauteloso da matéria, que

> (...) aponta para um critério de solução diferenciado, absolutamente peculiar ao exame em tela, que se situa no plano dos direitos fundamentais. E o critério a ser adotado se orienta pela *escolha da norma mais favorável à vítima*. Vale dizer, prevalece a norma mais benéfica ao indivíduo, titular do direito (PIOVESAN, 2011, p. 157, grifo nosso).

Esse posicionamento, de que em situação de conflito entre direitos deva valer a norma que melhor proteja, em cada caso particular, a pessoa humana e detentora do direito, suscita ao menos duas questões: a quem cabe o julgamento da norma mais benéfica à vítima e a quem se denomina titular do direito em análise (o direito das crianças à educação ou o direito dos pais de educar os filhos), apontando para o debate sobre a titularidade de direitos, conforme será exposto a seguir.

No que diz respeito à escolha da norma mais benéfica ao indivíduo, em caso de colisão de direitos, Piovesan (2011, p. 158) afirma que essa caberá "aos Tribunais nacionais e outros órgãos aplicadores do Direito, no sentido de assegurar a melhor proteção possível ao ser humano".

Dessa maneira, a possível colisão entre os direitos garantidos nos tratados internacionais e o previsto constitucionalmente mostrou-se um dos temas centrais utilizados pelas famílias brasileiras que optaram por ensinar os filhos em casa em seu embate com a justiça, levando à análise e julgamentos dos operadores do direito em diferentes instâncias, no intuito de equacionar o problema no âmbito jurídico em busca do melhor interesse das crianças, diante da reivindicação do direito dos pais.

Porém, se a possível controvérsia entre os tratados internacionais e as leis brasileiras revelou-se tema recorrente na reivindicação das famílias, o mesmo não se deu pelos juízes e ministros durante o julgamento dos casos. Embora fizessem uso dos tratados internacionais em seus pronunciamentos, não os consideram colidentes com os princípios e direitos constitucionais.

A exemplo do voto do ministro Franciulli Netto, favorável à família Vilhena Coelho/GO, como já citado, também o Juiz Eduardo Augusto Guastini, ao condenar o casal Nunes/MG, utiliza-se da Declaração Universal para afirmar o direito da família de escolher, livre e prioritariamente, o tipo de educação que deseja para os filhos, sendo dever dos pais a educação dos menores, reconhecendo o direito da família, anterior ao do Estado, sobre a educação dos filhos e cabendo ao Estado o papel de proteger a família. Entretanto, ele defende que, no que se refere à *educação escolar*, esta deve se dar em instituição de ensino, com matrícula obrigatória e ser *suplementada* pela educação familiar. Verifica-se que o juiz, apesar de reconhecer o que garante a Declaração Universal quanto ao direito da família sobre a educação dos filhos, sugere que o direito dos pais refere-se à escolha do *tipo* de educação que desejam dar aos filhos e faz uma distinção entre o que seria a educação dada pela família da *educação escolar*, para o qual defende a intervenção do Estado, inclusive atribuindo a ela caráter compulsório.

Dessa maneira, conclui-se que, à semelhança de outros países na trajetória de legalização do *homeschooling*, no Brasil também se destaca o uso dos documentos internacionais de direitos humanos para a reivindicação do direito dos pais de ensinar os filhos em casa, com vistas à sua normatização pelo Poder Legislativo do país. Tanto a Declaração Universal dos Direitos Humanos, ao reconhecer a primazia da família na escolha

do gênero de educação a ser dada aos filhos; como a Convenção Americana dos Direitos Humanos ao estabelecer como direito dos pais que os filhos sejam educados de acordo com suas convicções religiosa e moral; e a Convenção sobre os Direitos das Crianças, ao conferir aos pais a responsabilidade primordial pela educação da criança, são utilizadas na tentativa de normatização do ensino em casa no Brasil. Entretanto, esse processo não se revela de simples realização, visto que o conteúdo de tais documentos podem conflitar com as normas constitucionais brasileiras.

3.3 O debate sobre a Titularidade de Direitos

Outra questão presente no debate sobre a possibilidade de normatização do ensino em casa no Brasil, principalmente mediante o uso dos documentos internacionais para reivindicar o direito dos pais sobre a educação das crianças, é a controvérsia sobre a titularidade de direitos, ou seja, o possível conflito entre os direitos das crianças, os direitos dos pais e ainda os do Estado.

A tensão presente na disputa sobre a titularidade de direitos tornou-se central nos debates da política educacional contemporânea (BERGSTRÖM, 2010), sendo que qualquer política pertencente ao direito à educação requer um balanço de interesses (entre pais, Estado e crianças) (FINEMAN, 2009, p. 2). Tal conflito mostrou-se explícito nos embates jurídicos que as famílias brasileiras que optaram pelo ensino em casa enfrentaram, como descrito no primeiro capítulo. Portanto, esse tópico pretende se debruçar sobre essa questão, sem a pretensão de esgotar tal tema, de ampla polêmica no plano internacional, mas com o propósito de avançar nas considerações e análises sobre o direito à educação no Brasil, posicionando a criança como titular principal desse direito.

Desde a primeira experiência de julgamento pelo STJ sobre o ensino em casa no Brasil, em 2001, o debate sobre a titularidade de direitos esteve presente tanto na argumentação dos pais ao requisitar a normatização de tal prática de ensino, como nos votos dos ministros ao julgá-la. Ao tomar como parâmetro a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a CF/88, o casal Vilhena Coelho/GO interpretou como direito fundamental da família escolher, livre e prioritariamente, o tipo de educação que deseja dar aos filhos; reitera ser este um direito-dever fundamental dos pais, para o qual exigem aplicação imediata. Rebatendo esse argumento, o ministro Peçanha afirma que os filhos não pertencem aos pais, sendo *as crianças pessoas com direitos e deveres* e as leis brasileiras asseguradoras do *direito*

do menor à escola. No voto do ministro Franciulli Netto também foi possível observar esse debate. Apesar de o ministro argumentar que as crianças não pertencem nem ao Estado nem aos pais, ele defende a não interferência do Estado nas questões educacionais, em detrimento do que denomina ser um direito natural *da família*.

No que tange ao julgamento da família Nunes, no Recurso Extraordinário movido pela família face à decisão da Justiça mineira, mais de 2/3 do referido documento foi usado para apresentar uma longa discussão sobre o embate entre o direito dos pais de dirigir a educação dos filhos e o interesse do Estado em regular essa educação. Ainda nesse caso, o juiz ressaltou, ao condenar a família, que a Declaração Universal reconhece o direito fundamental da família de escolher o tipo de educação que deseja para seus filhos.

A família Silva/PR também contesta o Estado ao não respeitar o que considera como direito dos pais de determinar que tipo de educação querem dar aos seus filhos, perseguindo os poucos pais que se dedicam em oferecer uma educação de qualidade em casa, em um país carente de qualidade de educação e boa formação. Dessa maneira, se o Estado falha no cumprimento de sua obrigação de oferecer uma educação de qualidade, os pais, visando à proteção da criança, estariam oferecendo essa educação. O pai, tanto em depoimentos como na audiência pública para discutir Projeto de Lei sobre a normatização do ensino em casa, faz referência a pesquisas que evidenciam a 'qualidade da parentalidade' como fator decisivo para uma trajetória de sucesso. No caso que envolve a família Ferrara, de São Paulo, destaca-se a atuação da HSLDA em favor do avanço do direito dos pais de ensinar os filhos em casa.

Uma primeira característica dessa discussão é que ela é trazida sobretudo pelos documentos internacionais de proteção aos direitos humanos. Bergström (2010, p. 168) defende que os vários caminhos encontrados por esses documentos ao conjugar uma série de direitos ao Homem suscitaram várias tensões, incluindo aquelas entre Estado e indivíduo, pais e crianças, autonomia e pertencimento, inclusão e exclusão, soberania e autoridade. Para a autora, a tensão entre os direitos dos pais e das crianças é evidente tanto na Declaração Universal, na qual constava a primeira definição internacional de direito à educação, como na Convenção Européia dos Direitos Humanos e Liberdade Fundamentais (1950). Nesta última, o artigo tratante do direito à educação revelou-se um dos mais controversos, tendo sido destacadas as dificuldades e discordâncias relacionadas à formulação da educação compulsória e da demanda da autonomia individual (e das famílias) (BERGSTRÖM, 2010, p. 169). Na avaliação de Bergström (2010, p. 168), somente a Convenção Sobre os Direitos das

Crianças trata a educação do ponto de vista do direito *da criança*, apesar de também apresentar essa tensão entre os titulares do direito.

Assim, mesmo com as crianças como principais beneficiárias do direito à educação, as leis internacionais focalizam o direito dos pais de exercer controle sobre a educação dos filhos, consequentemente tratando os pais como consumidores da educação e como representantes das crianças nas escolhas educacionais (BERGSTRÖM, 2010, p. 172). A autora argumenta ainda que a controvérsia existente nesses documentos internacionais pode ser contextualizada na típica tensão presente no desenvolvimento da cidadania moderna e dos direitos humanos: o conflito entre os direitos civis (da vida privada, como a liberdade de pensamento e de crença) e os direitos sociais (da educação compulsória, como o direito de participar plenamente da herança social) (BERGSTRÖM , 2010, p.169), questionando o papel do Estado em uma sociedade democrática (BERGSTRÖM, 2010, p.171).

Ou seja, se o Estado tem um papel a cumprir para preservar uma sociedade democrática, ele também tem interesses na educação das crianças, traduzido pelas leis que apresentam a educação como compulsória. Afirmando a compulsoriedade da educação, o Estado garante que as crianças recebam uma educação cívica e se desenvolvam em adultos capazes de atuação independente (REICH, 2002, p. 17), o que contribui para a permanência de uma sociedade democrática e para a própria legitimidade do Estado (REICH, 2002, p. 22).

Desse modo, o debate sobre a titularidade de direitos no que se refere à educação se traduz na seguinte controvérsia: a quem pertence o direito à educação? Às crianças, aos pais ou ao Estado? Essa discussão é recentemente resgatada pela literatura internacional, sobretudo a norte-americana, para análise do *homeschooling* (*Cf.* MORAN, 2011 e KUNZMAN, 2012, para citar os mais recentes) como exemplo paradigmático da completa realização da autoridade dos pais sobre a educação dos filhos, visto que em nenhuma outra forma de educação os pais estão aptos a tomar decisões sobre todos os aspectos da educação das crianças (envolvendo a responsabilidade de determinar não somente o que as crianças devem aprender, mas como, quando e com quem) (REICH, 2002, p. 3).

Diante da posição do *homeschooling* como fenômeno de expressão maior da autoridade dos pais sobre a educação dos filhos, cabe o questionamento se, nessa relação conflituosa de interesses sobre a educação da criança, este também expressaria os do Estado e os das próprias crianças na educação (REICH, 2002, p. 25). Ao reconhecer o *homeschooling* como um contexto em que os direitos dos pais são experimentados de forma mais completa, muitas vezes na ausência de regulamentação estatal, Kunzman (2012, p. 82) também

compartilha da ideia de que a questão se torna não *se*, mas *quanto* é de direito dos pais a educação dos filhos, condicionando a resposta à forma como os interesses do Estado e o *status* da criança são reconhecidos.

Apesar de nos Estados Unidos o *homeschooling* ser legal em todos os estados, não há um direito constitucional específico sobre ele (KUNZMAN, 2012, p. 78), havendo diferentes regulações entre os Estados. Tampouco há casos de julgamento específico sobre *homeschoooling* realizado pela Suprema Corte (KUNZMAN, 2012, p. 77), fato que impõe aos Estados uma flexibilidade maior na elaboração de leis que regulam o *homeschooling* (MORAN, 2011, p. 1066). Esses dados merecem ser ressaltados na medida em que a maior parte da literatura norte-americana que expõe o conflito de interesses no direito à educação das crianças faz uso da análise de decisões da Suprema Corte de outros casos, que envolveram a disputa entre o direito dos pais e do Estado ou da criança, para questionar os limites de tais interesses no fenômeno específico do *homeschooling*.

Assim, são apresentadas as decisões sobre os casos "Meyer *vs.* Nebraska"[123], em 1923, "Pierce *vs.* Society of Sisters"[124], em 1925, "Wisconsin *vs.* Yoder"[125], em 1972 e "Mozert *vs.*

[123] Em 1919, o estado de Nebraska firmou uma lei proibindo o ensino de qualquer conteúdo em língua estrangeira, que não no inglês. Meyer, um professor de uma escola paroquial foi condenado por usar uma Bíblia em alemão para suas aulas de leitura; ele levou o caso para a Suprema Corte defendendo que tal decisão violava o direito dos pais na escolha da educação dos filhos. A Suprema Corte foi favorável à Meyer, afirmando o direito fundamental dos pais de "estabelecer uma casa e educar os filhos da forma como desejam", denominando este como "uma esfera privada da vida familiar" que o estado não pode interferir; ao mesmo tempo ressaltou "o poder do estado para obrigar a frequência a alguma escola e fazer regulamentações razoáveis para todas as escolas" (KUNZMAN, 2002, p. 77).

[124] Em 1925, a Suprema Corte dos EUA declarou inconstitucional uma lei que o Estado de Oregon promulgou tornando compulsória a matrícula de crianças em escolas públicas, o que implicava no fim do sistema de escolas paroquiais, entre outras privadas. A decisão da Corte ressaltou não somente o direito de existência das escolas privadas e dos pais em escolher a educação de seus filhos, mas apresentou a defesa de que o Estado não tem o poder de "padronizar as crianças forçando-as a aceitar a instrução dos professores das escolas públicas apenas", reconhecendo não ser a criança "mera criatura do estado" (argumento constantemente utilizado pelos defensores do *homeschooling*) (KUNZMAN, 2012, p. 77). Ao mesmo tempo a decisão da Corte estabeleceu que nenhuma dúvida é suscitada sobre o poder do Estado de regular todas as escolas, fiscalizando, supervisionando e examinando-as, assim como seus professores e alunos, além de requerer estudos claramente essenciais para uma boa cidadania (KUNZMAN, 2012, p. 77).

[125] Trata-se de um grupo de pais *Amish* que foram condenados por não respeitar as leis do Estado de Wisconsin sobre a compulsoriedade da frequência escolar. Tal atitude dos pais, de não enviar os filhos à escola foram justificadas com base em suas convicções religiosas. A Corte, apesar de reconhecer o poder do Estado na tarefa de educar seus cidadãos e impor regulamentações para o controle de uma educação básica, decidiu que as leis de frequência obrigatória de Wisconsin feria o tradicional direito dos pais de educar os filhos respeitando-se suas convicções religiosas (MORAN, 2011, p. 1068). Este caso trata explicitamente da disputa entre a educação compulsória e a liberdade religiosa e as difíceis questões que ele suscita como: se a existência de determinado grupo cultural e/ou religioso pode ser ameaçada pelas leis do Estado; e ainda sobre como a educação escolar mostra-se necessária para se desenvolver o essencial de cidadania (REICH, 2002, p. 2). A decisão tem inspirado muitos defensores do *homeschooling* para exercer pressão e garantir que suas reivindicações sejam aceitas nas cortes e legislações, estratégia que tem produzido vitórias significativas (REICH, 2002, p. 7).

Hawkins County Board of Education[126]", em 1987. O julgamento desses casos pela Suprema Corte dos Estados Unidos criam indagações: Os pais possuem *direitos reais* para direcionar a educação de seus filhos? E como um Estado liberal deve ajustar o equilíbrio adequado entre os interesses dos pais, interesses do Estado e os interesses das crianças na educação? (REICH, 2002, p. 2). Kunzman (2012, p. 77), em referência aos casos "Meyer" e "Pierce" afirma que tanto estes estabelecem o direito dos pais de direcionar a educação dos filhos como, ao mesmo tempo, tornam claro o direito do Estado de regular a educação escolar. Para Moran (2011, p. 1067) dado que estes casos endossam o interesse legítimo do Estado em supervisionar a educação de seus cidadãos.

Dessa forma, ao impor certos limites constitucionais na regulação estatal da educação, o julgamento desses casos geralmente é considerado quando da determinação dos limites da regulação do *homeschooling* (MORAN, 2011, p. 1066), pois tal modalidade de ensino trata da escolha educacional que os pais fazem pelos filhos. Entretanto, estes casos também apresentam o direito dos pais na educação dos filhos como não sendo ilimitado, ressaltando o papel do Estado em garantir que as crianças recebam uma educação adequada (MORAN, 2011, p. 1068).

Dessa maneira, é explícito que qualquer tentativa de normatização do ensino em casa no Brasil incorre na discussão sobre a titularidade do direito à educação, assim como os interesses concorrentes na execução desse direito. Para aprofundar tal debate, serão destacados os argumentos contemplados na defesa dos que entendem a educação como interesse e direito principal dos pais, os que destacam o papel do Estado na educação e ainda os que colocam a criança como beneficiária maior do direito à educação, bem como as críticas a essas posições e um possível equacionamento da questão.

---

[126] Neste caso, um grupo de pais cristãos fundamentalistas questiona o fato dos filhos serem expostos, mediante uso de materiais de leitura adotados por uma escola pública, a conteúdos que em sua avaliação divergem de suas convicções religiosas; os pais requerem que aos filhos seja dado o direito de não participar de tais aulas. O caso suscitou questões sobre como o confronto entre convicção religiosa e autoridade secular deve ser resolvido *dentro* de escolas públicas, sobre os limites da autoridade do estado na prescrição de materiais curriculares para os alunos, além de questionar se a exposição à diversidade de valores constitui uma doutrinação no humanismo secular (REICH, 2002, p. 2). A corte negou o pedido dos pais concluindo que, quando os alunos não são obrigados a afirmar ou negar uma crença, ou envolver-se, ou abster-se de engajar-se em uma prática proibida pela sua religião, nenhum encargo inconstitucional à liberdade de exercício religioso pode ser estabelecido. Este caso tem sido interpretado e usado de modo a limitar a intrusão dos pais sobre a autoridade escolar quanto aos assuntos ensinados nas escolas públicas (Enclyclopedia of American Civil Liberties. Disponível em: http://american-civil-liberties.com/cases/4173-mozert-v-hawkins-county-board-of-education-827-f-2d-1058-1987.html. Acesso em 17 de janeiro de 2013).

3.3.1 Os pais como titulares do direito à educação

Como exposto no item anterior, a respeito do uso dos documentos internacionais de proteção aos direitos humanos pelos defensores do ensino em casa, a fim de reivindicar a primazia dos pais sobre a escolha do tipo de educação das crianças, há um amplo entendimento que tais documentos teriam introduzido essa garantia de que aos pais pertence o direito sobre a educação dos filhos. O julgamento dos casos anteriormente mencionados, pela Corte dos Estados Unidos, também ressaltam, em parte, o direito dos pais de direcionar a educação dos filhos.

De acordo com Kunzman (2012, p. 81), os pais têm claramente um interesse vital em dirigir a criação e a educação de seus filhos, sendo que os teóricos liberais geralmente ecoam da perspectiva dos tribunais no reconhecimento deste interesse como um direito. Moreira (2009, p. 51), ao analisar a possibilidade de prática do ensino em casa no Brasil, defende explicitamente que a educação dos filhos se trata de questão eminentemente privada, podendo-se admitir a interferência do Estado somente quando esta revelar-se benéfica e imprescindível.

Moran (2011), ao discorrer sobre os interesses concorrentes dos pais, Estado e crianças no campo da educação, faz referência a autores que defendem o direito dos pais em determinar a educação dos filhos baseados especialmente em dois argumentos: o de que os pais estão mais propícios a agir em prol dos interesses das crianças e o de que o controle dos pais sobre os valores das crianças deve ser superior aos interesses do Estado. Os pais agem de tal maneira, visto que além de serem legalmente obrigados a proteger os filhos, eles são naturalmente inclinados a amá-los e cuidar deles (GILES *Apud* MORAN, 2011, p. 1079).

Complementando essa defesa, soma-se o argumento de que, apesar da possiblidade dos pais diferirem quanto aos valores e à forma como as crianças devem ser ensinadas, todos compartilham o desejo comum de educar seus filhos da melhor forma e de acordo com suas próprias concepções do que é bom (GILES *Apud* MORAN, 2011, p. 1080).

Fineman (2009, p. 6) também aponta dois principais argumentos utilizados na posição favorável à autoridade dos pais sobre a educação dos filhos, sendo estes os melhores representantes de seus interesses: o fato de que a decisão dos pais sobre a educação das crianças acarreta uma diversidade de escolhas, não presentes no sistema escolar; e que eles são os que melhor conhecem os seus filhos, os mais aptos para satisfazer suas necessidades e estabelecer uma educação que promova o crescimento de sua individualidade.

Reich (2002, p. 11) também lança mão dessa vertente que coloca os pais como os maiores interessados na educação das crianças e mais aptos a agir em prol de seus interesses e da promoção de seu bem-estar geral, bem como a promover o desenvolvimento das necessidades básicas da criança – abrigo, comida, proteção, cuidado, afeto e amor. Dessa maneira, diante da alegação de que, por um lado, as crianças são seres dependentes e não capazes de reconhecer suas próprias necessidades e agir em seus interesses e, de outro, os pais demonstram claro e substancial interesse na educação de seus filhos, justificar-se-ia a reivindicação de sua completa autoridade sobre a educação deles (REICH, 2002, p. 12 e 14).

Entretanto, além dos posicionamentos favoráveis à atuação dos pais como principais representantes dos direitos educacionais das crianças e de seus interesses, surgem críticas às limitações ao conceder aos pais a autoridade absoluta sobre a educação dos filhos.

Reich (2002, p. 12 e 13) questiona o argumento de que os pais representariam os melhores interesses das crianças, dado que não há um padrão ou respostas objetivas quando se trata de 'melhores interesses das crianças'; além disso, esses interesses podem claramente não ser compartilhados pelos pais nem usados por eles quando estes tomam alguma decisão relacionada à educação, momento no qual buscam também resguardar os seus próprios interesses.

Complementando, Fineman (2009, p. 9) rebate a afirmação de que os pais têm o conhecimento superior sobre seus filhos, o que justificaria suas escolhas em prol deles. Diante da alegação de que a escolha dos pais levaria à crescente individualidade da criança, a autora discorda e considera a família um dos contextos mais difíceis para se afirmar a individualidade, pelo menos quando o uso desse termo se refere à independência (FINEMAN, 2009, p. 7).

Contudo, uma das maiores críticas à visão de que cabem aos pais os direitos sobre a educação das crianças encontra-se na visão de criança que permeia tal posição e na forma como ela passa a ser tratada, excluindo-se qualquer forma de sua manifestação ou participação. Moran alega que dar aos pais autoridade exclusiva sobre a educação dos filhos ignora dois fatores importantes: o fato de as crianças também serem indivíduos com sua própria autonomia e que eles possuem obrigações futuras com seu país, como cidadãos. Assim, o reconhecimento dos direitos dos pais e a recusa da interferência estatal na educação prejudica a capacidade da criança de se tornar um cidadão produtivo, o desenvolvimento de sua habilidade para fazer escolhas e conduzir suas vidas, além de violar os direitos das crianças de autonomia individual, liberdade e autodeterminação (2011, p. 1081). Fineman

(2009, p. 9, tradução nossa) reitera esse argumento ao entender que “certas decisões dos pais podem criar desvantagens e inibir a entrada de uma criança no mundo secular e complexo em que ela deve viver e agir como um adulto”.

Bergström (2010, p. 175) também apresenta essa vertente afirmando que, enquanto o direito dos pais é dirigido no sentido de promover os melhores interesses da criança, ou salvaguardar as convicções da família, eles ignoram as possibilidades de um caminho em que ambos, pai e filhos, partilhem benefícios e formem um pensamento *quasi-contratual* nessa relação, limitando e direcionando a promoção de um bem público. Tais conceitos contribuem para negligenciar a forma das crianças e jovens serem parte integrante da sociedade.

No que diz respeito à análise específica do fenômeno do *homeschooling*, parte dos críticos contrários à primazia da autoridade parental na educação e, consequentemente, desfavoráveis a essa forma de ensino ou defensores de uma maior regulação de sua prática, baseiam-se principalmente nos dados apresentados nos Estados Unidos, os quais apontam que a maioria das famílias que optam por essa forma de educar é religiosa e apresenta esse fator como o principal motivo para tirar os filhos das escolas públicas ou privadas (*Cf.* MORAN, 2011; FINEMAN, 2009).

Esse dado suscita possíveis tensões naquele país entre os direitos de liberdade religiosa (o que inclui o direito dos pais de educar os filhos de acordo com suas convicções) e os educacionais. De acordo com Fineman (2009, p. 2), a religião não somente ocupa lugar privilegiado na cultura norte-americana, como constantemente figura nos debates sobre a educação das crianças, desde a escolha dos pais pelas escolas particulares até os direitos dos pais de ensinar os filhos em casa. Os pais citam frequentemente as crenças religiosas como justificativa para a remoção de seus filhos de escolas públicas seculares.

No entanto, Fineman (2009, p. 10) observa que o crescimento de modelos de educação religiosa necessariamente compromete e ameaça outros modelos concorrentes, incluindo uma política de educação que prioriza os interesses da criança. Assim, se a maioria dos pais reivindica sua autoridade sobre a educação dos filhos com base no argumento de que seus valores e moral podem ser afrontados por outros interesses, a autora expõe pertinente preocupação quando os interesses expressivos dos pais reflete um sistema de crenças opressivo e hierárquico, o qual destruiria qualquer possibilidade de individualidade e independência que uma educação, em âmbito privado, supostamente possa promover.

Colocando esse cenário como pano de fundo, Ben Spiecker, Doret Ruyter e Jan Steutel (2006) realizam interessante argumentação em favor da compulsoriedade da educação escolar,

baseando-se no direito que todo cidadão (adulto) tem de se desvincular de sua religião, no momento que assim decidir e sem sofrer embaraços de nenhuma parte. De acordo com os autores, se esse direito deve ser levado a sério e realmente exercido, então as famílias religiosas (com destaque para as fundamentalistas) não podem ter o direito de educar seus filhos privando-os do conhecimento de outras realidades, fechados no círculo familiar e sem o interesse de promover neles a capacidade de tomar decisões autônomas sobre suas vidas. Ou seja, exercer o direito de se desvincular de algum grupo religioso pressupõe anteriormente o usufruto do direito de ter recebido uma educação que não se limite a uma formação religiosa, mas que desenvolva nos estudantes as capacidades críticas necessárias para atuação na sociedade como cidadão e habilidade para exercer todos os direitos que lhe pertencem (SPIECKER, RUYTER e STEUTEL, 2006, p. 314).

A complexidade do debate sobre a atuação do Estado em garantir ao mesmo tempo a liberdade religiosa dos cidadãos e o exercício dos demais direitos individuais e sociais, como os relacionados à educação, provoca questionamentos sobre os limites, a forma de atuação e exercício do poder estatal diante desses direitos. No que se refere aos direitos das crianças, defende-se que o Estado deve intervir quando a criança sofrer algum tipo de negligência ou maus tratos por parte da família.

No que diz respeito à educação, Fineman (2009, p. 12) argumenta que a linha que separa os interesses das crianças dos interesses dos pais, suscitando a ação do Estado na proteção das crianças, é o conceito de negligência ou abuso educacional. Porém, para a autora, o padrão de abuso ou negligência educacional ignora as maneiras mais insidiosas em que uma criança pode ser sujeita a uma doutrinação ideológica ou ser obrigada a se conformar com um sistema de crença opressiva.

Nesse aspecto, Spiecker, Ruyter e Steutel (2006, p. 24) avaliam que o Estado deve ter uma postura proativa ao assegurar certos direitos das crianças, independentemente dos desejos dos pais, devendo ser consideradas uma forma de negligência e abuso da criança as situações em que os pais exclusivamente educam seus filhos tentando inculcar neles um servilismo ético, não contribuindo, minimamente, para que a criança se torne um adulto autônomo e responsável.

West (2009), ao se posicionar favorável a uma melhor regulação estatal do ensino em casa nos Estados Unidos, afirma que aquilo que os psicólogos do desenvolvimento denominam ‘servilismo ético’ - uma falha para amadurecer-se moralmente, para além do reconhecimento de deveres de obediência - pode não ser considerado um resultado ruim, mas

sim o objetivo desejado pelas famílias fundamentalistas. Este contexto leva o autor a concluir que, quer como uma virtude ou uma deficiência, o ensino em casa, onde os pais têm a responsabilidade completa pela forma e conteúdo da educação das crianças, claramente multiplica esse risco (WEST, 2009, p. 10).

Diante desse embate entre a liberdade religiosa e o direito à educação, Reich (2002, p. 36, tradução nossa) ressalta o papel do Estado: "Na minha opinião, mesmo tendo em conta a profunda importância da liberdade religiosa, o Estado não pode renunciar o seu papel de regulação na educação em casos onde os pais invocam suas crenças religiosas como um baluarte contra a autoridade secular".

Duas decisões recentemente formalizadas pela Corte Europeia de Direitos Humanos (ECHR) são destacadas por Fineman (2009, p. 10 e 11) para ressaltar os limites da autoridade dos pais sobre a educação dos filhos, especialmente quando se trata de reivindicações de direito baseadas em crenças religiosas. A autora relembra que, em 2006, a Corte não permitiu que pais de uma comunidade cristã educassem os filhos em casa em conformidade com suas crenças religiosas (caso "Konrad *vs.* Germany"). Ao tomar essa decisão, a Corte reconheceu tanto o papel do Estado como o dos pais na educação dos filhos, mas ressaltou que o respeito às convicções dos pais se resume apenas àqueles que não entrem em conflito com o direito da criança à educação. Concluiu-se, então, com base na decisão dessa Corte, que as convicções religiosas e filosóficas podem ser ensinadas pelos pais, depois das aulas na escola ou nos fins de semana; além desta ter reconhecido a dificuldade das crianças, devido à sua tenra idade, de apresentar uma decisão autônoma sobre estudar em casa, por não poder prever as consequências de tal decisão.

Outra decisão da Corte Europeia mencionada por Fineman (2009, p. 11) foi a que determinou a punição corporal nas escolas como violadora dos direitos fundamentais das crianças, especificamente, o direito de ser livre de castigo degradante, ampliando a proteção da criança também para casos de castigos corporais dentro de casa. Na avaliação da autora, com essas decisões, a Corte revelou importantes considerações: rejeição ao argumento de que a liberdade religiosa, ou os direitos dos pais, triunfa sobre os interesses da criança; apresentação de um quadro concorrente para a tomada de decisões sobre o bem-estar social e educacional da criança, visando aos melhores interesses destas avaliados por meio do paradigma dos direitos humanos; indicação de que o expressivo interesse dos pais nem sempre protege os interesses da criança, particularmente no contexto da educação religiosa.

Assim, se de um lado torna-se amplamente reconhecido, pelos tratados internacionais, o direito dos pais para com a educação dos filhos, defesas mais recentes advogam que estes estariam condicionados à forma como eles agem no cumprimento de seu dever e como representantes dos direitos das crianças. Inclusive no que diz respeito à prática do ensino em casa, nos países em que é permitida, há o entendimento de que os direitos dos pais possuem limitação. Kunzman (2012, p. 79, tradução nossa)declara que, apesar da maioria dos *homeschoolers* reivindicar o campo da educação das crianças como pertencente a um quadro mais amplo de seus direitos e responsabilidades, "os direitos dos pais, como qualquer outro campo de direitos, não são ilimitados", devendo ser negados em caso de evidência de negligência.

No que concerne às leis nacionais, especificamente a CF/88, Glaucia Vieira (2011, p. 16), em análise sobre a limitação à autonomia privada parental na educação dos filhos, remete a essa questão fazendo referência à chamada "objeção de consciência". Entretanto, a autora descarta a possibilidade das famílias brasileiras de reivindicar o direito dos pais de ensinar os filhos em casa, com base nas convicções religiosas, pois, em sua ótica, ainda que a objeção de consciência possa ser alegada quando há, por parte do titular do direito, uma agressão maior a outro direito fundamental, o direito fundamental em questão, o direito à educação, *não pertence aos pais*, mas sim às crianças, titulares do direito.

Nesse sentido, Vieira (2011, p. 84) defende que, se por um lado o Código Civil brasileiro utiliza a expressão 'poder familiar'[127] (em substituição à 'pátrio poder') para designar a autoridade jurídica dos pais sobre os filhos menores com propósito de preservar e promover *os interesses destes*; por outro lado, a interpretação da CF/88 e das demais leis brasileiras permite concluir que "os pais possuem uma margem de escolha *dentro das determinações do Estado*, mas não é garantido a eles um poder amplo ou ilimitado, já que ficam sujeitos a limites legais e às necessidades dos *filhos como sujeitos de direito*" (VIEIRA, 2011, p. 85, grifos nosso).

Dessa maneira, apesar de toda a discussão já apresentada, sobre o impacto que os documentos internacionais de direitos humanos trazem para cumprimento da legislação nacional, esta tende a discorrer sobre o papel da família para com as crianças no intuito de ressaltar seus *deveres*, garantindo os direitos *das* crianças e a especial proteção do Estado a todos (família e crianças).

[127] Cap. V, subtítulo II, do livro de Direito de Família.

Os deveres dos pais para com as crianças são destacados sobretudo no art. 229 da CF/88, que os classifica como deveres de criação, assistência e de fornecer educação; e ainda no art. 22 do ECA que incube aos pais "o dever de sustento, guarda e educação dos filhos menores, cabendo-lhes ainda, no interesse destes, a obrigação de cumprir as determinações judiciais". Logo, o direito dos pais sobre os filhos se configuraria em um 'poder-dever', poder de gerir a criação e educação dos filhos e dever de oferecer ao menor um pleno desenvolvimento, com base nas diretrizes legais (VIEIRA, 2011, p. 100).

Além disso, como presente na discussão que envolveu as famílias brasileiras que optaram por ensinar em casa, verifica-se o argumento de que os interesses dos pais devem complementar, mas nunca suplementar as instituições públicas, onde lições básicas e fundamentais são ensinadas para todas as crianças no sentido de se definirem como coletividade e na sua individualidade (FINEMAN, 2009, p. 16).

3.3.2 O Estado e o direito à educação

Apesar da análise exposta no início do capítulo sobre o direito à educação na legislação brasileira, com ênfase na possibilidade de exercício do ensino em casa, e a discussão sobre o papel do Estado diante da promoção do direito à educação e seus interesses diante da garantia de tal direito, objetiva-se ampliar esse debate no que diz respeito às controvérsias surgidas quando o cumprimento do direito à educação suscita posições concorrentes, especialmente entre pais e Estado.

Se a interpretação dos tratados internacionais de proteção aos direitos humanos leva os pais a reivindicarem seus direitos no que diz respeito à condução da educação dos filhos, teóricos do Estado e da Educação buscam valorizar o papel e os interesses deste na educação, visando à formação das crianças para a cidadania. Assim como os pais, o Estado tem fortes interesses na educação das crianças (REICH, 2002, p. 14); se os pais desejam incutir nos filhos seus valores e convicções, o Estado deseja formá-los futuros cidadãos (MORAN, 2011, p. 1082).

Reich (2002, p. 5) questiona se seria possível que os interesses do Estado na educação fossem encontrados na prática do ensino em casa, em um campo onde os pais controlam tanto o programa acadêmico quanto as interações sociais das crianças e podem, se assim desejarem, proteger os filhos da exposição a qualquer coisa que ofenda os valores e crenças dos pais. Para responder essa questão, o autor apresenta o duplo interesse do Estado para com a

educação: interesse em promover às crianças uma formação cívica que as torne aptas a participar das estruturas políticas da sociedade, e atribuindo um papel subsidiário aos pais para que as crianças recebam uma educação básica que as possibilitem se tornar um adulto capaz de exercer suas funções com independência (REICH, 2002, p.11). De acordo com o Reich (2002, p. 17), ambos, pais e Estado, compartilham do segundo objetivo na formação das crianças. Mas quando se trata da educação para a cidadania, os interesses do Estado e sua interpretação do que essa educação cívica requer chocam-se com os dos pais, gerando conflitos em relação à forma como as crianças devem ser educadas para se tornarem cidadãos e como esses interesses concorrentes podem ser balanceados no que se refere à autoridade educacional sobre as crianças.

Moran (2011), ao questionar a teoria da escolha dos pais e propor uma maior regulamentação do *homeschooling* nos Estados Unidos, apresenta três autores que defendem o papel do Estado na educação e uma extensiva regulação estatal da educação naquele país, também com base na afirmação do interesse estatal em promover a formação de cidadãos. Os argumentos mais expressivos em favor da regulação estatal sobre a educação são lançados por Amy Gutman ao defender que o mesmo princípio que ordena ao Estado reconhecer a liberdade dos adultos também o obriga a garantir que as crianças recebam uma educação que torne tal liberdade significativa quando entrarem na idade adulta. E o Estado pode realizar esse propósito oferecendo uma educação que ensine aos futuros cidadãos o respeito pelos diferentes e divergentes pontos de vista e modos de vida, e tornando a escolha algo significativo, mediante a aquisição de habilidades intelectuais necessárias para avaliar os modos de vida diferentes daqueles seguidos pelos pais. O Estado, ao reconhecer as crianças como futuros cidadãos e não mero "tema" dos pais, deve garantir que todas as crianças recebam esta forma de educação liberal e democrática (*Apud* MORAN, 2011, p. 1083), pois as famílias têm um papel na formação das crenças e escolhas futuras das crianças, mas não têm o direito de determinar a totalidade de sua educação, cabendo ao Estado garantir que educadores profissionais desenvolvam na criança a capacidade deliberativa de avaliar as concorrentes concepções do bem (*Apud* MORAN, 2011, p. 1084).

William Galston também reforça a ideia de que cabe ao Estado assegurar a educação liberal para todas as crianças. Em sua avaliação, a educação visa a uma formação cívica que ensine as crianças a viver em nossa sociedade liberal e em prol dela. Por isso, a elas devem ser ensinados certos valores como: disposição para respeitar os direitos dos outros; capacidade para avaliar; a capacidade de moderar desejos públicos em face de limites públicos. O Estado

deve identificar um “núcleo de compromissos e competências cívicas” e garantir, por meio da educação pública ou regulamento de educação alternativa, que estes princípios cívicos sejam disseminados. O autor reitera que essa educação não é neutra ou universal e tem como finalidade a manutenção do estado liberal (*Apud* MORAN, 2011, p. 1084, 1085). Para Galston, a autoridade dos pais mostra-se limitada pelo fato de que as crianças são futuros adultos e futuros cidadãos. E, como os pais não podem impedir o desenvolvimento da saúde dos filhos, também não devem ser considerados aptos a impedir que as crianças adquiram conhecimentos e hábitos que suportam a política e os capacitam a agir com competência nas questões públicas (*Apud* MORAN, 2011, p. 1084).

Um terceiro autor que defende a regulação estatal na educação de maneira que todas as crianças recebam uma ‘educação cívica liberal’ é Stephen Macedo. Este foca principalmente na questão dos pais religiosos e a ameaça que eles impõem para a educação liberal, defendendo que os pais devem aceitar alguns limites no controle sobre seus filhos, em virtude dos esforços comuns para garantir que todos os futuros cidadãos aprendam os pré-requisitos mínimos de cidadania. Segundo o autor, ainda que as pessoas discordem sobre suas crenças, há um consenso de que certos objetivos públicos como paz, igualdade e liberdade são importantes. Os direitos políticos básicos e instituições que os promovem devem justificar sua existência e ser compartilhados entre as pessoas, independentemente de sua crença religiosa. O autor também argumenta que as crianças não podem ser privadas da oportunidade de se tornar conscientes das escolhas alternativas de vida, que podem ser diferentes das apresentadas pelos pais. Assim, se aos pais é reconhecido o direito de tirar os filhos das escolas e educá-los de forma alternativa, esse direito deve estar condicionado à regulação das autoridades públicas, de forma a garantir que a formação cívica seja dada (*Apud* MORAN, 2011, p. 1086).

Moran (2011, p. 1086) afirma que, embora a maioria dos pais concorde que uma boa educação deve incluir exposição a diferentes pontos de vista e assistência no desenvolvimento do pensamento crítico e racional, eles não querem ter seus filhos relegados à autoridade estatal; além de não concordarem que o Estado use de seu poder coercitivo para forçar aqueles com crenças minoritárias a agir em conformidade com a concepção da maioria. Assim, os pais têm diferentes noções sobre o que constitui uma vida boa e uma boa educação, e cabe a eles e não ao Estado o dever de compartilhar o que buscam com seus filhos, bem como acompanhar a educação destes (MORAN, 2011, p. 1087).

Além do posicionamento sobre os pontos de vista e valores que podem ser conflituosos entre família e Estado na educação das crianças, no Brasil, soma-se a esse argumento o discurso em torno da "situação de crise" vivenciada pelo ensino e a consequente constatação de que o Estado falha no seu dever em educar. Este fato seria ilustrado pelos baixos índices de rendimento acadêmico dos alunos das escolas públicas e das constantes críticas quanto à falta de estrutura física, material e pedagógica das escolas, à superlotação das salas de aulas, à crescente violência vivenciada no âmbito escolar, entre outros.

No Brasil, a defesa pela atuação do Estado na educação foi, em certa medida, discutida no início do capítulo, nos argumentos em prol de uma educação compulsória presentes na legislação nacional e nas posições contrárias à normatização do ensino em casa no país. As próprias experiências das famílias brasileiras que optaram pelo ensino em casa e resultaram no embate com a justiça, como apresentado no primeiro capítulo, revelam que esse pensamento não é unânime, como expresso na reivindicação desses pais pela não atuação estatal diante da educação de seus filhos e seus direitos de educá-los conforme suas convicções. Entretanto, a posição majoritária da justiça brasileira tem se mostrado a favor da precedência do Estado sobre a família na tarefa da educação das crianças.

Ao ponderar sobre a realidade específica no Brasil, Boudens (2002, p. 22) comenta que a reivindicação do ensino em casa pode confundir a todos com um potencial conflito existente entre os direitos do educando, as responsabilidades da família e os interesses do Estado (p. 25). Contudo, o problema real trazido com esse debate é "se convém ao Estado estimular o isolamento de crianças e adolescentes através da legitimação da escola domiciliar, em consideração a razões de natureza religiosa, filosófica, política, etc.", consequentemente colocando "em risco *a formação do cidadão, que é a razão suprema da ingerência estatal na educação* (BOUDENS, 2002, p. 23, grifos nosso)".

Já Ranieri (2009, p. 352), em análise sobre a decisão do STJ quando do julgamento da família Vilhena Coelho/GO, conclui que, apesar de todas as questões relativas aos direitos fundamentais que permearam o debate, "o que estava em jogo, fundamentalmente, era o primado da família sobre o Estado, como base da sociedade (art. 226), *vis a vis* a obrigação constitucional de atendimento do ensino fundamental em instituições escolares". Entretanto, a decisão do STJ, contrária à experiência do ensino em casa, contribuiu para ressaltar a precedência do Estado sobre a família nesta matéria específica, além de decorrer do conteúdo do direito à educação três conclusões: que as obrigações da família para com o ensino fundamental, em relação a seus filhos, têm *caráter complementar às obrigações do Estado*;

que os deveres dos pais, neste nível, *não são excepcionáveis à luz da liberdade de ensino nem da pluralidade de concepções pedagógicas* a ponto de facultar o ensino domiciliar; nem há exceções à frequência escolar (RANIERI, 2009, p. 353).

Desse modo, após a citada decisão, Ranieri (2009, p. 354) defende que, no Brasil, o entendimento é o de que a liberdade de ensino e de orientação pedagógica, como garantido constitucional e legalmente, refere-se à escolha entre escola pública e privada, à orientação religiosa, ao método pedagógico da educação formal, dentre outras opções que não envolvem a escolha entre ensino formal (instituição escolar) e ensino informal (família): "De outra parte, se já eram evidentes as limitações ao pátrio poder e à prevalência da família em razão das normas de proteção da criança e do adolescente, a decisão do STJ definiu mais uma, de extração constitucional".

Ressaltando o papel do Estado no que diz respeito à educação, Ranieri (2009, p. 355) diz ser este não somente "um prestador por excelência, como também um beneficiário do direito em face do princípio democrático e do republicano, além de uma potencial ameaça aos direitos de igualdade e liberdade na educação". Excluindo os pais dessa conclusão, a autora afirma que o Estado, como sociedade política, e o cidadão individualmente considerado (a criança ou adolescente no debate em questão) são titulares dos mesmos direitos, "a ponto de se diluir a verticalidade das relações entre Estado e indivíduo, a ponto de não se identificar, no que tange ao oferecimento e fruição do direito à educação, nem a relação de poder *ex parte populi*[128]nem a *ex parte principis*[129], mas, antes, uma relação *inter pares*[130]".

3.3.3 A criança como titular do direito à educação

Se, nesse debate, os interesses dos pais e os do Estado são explicitamente expostos e repletos de argumentos que visam a defender quem deve ter a autoridade educacional sobre as crianças, outro interesse que também pode se mostrar concorrente, sendo muitas vezes negligenciado, é o da própria criança. Assim, enquanto os argumentos favoráveis aos direitos dos pais ou do Estado em relação à educação das crianças se sobressaem, cabe resgatar a visão de que o maior interessado e real titular desse direito é a própria criança.

Para Fineman (2009, p. 2 e 3), ao centrar a discussão sobre o direito à educação nos pais e no Estado, desvia-se a atenção das crianças, reduzindo-as a um "prêmio" que

[128] Perspectiva dos que estão submetidos ao poder.
[129] Perspectiva dos que detêm o poder e buscam conservá-lo.
[130] Entre iguais.

retoricamente avança e recua entre os que se apresentam como titulares de direitos concorrentes (os pais e o rival Estado); os interesses independentes da criança, se reconhecidos, ficam submersos e deslizam em uma ou outra consideração nas reivindicações de autoridade sobre as crianças, feitas em nome dos pais e do Estado.

Reich (2002, p. 18 e 19) argumenta que, ainda que as necessidades e dependência das crianças justifiquem certo grau de paternalismo por parte da família e do Estado, no que se refere à provisão da educação e à necessidade de que alguém as representem, isso não invalida o fato de que as crianças têm seus próprios e independentes interesses em sua educação. O problema, então, se mostra quando esse paternalismo sobre as crianças acontece de forma injustificada ou permanece o mesmo quando as crianças já se mostram capazes de se representar, especialmente em casos de conflito de interesses. De acordo com o autor, os interesses independentes da criança em sua educação podem se resumir no intuito de se desenvolver um adulto capaz de agir com independência e no de se tornar autônoma. O primeiro mostra-se compartilhado pelos pais e pelo Estado, contudo, o segundo apresenta potencial conflito com o interesse dos pais e também do Estado.

Ao defender o interesse da criança em se tornar autônoma, Reich (2002, p. 20 e 21) argumenta sobre o que denomina uma concepção mínima de autonomia, ligada ao significado etimológico da palavra: autogoverno; "pessoas minimamente autônomas possuem a capacidade de desenvolver e prosseguir os seus próprios interesses e podem, se eles assim o desejarem, participar habilmente como cidadãos iguais, na deliberação democrática sobre o exercício do poder político" (tradução nossa); esta capacidade requer, na avaliação do autor, o desenvolvimento significativo da capacidade racional, da habilidade para articular e defender suas posições políticas e uma vontade de tratar, civilmente, aqueles com quem discorda.

Surge, então, a defesa explícita de que as crianças, por possuírem dignidade humana como seres independentes, não se mostram como propriedade de seus pais ou do Estado, não devendo ambos tentar imprimir sobre as crianças um conjunto de valores e crenças como se fosse uma herança que elas nunca devem questionar, mostrando sempre obediência (REICH, 2002, p. 22). Assim, por meio da educação, a criança deve desenvolver a capacidade básica de exercer uma deliberação crítica, ao ser exposta e se envolver com diversos valores e crenças, aprendendo a pensar por si própria de modo a ultrapassar o limiar de qualquer servilismo ético (REICH, 2002, p. 22). Dessa maneira, porque a participação, como cidadão, em um Estado liberal requer o desenvolvimento de um mínimo de autonomia, o interesse da criança de se

tornar autônoma deve ser levado em conta em qualquer decisão que envolve o questionamento sobre a autoridade educacional sobre as crianças (REICH, 2002, p. 23).

Fineman (2009, p. 5) pontua que essa educação centrada no interesse da criança em sua autorrealização revela uma potencial tensão que interfere nos interesses dos pais e do Estado, visto que, para os pais, essas oportunidades educacionais muitas vezes produzem caminhos para o avanço e mobilidade fora das circunstâncias familiares e, portanto, maneiras para a criança afirmar sua individualidade. Do ponto de vista do Estado, essa educação, frequentemente voltada para desenvolver a capacidade crítica da pessoa, não caminha na direção de garantir a obediência e o conformismo social.

Moran (2011) afirma que, apesar do debate sobre a educação das crianças ser na maioria das vezes alocado para a discussão se a autoridade educacional deve ser dos pais ou do Estado, negando a discussão sobre os interesses das crianças, recentemente, autores começam a advogar em nome destas. Uma delas, Barbara Woodhouse, questiona o direito dado aos pais de tratar as crianças como sua propriedade, considerando que esse modelo de propriedade paternal não considera os direitos e interesses das crianças. A autora argumenta que reformadores do século XX começaram a tratar as crianças como a "última classe marginalizada", na busca por transformar a imagem delas de um ser que pode ser explorado pelos pais para fins privados, para um que precisava ser protegido e cuidado pela comunidade como um todo (*Apud* MORAN, 2011, p. 1088). Bergström (2010, p. 175) corrobora a tese de que os filhos não são simplesmente tarefa ou propriedade dos pais.

James Dwyer também questiona a prevalência dos direitos dos pais sobre as crianças e defende um regime legal que elimine os direitos daqueles e imponha os direitos destas como base legal para proteção de seus interesses. A lei deveria reconhecer os pais como agentes de seus filhos, encarregados de tomar as decisões que estes tomariam se tivessem condições racionais de fazê-la, mas este *dever* dos pais para com seus filhos não deveria constituir um *direito sobre* seus filhos (*Apud* MORAN, 2011, p. 1089). No contexto da educação, Dwyer sugere que o Estado deve tratar cada pessoa como um fim em si mesmo, e não como um instrumento para a expressão ou a ratificação de outros (no caso, dos pais), não importando quão bem intencionadas essas pessoas sejam. Por isso, ele critica a teoria dos direitos parentais e sua capacidade de fazer com que os filhos meramente alcancem a visão de seus pais, defendendo uma educação que desenvolva a independência de pensamento e ofereça às crianças uma gama substancial de carreiras alternativas, estilos de vida e concepções do bem. Ressalta ainda que, nas disputas legais, os tribunais deveriam considerar somente os melhores

interesses das crianças e não tentar equilibrar os interesses dos pais e os do Estado (*Apud* MORAN, 2011, p. 1090).

Monk (2002, p. 47) também entende as crianças como sujeitos de direitos e não simplesmente 'objetos de preocupação' da lei. Além disso, no que diz respeito ao 'direito de ensinar em casa', este está condicionado à forma como os pais cumprem seu dever, dado que "os pais têm responsabilidades por seus filhos, não direitos sobre eles" (MONK, 2009, p. 3, tradução nossa). Em análise sobre as leis educacionais e as leis referentes às crianças, o autor defende que constantemente o valor da criança como um indivíduo é diminuído em favor do valor do núcleo familiar, tendo o sistema judiciário agido diante de uma interpretação que não afronte diretamente a estrutura tradicional da família nuclear, centrando as decisões firmemente nos pais e não nas crianças. O autor contesta os limites do "princípio do melhor interesse da criança" e afirma haver nele uma certa ironia, pois, enquanto reiterados pedidos são feitos para que esse princípio seja incorporado na legislação educacional, no direito privado de família ele tem sido amplamente criticado por ocultar as subjetividades e os pontos de vista próprios das crianças (MONK, 2002, p. 49).

Tomasevski (2001a, p. 44) avalia que o postulado trazido pelos Tratados Internacionais de Direitos Humanos ao afirmar a escolha dos pais na educação de seus filhos e o papel dos Estados em restringi-la (entendendo que essa pode colocar em risco os melhores interesses da criança), ainda tem de ser traduzido em prática. A constatação é a de que a afirmação dos direitos da criança ainda não foi feita na maioria dos países e há um movimento de maior aceitação dessas ideias: priorizar os melhores interesses da criança como um passo no sentido de conceber os direitos *da* criança (TOMASEVSKI, 2001a, p. 46). Na avaliação da autora, é necessário reconhecer que rotineiramente os adultos abusam de seu poder sobre filhos e que *as crianças são nossas, mas delas são os direitos* (TOMASEVSKI, 2001a, p. 44).

Essa ideia, de que as crianças devem ser consideradas titulares de direitos e sujeitos com interesses próprios no usufruto de tais direitos, é apresentada pela própria Convenção Sobre os Direitos das Crianças, como expresso no art. 3º: "1. Todas as ações relativas às crianças, levadas a efeito por instituições públicas ou privadas de bem estar social, tribunais, autoridades administrativas ou órgãos legislativos, devem considerar, primordialmente, *o interesse maior da criança*" (grifo nosso). Assim, de acordo com Piovesan (2011, p. 270), como já destacado, a Convenção não somente adotou a concepção do desenvolvimento integral da criança, mas a reconheceu como *verdadeiro sujeito de direito*, com direito à proteção especial e absoluta prioridade. Ranieri (2009, p. 309) apresenta justificação ainda

mais explítica ao afirmar que, enquanto a Declaração Universal e o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Culturais e Sociais conferem primazia aos direitos dos pais sobre as crianças, a referida Convenção procede de forma contrária. Bergström (2010, p. 168) compartilha dessa posição de que somente a Convenção Sobre os Direitos das Crianças, entre outros tratados internacionais, teria reconhecido a criança como portadora dos direitos, garantindo não somente a prioridade dos seus interesses (art. 3º), mas o direito destas expressarem suas opiniões e serem ouvidas, como estabelecido no art. 12:

> 1. Os Estados Partes assegurarão à criança *que estiver capacitada a formular seus próprios juízos* o direito de expressar suas opiniões livremente sobre todos os assuntos relacionados com a criança, levando-se devidamente em consideração essas opiniões, *em função da idade e maturidade da criança*. (grifos nosso)

Dessa maneira, na avaliação de Bergström (2010, p. 173), a Convenção contribuiu para desafiar o papel tradicional em relação às crianças e ampliar a visão sobre elas, entendendo-as como cidadãos e pessoas portadoras de direitos. Entretanto, no que diz respeito ao direito à educação, Monk (2009, p. 3) avalia que tal Convenção teria reconhecido às crianças o direito à educação, mas não garantido explicitamente o "direito à frequência escolar".

No Brasil, apesar do histórico tratamento da criança, no ordenamento jurídico, como um ser incapaz, atualmente ela é reconhecida como um sujeito de direito, possuindo garantias e deveres a partir de seu nascimento (VIEIRA, 2011, p. 95). O Código Civil explicita esse entendimento em seu art. 2º: "A personalidade civil da pessoa começa do nascimento com vida; mas a lei põe a salvo, desde a concepção, os direitos do nascituro". Vieira (2011, p. 25) defende que, após a CF/88, com o aperfeiçoamento da ideia de direito fundamental e dignidade humana a titularidade dos direitos fundamentais é reconhecida a todos, o que implica "o reconhecimento do direito fundamental à educação como exclusivo de seu titular", a saber, a criança, como previsto no art. 3º do ECA ao estabelecer que a criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, e no art. 4º que apresenta os pais não como co-participantes dessa titularidade, mas como responsáveis pela efetivação do direito educacional da criança.

Embora as Constituições brasileiras anteriores à de 1988 permitissem o ensino em casa, com base na escolha dos pais, da análise do texto constitucional atual, Cury (2006, p. 675) depreende não ser este mais possível de realização, já que "os filhos não pertencem aos pais já que, ainda que menores, são pessoas dotadas de direitos e deveres que devem ser respeitados". Dessa maneira, conclui-se que os artigos relacionados ao direito à educação, na

constituição e legislação nacional, consideram as crianças, e não os pais ou o Estado, titulares do direito, cabendo aos pais o *dever* para com a prestação e cumprimento do direito à educação das crianças.

Ressaltando essa característica no que se refere ao entendimento do direito à educação como um direito *da* criança, verifica-se que ela não se encontra presente apenas no campo legislativo. Ranieiri (2009, p. 283) observa que, a exemplo do julgamento, pelo STJ, da família brasileira Vilhena Coelho/GO, os casos de difícil interpretação "têm se configurado em situações nas quais a primazia do direito *da* criança ou *do* adolescente, em relação à educação, é mais difícil de ser aquilatada (...) (grifos nosso)". No entanto, a autora verifica que, em nenhum dos votos proferidos neste caso, houve menção expressa ao princípio da primazia da criança sobre o poder parental, incorporado no direito brasileiro pela ratificação da Convenção dos Direitos das Crianças, que explicita claramente no Art 3.1: "Todas as ações relativas às crianças, levadas a efeito por autoridades administrativas ou órgãos legislativos, devem considerar, primordialmente, o interesse maior da criança". Da fundamentação da decisão, contudo, a autora interpreta que o princípio do melhor interesse da criança foi considerado, a partir da exigência da cidadania em espaço público (RANIERI, 2009, p. 354).

Entretanto, ainda que se reconheça os interesses das crianças e estas como titulares dos direitos educacionais, surgem críticas pertinentes quanto à forma de colocá-los em prática e de reivindicá-los, sobretudo por conta da tenra idade das crianças e sua incapacidade de exercê-los. Assim, a maior crítica ao modelo que defende a superioridade dos interesses das crianças sobre a autoridade dos pais e do Estado é a da sua impraticabilidade, visto que, quando as crianças são muito pequenas, alguém precisa representá-las legalmente e agir em prol de seus interesses (MORAN, 2011, p. 1091).

Bergström (2010 p. 172) lança mão dos argumentos de Jeffrey Murphy e também aponta que a imaturidade da criança acaba por exigir a representação dos pais nos seus interesses educacionais: com a concepção de que a criança é um ser imaturo, ainda não racional e não um 'agente', o direito à educação, como um direito de contrato social, pode ser entendido como um direito a um "tratamento paternalístico", o que inclui proteção contra a imaturidade. O direito à educação parece ainda marcar um caminho em que as pessoas que possuem o direito não são a ele atribuídas, mas, ao invés disso, ele atribui direitos a outras pessoas (pais).

Para Bergström (2010, p. 173, tradução nossa), apesar da Convenção Sobre os Direitos das Crianças garantir, inclusive, o direito destas de se expressarem e serem ouvidas, esse

direito remete-se àquelas com *capacidade* para formular seus pontos de vistas e expressá-los livremente, o que exige da criança certa idade e maturidade. Por esse motivo, a autora destaca o fato do direito à educação ser "concebido em termos de um tratamento paternalista, tanto pelo pai como pelo Estado (*parens patriae*)".

Fineman (2009, p. 3 e 4) também apresenta a problemática ao reconhecer que a criança é claramente um indivíduo, mas que não se encontra totalmente capaz de tomar decisão autonomamente. De acordo com a autora, as crianças são dependentes de várias maneiras - economicamente, emocionalmente e muitas vezes, fisicamente – e, por isso, é necessário que sejam estruturadas relações jurídicas e sociais, para que alguém tenha poderes para agir por elas e no seu interesse. Entretanto, essa dependência e falta de autonomia inerente ao *status* da criança é ressaltada principalmente quando os direitos do guardião "natural" (os pais) são superados ou contrariados pelo *parens patriate* (poder do estado).

Para Kunzman (2012, p. 84), reconhecer o desenvolvimento da autonomia da criança como um direito educacional mostra-se uma ação complexa, dada a incapacidade de se medir essa autonomia de forma confiável e padronizada, independentemente se no contexto da educação formal ou da educação mais ampla. Diante desse argumento, o autor questiona a decisão tomada em 2011 pela Suprema Corte de New Hampshire (EUA), ao requisitar que uma garota de 10 anos de idade, que estudava em casa, fosse matriculada em uma escola pública, considerando ter nela encontrado ausência de características da infância e o reflexo da rigidez de sua mãe nas questões de fé. Kunzman faz indagações sobre a capacidade da Corte de avaliar a autonomia da garota *homeschooler* e defende que: estabelecer o desenvolvimento da autonomia como um direito legal, invariavelmente, significa colocar juízes e outros funcionários públicos na posição de fazer tais avaliações e determinações, papel este com grande probabilidade de erros de interpretação e passos ideológicos em falso.

Colbeck (2001, p. 276) aponta o fator da pouca idade das crianças como justificativa para que lhes seja dado pouco ou nenhum direito de escolher o tipo de educação que valorizam. Afinal, julga-se que são muito jovens para fazer escolhas informadas por si mesmas e teme-se que, se elas exercerem seu direito de escolha, podem optar por perseguições triviais, efêmeras ou imorais. Porém, o autor defende que, se as crianças são equiparadas aos adultos em valor, suas motivações, falas e interesses devem ser avaliados com igual prioridade, com e contra os valores dos adultos (no caso, dos pais).

Essa visão é compartilhada por Reich (2002, p. 33), que, embora reconheça que as crianças muito pequenas são incapazes de exercer sua própria autoridade em sua educação,

considera que as crianças maiores são capazes de se manter informadas e tomar decisões razoáveis quanto à sua educação, especificamente quando se trata da escolha pelo *homeschooling*, em que as preferências dos pais não devem ser determinantes diante da escolha das crianças.

O autor também apresenta como dificuldade na regulação do *homeschooling* o fato de que os beneficiários de tal regulamento – as próprias crianças – não são politicamente organizados, mostrando-se, portanto, incapazes de defender seus próprios interesses nas arenas políticas e legislativas, o que contribui para sobressair, nessa questão, a posição dos pais na representação de seus interesses, dada a sua capacidade de impô-los e exercer pressão, em diversos âmbitos, por meio dos grupos e associações de pais que ensinam em casa (REICH, 2002, p. 36). Reich (2002, p. 37) entende que, como as associações de *homeschooling* representam os interesses dos pais e as crianças formam um grupo politicamente inerte, regulamentos em seu interesse devem ser defendidos por outras organizações, tais como as de defesa das crianças. Todavia, apesar de requisitar que tais organizações avancem na contribuição de uma maior regulação do *homeschooling* com base nos interesses das crianças, o autor reconhece que estas geralmente possuem uma agenda muito mais ampla no que diz respeito à proteção destas, o que diminui a preocupação contra os abusos presentes no *homeschooling*.

Nesse sentido, avança-se ao reconhecer as crianças como titulares dos direitos. Mas ao firmar o entendimento de que estas são impossibilitadas de tomarem decisões sobre sua educação, especialmente quando muito novas, retoma-se a concorrente dúvida sobre quem deveria representá-las, especialmente na discussão sobre os direitos educacionais, encontrando-se posições favoráveis tanto ao Estado como aos pais, como já apresentado.

3.3.4 O ensino em casa e um possível equilíbrio dos interesses

Quando se debate sobre um possível ‘direito ao ensino em casa’ diante das leis internas e do impacto dos documentos internacionais de Direitos Humanos sobre estas, Monk (2009, p. 4) avalia que, mais do que prever uma autonomia sem restrições para os pais, elas devem levar em conta uma possível relação de equilíbrio entre pais, criança e Estado.

De acordo com Reich (2002, p. 25), qualquer teoria defensável da autoridade educacional vai defrontar-se com a demanda de algum equilíbrio entre as três partes (Estado, pais e crianças). Entretanto, a forma como esse equacionamento deve ser feito mostra-se algo

impossível de se responder teoricamente. Para o autor, há um amplo espaço para a tomada de decisão democrática sobre a distribuição adequada da autoridade educacional, além de muitos arranjos institucionais de ensino e uma variedade de estruturas de governo que podem ser capazes de atender os interesses de todas as três partes e sere coerentes com as exigências da Justiça. O que se deve fazer, em nível teórico, portanto, é examinar os limites de cada autoridade educacional nas diferentes situações enunciadas.

O autor usa esse argumento para valorar o *homescholing* como uma experiência que torna possível o cumprimento dos interesses tanto do Estado como dos pais e das crianças na educação, considerando injusta a possibilidade do Estado de banir essa forma alternativa de educação, mas defendendo a atuação estatal na forte regulação e supervisão desta (REICH, 2002, p. 27).

Contudo, há a possibilidade de que essa decisão de ensinar os filhos em casa falhe ao realizar os interesses do Estado e das crianças. Esse fato, na ótica do autor, marcaria o limite da autoridade dos pais sobre a educação dos filhos: "a autoridade parental deve terminar quando seu exercício compromete o desenvolvimento de seus filhos em adultos capazes de agir de forma independente ou quando desabilita ou retarda o desenvolvimento da autonomia mínima das crianças" (REICH, 2002, p. 27, tradução nossa). E a ação estatal contra os direitos dos pais sobre a educação dos filhos deve ser efetivada diante de qualquer forma de educação que prive a criança de desenvolver sua autonomia e se tornar um ser independente: tanto nos casos de negligência ou abuso, como nos casos em que os pais privam o desenvolvimento da autonomia das crianças por excesso de zelo, como ocorre geralmente por aqueles que desejam controlar completamente a socialização de seus filhos, de modo a incutir suas próprias crenças e visão de mundo e exigir uma obediência inquestionável à sua própria autoridade ou à de outros (REICH, 2002, p. 28).

Moran (2011, p. 1092) defende que a linha de regulação entre os interesses do Estado, pais e criança na vigência do *homeschooling* é a aceitação dos propósitos geralmente e amplamente aceitos para a educação, apresentando como um consenso que o objetivo primário da educação é o de oferecer às crianças conhecimentos básicos, particularmente nos assuntos relacionados à leitura, escrita e matemática. De posse desse argumento, a autora defende que o Estado regule melhor o *homeschooling* de forma a respeitar o direito dos pais de dirigir a educação dos filhos conforme suas crenças, e ao mesmo tempo garantir que as crianças recebam uma educação básica (mediante a determinação de áreas de estudos e realização de avaliações, ambos de caráter obrigatório). Observa-se que, ao propor um

equacionamento do conflito de interesses na educação das crianças que estudam em casa, a autora sugere apenas a garantia de conteúdos que considera básicos para uma boa educação, relegando toda a discussão sobre os interesses do Estado (e em outra vertente de análise também dos pais) em educar as crianças para a cidadania.

À semelhança de Moran (2011), Kunzman (2012, p. 82) propõe que o Estado regulamente e inspecione o *homeschooling* a partir de avaliação das competências básicas das crianças. Porém, cabe ao Estado apenas a aplicação dos testes para comprovação do aprendizado dos conhecimentos acadêmicos básicos, não pertencendo a ele interferir em onde, quando e como as crianças aprendem. Ele propõe ainda, como um possível equacionamento do conflito de interesses na educação das crianças, a distinção clara, inclusive na lei, do que se configura como educação formal (sujeita à regulamentação do Estado) e educação mais geral, dada pelos pais durante o cuidado da criança, em todos os aspectos da vida[131] (âmbito supervisionado pelos pais), discussão que importa muito para a teoria democrática liberal (KUNZMAN, 2012, p. 76). Segundo o autor, essa distinção (preconizada na legislação norte-americana) delineia o campo de atuação da respectiva autoridade do Estado e dos pais na proteção dos interesses educacionais das crianças (KUNZMAN, 2012, p. 78).

Mas quando a educação escolar se funde com a educação geral (dada pelos pais), as distinções teóricas e implicações políticas tornam-se especialmente complicadas, o que claramente acontece na análise do *homeschooling* como uma prática em que os dois tipos de educação estão frequente e profundamente entrelaçadas (KUNZMAN, 2012, p. 76).

Por esse motivo, Monk (2009, p. 20) avalia que, enquanto se reconhece a importância do respeito ao ponto de vista dos pais, estes devem reconhecer que as crianças têm direitos independentes dos seus, o que significa aceitar o legítimo interesse do Estado em regulamentar e supervisionar o ensino em casa, dado que os "pais que ensinam em casa não estão simplesmente realizando uma tarefa privada, mas também uma função pública" (tradução nossa).

Dessa maneira, reconhecendo a criança como um sujeito de direito e destacando a relevância e as especificidades do direito à educação, como discutido nesse capítulo, tem-se o desafio de se analisar as possíveis consequências e implicações de uma possível concessão aos pais de ensinarem os filhos em casa no Brasil, bem como indagar sobre a possilidade de cumprimento dos objetivos constitucionalmente previstos para a educação mediante a prática

[131] Processo que o autor denomina como "*Life as Education (LaE)*", por entender que "Não é exagero dizer que toda a vida pode ser educativa para aqueles atentos às suas lições" (KUNZMAN, 2012, p. 75, tradução nossa).

dessa modalidade de ensino. Esses questionamentos e desafios serão apresentados no próximo capítulo.

4. ENSINO EM CASA: CONSEQUÊNCIAS E IMPLICAÇÕES

Apesar das vantagens constantemente elencadas como consequência do ensino em casa, dado seu crescimento em vários países, verifica-se que esse é um tema longe de ser consensual. Muitas críticas sempre foram e continuam sendo promovidas a essa modalidade de ensino, quer seja por educadores, por pesquisadores do tema ou mesmo pela população em geral.

No passado, era comum ser apontado o questionamento sobre a eficácia do ensino em casa no que tange aos resultados acadêmicos, além da ausência de potencial de interação social. As pesquisas nessa área intensificaram-se e hoje buscam evidenciar não somente os bons resultados dos que estudam em casa nas avaliações sistêmicas, mas também identificam os alunos em casa como socialmente bem adaptados e seguros (LUFFMAN, 1999, p. 33).

No entanto, as principais críticas ao ensino em casa ainda giram em torno das questões relativas à socialização e formação para a cidadania, diante do entendimento de que a escola não se limita a um lugar de transmissão de conhecimentos, mas de socialização e formação para a vivência e atuação do indivíduo em sociedade. Outro argumento recentemente utilizado para questionar o ensino em casa refere-se à elitização que este traria, ao se avaliar tal modalidade de ensino como possível apenas para determinada parcela da população, que ao tirar seus filhos da escola estaria revelando certo descompromisso com a educação de todas as crianças. Esse capítulo busca, sem a pretensão de esgotá-las, apresentar tais questões como relevantes para a análise das possibilidades de normatização do ensino em casa no Brasil.

4.1 O ensino em casa e a (falta de) socialização: um problema real?

Uma das maiores objeções ao ensino em casa, presente entre educadores, familiares e amigos dos que a praticam (ARAI, 1999, p. 2) e preponderante nas pesquisas de ciência social, além de parte da população em geral (BASHAM, MERRIFIELD e HEPBURN, 2007, p. 16), é a imagem de que a criança que não frequenta a escola estaria limitada em suas interações sociais, o que prejudicaria a sua formação como cidadão participante de uma sociedade mais abrangente, que vai além do ambiente familiar.

As preocupações sobre a socialização das crianças sempre nortearam o movimento em prol do ensino em casa. De acordo com Ray (2003, p. 1), todos os pais que optam pelo ensino em casa já foram questionados sobre esse assunto: "'Oh, você ensina em casa. Não está

preocupado com a socialização do seu filho?'" (tradução nossa). Arai (1999, p. 2) também acredita que a pergunta mais comum que esses pais ouvem tanto de burocratas, educadores, professores, familiares e amigos é: "E a socialização?".

Medlin (2000, p. 4), em artigo específico sobre o tema, relata que o questionamento sobre a socialização é a pergunta mais corriqueira feita aos praticantes do ensino em casa, tendo se transformado na principal crítica aos pais que optam por essa modalidade de ensino, quanto ao desenvolvimento social das crianças e seu isolamento da sociedade mais ampla. O autor atribui esse fato ao contexto vivenciado pelas escolas na atualidade, em que, expandindo suas responsabilidades e assumido tarefas antes delegadas a outras instituições (como a própria família), a educação e a socialização passam a estar intimamente ligadas na consciência cultural da sociedade. Nesse contexto, muitos assumem que a escola tradicional proporciona experiências essenciais para a socialização dos indivíduos, experiências estas que o ensino em casa, assim como outras instituições por si só, não podem oferecer (MEDLIN, 2000, p. 3).

Na família (como em outras instituições e espaços) ocorre a socialização primária da criança, na qual o conceito mais amplo de educação é desenvolvido e o indivíduo experimenta em virtude de tornar-se membro da sociedade. No entanto, a família não conseguiria promover as inúmeras formas de vivência das quais todo cidadão há de participar para além da primeira socialização (CURY, 2006, p. 670). De acordo com Celeti (2011, p. 76), essa é uma das principais críticas ao ensino em casa, considerado um limitador da socialização das crianças, visto que essas perderiam a ideia de seres pertencentes a uma esfera maior que o círculo familiar, referente à primeira socialização, dada a necessidade de inserção em uma esfera secundária de socialização.

Essa também é a análise de Cury (2006, p. 670), para quem a escola, na consolidação de formas coletivas de convivência democrática, torna-se uma agência relevante de socialização secundária não somente para a formação da personalidade do indivíduo, mas para sua vida social. Nesse sentido, Sacristán (2011, p. 26) avalia o espaço e o tempo escolares, bem como as atividades neles desenvolvidas, fontes de "ricas oportunidades para exercer democraticamente a convivência, ensaiar a participação, fixar não só atitudes de respeito e de tolerância, como também de colaboração com os demais".

Defende-se também que o universo escolar, ao fomentar a criação de um "espaço de socialização de caráter conflitivo, propício à coerção e repressão, sujeito à aprovação e reprovação tanto pelos seus iguais (colegas de classe) quanto nas suas relações verticais",

apresenta à criança o que faz parte da socialização humana, preparando seu comportamento diante da vida (VIANA, 2011, p. 10). Dessa maneira, apesar do argumento, que será apresentado a seguir, da relevância de outros espaços e instituições públicas como museus, bibliotecas e parques, amplamente utilizados por aqueles que optam por ensinar os filhos em casa, Riegel (2001, p. 103) valoriza a escola pública e argumenta que nenhuma das instituições supracitadas poderia substituí-la, por ser ela a única instituição ao mesmo tempo pública e obrigatória que provê conhecimentos e habilidades necessárias para a continuidade de uma sociedade democrática.

A relevância da socialização para a formação das crianças e a ênfase à escola como instituição promotora desse convívio social têm sido alguns dos argumentos contrários à normatização do ensino em casa no Brasil. Esse foi um tema recorrente, como visto no primeiro capítulo, que as famílias brasileiras optantes pelo ensino em casa tiveram de responder em algum momento e na esfera da Justiça, sendo as posições anteriormente apresentadas a favor da socialização no ambiente escolar amplamente divulgadas pela imprensa.

No julgamento da família Vilhena Coelho/GO pelo STJ, essa discussão vem à tona quando do Mandado de Segurança impetrado pelos pais contra o parecer CNE/CEB 34/2000, que explicitou a visão de que "A experiência do coexistir no meio de outras pessoas, a oportunidade do convívio com os demais semelhantes, tudo são situações educativas que só a família não proporciona (...)" (CNE/CEB 34/2000, p. 6). Rebatendo o que a família chamou de equívoco por parte do Parecer ao considerar as crianças isoladas do mundo social, ela tentou provar (inclusive com fotos e outros documentos) que a vida social das crianças ultrapassava o âmbito familiar, com ativa participação em atividades extracurriculares que envolviam o contato com outras crianças e pessoas da sociedade, provando a preocupação dos pais também com a formação social de seus filhos. Dessa maneira, o voto do ministro Franciulli Netto é pela admissibilidade do mandado de segurança, visto que, entre outros, os pais teriam conseguido provar que estavam garantindo a indispensável socialização das crianças.

Já no que diz respeito ao julgamento favorável da família Silva/PR, o Ministério Público do Estado do Paraná não se opôs ao ensino em casa por ela ministrado, por entender que havia sido comprovado não somente o aproveitamento escolar, mas também a frequência das crianças a atividades extracurriculares, mediante as quais os pais estavam cumprindo o dever de proporcionar aos filhos acesso à *convivência social e comunitária*. Entretanto, cabe

também ressaltar que a avaliação do promotor que assumiu o caso não se mostrou tão pacífica no que diz respeito ao quesito socialização: para ele, as crianças estariam em situação de "risco social" porque atividades extracurriculares não poderiam substituir a vivência proporcionada pela escola.

Esse também foi tema tratado em audiência com o delegado responsável pelo caso da família Ferrara/São Paulo. Durante o depoimento prestado, os pais procuraram convencer o delegado de que as filhas mantinham relacionamento social adequado, em contato com outras crianças por meio de atividades que realizavam no período em que não estavam estudando em casa.

O argumento da socialização (ou falta desta) é também utilizado para a negação de propostas que visam à legalização do ensino em casa no país, apresentados na Câmara dos Deputados. Tal fato pode ser comprovado no relatório que pede a rejeição dos PL 6484/2002 e PL 6001/2001, sob a alegação de que a escola não se resume a um local de transmissão, construção e reconstrução do conhecimento, mas também de *socialização dos indivíduos*. A mesma ideia é corroborada no relatório pela rejeição dos PL 4122/2008 e PL 3518/2008, ao destacar a escola como detentora de um relevante papel para a socialização, sendo ela própria uma forma de socialização institucional voltada para a superação do egocentrismo e um caminho de formação para um pertencimento social mais amplo. Logo, o histórico de negação das propostas de alteração da legislação brasileira em prol da normatização do ensino em casa orienta-se pela visão de que a escola é necessária não somente como espaço para a aquisição de conhecimentos, mas como um *fator indispensável para a socialização* e formação da cidadania (BARBOSA, 2012, grifo nosso).

Parece evidente que a questão da socialização, ou mesmo o entendimento de que a falta desta estaria presente na formação dos indivíduos que estudam em casa, tem importante papel no debate sobre as implicações e desafios trazidos por essa modalidade de ensino. Para Arai (1999), questões mais amplas sobre o lugar do ensino em casa nas sociedades democráticas contemporâneas podem ser entendidas como um debate fundamental sobre a natureza da cidadania e sobre o lugar da escola como o maior agente de socialização na formação de cidadãos.

Em seu estudo sobre a relação do movimento do *homeschooling* com a redefinição do conceito de cidadania, Arai (1999) lança questões mais específicas como componentes da crítica geral aos que optam pelo ensino em casa. Uma dessas seria a inabilidade para competir e lidar com a realidade da vida, pois na escola as crianças aprendem habilidades valorosas

como conviver com outros, resolver conflitos interpessoais, trabalhar em grupo ou fazer sacrifícios pessoais em prol do coletivo, habilidades essenciais para a vida em sociedade e para o enfrentamento da natureza difícil e competitiva do mercado de trabalho. Além dessas habilidades, a escola também ensina e reforça algo sobre o que o autor convém chamar de 'expectativas sociais', incluindo padrões de comportamento, vestimenta, etiqueta e moralidade. Ou seja, o aprendizado das normas sociais e suas sanções quando não são cumpridas. Esses fatores não necessariamente seriam adquiridos pelas crianças que estudam em casa, por receberem apenas a visão de mundo e padrão de comportamento de sua família, o que as colocaria em situação de desvantagem, uma vez que não saberão o que constitui um comportamento adequado quando deixarem seus pais para participar da sociedade maior.

Outra questão que envolve a crítica à falta de socialização dessas crianças é saber o quanto os pais conseguem prover aos seus filhos um bom ensino geral, levando em conta que diversos professores, de diferentes áreas do conhecimento, não poderiam ser substituídos pelos pais, por mais inteligentes e dedicados que estes sejam. Embora o ensino em casa permita à criança receber atenção mais individualizada, o que pode trazer algumas vantagens acadêmicas, a preocupação encontra-se na possibilidade do desenvolvimento de um currículo limitado e por vezes preconceituoso, quando os pais deliberadamente desprezam as convenções estabelecidas e ensinam a seus filhos visões de mundo limitadas ou distorcidas (como exemplo, o autor cita os criacionistas e os adeptos da "nova era"). Dessa maneira, novamente as crianças estariam em situação de desvantagem, por não mostrarem habilidade em lidar com o mundo real, pelo fato de terem sido alimentados de preconceito e visão distorcida do mundo (ARAI, 1999, p. 3).

Outra objeção é o fato das crianças que estudam em casa não conviverem suficientemente com pessoas fora de seu núcleo familiar e suas distintas formas de viver. Na escola, as crianças são expostas a uma grande diversidade cultural e de conhecimentos étnicos. Os alunos beneficiam-se desse fato porque aprendem mais sobre outras formas de vida, além de valores como tolerância, diferença e aceitação do novo, conteúdos que não são ensinados diretamente pelo currículo regular, mas pela participação nas propostas de ensino da escola e da convivência com os demais alunos. O ambiente da casa mostra-se, então, menos enriquecedor, mas possível de contribuir para enfraquecer a cooperação social se valores como tolerância e cooperação não forem desenvolvidos (ARAI, 1999, p. 3).

Sendo assim, não obstante às possíveis generalizações feitas ao papel da escola no que diz respeito à socialização, o ensino em casa suscita questionamentos também em relação ao

tipo de aluno que se deseja formar, acarretando a seguinte crítica: se por um lado alguns pais se satisfazem com o desenvolvimento intelectual da criança e por isso desejam aplicar-lhes os conteúdos escolares, por outro, a sociedade necessita de pessoas que, mediante a convivência coletiva e confronto com o desigual e contraditório, tenham desenvolvido também a cidadania.

Entretanto, essa visão não se mostra unânime quer entre os estudiosos do tema, quer entre os defensores do movimento. Celeti (2011, p. 77 e 78) afirma não haver dúvidas sobre a instituição escolar como um ambiente socializador, mas questiona o uso de uma definição arbitrária de socialização para se criticar o ensino em casa e apresentar a escola como o único, melhor e mais desejável ambiente de socialização.

Tal argumentação contribui para ressaltar um fator que se destaca no debate sobre a socialização: a forma binária em que o tema é apresentado, polarizando-se constantemente as visões de que ou a escola é a única ou a melhor instituição para que as crianças se socializem ou, em outro extremo, se restringe a um ambiente marcado por situações negativas que a transforma em péssimo local de socialização. Da mesma forma é definido o ensino em casa: ora como método que priva as crianças de socialização, limitando seu desenvolvimento enquanto ser social, ora exaltando seus benefícios como meio que oferece uma socialização melhor que a da escola e forma adultos melhor socializados (como será apresentado a seguir).

Essa constatação acaba por exigir a relativização dos argumentos apresentados nos diferentes polos de defesa, na tentativa de não se generalizar as instituições escolares e as experiências da prática do ensino em casa, e no exercício de se depreender os aspectos positivos de ambas no tema da socialização.

Para Medlin (2000, p. 2), o que faz a questão da socialização se tornar tão frequente e intrigante entre os que ensinam em casa são os diferentes significados que as distintas pessoas atribuem a esse conceito. Na avaliação da família Silva/PR, como discutido no primeiro capítulo, as críticas sobre a falta de socialização presentes no debate sobre o ensino em casa giram em torno do que o pai denominou de ‘um mito’ e de argumentos preconceituosos e sem bases científicas que os fundamentem.

Monk (2009, p. 17) também traz a visão de que os benefícios da socialização gerados pela educação escolar tomam a forma de um conhecimento de ‘senso comum’, de algo que está além de questionamentos, sendo, a priori, uma verdade. Na base dessa ‘verdade’ encontra-se o fato de que a frequência escolar em massa, enquanto um fenômeno relativamente recente nos países ocidentais e, globalmente, ainda longe de ser universal, é

percebida como um componente quase essencial da experiência da infância, processo do qual resulta, na avaliação do autor, a asserção da idéia da existência de um "direito à vida escolar". Dentro deste paradigma cultural, o ensino em casa não seria simplesmente uma forma alternativa de ensino, mas, sim, uma prática que roubaria a infância de uma criança.

Na busca por responder a essas críticas sobre a socialização, cresce o número de pesquisas que apontam a necessidade de mudança da imagem das crianças que estudam em casa, como aquelas que carecem de interação social e são prejudicas por esse motivo (ARAI, 1999; BASHAM, MERRIFIELD e HEPBURN, 2007; LUFMAN, 1997; MEDLIN, 2000). Tais estudos reforçam a visão de que essas crianças apresentam vantagens não somente acadêmicas (como já visto, seus resultados são apresentados como superiores ao dos alunos das escolas públicas, equiparando-se aos das escolas privadas, ainda que não sejam resultados controlados por níveis socioeconômicos), mas também sociais, mostrando-se mais maduros, mais independentes, com melhor auto-estima e melhor socializados, além do fato de suas atividades extracurriculares preverem uma atuação de liderança na fase adulta, questionando os argumentos de que teriam dificuldade em se posicionar no mercado de trabalho (BASHAM, MERRIFIELD e HEPBURN, 2007, p. 16-17).

Talvez as pesquisas mais recentes sobre esse assunto e citadas pelos defensores do ensino em casa sejam as realizadas com a geração de adultos que estudaram em casa, como as coordenadas por Ray nos Estados Unidos (2003) e Van Pelt (2009) no Canadá, que "provam" que a socialização dos *homeschoolers* não é mais uma preocupação ou problema. Tais estudos concluem que os adultos que estudaram em casa, comparados à população geral de grupos da mesma faixa etária, registram melhores resultados na socialização e participação cívica na sociedade.

A pesquisa de Ray (2003) observa os adultos que estudaram em casa, nos Estados Unidos, como mais ativos e envolvidos em suas comunidades (setenta e um por cento participam de alguma atividade de serviço contínuo na comunidade, em comparação a trinta e sete por cento dos adultos de idade semelhante). No Canadá, ideia similar é encontrada por Van Pelt (2009), ao concluir que adultos que estudaram em casa são mais engajados socialmente e tendem a se envolver mais em atividades de grupo, além de se mostrarem mais satisfeitos com a vida e conseguirem melhor emprego e renda, comparados à população geral.

Apesar de toda crítica à metodologia utilizada nesses estudos, que, em parte, acompanham as já apresentadas no segundo capítulo sobre os estudos que indicam a superioridade dos resultados acadêmicos dos que estudam em casa (*Cf.* LUBIENSKI, 2000 e

2003; WEST, 2009), acresce-se a estas a não utilização de coortes por características sócio-econômicas, além do fato de que, financiadas por Associações Cristãs de *Homeschooling*, tendo como amostra os seus membros (que tanto no passado como recentemente aceitaram fazer parte do estudo), acabam por manifestar características das famílias majoritariamente protestantes que delas faziam parte (acompanhando o próprio histórico de adesão ao movimento *homeschooling* por cristãos na América do Norte). Assim, destaca-se que, com uma população altamente auto-selecionada, os resultados não podem ser generalizados, assim como as comparações com o restante da população não se mostram consistentes. Entretanto, o que se almeja destacar é a busca por estudos que 'comprovem', com dados empíricos, que a questão da socialização não se configura um problema entre os indivíduos que foram educados nessa modalidade de ensino.

Em pesquisa realizada com pais e diretores de Associações de *Homeschooling* na região de Ontário/Canadá[132], constatou-se certa unanimidade nas respostas que buscam apresentar as críticas à questão da (falta de) socialização como algo já superado (algumas fazendo referências às pesquisas anteriormente citadas). Como exemplo, tem-se os depoimentos[133]: "[A socialização] não é mais uma questão (...) No Canadá esta visão evoluiu e não é um problema real, é apenas uma questão para as pessoas que não têm idéia do que nós estamos fazendo" (dirigente da Associação A); "Em nossa região falta de socialização não é um problema" (dirigente da Associação E); ou então, "nós rimos desta crítica" (dirigente da Associação D). Também entre os pais entrevistados foi possível encontrar opinião semelhante: "Rimos deste argumento estúpido" (pai B); "falta de socialização é mesmo uma crítica tão boba" (pai D), ou "essa crítica é encarada (por mim) com escárnio sarcástico" (pai H), entre outros pronunciamentos.

Essa posição também pode ser encontrada, como já mencionado no primeiro capítulo, no depoimento da família Ferrara/SP, quando a mãe afirma categoricamente que apenas fazem essa crítica os que não têm conhecimento sobre o assunto, relacionando então a série de atividades que as filhas realizavam e locais que frequentavam e que as colocavam em contato com outras pessoas, sendo impossível alegar falta de socialização. Já a família Silva/PR lembrou a existência de cerca de dois milhões de crianças que estudam em casa nos Estados Unidos, onde não foi possível averiguar, como consequência, uma 'crise ou uma epidemia de sociopatia'.

[132] Como explicitado na Metodologia de Pesquisa utilizada, na Introdução desta tese.
[133] Todos em tradução nossa.

Nesse ponto, chama a atenção o papel das associações de *homeschooling* para o 'sucesso da socialização' das crianças. Essas entidades, entre outras, são responsáveis por promover a interação das crianças nos estudos em grupo, grupos na internet ou viagens de campo; algumas possuem bibliotecas e ginásios para uso dos alunos e organizam competições esportivas (BASHAM, MERRIFIELD e HEPBURN, 2007, p.17), além do papel em financiar e divulgar estudos que comprovem esse sucesso, como apresentado anteriormente. Vale ressaltar também a interferência da HSLDA no caso da família Ferrara/SP, ao se dirigir ao juiz responsável apresentando como consequência do ensino em casa os resultados acadêmicos superiores e a formação de pessoas socializadas, mostrando-se nestes o ensino em casa mais eficiente que as escolas.

4.1.1 A Socialização dentro e fora da escola

O argumento mais utilizado para combater os questionamentos à possível falta de socialização vivenciada pelos praticantes do ensino em casa é o questionamento quanto ao tipo de socialização que a escola oferece, diante do qual torna-se possível inverter a situação e tecer, à instituição escolar e à socialização por ela oferecida, inúmeras críticas. Tais argumentos serão explicitados a seguir, porém, cabe ressaltar que em sua maioria, tanto os discursos favoráveis como os contrários à socialização oferecida pela escola encontram-se marcados por generalizações que exigem uma ponderação em suas análises, como destacado anteriormente.

Citar os problemas da socialização ofertada pela escola para rebater as críticas ao ensino em casa foi a posição assumida pela família Nunes/MG, como consta no primeiro capítulo: esta questiona a obrigatoriedade da frequência escolar com a finalidade da socialização, visto que a maioria das escolas não oferece um ambiente saudável sequer para socialização, mas sim um ambiente permeado de violência, consumismo, falta de estrutura das famílias, falta de projeto pedagógico, entre outros males.

Destaca-se o depoimento semelhante da família Silva/PR, em que, na avaliação do pai, a escola não é responsável por socializar ninguém, antes, só oferece às crianças a oportunidade de conviver com pessoas da mesma idade (defendendo ser a interação social entre pares da mesma idade devastadora para a formação moral e social das crianças), mesma classe social e desempenho, o que levaria à criação de consumidores acríticos e apáticos.

Medlin (2000) cita uma série de pesquisas que expõem os argumentos dos pais favoráveis ao ensino em casa contra a instituição escolar e a socialização por ela oferecida. Para esses pais, é na escola tradicional, como instituições rígidas e autoritárias, que a conformidade passiva é desenvolvida, onde a interação com os pares é frequentemente hostil, debochada ou manipulada e onde as crianças têm de lidar com um clima ideológico e moral desanimador. Os pais também argumentam que esse tipo de ambiente pode sufocar a individualidade da criança e prejudicar sua auto-estima, tornando seus filhos dependentes, inseguros ou mesmo anti-sociais. Com base em todos esses argumentos, o autor avalia que o próprio ambiente social da escola tem atualmente sido responsável por compelir os pais a escolher o ensino em casa (MEDLIN, 2000, p. 4).

Na avaliação de Morton (2010, p. 49), para muitas famílias, o ensino em casa desponta como o caminho para escapar do sistema escolar e sua representação frequentemente associada à opressão do Estado e/ou das estruturas capitalistas da sociedade. O discurso é endossado por críticas de Bowles e Gintis e Althusser (revelando a autora que poucos pais fazem referência direta a tais autores, incorporando tais críticas de uma literatura mais popular e de ativistas chaves do movimento *homeschooling*).

Monk (2004, p. 14) afirma que uma abordagem mais radical defende serem 'melhor socializadas' as crianças que estudaram em casa, se comparadas com as crianças que frequentam a escola, destacando como aspecto principal o fato de que aquelas se misturam com uma gama maior de pessoas e fundamentalmente suas interações sociais não são restritas por idade, como no ambiente escolar.

Parte dessas críticas à socialização ofertada pela escola também foi encontrada nos depoimentos dos dirigentes de associações de *homeschooling* e pais canadenses. O argumento mais comum utilizado por esse grupo foi o fato de que as crianças que estudam em casa se desenvolvem socialmente interagindo com pessoas de diferentes idades; quase todos os entrevistados fizeram referência a esse quesito para ilustrar um cenário em que diariamente as crianças que estudam em casa costumam brincar com outras crianças de diferentes idades e interagir com uma variedade de adultos o tempo todo: “o *homeschooling* oferece oportunidades expandidas para socializar com muitos grupos de idade, ao contrário da socialização restrita de tempo e grupo etário em nossas escolas” (dirigente da Associação C). Posição que se revela uma forte crítica ao sistema escolar como única instituição que segrega as pessoas pelo fator idade: “a escola é o único lugar onde as pessoas são colocadas em faixas tão estreitas de socialização. No mundo real - igrejas, reuniões familiares, o local trabalho,

etc.- espera-se que as pessoas interajam com diferentes idades" (dirigente da Associação D); ou ainda:

> (…) crianças são escolarizadas em grupos cuja característica comum é o fato de todas terem nascido no mesmo ano. Em nenhum outro lugar na sociedade as pessoas são alocadas em 'grupos da mesma idade'. (…) Socialização é um processo muito mais complexo e de longo alcance do que a mistura de 20 ou 30 crianças, todas da mesma idade (dirigente da Associação I).

Entre os pais canadenses entrevistados foi possível encontrar pontos de vista semelhantes. Eles afirmam que *homeschoolers* interagem com diferentes pessoas de faixas etárias diferentes, algo apontado por quase todos os pais como um aspecto positivo do ensino em casa. Eles acreditam que seus filhos estão o tempo todo em socialização com crianças de idades variadas, assim como com adultos, ao contrário das que estudam na escola e convivem apenas com os pares de mesma idade. Por causa disso, há a alegação de que os

> *Homeschoolers* são menos isolados do que seus pares, porque eles não são seqüestrados em salas com várias pessoas de sua idade e uma pessoa de idade diferente. Meus filhos socializam-se em uma base regular com bebês recém-nascidos e idosos com 90 anos de idade, entre cada faixa etária e condição social. (pai H)

E ainda o questionamento:

> É possível pensar que manter crianças da mesma idade e forçá-las a aprender o que foi considerado importante para todos por anos a fio produz indivíduos "socializados" que pensam por si próprios e realmente se conhecem e sabem quais são suas paixões e pontos fortes? Escola não é socialização – trata-se da sobrevivência do mais apto. (pai D)

Com base nesses posicionamentos, os pais defendem que "Socialização é mais do que conhecer crianças de sua própria idade (...)" (pai C), sendo que a "verdadeira socialização acontece quando as pessoas misturam-se com indivíduos de todas as idades, sexos, graus de deficiência etc." (pai B).

A crítica à escola por proporcionar às crianças grande parte do tempo de suas vidas em convívio apenas com os pares da mesma idade é agravada nos argumentos da família Silva/PR, quando o pai rebate a crítica de que seus filhos estariam sendo privados de socialização e questiona a falta de preocupação com o autoritarismo do grupo de iguais sobre as crianças, como ocorre na escola, em que a criança é obrigada a se homogeneizar com as demais.

Medlin (2000, p. 7 e 8), apesar de também considerar a socialização como vantagem das crianças que estudam em casa, na convivência diária com pessoas de idades variadas, divulga pesquisas que revelam que os relacionamentos dessas crianças não se mostram tão próximos e intensos como os estabelecidos pelos estudantes das escolas públicas, pela frequência que estabelecem na relação com seus pares. Algumas pesquisas sugerem que as crianças que estudaram em casa se sentiram com poucos amigos e isoladas socialmente[134]. Entretanto, outras buscam mostrar que, principalmente quando envolvidas na decisão pelo ensino em casa, os estudantes não julgam a socialização como um problema para quem estuda em casa.

O fato de que as pessoas gastam uma grande parte de suas vidas na escola, sendo todo este tempo separadas em grupos por faixa etária, também é uma abordagem sociológica usada para analisar as limitações da socialização escolar e a evolução da cultura da juventude moderna ao longo do último meio século. A sala de aula definida pela categoria idade, presente apenas nas escolas, "cria uma quantidade incrível de homogeneidade social" (DAVIES e GUPPY, 2010, p. 248). E este agrupamento de idade homogêneo, em combinação com outros fatores, como considerável tempo livre e dinheiro e a carência de poder institucional, incentiva os jovens a se concentrarem na vida de seus pares de mesmo nível e servir para alimentar uma consciência aguda do *status* entre eles (DAVIES e GUPPY, 2010, p. 249).

Deste argumento decorre outra grande crítica de algumas das famílias brasileiras entrevistadas. Para o pai Nunes/MG, a escola, além de não apresentar um ambiente de socialização saudável, constitui-se em uma instituição altamente segregadora e definidora de classes. Pensamento compartilhado pela família Silva/PR, em que o pai declara que escolher a escola para seu filho significa apenas escolher a faixa de renda dos amigos que eles irão ter; assim, a escola se mostra cada vez menos um lugar indicado para uma socialização saudável no Brasil, além das falhas relacionadas à instrução.

No que diz respeito aos pais e dirigentes de associações de *homeschooling* entrevistados no Canadá, apesar das críticas menos severas à instituição escolar, eles também apresentam a escola como um lugar onde a "boa socialização" nem sempre acontece,

[134] No estudo de Van Pelt com adultos canadenses que estudaram em casa, a autora, apesar de apresentar altos níveis de satisfação na vida desses adultos, afirma que mais de um terço dos entrevistados apontou como a parte ruim de ter estudado em casa aspectos relacionados aos desafios das relações sociais, com depoimentos ilustrativos como "eu sinto que poderia ter tido mais interações sociais" (VAN PELT, 2009, p. 37).

afirmando que "a socialização positiva acontece mais fora das escolas do que dentro" (dirigente da Associação A).

> As crianças podem se socializar fora da escola, por meio da Igreja, clubes, grupos e equipes esportivas. (…) Além disso, eles interagem com mais esferas da vida, do que com as mesmas crianças no mesmo edifício todos os dias. Crianças na escola são frequentemente separadas em panelinhas como a dos '*nerds'*; piadas e vários comportamentos anti-sociais nascem na escola pública. (dirigente da Associação J)

Ao contrário das escolas, o "*homeschooling* remove da socialização também a questão do *bullying*, por não haver nenhuma necessidade para competição e raiva" (dirigente da Associação de C). Problemas como violência, *bullying*, influências de comportamentos negativos e outros também são tidos por alguns pais como consequência da socialização na escola.

A variedade de argumentos críticos à instituição escolar e à socialização por ela ofertada também se revela marcada por certa polarização, o que explicita a necessidade de se questionar tais problemas evidenciados como pertencentes à escola ou frutos dela. Dessa maneira, cumpre ressaltar que caraterísticas inerentes à sociedade na atualidade, sociedade esta situada em um sistema capitalista de produção, não podem ser atribuídas somente à escola, considerando-a como sua produtora; o mesmo ocorre com questões relacionadas aos problemas pelos quais a sociedade mais ampla passa (como a questão da violência, *bullying* e dos demais decorrentes das desigualdades sociais) e que também podem se mostrar presentes na escola (e nos demais ambientes sociais), visto ser esta uma instituição situada nesse contexto social mais amplo e pertencente à determinada sociedade. Soma-se a essa constatação a defesa de que não é possível generalizar que todas as escolas acumulem experiências negativas no que se refere à socialização de seus alunos, assim como não se pode idealizar que todas elas estejam alcançando bons resultados nesse quesito.

Independentemente das críticas às instituições escolares, os praticantes do ensino em casa pretendem confirmar que é possível a promoção de uma socialização positiva fora da escola. Opostamente ao que pensam alguns educadores e críticos dessa modalidade de ensino, as crianças que estudam em casa participam de uma variedade de atividades extracurriculares, o que inclui programas de tarde ou de finais de semana com estudantes de escolas públicas ou viagens e programas cooperativos com outras crianças que estudam em casa (BASHAM, MERRIFIELD e HEPBURN, 2007, p.16)

Pais e representantes das associações de *homeschooling* no Canadá também apontam que os *homeschoolers* aprendem sobre socialização em seus processos de aprendizagem,

visitando lugares e conversando com as pessoas, brincando fora de casa, fazendo compras, entre outras atividades diárias. Os "*Homeschoolers* estão envolvidos em esportes de todos os tipos. (...) Eles vão para supermercados, bibliotecas, outros lugares públicos, etc.. Em todos esses lugares, eles aprendem a socialização" (dirigente da Associação D). Os pais também afirmam que "há muitas oportunidades diárias para ter interação com grupo (...). Famílias *homeschoolers* não vivem em uma caverna nem nunca veem as pessoas" (pai K). Nesse sentido, crianças que estudam em casa podem viver com diferentes indivíduos diariamente:

> Nós conhecemos pessoas muito ricas e muito pobres. Pessoas 'como nós' e pessoas muito diferentes de nós. Temos tempo para interagir com balconistas, caixas, funcionários e voluntários, todos da Comunidade, incluindo manter contato com aqueles onde freqüentemente passamos nosso tempo (como a biblioteca e os museus, o café e os parques infantis)... (pai H)

Além das interações proporcionadas pelas atividades diárias que compõem a rotina dessas famílias, é possível encontrar parte dessas crianças matriculadas em uma variedade de atividades extracurriculares, o que permite afirmar que tais crianças podem contar com uma agenda repleta de eventos (como destacado no segundo capítulo ao relacionar a opção pelo ensino em casa ao conceito do *"concerted cultivation"*). Moran (2011, p. 1065) revela que essa série de atividades extracurriculares é frequentemente utilizada pelos pais que ensinam em casa para rebater os argumentos de que seus filhos não apresentariam uma socialização adequada por serem isolados em casa.

Medlin (2000, p. 6) também destaca que a maioria das pesquisas que envolvem as famílias que optam pelo ensino em casa nos Estados Unidos revela que quase todas elas possuem uma agenda regular de atividades extracurriculares que exigem o convívio social, mais do que os alunos das escolas públicas, dado o maior tempo livre e a flexibilidade de agenda e horários que possuem (MEDLIN, 2000, p. 9). Tal programação reflete, em parte, o fato das crianças que estudam em casa assistirem muito menos televisão do que as crianças que estudam na escola pública (BASHAM, MERRIFIELD e HEPBURN, 2007, p. 16; MEDLIN, 2000, p. 7).

Observando, como membro participante de associações canadenses de *homeschooling*[135], as discussões e eventos disponibilizados na interação *online* entre essas famílias, foi possível verificar a grande quantidade e variedade de atividades e eventos que as famílias que ensinam em casa organizam e dos quais participam semanalmente: esportes;

[135] Trata-se da "Kitchener Waterloo Secular Community & Home Oriented Learners Activities, Recreation, & Support (KW SCHOLARS)" e da "Woodstock Home Learners", a quem agradeço, em nome dos dirigentes, por terem me aceitado como membro de suas listas para fins de pesquisa acadêmica.

excursões; visitas a lugares públicos como museus, bibliotecas e teatros, aulas específicas de leitura, música, tricô; entre outras. Essas atividades são organizadas e oferecidas pelas famílias (fazendo uso da própria casa ou de locais públicos ou espaços cedidos por igrejas e associações diversas), pelas associações de *homeschooling* ou por instituições públicas como ginásios esportivos e bibliotecas. É importante destacar que a maioria das famílias entrevistadas é membro de uma ou mais associações ou grupos de *homeschooling*, o que significa tanto o contato com pessoas da mesma opção religiosa (no caso de associações religiosas), como com outras diversas (como é o caso frequente das Associações por regiões).

Também a título de ilustração, participando em uma conferência anual promovida por uma Associação Cristã de *Homeschooling*[136], uma das palestras proferidas foi sobre a relevância de se estabelecer para as crianças e adolescentes uma agenda de atividades, organizando tempo necessário para o estudo dos conteúdos curriculares, a fim de não se dispender todo o tempo disponível apenas desfrutando da variedade de atividades e eventos sociais oferecidos a essa comunidade.

Com base nos argumentos anteriormente apresentados, dirigentes das associações de *homeschooling* e pais canadenses não acreditam que a socialização seja um problema entre a comunidade. Eles concluem que as crianças que estudam em casa crescem sendo parte de um mundo real, tendo experiências diferentes e mais valiosas do que seus pares no sistema escolar, o que resulta em boa socialização. Um representante declarou que pais e associações de *homeschooling* "planejam os eventos porque eles querem proporcionar experiências de aprendizagem aos seus filhos, sendo que o efeito colateral dessas experiências é que eles aprendem a socialização. (…) A socialização não é o objetivo, mas sim um resultado acidental" (dirigente da Associação D).

Medlin (2000, p. 5) cita pesquisas que apontam o tema da socialização não como uma preocupação, não havendo necessidade de se considerar esforços extras para resolver tal questão. As famílias acreditam que recebendo e vivenciando experiências positivas nas relações que estabelecem dentro e fora de casa, as crianças estão se desenvolvendo socialmente num bom caminho.

Portanto, é possível argumentar que a visão generalizada de um isolamento social por parte das crianças e adolescentes que estudam em casa, bem como as críticas dela decorrentes, precisam ser revistas. Embora reconheça os problemas metodológicos e conceituais

[136] Trata-se da "Ontario Christian Home Educator's Convention 2012", conferência anual promovida pela Associação Cristã de Ensino em Casa de Ontário, amplamente divulgada e reconhecida entre os *homeschoolers* da região de Ontário. Tal conferência ocorreu entre 27 e 28 de abril de 2012. Agradeço ao Sr. Jake Zwart pelo convite para participação como pesquisadora estrangeira sobre o tema do *homeschooling*.

contemplados nas pesquisas sobre esse tema, não se permitindo uma generalização, Medlin (2000, p. 9) defende que a percepção e o senso comum de que as crianças que estudam em casa como sendo isoladas, sem envolvimento social e protegidas do contato com pessoas diferentes, simplesmente não é suportada pelos dados apresentados por estudos e pesquisas.

Arai (1999, p. 8) vai além ao afirmar que "as crianças que estudam em casa e seus pais estão ansiosos para integrar a sociedade em geral, ao invés de se esconder dela, como comumente se presume". Celeti (2000, p. 79) corrobora essa posição afirmando que o ensino em casa também se trata de um processo socializante, não havendo em seu âmago a função de se impedir o desenvolvimento da criança. Lubienski (2003, p. 170) acrescenta avaliando que o argumento de que o ensino em casa inibe a socialização adequada das crianças é, em seu sentido estrito, uma afirmação exagerada, havendo pouca razão para pensar que este (desde que realizado corretamente) não pode apresentar a uma criança as normas sociais básicas de uma sociedade.

Medlin (2000, p. 2) defende ser possível verificar o desenvolvimento da socialização nas crianças que estudam em casa, baseando-se na definição de que a socialização é um processo pelo qual as pessoas adquirem as regras de comportamento e sistemas de crenças e atitudes que as preparam para agir eficazmente como membro de uma sociedade particular, e que esse processo ocorre naturalmente quando as crianças realizam suas rotinas diárias imersas nos valores de suas comunidades.

Dessa maneira, atentando-se para não avaliar como positivas todas as experiências de prática do ensino em casa (considerando haver famílias, sobretudo fundamentalistas, que buscam o isolamento dos filhos do 'mundo real' mediante essa prática), é possível aferir que há pais que incentivam ativamente seus filhos a tirarem proveito das oportunidades sociais fora da família, o que permite às crianças adquirirem as regras de comportamento e sistemas de crenças e atitudes que precisam para o convívio na sociedade.

4.1.2 Considerações sobre a questão da socialização

Como anteriormente apresentado, a relevância dada à questão da socialização na formação das crianças e adolescentes é evidenciada por todo o debate que envolve o ensino em casa *vs.* escola. Tal tema mostra-se recorrente entre os defensores do ensino em casa e seus críticos e revelou-se presente nos casos analisados das famílias brasileiras, nas decisões da Justiça (como apresentado no primeiro capítulo), nos PLs que foram apresentados visando

à normatização dessa modalidade de ensino no país, além das reportagens divulgadas pela imprensa que, de forma crescente, vêm expondo o tema do ensino em casa para a população.

De todo o debate que envolve o tema da socialização, destaca-se, não obstante as generalizações realizadas, a visão de que a escola, enquanto espaço e esfera de socialização secundária, contribui não somente para a formação da personalidade do indivíduo, mas também para sua vida de participação social (*Cf.* CURY, 2006; CELETI, 2011). Por todas as suas especificidades e relevância histórica, a escola acaba por oferecer ao indivíduo experiências que outras instituições e espaços, em sua maioria, não podem oferecer.

Dessa maneira, defende-se que a instituição escolar pode ser um espaço, como defendido anteriormente por diversos autores, para se exercer democraticamente a convivência, ensaiar a participação, exercer atitudes de respeito, tolerância e colaboração, por ser responsável por prover conhecimentos e habilidades para a continuidade de uma sociedade democrática (*Cf.* RIEGEL, 2001).

Entretanto, apesar de seu potencial para desenvolver tais resultados como fruto da oferta de uma socialização positiva, revela-se no mínimo ingênua a visão de que tal processo de fato ocorre em todas as escolas; ou mesmo a radicalização de que a instituição escolar seria o único ou o melhor e mais desejável ambiente de socialização para o alcance de tais objetivos (*Cf.* CELETI, 2011). Da mesma maneira pode-se avaliar como generalizadas as críticas à instituição escolar como ambiente que oferece uma socialização negativa, marcada apenas por situações como violência, *bullying*, consumismo, homogeneização entre pessoas da mesma idade e classe social.

Desse conjunto de críticas à escola, deve-se salientar ao menos duas considerações: a de que tais características não são originárias da escola, mas, antes, revelam-se como características da sociedade mais ampla na qual a escola está inserida e, no caso brasileiro, sobretudo como resultado das desigualdades sociais e econômicas que marcam o país; a segunda questão, também decorrente dessa primeira constatação, é a de que tais problemas estão presentes em outros espaços e instituições (como decorrente que são da sociedade), não se tratando de monopólio da instituição escolar e podendo se apresentar, por exemplo, nos demais locais e instituições frequentados pelos praticantes do ensino em casa (para realização de suas atividades extracurriculares, por exemplo).

Entretanto, se por um lado defende-se a escola, apesar dos problemas nela evidenciados, e seu papel para a socialização, cumpre destacar também a necessidade de revisão das críticas que posicionam o ensino em casa como um problema de isolamento

social. Como bases nas experiências e estudos apresentados, contata-se (não se generalizando todas as práticas de ensino em casa) que muitas famílias têm buscado para seus filhos ampla participação em atividades extra-escolares, bem como a participação ativa em atividades diárias e outras que as colocam em contato com as pessoas de sua comunidade.

Diante dessa constatação, talvez a questão não seja a de uma possível falta de socialização, mas a de que tipo de socialização deve ser propiciada às crianças e adolescentes em sua formação. Enquanto os favoráveis ao ensino em casa apregoam como aspecto positivo de sua forma de educar o possível contato de seus filhos com a comunidade local em atividades diárias, o encontro e socialização com pessoas de diferentes idades e caraterísticas socioeconômicas, os que defendem a escola como espaço de socialização entendem que o convívio intenso por essa oferecido (permeado por situações de conflito e cooperação) não pode ser comparado com encontros esporádicos ou momentos de conversas isoladas, como ofertados pelo ensino em casa, em que o convívio das crianças é marcado predominantemente pelas pessoas de seu núcleo familiar, além do fato de que os possíveis espaços, momentos e pessoas com quem as crianças são socializadas apresentam-se como previamente selecionadas por seus pais.

Diante de tal problemática, assume-se a dificuldade de se valorar o tipo de socialização oferecido pela escola e pela família na tarefa do educar, defendendo-se que todos os espaços de oferta de socialização podem trazer aspectos positivos e negativos à criança em sua formação.

Assim como é possível verificar problemas na instituição escolar em sua oferta de socialização, não se pode deixar de considerar que o ensino em casa, como opção individual e de total controle dos pais no que diz respeito ao convívio social de seus filhos, pode também ser problemático à formação de crianças e adolescentes. Em outras palavras, mesmo que os dados internacionais revelem a opção pelo ensino em casa cada vez mais desvinculada da motivação religiosa, grande parte das famílias que opta por essa modalidade de ensino declara-se adepta a uma religião (discussão apresentada no segundo capítulo), o que pode incorrer em casos de famílias fundamentalistas que optem por essa modalidade de ensino como possibilidade de isolamento social de seus filhos ou mesmo de uma possível limitação que pode se revelar prejudicial para o convívio futuro na sociedade e sua formação para o exercício da cidadania.

Reich (2002, p. 30) ressalta o fato de que, ao praticar o ensino em casa, os pais não controlam somente o currículo, mas também o ambiente social das crianças. Muitos pais são

motivados pelo desejo de controlar a educação moral e espiritual de seus filhos e podem severamente limitar interações sociais das crianças, ainda que com o argumento de 'protegê-las' da exposição a algo contrário aos seus valores e crenças.

Das questões que envolvem o tema da socialização, as possíveis consequências de uma socialização vivenciada na maior parte do tempo dentro do núcleo familiar ou em ambientes e momentos direcionados pela família, como é o caso do que geralmente ocorre pelos praticantes do ensino em casa, suscitam questionamentos e investigações que acabam por provocar análises de abordagens psicológica e psicanalítica. Ressalta-se que não foi o objetivo da presente tese tratar tais questões, mas cumpre anunciar que há, a partir dessas abordagens, a defesa da importância da escola como contraponto à família na constituição do sujeito, como local onde é possível a criança libertar-se da figura materna e das influências do círculo familiar e ter a chance de ser 'ela mesma' para os outros e para si (independentemente das expectativas dos pais ou do papel que eles a ela atribuem). Tais questionamentos suscitam estudos que possam acompanhar as crianças que estudam em casa, bem como relacioná-los ao tema emergente da centralidade paterna na educação dos filhos, como apresentado no segundo capítulo.

Diante dos argumentos, compartilha-se da posição de Monk (2004, p. 18), ao salientar que além da socialização não se resumir ao único objetivo da educação, há um risco no uso desse argumento (contra o ensino em casa) como o problema principal do debate, usando-o para mascarar as preocupações de interesse público, com base no coletivo, suscitadas por essa forma de ensino; tais questões, defende o autor, são inerentemente políticas e não se resumem ao argumento da socialização.

Dessa maneira, o debate sobre as implicações do ensino em casa no Brasil deve ser ampliado, questionando-se outros aspectos nele envolvidos, como, por exemplo, a sua capacidade de cumprir com o estabelecido pela legislação brasileira como um dos objetivos da educação: a formação para a cidadania, tema apresentado a seguir.

4.2 O ensino em casa e a formação para a cidadania

De acordo com Arai (1999), as questões sobre a socialização das crianças baseiam-se em uma preocupação maior que é a de como formar bons cidadãos, que desempenhem seu papel na sociedade. Dessa, surgem outras que envolvem a possibilidade de normatização do ensino em casa no país relacionadas com a cidadania: "se os que estudam em casa se

enquadrarão ou não na sociedade mais ampla de maneira adequada" (ARAI, 1999, p. 5), tendo em vista que a escola se apresenta como o local onde a formação para a cidadania se desenvolve.

No Brasil, em grande medida, a posição de que a escola assume papel central, via ação do Estado, na formação de cidadãos, sendo este um dos objetivos constitucionais para a educação, foi tema analisado tanto no segundo como no terceiro capítulo da presente tese. Afinal, todo o debate que se relaciona à defesa de uma educação compulsória, que ressalta o papel do Estado como responsável ou mesmo interessado maior no direito à educação, aponta a escolarização como algo indispensável para a formação da cidadania e, consequentemente, para a continuidade de um Estado Democrático de Direito (*Cf.* RANIERI, 2009; REICH, 2002; MORAN, 2011; BOUDENS, 2002).

Também da posição contrária do Superior Tribunal de Justiça à possibilidade de implementação do ensino em casa no país, e da dos deputados brasileiros que vetaram projetos de lei pela normatização de tal modalidade de ensino, assume-se o entendimento de que a escola é o lugar mais apropriado para desenvolver a formação para a cidadania.

Na análise do caso da família Vilhena Coelho/GO em 2001, tal posicionamento pode ser encontrado no parecer CNE/CEB 34/2000, quando o relator apresenta a escola como "agência indispensável" para a formação para a cidadania, sendo as demais instituições como família, sociedade e organizações culturais, cooperadoras nesse processo, entretanto, destacando que a família sozinha jamais terá condições mínimas necessárias para atingir objetivo tão complexo e garantir o que a lei chama de preparo para a "cidadania plena" (*Cf.* BRASIL, CNE/CEB 34/2000, p. 6).

No que se refere ao julgamento dos ministros do STJ sobre a família anteriormente citada, a questão da formação para a cidadania e sua relação intrínseca com a instituição escolar revela-se tema recorrente. Destaca-se o voto do ministro Humberto Gomes de Barros, para o qual *o convívio escolar* é algo indispensável para o preparo para o exercício da cidadania, meta da educação, além de apresentar-se como remédio para o que denominou de "duas doenças terríveis da cidadania": a submissão e a arrogância (BRASIL, 2001, p. 13). E também o voto da Ministra Laurita Vaz, ao definir que *apenas no ambiente escolar* e no convívio com a diversidade que este apresenta é possível aprender o significado da palavra cidadão e do conceito de cidadania (BRASIL, 2001, p. 47, grifo nosso).

No julgamento da família Nunes/MG, o juiz também assumiu posição semelhante ao alegar que o constituinte teria explicitado o entendimento de que o convívio escolar é exigido

como fator indispensável para o preparo para o exercício da cidadania, associando o tratamento dado à educação na CF/88 ao modelo de sociedade e democracia que o Brasil pretende construir. Desse modo, o projeto educacional brasileiro deve, necessariamente, desenvolver os princípios que regem o Estado Democrático de Direito, para o qual a frequência escolar mostra-se indispensável.

Essa visão também foi compartilhada pelo deputado relator na rejeição dos PL 6484/2002 e seu apensado PL 6001/2001: a escola é o espaço de formação do cidadão, de maneira que exigir a compulsoriedade da matrícula e frequência significa proteger a sociedade do que ele denominou de uma 'formação deficiente para a cidadania'. A deputada Bel Mesquita, no pedido de rejeição dos PL 4122/2008 e seu apensado o PL 3518/2008, também acredita ser a escola a instituição necessária para o amadurecimento da cidadania.

Assim, é comum encontrarmos no Brasil a negação do ensino em casa e a consequente defesa pela compulsoriedade da frequência escolar sob o argumento, como o apresentado por Oscar Vilhena, de que o Estado não quer se fazer onipotente ou negar as liberdades individuais, e sim reconhecer a escola como instituição social democrática e republicana que se destina à formação não somente de estudantes, *mas de cidadãos* (REVISTA EDUCAÇÃO, 2008).

Sem a pretensão de se repetir os argumentos já apresentados no decorrer do presente trabalho em prol do direito à educação para todos, via ações positivas do Estado com relação a esse direito de etapa compulsória, cabe destacar que o alcance de seu objetivo no que tange à formação para a cidadania não se encontra isento de questionamentos. A negação da normatização e prática do ensino em casa no Brasil contribui para apresentar indagações não somente de natureza conceitual sobre a cidadania (e sobre o que seria a formação para a cidadania), mas também de ordem prática, questionando as limitações da instituição escolar no cumprimento desse papel.

Sendo assim, o objetivo do presente trabalho não é uma análise aprofundada do conceito de cidadania e sua transformação histórica[137], mas a apresentação de tal conceito relacionado à educação para a cidadania, dentro de um contexto de discussão sobre o local onde é possível desenvolvê-lo: se obrigatoriamente dentro da instituição escolar ou em outros espaços e instituições como a família, como sugerido pelos defensores do ensino em casa.

Como já ressaltado, esse debate torna-se necessário visto que o entendimento de que a escola comum seria o melhor espaço para assegurar a formação para a cidadania entre as

[137] Para tanto, sugere-se: KYMLICKA e NORMAM, 1997; TURNER, 2001; ISIN e TURNER, 2002.

gerações presentes e futuras, sendo esta construída em torno das virtudes de tolerância crítica, da diversidade e comprometimento com um código moral defensável, passa a ser questionado (ARAI, 1999, p. 2), juntamente com o próprio conceito de cidadania que deixa de ser apresentado como um quadro estático de direitos e passa a ser avaliado como um conceito em transformação (TURNER, 2001, p. 192; ARAI, 1999, p. 10).

Para Marshall (1967), a cidadania consiste em assegurar que todos sejam tratados como membros plenos de uma sociedade de iguais, sendo que este pertencimento consiste em outorgar aos indivíduos um número crescente de direitos de cidadania, os quais ele dividiu em três categorias: direitos civis; direitos políticos e direitos sociais. Para ele, a educação é vista como um pré-requisito da liberdade civil e, consequentemente, do exercício de outros direitos.

> 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 freqüentar a escola, mas como o direito do cidadão adulto ter sido educado. (MARSHAL, 1967, p. 73)

Entretanto, a concepção de cidadania como possessão de direitos, teoria desenvolvida no período pós guerra e que teve Marshall como seu maior expoente, passa a ser criticada e revista (KYMLICKA e NORMAM, 1997; TURNER, 2001). Tal questionamento tem se mostrado presente nas últimas décadas sobretudo por duas razões: pela necessidade de complementar (ou substituir) a aceitação passiva dos direitos de cidadania com o exercício ativo das responsabilidades e virtudes cidadãs; e pela necessidade de revisar o conceito de cidadania de modo que ele incorpore o crescente pluralismo social e cultural das sociedades modernas (KYMLICKA e NORMAM, 1997, p. 9). Contudo, a crítica à teoria de Marshall não significa dizer que os direitos por ele defendidos são irrelevantes, mas que as questões que envolvem a cidadania têm mudado de nível e, como consequência, o caráter do debate sobre esse conceito também tem sido alterado (TURNER, 2001, p. 203).

De acordo com Arai (1999, p. 7), da mesma forma que não há um conceito único para cidadania, pode-se verificar diferentes propostas sobre a natureza e os conteúdos da educação para a cidadania. Essa posição é corroborada por Reich (2002, p. 14), que, ao reconhecer o interesse do Estado na formação para a cidadania, avalia como um assunto de intenso debate o escopo dessa formação cívica, tendo, segundo o autor, os teóricos políticos interpretado as demandas de uma formação para a cidadania de maneiras muito diferentes.

Para Reich (2002, p. 29), é necessário oferecer à criança uma educação que garanta autonomia, tanto para que essa ultrapasse o servilismo ético quanto para estar apta a exercer a cidadania. Mas o grau de autonomia necessária para permitir o exercício da cidadania mostra-se não somente difícil de estabelecer com precisão, como também depende da definição de cidadania adotada. Diante desse desafio, o autor sugere que qualquer definição razoável de cidadania (e de educação para a cidadania) deva incluir condições para que a criança obtenha a capacidade de transmitir e defender seus próprios valores políticos e crenças e também ser capaz de considerar os argumentos fundamentados dos outros. Assim, a questão que se segue é se é possível identificar os aspectos estruturais da escolaridade essenciais para alcançar a autonomia necessária para o exercício dessa cidadania, bem como indagar se é possível desenvolvê-la dentro do âmbito familiar na prática do ensino em casa (REICH, 2002, p. 30).

4.2.1 A formação para a cidadania via escola

A aceitação de que "a cidadania não é simplesmente um *status* legal definido por um conjunto de direitos e responsabilidades", mas também "uma identidade – a expressão de pertencer a uma comunidade política" (KYMLICKA e NORMAM, 1997, p. 27, tradução nossa), suscita a questão: onde se aprendem as virtudes necessárias para o exercício responsável da cidadania? E a resposta, segundo teóricos das virtudes liberais, é que cabe às escolas essa tarefa. Elas "devem ensinar aos alunos como incorporar o tipo de raciocínio crítico e perspectiva moral que definem a razoabilidade pública" (KYMLICKA e NORMAM, 1997, p. 23, tradução nossa).

Se, por um lado, é certo que outras associações e organizações voluntárias podem ensinar determinadas virtudes cívicas aos indivíduos, por outro, defende-se que esta não se revela a razão de ser de tais instituições, ou seja, a razão pela qual as pessoas se juntam a igrejas, famílias ou organizações étnicas não seria para aprender tais virtudes; antes, seu objetivo é o de colocar em prática certos valores e desfrutar de certos bens, e isto pode ter pouco a ver com a promoção da cidadania. A incorporação a uma associação religiosa ou étnica pode ser mais uma maneira de apartar-se da corrente principal da sociedade do que um modo de aprender como atuar dentro dela (KYMLICKA e NORMAM, 1997, p. 21).

No Brasil, os muitos argumentos utilizados para se apresentar a escola como o local onde é possível oferecer a todos uma educação para a cidadania baseiam-se, principalmente, na necessidade dessa educação para continuidade e fortalecimento dos princípios

democráticos que regem o país. Dessa maneira, todo o debate que relaciona a cidadania, bem como a formação para a cidadania via instituição escolar, insere-se no próprio objetivo constitucional do direito à educação de todos e no contexto maior em que se insere a educação como um direito social e a própria CF/88 no âmbito de um Estado Democrático de Direito (como já apresentado no terceiro capítulo desta tese).

Dentro desse contexto, Ranieri (2009, p. 261) promove longa discussão sobre o sentido da exigência de preparo da pessoa para o exercício da cidadania, via educação escolar. Para a autora, torna-se indispensável para a formação dos indivíduos como cidadãos o conhecimento dos direitos fundamentais e das instituições democráticas, sem o que a democracia não pode se fortalecer. Essa visão é associada à cidadania como *software* da democracia e para a qual a educação escolar torna-se imprescindível visando à própria conservação do Estado, em bases democráticas (RANIERI, 2009, p. 358).

Partindo do pressuposto que a preparação para a cidadania "não é uma vantagem, uma habilitação ou uma conquista individual, mas [trata-se de] medida de interesse público e condição de funcionamento da sociedade estatal" (RANIERI, 2009, p. 406), a autora ressalta que, no Brasil, as discussões acerca da educação para a cidadania, como cumprimento de dispositivo constitucional, ganham relevância e intensidade "devido ao baixo grau de cognição sobre o papel e o funcionamento das instituições democráticas (...), por grande parte da população brasileira, o que delas distancia o pensamento e a avaliação crítica dos cidadãos, com prejuízos evidentes para a democracia" (RANIERI, 2009, p. 406).

Reconhecendo essa necessidade e acompanhando as mudanças no que diz respeito ao conceito de cidadania, Ranieri (2009, p. 358) destaca que a CF/88 institui a questão da formação para a cidadania como algo amplo:

> Não se trata de treinar para o exercício estreito da cidadania ou da mera preservação de lealdades, em nome da força e da materialidade do Estado e muito menos para a ascensão social, exclusivamente. Trata-se, sobretudo, de conscientizar cada um e a todos da mudança antropológica do conceito de cidadania, segundo os parâmetros do Estado Democrático de Direito, como condição de saúde e vitalidade da democracia.

Dessa maneira, como já reiterado no terceiro capítulo, a autora defende que a difusão e a promoção dos princípios republicanos e democráticos como fundamento do Estado Brasileiro, assim como o pleno desenvolvimento da personalidade humana ligada à participação na vida da coletividade e no espaço público, previsto constitucionalmente, "exige

a transmissão formal, a cada geração, de todo um conjunto de valores e princípios de extração democrática, *por meio do ensino escolar*" (RANIERI, 2009. p. 359, grifo nosso).

Carvalho (2013, p. 43, grifo nosso) defende que, no Brasil, a preocupação com uma formação comprometida com princípios éticos voltados para a cidadania democrática revela-se presente não somente nos discursos jurídicos do Estado ou nas políticas públicas de diferentes níveis de governos, mas também nas propostas pedagógicas das mais variadas instituições escolares, livros didáticos e discursos de professores e profissionais da educação, bem como na mídia e na fala dos pais que "insistem na necessidade de que *as instituições escolares* se voltem com grande ênfase e empenho para a formação ética dos alunos, ainda que nem sempre haja clareza acerca dos princípios em torno dos quais deva se organizar essa formação".

O autor ainda enfatiza que esse quadro de ampla e generalizada adesão sugere que "o ideal de um compromisso *das instituições escolares* com a formação ética vinculada à cidadania democrática deixou de ser um assunto restrito a especialistas e profissionais da educação para se constituir em uma questão de interesse comum e público" (CARVALHO, 2013, p. 43). Com esses argumentos, Boudens (2002, p. 19) é contundente ao afirmar que "Sem educação escolar obrigatória não pode haver Cidadania".

Nesse contexto de aparente consenso sobre o papel da instituição escolar diante da formação para a cidadania, cabe indagar qual seria o entendimento sobre o ensino para a cidadania adotado pelo sistema educacional brasileiro ou mesmo quais seriam os objetivos gerais, os temas, as práticas e conteúdos de tal ensino. Esse então se revela um campo de ampla discussão, visto ser apresentada uma variedade de conceitos relacionados ao ensino para a cidadania, além da imprecisão dos conteúdos e práticas pedagógicas que os caracterizam e da diversidade de concepções ideológicas que os permeiam.

Ranieri (2009, p. 360) afirma que diversos conceitos como os de: educação ética; educação política; educação de valores; educação para direitos humanos; educação para a democracia; entre outros, passam a designar o ensino formal voltado à preparação da cidadania, tornando-se tema recorrente em programas de governo e projetos de lei, sem contudo especificação de conteúdo, seja pelo temor de assumir concepções ideológicas, seja para manter as diferenças no preparo dos cidadãos (esta última ainda que não explicitamente).

Dessa realidade evidenciam-se alguns problemas na formação para a cidadania a serem enfrentados pelo sistema educacional brasileiro. Entre eles, Ranieri (2009, p. 360) destaca: a matéria tem sido tratada transversalmente nos Parâmetros Curriculares, entretanto,

confundida com civismo ou patriotismo, ainda sem resultados práticos mais consistentes; ressalta-se o potencial retórico de seu conteúdo e a desvinculação com a realidade e cotidiano dos alunos; o problema da imposição de conteúdos que, num país de organização federativa, passa a ser vista como restrição à autonomia dos Estados, da escola, da liberdade do professor e da pluralidade de concepções pedagógicas.

Carvalho (2013, p. 29) também exprime visão semelhante ao defender que "o ideal de uma "formação para a cidadania" parece ser hoje um dos casos mais emblemáticos dessa luta pela aceitação ou legitimidade de um dentre vários conceitos alternativos que tem não só um interesse teórico, mas um propósito prático". Segundo o autor, sob o mesmo título da 'educação para a cidadania' é possível encontrar propostas que abarquem tanto "a doutrinação legal até uma radical crítica social, desde projetos ecológicos até a caridade ou o trabalho voluntário".

Após analisar o que a CF/88 e as leis infraconstitucionais como a LDB 9394/96 e o ECA estabelecem sobre a formação para a cidadania, e reconhecer a vacuidade programática no que diz respeito a esse tema em documentos oficiais como o Plano Nacional de Educação, o Programa Nacional de Direitos Humanos e os Parâmetros Curriculares Nacionais, Ranieri (2009, p. 370) defende o que deveria estar na base da reflexão sobre o preparo para o exercício da cidadania:

> (...) o pressuposto dos direitos humanos (tudo que é indispensável para um é indispensável para todos), o da democracia (todos têm o direito de se manifestar e de participar das decisões coletivas) e o da república (todos são responsáveis pela coletividade e pelo bem comum).

Apesar de reconhecer a grandeza dos esforços necessários para que isso ocorra, Ranieri (2009) ressalta que o caminho a ser percorrido para que tal processo ocorra é via educação *escolar*.

Carvalho (2013, p. 50), por outro lado, associa a educação para a cidadania a uma formação ética, destacando o aprendizado de princípios éticos e de disposições morais voltadas para o exercício da cidadania democrática. Todavia, para o autor, o aprendizado de tais princípios não resulta do contato da criança com um especialista, do ensino de um conteúdo específico, de uma preocupação pontual ou mesmo de uma 'tematização transversal' de um ponto do programa, mas sim, "da convivência difusa com todos que a cercam", o que representa o desafio para as instituições escolares diante do reconhecimento da necessidade do trabalho fundamentalmente coletivo para esse tipo de trabalho (CARVALHO, 2013, p. 51). Na avaliação de Carvalho (2013, p. 53),

> (...) os princípios e os valores característicos da instituição escolar estão contidos nos próprios conteúdos aprendidos, nas próprias formas de conhecimento ensinadas e, portanto, se encarnam nas atividades e práticas docentes que os materializam como conteúdos didáticos. Assim, o cultivo de valores fundamentais pode – e deve – estar presente no desenvolvimento de cada uma das disciplinas e atividades de nosso ensino.

A discussão sobre o conteúdo da educação para a cidadania, entretanto, não é exclusiva no Brasil. De acordo com Arai (1999, p. 7), em muitos países, versões iniciais de educação para a cidadania incluíam elementos como: nacionalismo e história nacional; direitos e responsabilidades individuais e informações sobre a geografia e o sistema político dos países. Em alguns casos, as escolas enfatizaram a tarefa de participação na vida pública da sociedade, o que significou não somente acompanhar eventos políticos e votar nas eleições, mas também trabalhar nas comunidades e igrejas locais às quais pertenciam, pelo entendimento de que tinham uma tarefa na atuação para a melhoria das condições de vida própria, de outros e do ambiente. Porém, ao longo do tempo, a instituição escolar passou a dar uma ênfase maior às questões cívicas e dedicar menos atenção à participação e identificação comunitária. Em muitos países, a educação para a cidadania foi resumida a cursos de história e de estudos sociais, o que levou a um ensino mais formal do entendimento de cidadania, valorizando direitos e responsabilidades ao invés de participação e identificação com o grupo.

Vislumbrando essa realidade, Arai (1999, p. 9) apresenta o apelo de que a escola deveria ressaltar a importância da participação como um elemento crucial da educação para a cidadania, o que, em sua avaliação, ajudaria a legitimar a definição de cidadania que está sendo modelada pelos praticantes do ensino em casa, como será apresentado a seguir, e fecharia uma lacuna existente entre o que é ensinado nesses dois âmbitos (escola e ensino em casa).

Na avaliação de Reich (2002, p. 15), é possível encontrar aqueles que argumentam que o Estado deve ensinar às crianças, como parte dessa formação cidadã, conhecimentos de questões de ordem pública, as conclusões da ciência contemporânea, a fundação da história nacional e mundial, a estrutura e operação das esferas de governo federal, estadual e local e uma ampla variedade de habilidades de empatia e pensamentos críticos necessários para facilitar a deliberação democrática em meio a uma multiplicidade de interesses concorrentes entre diversas raças, religiões e visões de mundo. Outros ainda indicam que o interesse do Estado na educação para a cidadania refere-se a uma formação que assegure que as crianças terão a oportunidade e a capacidade de participação em instituições públicas e virão a possuir um número de virtudes políticas tais como tolerância, civilidade e um senso de Justiça.

Sem a pretensão de estabelecer o conteúdo de uma educação para a cidadania ou de apresentar uma resposta ao debate, Reich (2002, p. 15) realça o interesse legítimo do Estado em oferecer às crianças as habilidades para se tornarem cidadãos. Para o autor, o Estado, ao oferecer uma educação para a cidadania, revela também um interesse em executar "uma função de contra-recuo aos pais", no sentido de garantir que as crianças recebam algum mínimo básico de escolaridade de tal forma que possam se desenvolver em adultos capazes de agir com independência. Reich (2002, p. 16) ressalta ainda que alcançar bons resultados acadêmicos, essenciais para que a criança se torne um adulto independente e capaz de encontrar um lugar no mercado de trabalho, relaciona-se com a capacidade de liderar uma vida em meio às principais instituições sociais e econômicas da sociedade, mas diferem do exercício da cidadania, o qual requer a capacidade de participação nas arenas políticas e seus mecanismos.

Defendendo que o exercício da cidadania requer como pressuposto uma educação para a aquisição da autonomia da criança, Reich (2002, p. 30) compreende como fundamental o papel da escola ao expor as crianças e envolvê-las em valores e crenças que não as de seus pais. Na avaliação do autor, alcançar um mínimo de autonomia exige da criança que ela saiba da existência de formas de vida diferentes daquela em que nasceu. Especialmente por sua importância cívica, é necessário que uma criança seja capaz de analisar seus próprios valores políticos e crenças diante das dos outros, com um olhar crítico, ou seja, exige que a criança seja capaz de pensar de forma independente da dos seus pais.

Assim, a escola, ao formar para a cidadania ensinando os alunos a serem críticos, questionadores e esperando deles que se distanciem de suas próprias tradições para embarcar numa discussão pública, acaba por, inevitavelmente, conduzi-los ao desafio do questionamento de sua vida privada, da tradição, da autoridade religiosa ou parental. A educação para a cidadania democrática implica necessariamente oferecer aos alunos as habilidades intelectuais necessárias para avaliar os modos de vida diferentes dos de seus pais (KYMLICKA e NORMAM, 1997, p. 21). Torna-se difícil para as escolas promover a formação dos alunos para questionar a autoridade política, sem enfraquecer a sua "crença inabalável" na Justiça do modo de vida de seus pais (KYMLICKA e NORMAM, 1997, p. 25).

Na avaliação de Will Kymlicka e Wayne Normam (1997), este dilema é semelhante tanto aos teóricos da sociedade civil, que enfrentam o problema de como intervir sobre os grupos privados de forma a convertê-los em melhores escolas de virtude cívica, quanto aos

teóricos da virtude liberal - que, por outro lado, enfrentam a questão de como modificar a educação cívica ensinada nas escolas em uma forma de limitar o seu impacto sobre as associações privadas. Na avaliação dos autores, nenhum dos dois grupos conseguiu até agora resolver totalmente estes problemas (p. 25).

Diante desses argumentos, Reich (2002, p. 30) não se declara favorável ao banimento do ensino em casa nos Estados Unidos (contexto no qual está inserido), mas ressalta as dificuldades de desenvolvimento de uma educação para a autonomia e, consequentemente de exercício da cidadania, dentro dos limites do ensino em casa. O autor afirma que nem todos os arranjos e formas de praticar o ensino em casa mostram-se problemáticas nesse sentido, mas destaca aspectos evidenciados por pesquisas como o fato dos pais controlarem não somente o currículo, mas também o ambiente social das crianças. Por esses motivos, Reich (2002, p. 31 e 32) defende que cabe ao Estado garantir que as crianças, independentemente do ambiente em que são educados, recebam uma educação que as expõe e envolva em valores e crenças que não os encontrados em casa, para que possam receber o mínimo grau de autonomia necessária para fazer escolhas, exercer a cidadania, assim como seu "*right to exit"* (seu 'direito de sair', de se desvincular de determinada religião no momento que assim decidir, sem sofrer constrangimento (*Cf.* SPIECKER, RUYTER e STEUTEL, 2006), apresentado no terceiro capítulo).

Essa necessidade de educação para a autonomia, contra o servilismo ético e como base do cumprimento do "*right to exit"* também é abordada por Spiecker, Ruyter e Steutel (2006, p. 325), porém de uma maneira mais radical, ao defenderem que cabe ao Estado tornar a educação cívica compulsória. Para os autores, se a desvinculação de sua religião é um direito de todo cidadão em uma democracia liberal, a educação das crianças para a autonomia, a fim de se tornarem capazes de fazer uso do seu direito, deve ser concebida como parte da educação cívica; consequentemente, se tomarmos esse direito de desvinculação ("*right to exit"*) a sério, *a educação cívica deve ser obrigatória* para todos os alunos, educação esta aplicável *somente via educação escolar*, dado que as exigências que ela pressupõe ultrapassam os objetivos defensáveis da educação parental (SPIECKER, RUYTER e STEUTEL, 2006, p. 325).

Mas essa afirmação recai no questionamento: quais os conteúdos da educação cívica o Estado democrático liberal pode impor sobre todos os alunos? Para Spiecker, Ruyter e Steutel (2006, p. 325), a educação cívica envolve não apenas ensinar os alunos que eles têm direitos, mas também a exercer os seus direitos básicos. Além de conhecimento sobre as alternativas

para a vida que vivem, os alunos devem aprender a avaliar essas alternativas. Isso também significa que devem ser protegidos contra formas de lavagem cerebral e coerção que fazem parte dos esforços de professores ultra-ortodoxos. Na opinião dos autores, o Estado tem o dever de assegurar que as crianças adquiram as disposições minimamente necessárias para exercer os direitos de liberdade em suas vidas, ainda que futuramente, e que nenhum aluno deixe a escola com a característica de disposições para o servilismo ético.

O posicionamento a favor da educação para a cidadania via educação escolar também é apresentado por Monk (2002, p. 9), porém ressaltando outro aspecto interessante ao examinar os direitos das crianças *na* educação, o que representa defender a participação ativa da criança no contexto e tomada de decisões escolares como uma importante forma de ensinar aos alunos competências de cidadania para o futuro. Reich (2002, p. 22) complementa essa visão afirmando que as próprias crianças também manifestam um interesse cívico em se tornar minimamente autônomas, porque a realização de um grau mínimo de autonomia é necessária para que ela participe habilmente na tomada de decisões políticas compartilhadas. Assim, por todos os argumentos anteriores, Monk (2002, p. 4) constata que *a escola*, comparada com o ambiente familiar, oferece mais possibilidades da criança se tornar um agente social.

Por esses motivos, Arai (1999, p. 10) defende que as escolas deveriam prosseguir com iniciativas políticas que promovem uma cidadania multidimensional; elas precisam reconhecer que não há uma melhor versão do que é ser bom cidadão, mas há muitas interpretações válidas do que significa ser um membro ideal da sociedade, sendo que a cidadania multidimensional sugere que se tornar um cidadão é um processo constante e que as ideias das pessoas sobre boa cidadania podem mudar. Além disso, o autor afirma não haver garantias para a formação de bons cidadãos. Para ele, os defensores do ensino em casa têm apresentado um entendimento de cidadania alternativo e muito valioso, como será analisado a seguir, mas isso não significa que devamos abandonar toda a educação para a cidadania ensinada nas escolas, assumindo o pressuposto de que estas cumprem o seu papel no que se refere à educação para a cidadania.

Após todos os argumentos, defende-se a instituição escolar como espaço privilegiado para a formação para a cidadania, dadas as suas especificidades, e como espaço que se propõe a oferecer para diferentes crianças uma formação que vise à sua participação (que compreende direitos e deveres) em uma sociedade de bases democráticas. Entretanto, não se pode ingenuamente generalizar que tal formação tem se dado eficazmente em todas as escolas, bem

como ignorar as dificuldades e complexidades que tal formação exige. Assim como se acredita que uma visão alternativa de cidadania vem sendo construída e apresentada por famílias que fizeram a opção pelo ensino em casa, como será apresentado a seguir.

4.2.2 A formação para a cidadania fora da escola

Apesar da forte defesa da escola como instituição responsável pela formação para a cidadania, convém ressaltar que tal posição encontra questionamentos, não sendo isenta de críticas. As indagações presentes no debate anteriormente apresentado recaem sobretudo nas críticas realizadas à escola em sua forma de educar no geral e, especificamente, na visão de que falha também no intento de formar cidadãos. Como consequência, surge a visão de que é possível em outros espaços e instituições proporcionar uma educação para a cidadania, ainda que esta se apresente com visão e definição diferentes das proporcionadas pela instituição escolar.

Convém ressaltar que, semelhantemente ao debate sobre a socialização (apresentado anteriormente), as críticas à instituição escolar, bem como a posição favorável ao ensino em casa no que se refere ao tema da formação para a cidadania, também ocasionam, muitas vezes, generalizações e posições polarizadas a favor ou contra determinado espaço de formação. Como consequência dessa constatação inicial, ressalta-se a sugestão de que os argumentos apresentados sejam analisados com maior profundidade, não somente relativizando-os, mas deles se depreendendo o reconhecimento dos aspectos positivos e negativos que envolvem tanto a escola como o ensino em casa no processo de formação para a cidadania.

Kunzman (2012, p. 86) questiona a capacidade do Estado como responsável pelo desenvolvimento de cidadãos virtuosos. Para o autor, reivindicar que, pelo processo de escolarização formal, o Estado precisa garantir que todos os indivíduos sejam preparados para exercer os direitos e as responsabilidades da cidadania significa afirmar que “o Estado *precisa* fazer o que parece claro que *não tem feito* (em suas escolas públicas) e talvez *não possa* fazer (na medida em que o contexto da educação formal é inerentemente limitado nas suas capacidades)” (tradução nossa).

O autor contesta não somente a atuação do Estado na formação para a cidadania, mas a escola como o melhor local onde essa educação deveria acontecer. Para ele, muitos teóricos, sustentados por pesquisas empíricas, defendem que outros contextos cívicos e instituições que

não a escola (como organizações comunitárias, instituições religiosas, entre outras) se mostram mais efetivos para o desenvolvimento de habilidades e virtudes da cidadania democrática (KUNZMAN, 2012, p. 86).

Carvalho (2013, p. 52), apesar de defender a escola como instituição com a tarefa de iniciação dos jovens no mundo comum e público, na qual destaca "a peculiaridade e a potencial fecundidade da ação docente na formação de princípios éticos e disposições morais dos jovens", reconhece que a escola não possui o monopólio dessa tarefa de formação. Na avaliação do autor, "a escola é apenas uma entre as várias instituições com que os alunos convivem e a partir das quais formam seus valores, princípios éticos e disposições morais. A família, amigos, as igrejas e mesmo sua exposição à mídia concorrem para essa formação".

Nesse sentido, sobressai a atuação de algumas famílias que ensinam em casa e sua contribuição para a construção de uma visão alternativa de cidadania e de uma prática diferente da existente na escola de educação para a cidadania. Na avaliação de Arai (1999), esses pais apresentam uma noção de cidadania multidimensional, estando envolvidos em combinar diferentes atributos para formar um bom cidadão, com ênfase na participação e na importância da família como base para a formação para a cidadania.

Para ilustrar os argumentos apresentados pelos autores que defendem essa relação entre o ensino em casa e uma nova visão de formação para a cidadania, contrapondo com a visão anteriormente apresentadas no que se refere ao papel da instituição escolar nesse processo, serão apresentados os dados coletados na pesquisa realizada com pais e dirigentes de associações de *homeschooling* no Canadá. Na referida pesquisa, uma das questões apresentadas foi sobre a eventual falta de educação para a cidadania que as crianças que estudam em casa estariam sofrendo, bem como a indagação sobre o que os responsáveis (tanto pelas crianças como pelas instituições) estariam fazendo para resolver esse problema. É importante enfatizar que nenhum conceito de cidadania foi apresentado, dado que um dos objetivos implícitos com a questão se referia também à tentativa de detectar o conceito de educação para a cidadania presente nessa Comunidade.

Apenas uma representante de associação de *homeschooling* suscitou a discussão sobre o conceito de educação para a cidadania ao responder a questão. Com base em definições encontradas em sítios eletrônicos e enciclopédia, ela salientou que tal formação é necessária para produzir cidadãos democráticos responsáveis e criticou a formação para a cidadania oferecida nas escolas, avaliando-a como ineficaz, por oferecer às crianças um ensino baseado principalmente na teoria, não revelando aplicação prática dos conteúdos aprendidos. Como

conseqüência, na sua opinião, as crianças que estudam em casa têm mais oportunidade de pensar por si, tomar decisões, debater com outras pessoas, ou seja, poderia ter uma melhor formação para a cidadania do que seus pares no sistema escolar público (dirigente da associação de B).

Diferentemente da discussão sobre a socialização, alguns representantes e pais foram surpreendidos com essa questão: "Realmente eu nunca tinha ouvido isso antes" (pai K); "Nunca alguém tinha me perguntado sobre ‘educação para a cidadania’ ou mencionado isso como uma crítica ao *homeschooling*” (dirigente da associação G); “Devo dizer que eu nunca ouvi falar desta crítica no Canadá (...)” (dirigente da associação I).

Por outro lado, de maneira semelhante quando do questionamento sobre a socialização, muitos basearam suas respostas em “pesquisas” que revelam os adultos que estudaram em casa como politicamente mais envolvidos na comunidade e mais conscientes socialmente. Um dos dirigentes de asssociação de *homeschooling* citou a pesquisa desenvolvida por Van Pelt (2009) e outros mencionaram seus resultados no que diz respeito à participação cívica dos canadenses que estudaram em casa. Estes revelaram-se mais propensos a terem votado e mais envolvidos na vida de suas comunidades (VAN PELT et al, 2009, p. 14). A pesquisa desenvolvida por Ray (2003, p. 6) com adultos que estudaram em casa nos Estados Unidos, também constatou que, além de serem mais envolvidos em suas comunidades, eles são mais engajados politicamente, sendo possível encontrar esses adultos já diplomados trabalhando para candidatos, contribuindo para campanhas e votando em um percentual muito maior do que a população geral dos Estados Unidos[138].

Kunzman (2010, p. 21) afirma ser o envolvimento cívico e político dos que estudaram em casa o tema central de alguns pesquisadores, ao concluir que, contrariamente à visão apresentada dos *homeschoolers* como isolados dos espaços públicos, alunos oriundos de escolas confessionais e os que estudaram em casa são consistentemente mais envolvidos em atividades cívicas que seus pares da escola pública; muitos aprendem habilidades e práticas de engajamento cidadão por meio de suas instituições e afiliações religiosas.

Como exemplo, Kunzman (2010, p. 21) cita sua própria experiência como participante de vários anos de um programa de educação cívica promovido pela *Homeschool Legal Defense Association* (HSLDA), chamado “Generation Joshua” (Geração Josué), com o objetivo de “trazer de volta a América para Deus”, e como professor do ensino médio lecionando inglês e estudos sociais por 10 anos em escola pública. No programa promovido

[138] Cabe lembrar as críticas às metodologias dessas pesquisas, como apresentadas no início desse capítulo (item 4.1).

pela referida associação de *homeschooling*, os adolescentes e jovens cristãos recebiam uma rica variedade de oportunidades educacionais que envolviam desde discussões *online* e currículos formais para liderar unidades de zona eleitoral e dirigir campanhas de candidatos politicamente conservadores. Na avaliação do autor, tornou-se claro como os estudantes em casa eram mais informados e envolvidos em campos cívicos que os alunos das escolas públicas. Entretanto, o autor lança mão desse exemplo para defender que, em sua avaliação, a questão chave que aí se apresenta não é sobre a existência de uma participação cívica, mas sobre o *tipo* de participação e, ainda, o que significaria educar para uma *virtude cívica* e quem decide o que a qualifica como virtuosa.

Evidentemente que, além dos questionamentos relacionados aos procedimentos metodológicos aplicados por essas pesquisas e sua generalização, essa visão não é isenta de críticas. West (2009, p. 10) enxerga esse maior engajamento político por parte dos *homeschoolers* protestantes fundamentalistas dentro de um contexto que ele considera como um dos possíveis danos do ensino em casa, um dano político, como já discutido no segundo capítulo. Convém resgatar a visão desse autor de que, embora a capacidade de ação política dos *homeschoolers* seja palpável e admirável (altas taxas de participação em votações e alistamento no exército, por exemplo), ela se mostra duplamente restrita: no sentido de seu objetivo (posicionar-se contrários aos interesses do Estado que interferem nos direitos dos pais e familiares) e de sua atuação sem postura crítica (participam da política da mesma forma que os soldados participam de um combate: na linha de frente, sem questionar a autoridade).

No entanto, citando pesquisa ou não, o principal argumento usado por pais e representantes de associações de *homeschooling* entrevistados foi o de que é possível provar que os adultos que estudaram em casa são politicamente mais envolvidos, mais conscientes, mais participativos em eventos voluntários e ativos em sua comunidade. Estudando em casa as crianças têm mais oportunidades para aprender a ser um bom cidadão: "*homeschoolers* são naturalmente mais cientes e conscientes de sua comunidade, porque eles passam mais tempo fora e com os outros, principalmente devido às oportunidades que eles têm de seguir seus interesses" (dirigente da associação C); "Os alunos que estudam em casa que eu conheço estão todos envolvidos em uma série de organizações voluntárias por terem mais tempo e oportunidade do que aqueles que estão na escola seis horas por dia" (pai I).

Os entrevistados também enxergam a boa cidadania como resultado do ensino em casa, visto que tais crianças aprendem sobre cidadania e democracia na vida diária:

> Uma grande quantidade de pais que ensinam em casa é politicamente ativa, ávidos voluntários, empresários e envolvidos em todos os tipos de atividades no nível de sua comunidade – e eles não só trazem isso para suas casas, mas também levam as crianças com eles para o 'mundo real', onde eles não dependem de uma única excursão escolar para visitar a sede do governo local, mas podem estar lá rotineiramente no âmbito de outras atividades. (pai H)

Ante o argumento de que as crianças que estudam em casa podem gastar mais tempo participando das atividades diárias com sua família, surge a alegação, pelos favoráveis a essa prática de ensino, de que tais crianças passam a conhecer melhor o mundo em que vivem e, portanto, podem se tornar melhores cidadãos: "Eu diria que as crianças que estudam em casa têm uma oportunidade muito maior de ser cidadãos do mundo por causa de sua maior exposição a ele em uma base regular" (pai F). No que diz respeito a este argumento, um representante de associação afirma que:

> Gostaria de dizer que as crianças que estudam em casa vivem no “mundo real” muito mais do que seus pares na escola. (…) Crianças que estudam em casa acompanham seus pais em suas atividades e outras tarefas fora de casa, assim eles podem aprender a esperar pacientemente nas filas, como solicitar educadamente ajuda ao balconista, como mentalmente aproximar o custo das suas compras e pagar o atendente da loja, etc.. (dirigente da associação G)

Arai (1999, p. 8), de certa maneira, revela visão semelhante ao relatar que, enquanto a escola enfatiza os conteúdos de história, geografia e estudos sociais na formação para a cidadania, os pais que ensinam em casa definem a participação na esfera pública como o elemento mais importante da educação. De acordo com o autor, as crianças que estudam em casa estão muito mais mobilizadas em tarefas como trabalho voluntário, por exemplo, do que as crianças escolarizadas, indicando um alto nível de participação em atividades fora do ambiente doméstico.

O segundo argumento é o de que a unidade familiar é vista como um dos fatores mais decisivos na escolha de muitos pais para ensinar seus filhos em casa, pois eles defendem que uma relação familiar forte é responsável pela formação de crianças mais confiantes ao explorar o mundo por caminhos não convencionais e muitas vezes desafiadores. Uma ‘família forte’ permite à criança aprender em seu próprio ritmo, manter um nível elevado de curiosidade e estar envolvida em intensos processos de aprendizagem. Dessa maneira, os pais que ensinam em casa acreditam que fortes laços familiares dão às crianças a habilidade e a confiança para serem independentes e pensarem por elas mesmas (ARAI, 1999, p. 8).

Esses laços familiares também são compreendidos como a base de uma participação consciente na sociedade maior, especialmente na vida futura, o que posiciona o ensino em casa como um caminho para viver um estilo de vida diferente da norma (combatendo questões como o consumismo, o materialismo, pressão do grupo sobre assuntos como drogas), possibilitando às crianças uma educação que as tornem capazes de tomarem suas próprias decisões sobre como desejam viver (ARAI, 1999, p. 9).

Tais argumentos também foram encontrados nos depoimentos de pais e representantes das associações canadenses de *homeschooling* relacionados à educação para a cidadania. Para esse público, como consequência do tempo que as crianças que estudam em casa passam com a família, depreende-se que a cidadania é aprendida não apenas teoricamente, mas seguindo bons exemplos: "Para mim uma parte crucial da educação para a cidadania é ensinar através do exemplo (...)" (pai G); "Eu pessoalmente acredito que conceitos como cidadania são transmitidos e internalizados pelos comportamentos e atitudes nas famílias, acima de tudo" (dirigente da associação I).

Kunzman (2012, p. 86) corrobora essa tese alegando que a educação oferecida em casa, em um contexto maior de experiências de aprendizado, pode oferecer configurações mais ricas e mais autênticas para o desenvolvimento cívico do que a maioria das experiências escolares.

Esses argumentos também indicam que, para a comunidade *homeschooling*, o conceito de cidadania está relacionado ao da responsabilidade social; como as pessoas são responsáveis por interagir com outras e cumprir o seu papel no mundo, agindo positivamente. "Como eu, sinto que várias famílias que ensinam em casa também compreendem a importância [da cidadania] e agem na criação dos filhos para impactar positivamente este mundo" (pai F).

Arai (1999, p. 10) pontua que essas implicações políticas nem sempre são claras para as famílias que ensinam em casa. O autor defende que estas deveriam reconhecer que, ao optar pelo ensino em casa, não estão somente mantendo seus filhos em casa e fazendo uma declaração sobre os direitos dos pais na educação. Eles estão também ajudando a definir e compartilhando o conceito do que é ser um bom cidadão em seu país. Eles devem se preparar para pensar nesse contexto maior e reconhecer os elementos bons e ruins de sua prática. Em outras palavras, a questão do ensino em casa não se trata apenas do local onde as crianças estão aprendendo as primeiras letras, mas também do quanto isso afeta as muitas definições do que é e como se tornar um membro da sociedade.

O autor também destaca que as famílias que optam pelo ensino em casa devem reconhecer que há bons elementos para a educação para a cidadania nas escolas, como os conteúdos relacionados aos fatos históricos e de governos que se mostram elementos importantes para uma participação democrática consciente (ARAI, 1999, p. 10). Respondendo a esse apelo, pais e dirigentes das associações canadenses de *homeschooling* revelaram em seus depoimentos ser possível encontrar uma concepção de formação para a cidadania também relacionada à aprendizagem de questões de governo e conteúdos de história e geografia. Um dos pais diz que: "Nós ensinamos sobre cidadania e governo e sobre como ser parte da comunidade" (pai K); uma opinião partilhada por um representante: "Nós nos certificamos de que todas as nossas crianças estejam aprendendo sobre a geografia e a história do Canadá. E aprendemos sobre o governo como parte desses estudos" (dirigente da associação D).

Ao participar da conferência anual promovida por uma associação de *homeschooling* canadense, como anteriormente citado, foi possível identificar uma variedade de estandes para venda de materiais específicos sobre história e geografia do Canadá. Esses materiais incluíam livros, jogos, mapas e uma variedade de outros objetos, alguns voltados exclusivamente para o público que estuda em casa. Um representante de uma associação de *homeschooling* fez referência a esses materiais: "temos materiais maravilhosos, livros, recursos *online*, etc. sobre estruturas de governo, os direitos e obrigações dos cidadãos, as famílias *homeschooling* muitas vezes vão juntas para votar, fazem trabalho voluntário, organizam eventos interculturais, visitam as instituições religiosas dos outros etc." (dirigente da associação E).

Independentemente de qual conceito de educação para a cidadania é seguido pela comunidade *homeschooling*, o fato é que ela se esforça por mostrar que a experiência com o ensino em casa pode promover condições positivas no que se refere ao ensinar e aprender sobre cidadania. Em consequência, há perguntas sobre que tipo de educação para a cidadania é oferecido pelo sistema escolar. Alguns pais e representantes das associações de *homeschooling* salientam que as escolas estão falhando no papel de formar bons cidadãos: "Acredito que nosso sistema educacional e a sociedade em geral não estão fazendo o trabalho necessário para ensinar as crianças a serem socialmente responsáveis pela nossa comunidade local ou global" (Pai A); "Eu pessoalmente não conheço qualquer adolescentes de escola pública que sabe mais sobre cidadania [do que os que estudam em casa]" (dirigente da associação J); e também:

> O número de pessoas que encontro em média semanalmente e que não têm absolutamente nenhuma ideia sobre os limites do poder do prefeito (do primeiro-ministro, presidente e até mesmo do monarca) com o qual tem que conviver é surpreendente. E gostaria de sugerir que se há educação para a cidadania nas escolas, ela não está sendo transmitida aos alunos adequadamente. (dirigente da associação H)

A despeito das diferenças entre o tipo de educação para a cidadania que está sendo ensinado na escola e o que está sendo ensinado pelos pais das crianças que estudam em casa, Arai (1999) julga importante reconhecer que ambos estão contribuindo para a revisão do conceito de cidadania e incentivando reflexões sobre o que significa ser um bom cidadão em tempos modernos. De acordo com o autor, os pais que ensinam em casa, assim como seus filhos, "devem estar preparados para pensar nestes termos mais amplos e reconhecer que o que estão fazendo tem alguns elementos bons e alguns maus, assim como a educação para a cidadania nas escolas tem pontos fortes e fracos" (p. 11, tradução nossa).

Também para o autor, tais fatores revelam que esses pais estão mobilizados em um processo de definição de sua própria visão acerca do que significa ser um bom cidadão, o que suscita o questionamento da acusação de que eles mesmos não seriam bons cidadãos por rejeitarem a escola (argumentos apresentados posteriormente). Eles não acreditam que a escolarização compulsória seja um pré-requisito necessário para uma cidadania adequada e preferem ressaltar a importância da família e a participação das crianças em atividades públicas como base de seu entendimento do que é necessário para a formação de bons cidadãos (ARAI, 1999, p. 9).

Assim, aceitando o argumento de que as crianças que estudam em casa podem se tornar bons cidadãos, ainda que sua visão de cidadania seja diferente da que é ensinada na escola, isso minaria o argumento de que as escolas devem ser consideradas como as únicas ou mesmo as principais agentes de educação para a cidadania para todas as crianças e, consequentemente, que a escolarização compulsória é imprescindível para a manutenção da democracia. Muitas crianças e pais praticantes do ensino em casa, assim como muitos pais e crianças escolarizadas, são grandes apoiadores da democracia e não têm interesse em uma submissão ética (ARAI, 1999, p. 9).

No entanto, mesmo com todos os argumentos favoráveis à possibilidade de uma formação para a cidadania promovida pelos defensores do ensino em casa, reitera-se a importância de não se generalizar tais experiências, considerando a prática do ensino em casa como sinônimo de uma boa formação para a cidadania. Nesse sentido, cumpre destacar algumas questões como: a presença de considerável número de famílias que opta pelo ensino

em casa baseando-se em convicções religiosas e que, ao invés de uma preocupação maior com a participação de seus filhos como cidadãos ativos na sociedade, direciona sua atenção para uma moral religiosa isolacionista. Esse questionamento revela-se fundamental, pois, ainda que os meios (como o ensino de determinados comportamentos éticos, trabalho voluntário na comunidade local, entre outros) sejam semelhantes, não necessariamente os fins propostos são os mesmos quando se deseja a formação de um cidadão ativo na sociedade e com o compromisso de ação em prol da melhoria de sua qualidade democrática[139].

Outro argumento que contribui para justificar a necessidade de relativização da ideia de que fazer a opção pelo ensino em casa significaria necessariamente uma preocupação com a formação de cidadãos mais atuantes na sociedade, é o dado, como já apresentado, de que muitos pais optam por essa forma de ensino buscando para seus filhos um ensino individualizado, focando nos seus desempenhos e na busca por resultados acadêmicos positivos.

Além da necessidade de tais relativizações, verifica-se a existência de uma crítica direta aos praticantes do ensino em casa: ao retirar seus filhos da instituição escolar com base nos problemas nela presentes, essas famílias em parte revelam um não exercício da cidadania e, consequentemente, um não compromisso com a formação de seus filhos para o alcance de tal objetivo, já que, diante de um problema social, opta-se por não participar de sua 'resolução' ou melhoria, mas, antes, esquiva-se dele em razão de benefício individual (tema que será debatido no item a seguir).

Também se mostra necessária a exposição do seguinte argumento: não apenas as famílias que ensinam em casa proporcionam a formação de seus filhos para a cidadania relacionando-a a uma ideia de participação mais ativa, com ações na comunidade, realização de trabalho voluntário, entre outras destacadas por Arai (1999) na construção de um novo conceito de cidadania. Essas atividades podem constar também na rotina de crianças que estudam na escola. Ou seja, o que se reitera é a necessidade de não se assumir posições extremistas diante de argumentos generalistas, mas, antes, reconhecer o que de positivo ambas as experiências têm revelado nesse processo tão complexo que representa a formação de cidadãos.

Assim, como defende Arai (1999, p. 9), a questão-chave passa a ser a avaliação do que esse debate implica tanto para as políticas educacionais sobre o ensino em casa como sobre a escolarização compulsória, já que esta tem sido vista como o único antídoto contra a

[139] Para o debate sobre a qualidade da democracia e sua relação com a educação como requisito para o alcance desta sugere-se: RANIERI, 2009.

submissão ética e pedra angular de suas políticas como a necessidade de educar todas as crianças para serem bons cidadãos. Tais políticas precisam ser revistas diante do fato de que, com base em todo o debate anteriormente apresentado, as crianças podem se transformar em bons cidadãos sem a escola. Isso não sugere que a justificativa para a escolarização obrigatória seja impossível, mas apenas que ela não pode ter como base o argumento de exclusividade na formação de bons cidadãos.

Como já destacado, todo esse debate sugere também a necessidade de revisão do conceito de cidadania e de educação para a cidadania diante dos desafios do mundo moderno, desde que se mantenha no horizonte a noção de que "o alcance de uma 'teoria da cidadania' é potencialmente limitado. Isto porque praticamente todo problema de filosofia política implica relações entre cidadãos ou entre os cidadãos e o Estado" (KYMLICKA e NORMAM, 1997, p. 6).

4.3 O ensino em casa e o (des)compromisso com o bem público

Inicialmente, verificou-se que as principais objeções encontradas no debate sobre a possibilidade de normatização do ensino em casa no país estavam centradas sobretudo nas questões sobre o papel da escola no que tange à socialização das crianças e à formação para a cidadania. Porém, com base no debate anteriormente apresentado, é possível reconhecer que tanto as experiências internacionais (baseadas em pesquisas teóricas e empíricas) como as nacionais (ainda que incipientes) revelam a necessidade de revisão dos pressupostos desse tema; assim, ainda que com ressalvas e necessidade de aprofundamento, pode-se pensar que as crianças educadas em casa não necessariamente apresentam problemas em sua socialização ou em sua formação como cidadãos, colocando em xeque a posição daqueles que defendem o monopólio da instituição escolar nesses campos.

Apesar dos temas da socialização e da formação para a cidadania no âmbito do ensino em casa não terem sido esgotados e demandarem estudos mais aprofundados, destaca-se um novo e mais recente argumento como uma das possíveis implicações do ensino em casa: a de que sua escolha estaria associada a uma tendência de valorização dos bens privados sobre os bens públicos, centrando-se nas questões dos direitos individuais e benefícios privados da educação em detrimento dos bens públicos e, consequentemente, da democracia (LUBIENSKI, 2000, p. 207).

Parte dessa crítica é advinda da opção pelo ensino em casa como uma preocupação dos pais com a individualidade dos filhos e seus bons resultados acadêmicos, a qual se insere em um contexto da *concerted cultivation* e da centralidade paterna e apresenta pressupostos não necessariamente baseados no compromisso com o coletivo, como apresentados no segundo capítulo.

Ranieri (2009, p. 390) vê como um dos desafios do século XXI o "fenômeno da individuação" que em suas diversas manifestações, acentua as singularidades individuais, "ampliando o campo das ações individuais em detrimento das normas (...), dos valores, dos laços tradicionais de solidariedade e da complementaridade entre o público e o privado". Esse contexto é também analisado por Apple (2003, p. 217), ao defender que o movimento a favor do ensino em casa reflete o crescimento da consciência privatizada em outras áreas da sociedade. Trata-se de uma extensão da 'suburbanização' da vida cotidiana, equivalente às comunidades muradas e privatização de bairros, praças e outros espaços que indicam uma 'redoma', não relacionada somente com a tentativa de fugir dos problemas da cidade, mas, sim, uma rejeição de toda a ideia da cidade.

Lubienski (2003, p. 175) corrobora essa análise e enquadra o ensino em casa como parte de uma das maiores tendências, presente em muitos países, de privatização de partes da vida social que anteriormente foram pensadas como pertencentes à esfera pública. Reivindicações sobre direitos e deveres parentais de moldar as experiências educativas das crianças, embora válidas, negligenciam o legítimo interesse público nesse processo.

A discussão ressalta, então, não a importância ou invalidade dos potenciais benefícios do ensino em casa, nem o fato de que a oferta pública de educação poderia ser melhorada, se tomada seriamente muitas das motivações dos que ensinam em casa; mas, sim, que: defendendo os "direitos dos pais" e focando exclusivamente nos resultados individualizados dos filhos, simplesmente não se consegue enfrentar e resolver as preocupações coletivas e, na pior das hipóteses, contribui-se para exacerbá-las (MONK, 2009, p. 6).

Esse debate não se tornou explícito no julgamento das famílias brasileiras, como apresentado no primeiro capítulo; entretanto, alguns dos temas a ele relacionados podem ser encontrados na fala dos pais entrevistados ou de outros atores que manifestaram posicionamento quando da análise das experiências dessas famílias. Assim, uma primeira constatação seria a de que, no Brasil, o ensino em casa não se mostra como uma opção viável para todos, diante da visão de que esse deveria ser um direito dos pais que alegassem condições em realizá-lo: "Eu não postulo para todo mundo. Eu acho só o seguinte: Eu tenho

condições de fazer, a minha esposa tem condições de fazer. Porque que o Estado tem que proibir? Em que isso impede a existência de um Sistema de Educação Pública?" (pai Silva/PR), posição também compartilhada pelo pai da família Nunes/MG.

O próprio Ministro Franciulini Netto, em seu voto favorável à família Vilhena Coelho/GO, em 2001, ao defender o ensino em casa, não o entende como uma opção possível para qualquer cidadão:

> Ora, se os pais se mostram capazes de garantir educação de qualidade aos seus filhos, não há motivo ontológico e teleológico suficiente para a interferência do Estado em detrimento do direito natural da família. (...) Impõe-se considerar, contudo, que o que se está a defender na presente dissertação não é o direito de todos os pais a educarem seus filhos em casa, a ser exercido sem limites, mas sim o direito dos que alegarem e demonstrarem possuir condições para a realização dos objetivos constitucionais referentes à educação. (NETTO, 2005, p. 12-22)

Essa visão de que nem todas as famílias brasileiras teriam condições de realizar o ensino em casa no país suscita questionamentos sobre a possível elitização de tal modalidade de ensino diante da precarização da escola pública, como apresentado a seguir. Argumento fortemente rebatido pelo pai Silva/PR como crítica à sua opção pelo ensino em casa: "É preciso uma educação de elite, é óbvio que é preciso. Agora, uma educação de elite não significa descuido da educação pública, da educação popular". Na opinião desse pai, não há contradição entre educação de elite e educação popular, sendo o desafio atual não a negação da necessidade de uma educação de elite, mas a afirmação da necessidade de uma educação de base igual para todos. Entretanto, para Silva/PR "a educação de base igual para todos não pode deixar de reconhecer que uns tem mais capacidade que outros"[140].

O parecer do Ministério Público do Estado do Paraná, ao analisar (favoravelmente) a experiência da família Silva/PR, resgata a ideia de que o ensino em casa em seus primórdios se relacionava à falta de acesso às escolas ou à contemplação dos *privilégios e necessidades especiais de determinadas classes sociais.*

Rebatendo os argumentos da elitização, também é possível encontrar os pais brasileiros que consideram a escola uma instituição altamente segregadora e definidora de classes, não podendo se atribuir exclusividade de tais críticas ao ensino em casa, como em parte colocado no primeiro capítulo dessa tese.

Um dos críticos mais severos nesse âmbito é Lubienski (2000 e 2003) ao defender categoricamente que o ensino em casa é não somente uma objeção às escolas públicas, mas a

[140] Entrevista concedida em 28 de outubro de 2012.

causa de seu declínio (LUBIENSKI, 2000, p. 207). Baseado na opção pelo ensino em casa como supervalorização de uma escolha individual, esta apresenta efeitos sociais ao minar o potencial singular da educação pública em servir como uma instituição democrática na promoção do bem comum (LUBIENSKI, 2000, p. 211).

Para esse autor, além dos benefícios privados, a educação tem efeitos públicos (sejam eles bons ou maus), sendo ela própria um bem público. Por esse motivo, a população em geral tem interesse na forma como ela é provida. Mas o ensino em casa nega esses interesses e mina o bem comum de duas formas: primeiro porque as famílias que optam pelo ensino em casa tendem a ser articuladas, ativas e interessadas na educação de seus filhos, o que poderia beneficiar os alunos das escolas públicas ao experimentarem uma educação resultante dessas influências e participações; segundo, em um nível institucional, a opção por tirar as crianças da escola prejudica tanto a democracia deliberativa como a educação pública como uma instituição com potencial de servir o bem comum (LUBIENSKI, 2000, p. 208).

Essa discussão específica sobre o ensino em casa insere-se em um contexto maior ao se admitir a educação como um bem público que tradicionalmente tem servido fins públicos e privados. Ao mesmo tempo em que a escola gera benefícios privados aos estudantes, ela é também um bem público, sendo a sociedade não somente ‘consumidora’ da educação, mas também quem goza dos benefícios de uma população educada (LUBIENSKI, 2000, p. 211); além de aquela estar inserida num contexto democrático, possuir um inerente interesse social em algum grau de educação comum para a tolerância, compreensão e exposição às diferenças, assim como a moderação de tendências radicais e seccionistas (p. 212).

Gerald Grace (1989 e 1994) propõe ampla discussão sobre a educação como um bem público, contestando as mudanças provenientes dos impactos do mercado que buscam torná-la uma mercadoria, assim como transformar os cidadãos em consumidores (GRACE, 1994, p. 131). Para o autor, a educação é um bem público: por ser essencial para o desenvolvimento da personalidade e das habilidades artísticas, criativas e intelectuais dos cidadãos, independentemente de sua classe, raça ou gênero, e do local de moradia; por ser essencial para o desenvolvimento do senso de moral, o senso de responsabilidade (social e fraternal) com os outros e a disposição de agir de maneiras cooperativas e racionais; por ser essencial para a consolidação da democracia verdadeiramente participativa e de um processo político inteligente (GRACE, 1989, p. 214). Diante desses argumentos, ressalta-se o posicionamento de Tomasevski (2001c, p. 15), como já mencionado segundo capítulo, de que todas as crianças devem frequentar a escola, dado que a educação é definida como um bem público.

No entanto, os aspectos privados da educação têm se tornado crescentes, sendo a escolarização vista cada vez mais como um meio de se obter vantagens individuais e econômicas e encarada como um bem privado, o qual permite aos consumidores procurar o que for melhor para si, não se preocupando com o efeito de suas escolhas sobre os outros (LUBIENSKI, 2000, p. 212). Desse modo, embora haja óbvios benefícios em âmbito individual, o amplo movimento do ensino em casa revela-se como parte de um fenômeno mais amplo e global de retirada de empreendimentos comuns, mercantilização de bens públicos e os de "consumerização" de cidadãos (LUBIENSKI, 2003, p. 168).

Analisando o contexto educacional na atualidade, Carvalho (2013, p. 84) afirma que o compromisso público tende a se diluir na 'modernização pedagógica' dos discursos contemporâneos, que concebe a educação mais como um investimento privado, vinculando a qualidade da educação a aspectos como o acesso ao ensino superior em instituições de elite ou ao êxito econômico do indivíduo ou da nação. O autor ainda questiona que: "Assim, o ideal maior a ser almejado pela educação não é o da participação e da renovação de um *mundo comum e público*, mas o da obtenção de *competências e habilidades* para a produção em uma sociedade de consumo" (CARVALHO, 2013, p. 85, grifos do autor). Logo, a substituição do sentido público e político da educação por seu valor de mercado implica que a iniciação em uma herança cultural pública (como a filosofia ou a poesia) "passa a ser concebida como a transmissão de um *capital cultural privado*, cujo *valor* pode ser aferido a partir de seu impacto em outras dimensões da existência, em geral ligadas à produção ou ao consumo de novas mercadorias" (CARVALHO, 2013, p. 86, grifos do autor).

Nesse contexto, o ensino em casa é avaliado como a forma mais radical de privatização de um bem público, dado que os pais focam somente nos benefícios de seus próprios filhos, prejudicando os interesses e responsabilidades públicas e privatizando os aspectos sociais da educação (assim como seus meios, controle e propósitos) para o mais restrito nível, que não simplesmente o nível de sua localidade ou grupo étnico, mas ao nível mais atomizado do núcleo familiar (LUBIENSKI, 2000, p. 215). Dentro de um pensamento neoliberal mais amplo sobre o papel do indivíduo nas sociedades de mercado, o ensino em casa representa uma séria tendência de retirada de esforços coletivos e privatização do controle na perseguição das vantagens individuais (LUBIENSKI, 2003, p. 168).

Obviamente, os favoráveis ao ensino em casa buscam rebater essas críticas, amparados na própria ideia de uma sociedade democrática e o que acreditam serem contribuições para sua manutenção. Assim, alguns argumentam que o ensino em casa e os seus bons resultados

acadêmicos contribuem para o bem comum provendo, em geral, uma população mais bem esclarecida; além disso, estariam promovendo o bem comum pela formação de futuros líderes para o benefício de todos (LUBIENSKI, 2000, p. 212).

Essa posição foi explicitamente encontrada no depoimento de um dirigente de associação de *homeschooling* no Canadá. Para ele, os que praticam o ensino em casa abrem mão de muita coisa (como tempo, recursos, energia despendida nesse processo) para produzirem futuros líderes; eles valorizam relacionamentos e atuam em diferentes esferas da sociedade, assim, ele acredita "firmemente que estamos educando nossos futuros líderes" (dirigente da associação D).

Lubienski (2000, p. 15) rebate esse posicionamento classificando-o como altamente elitista, ao identificar potenciais líderes na base das ações em prol de seus próprios filhos, o que necessariamente exclui os dos outros dessa visão. O autor questiona a visão presente nesses argumentos de que "é possível ajudar melhor minha vizinhança focando em minha própria vida"; visão que também limita as definições e propósitos das escolas aos resultados acadêmicos, prejudicando a compreensão da necessidade das escolas para outros fins sociais como desagregação, coesão e qualquer outro valor coletivo (LUBIENSKI, 2000, p. 216).

Os pais que ensinam em casa têm constantemente sido acusados de serem 'elitistas'. Na avaliação de Arai (1999, p. 4), essa crítica é apresentada pelo fato de a escola pública estar com problemas e os pais terem a tarefa de melhorar o sistema educacional para todas as crianças. Tirando os filhos da escola para ensiná-los em casa, os pais estariam negligenciando seu compromisso com a escola de todos e com as demais famílias que permanecem no sistema, conclusão semelhante à apresentada por Lubienski (2000).

Outra versão da crítica ao elitismo presente no ensino em casa, na visão de Arai, abrange uma dimensão étnica e de classe social, pois o ensino em casa se mostra como uma opção viável para pais de classe média e alta, mas não para aqueles das camadas populares que necessitam de ambos os pais inseridos no mercado de trabalho; e também para as elites étnicas protegerem a educação de seus filhos, enquanto abandonam as crianças de outros conhecimentos étnicos. Além deste, Arai (1999, p. 4) destaca o fato do *homeschooling* ser praticado por pais com altos níveis de escolarização. Dessa maneira, o que se percebe é uma elite intelectual ensinando os filhos em casa enquanto as pessoas sem escolarização enviam seus filhos para o sistema público: um caminho por meio do qual a elite mantém seus privilégios.

Jacqueline Luffman (1997, p. 44) também defende que o ensino em casa se mostra viável para alguns, afinal, poucos pais podem investir uma quantidade significativa de tempo, recursos e energia para ensinar seus filhos em casa. No Brasil, ainda que seja pequeno o número de famílias que adotaram o ensino em casa, pode-se vislumbrar o público que seria atendido caso esse tipo de ensino fosse oficializado. Diante dessa situação, cabe indagar se, no Brasil, não retornaríamos a um quadro por muito tempo existente no país: elites ensinando seus filhos em casa e revelando uma histórica negligência com o acesso de todos a uma escolarização institucionalizada (CURY, 2006, p. 679).

Os defensores do ensino em casa também argumentam que não estariam prejudicando o potencial da produção democrática de um bem público, mas apenas reivindicando seus direitos democráticos liberais clássicos de serem livres de interferências, enquanto não necessariamente negam suas responsabilidades democráticas; eles estariam reconstituindo seus direitos no nível individual e familiar, contribuindo assim para a comunidade ao criar indivíduos autônomos (LUBIENSKI, 2000, p. 216). Vale ressaltar que argumento semelhante foi lançado por Arai (1999, p. 9) no item anterior, quando os pais que optam pelo ensino em casa suscitam o questionamento da acusação de que não seriam bons cidadãos por rejeitarem a escola, sendo que agem em prol da construção de um conceito de cidadania que ressalta a importância da família e a participação das crianças em atividades públicas.

Em resposta ao argumento dos favoráveis ao ensino em casa, Lubienski (2000, p. 216) avalia que estes geralmente definem o termo liberdade como "estar livre das escolhas de outros" (incluindo o Estado) e não como a liberdade de fazer escolhas, uma autonomia que é cultivada por meio de habilidades para um pensamento crítico e independente da coerção de outros (incluindo os pais), o que se relaciona à defesa de que as crianças devem se tornar autônomas e serem respeitadas não como propriedade de seus pais.

Outro argumento dos defensores do ensino em casa refere-se à crítica ao sistema educacional público como um modelo de produção de massa, que serve aos interesses do governo, atuando as escolas como simples meios para assegurar um controle social por parte do Estado, resultando num conflito de interesses e ideologias e podendo limitar as oportunidades de determinados grupos. Lubienski (2003, p. 175), apesar de reconhecer como verdadeira parte dessa visão, acredita que a educação na esfera pública também pode servir como uma fonte de libertação para determinados grupos, expandindo oportunidades para muitos que não possuem vantagens vindas de casa e provendo e criando um 'santuário' para aqueles que vivem em ambientes domésticos mais opressivos; "comparadas com a instituição

familiar, as instituições educacionais financiadas pelo Estado são mais adequadas para promover a equidade – uma preocupação central das sociedades democráticas e meritocráticas" (tradução nossa).

Aprofundando essas críticas à escola, Lubienski (2003, p. 175 e 176) reconhece que a igualdade de oportunidades para avançar socialmente e assumir responsabilidades com base na capacidade e esforço, ao invés das vantagens herdadas, é um implícito fundamento da vida democrática e uma das mais importantes considerações nas sociedades pluralistas e diversificadas, nas quais a vantagem dos grupos é uma constante preocupação. Assumindo que a educação tem um papel importante nesse processo e a diminuição dessas desvantagens é um dos propósitos das escolas, cabe ressaltar que, se por um lado as instituições repetidamente falham nesse intento, por outro, é necessário reconhecer que o ensino em casa não somente é incapaz de resolvê-lo, mas destina-se a frustrá-lo. Ainda, enquanto as escolas muitas vezes agravam as diferenças sociais e econômicas entre os alunos, a natureza pública dessas instituições oferece a oportunidade de iluminar esses problemas e com frequência a escola tem sido indicada como o melhor meio de enfrentar essas desigualdades; por outro lado, o ensino em casa não somente tira essas questões da arena pública, mas também solidifica o *background* familiar dos indivíduos como o principal determinante do futuro sucesso destes.

Riegel (2001, p. 109) afirma que, quando os defensores do ensino em casa focam suas críticas na escola pública e evidenciam os aspectos negativos do sistema educacional público para argumentar que esse estaria falido e prejudicando seus filhos, eles estariam esquecendo que a escola pública, como qualquer outra instituição pública em uma economia capitalista, é inerentemente contraditória. Assim, se para alguns estudantes a escola pode alienar e reforçar as desigualdades, para outros, a escola tem sido inquestionavelmente fonte de mobilização social.

No Brasil, Celso Beisiegel (2005) apresenta esse debate permeado por um caráter de classe, no qual se questiona a falta de qualidade da escola pública como uma das consequências do processo de democratização do acesso à escola para camadas não privilegiadas. Para o autor, essa expansão "significou uma indiscutível melhoria qualitativa do ensino. (...) O ensino ganhou qualidade, uma vez que se abriu tendencialmente à totalidade da população" (BEISIEGEL , 2005, p. 121). Se a escola hoje é considerada ruim por parte das famílias, na visão de quem antes não tinha acesso ela passa a ter, ao contrário, mais qualidade.

Sob outra perspectiva, Apple (2003, p. 219) avalia que, mesmo com as falhas evidentes das escolas públicas, elas contribuem no mínimo para oferecer uma ‘espécie de cola social’, ou seja, um ponto cultural comum em nossa sociedade cada vez mais multicultural. Entretanto, mediante o discurso da individualização, é exatamente esse ponto de referência comum que passa a ser rejeitado por muitos dos que praticam o ensino em casa em nome da busca pela ‘liberdade’ e ‘opção’.

Lubienski (2000) também avalia que o ensino em casa mina o bem comum pela distribuição desigual de custos e, portanto, mina a habilidade da sociedade em prosseguir em prol do bem comum por meio de canais democráticos. Na maioria das concepções de democracia, os direitos individuais vêm acompanhados de responsabilidades civis: “a ideia de democracia se torna oca e pode entrar em colapso se indivíduos definirem democracia somente em termos de direitos individuais, negligenciando o bem público” (LUBIENSKI, 2000, p. 217, tradução nossa). Riegel (2001, p. 109) corrobora essa idéia ao apresentar como desafio atual da sociedade a construção de uma escola pública e progressista, reduzindo os efeitos de um capitalismo hegemônico; desafio que o ensino em casa, como uma estratégia paralela, não contribui para alcançar.

Contrariamente às críticas apresentadas no segundo capítulo quanto ao efeito negativo dos pares na socialização das crianças, Lubienski (2000, p. 218) ressalta os “efeitos de grupo de pares”, citando pesquisas que identificam a relação do *background* familiar de um estudante individualmente com o *background* familiar de outros estudantes na escola como um dos determinantes primários dos resultados (positivos) dos alunos. Essas pesquisas indicariam mais do que uma correlação entre as características socioeconômicas dos indivíduos com seus resultados acadêmicos, mas buscam apontar para a importância das características socioeconômicas dos colegas de classe sobre o resultado de um estudante e os efeitos de tais características de certo aluno sobre os resultados de seus colegas de classe. Os valores positivos, habilidades, competências e preferências trazidas à escola por um estudante também determinam a probabilidade de sucesso acadêmico dos demais estudantes, visto que o impacto da heterogeneidade socioeconômica dos pares impacta positivamente aqueles que apresentam *background* desprivilegiado, não impactando negativamente os privilegiados.

Além dos fatores socioeconômicos e seu impacto nos resultados acadêmicos dos alunos, Lubienski (2000) atribui o sucesso dos alunos a outro fator indicado pelas pesquisas: o envolvimento dos pais na educação dos filhos. Reconhecendo o ensino em casa como uma opção mediante a qual se revela claramente esse alto envolvimento, como destacado no

segundo capítulo, o autor questiona a perda para a escola pública em seu potencial de promover a educação como um bem público, diante da escolha de tais famílias de se retirar delas e investir na educação de seus próprios filhos, negando o compromisso com a melhoria da educação de todos: "O crescimento do ensino em casa demonstra que um crescente número de famílias está exercendo sua opção de saída e recusando-se a participar voluntariamente dos custos compartilhados da educação pública" (LUBIENSKI, 2000, p. 227, tradução nossa).

Lubienski (2000, p. 225) ainda avalia a opção pelo ensino em casa em detrimento da escola pública como consequência de um contexto maior de ênfase em um paradigma econômico (em detrimento do político), no qual se basearam as reformas educacionais da América do Norte, em que os defensores das *charters schools*, *vouchers* e outras formas de *school choice* reivindicaram o fazer educação mais como um bem privado a ser perseguido individualmente, reivindicando a educação mais como um negócio, em esferas econômicas nas quais se sobressaem o discurso da maior eficiência e a 'opção de saída'; tal fato remove a educação do paradigma democrático e político, não somente despolitizando a educação, mas exercendo sua 'opção de saída' em prol de avanços individuais e contribuindo para reduzir a capacidade da escola de se aprimorar como uma instituição democrática. Dessa maneira, a educação pública é negada tanto em seu papel como em seu potencial para sustentar um bem público diretamente (LUBIENSKI, 2000, p. 226).

Nessa lógica, como uma das consequências implícitas que surge com a crítica conservadora à escola como instituição pública, Apple (2003, p. 231) destaca o crescente movimento anti-imposto, no qual aqueles que optaram por colocar seus filhos em escolas privadas ou ensiná-los em casa não querem pagar tributos para "sustentar a escolarização do Outro". Ou ainda, é preciso reconhecer que o advento dos mercados educacionais que beneficiou os pais e alunos mais privilegiados, em detrimento dos pais e alunos negros e economicamente pobres, é o mesmo contexto em que se deve analisar as consequências da expansão do ensino em casa.

Por todos os argumentos anteriormente expostos, Lubienski (2000, p. 227) avalia o ensino em casa como um recuo ao individualismo após os insucessos das reformas educacionais do sistema público; entretanto, ao abraçar a 'opção da saída', eles indicam a preferência por uma abordagem de base econômica e não pela vida pública. Dessa maneira, o ensino em casa pode ser compreendido como um escape da produção pública de valores em uma sociedade pluralista. Defendendo seus direitos individuais de liberdade de interferência externa, eles começam a evidenciar que os indivíduos definem seu próprio "bem" em

processos privados, divorciados dos políticos, o que leva a discussão do que constitui um bem público da esfera pública para a privada (LUBIENSKI, 2000, p. 228).

Apesar dos pais optarem pelo ensino em casa estimulados pelo discurso da liberdade de escolha e pela concepção da educação como bem privado, desconsiderando as consequências sociais mais amplas de suas escolhas individuais, Lubienski (2000, p. 212) avalia que estes podem 'escapar' das possíveis falhas diretas da escola, mas não das consequências sociais de tais fracassos. Mesmo que negligenciem os aspectos de bem público da educação investindo apenas na educação de seu próprio filho, ainda assim terão que lidar com os impactos negativos de uma educação como um bem público diminuído (mais estudantes com uma educação pobre, menos coesão e tolerância social, entre outras tantas consequências de uma educação empobrecida). Para o autor, as escolas públicas frequentemente falham em muitas áreas, contudo, falham como instituição pública, o que significa que todos têm potencial para enfrentar essas questões (LUBIENSKI, 2000, p. 229).

De acordo com Riegel (2001, p. 91), apesar das melhores intenções dos praticantes do ensino em casa e de sua crença de que essa forma de ensino contribui para a democratização da educação e para construção de uma sociedade mais saudável, sua teoria e prática se baseiam em hipóteses antipolíticas e antidemocráticas. A autora entende ainda que a melhor estratégia seria trabalhar para revitalizar e reformar a educação pública para todos e não abandoná-la em favor do ensino em casa (p. 93). Afinal, retirar as crianças da escola pública não significa escapar dos problemas sociais e pessoais decorrentes do fato do sistema público ter sido renegado com suas carências (RIEGEL, 2001, p. 111).

Entretanto, como Morton (2010, p. 55) avalia, a escolha pelo ensino em casa também serve para destacar algumas das diferentes maneiras em que os pais estão insatisfeitos com o sistema escolar, reconhecendo e apontando suas falhas e questionando sua contínua incompatibilidade entre o que é oferecido nas escolas e as culturas sociais mais amplas. Arai (2000, p. 212) também ressalta que, embora pareça óbvio que os pais que optam pelo ensino em casa têm apenas percepções negativas da escola pública, pesquisas indicam que muitos deles não discordam do sistema educacional como um todo, mas de parte dele, de certos aspectos que evidenciam a necessidade de melhorias.

Ressalta-se que boa parte das críticas apresentadas ao ensino em casa nesse item pode, no mesmo sentido, ser dirigida ao ensino privado: questões relacionadas ao elitismo; enquadramento social e também da opção de saída da instituição escolar de pais articulados e socialmente influentes, onde suas vozes e escolhas poderiam ser usadas para ir além de

melhorar as circunstâncias educacionais individuais e experiências de seus filhos e ter um impacto social mais amplo (MORTON, 2010, p. 55).

Ou seja, se os pais que optam pelo ensino em casa recentemente vêm sendo questionados com argumentos e críticas que relacionam sua opção por essa modalidade de ensino como um descompromisso com o bem público, estes também transferem tais críticas a um contexto maior de possibilidade de opção pela escola privada (em detrimento da melhoria do sistema educacional público) e a expansão desse ensino. Ou seja, as críticas realizadas sobretudo por Lubienski (2000 e 2003) não podem, sob esse aspecto, ser direcionadas somente aos que optam pelo ensino em casa, mas também deve se estender aos que fazem a opção pela escola privada.

Radicalizando o contra-argumento de tais famílias, se é possível, no Brasil, 'escolher' entre a escola pública e a escola privada, não haveria razão para se proibir a opção pelo ensino em casa, desde que se cumprisse com os objetivos estabelecidos legalmente para a educação. As críticas relacionadas aos que praticam tal modalidade de ensino, no que se refere à elitização e seu consequente descompromisso com a educação pública, são, então, transferidas, na mesma forma e intensidade, aos pais que decidem pelo ensino privado no país em detrimento do ensino público.

Todas as questões concernentes às implicações do ensino em casa revelam não somente a necessidade de estudos mais aprofundados sobre essa modalidade de ensino, mas também evidenciam, no Brasil, a urgência de reformas tanto na instituição escolar como no sistema educacional público, visando à oferta de uma educação de qualidade, que enfrente as críticas e demandas da sociedade atual e ofereça uma formação que contemple os aspectos relacionados a uma socialização saudável e uma formação para a cidadania, valorizando a educação como um bem público.

4.4 O ensino em casa e os desafios à formação e atuação docente

Enquanto os estudos sobre as possíveis implicações do ensino em casa as relacionam com certa frequência aos temas da socialização e da formação para a cidadania, e mais recentemente ao seu possível descompromisso com a educação enquanto bem público, destaca-se outra problemática decorrente de tal tema, não tratada pela bibliografia com a mesma atenção ou intensidade: as indagações que o ensino em casa suscita diante da figura e do papel do professor na formação de crianças e adolescentes.

Tal implicação revela-se implícita nesse debate, pois aceitar a prática do ensino em casa significa também reconhecer que os pais podem ser professores de seus filhos; em outras palavras, negar a escola como instituição de ensino e espaço de socialização e formação mais ampla, em favor das motivações e razões apresentadas pelos pais para o ensino em casa, representa ao mesmo tempo questionar a atuação de profissionais formados para exercer a função da docência.

Ainda que algumas famílias possam optar pela prática do ensino em casa por meio da contratação de professores particulares para o ensino dos conteúdos acadêmicos, nesse movimento, a ampla reivindicação é pelo 'direito' *dos pais* serem os professores de seus filhos (independentemente de sua formação e/ou opção profissional).

Apple (2007, p. 111) afirma que muito da discussão sobre formação de professores é fundamentada em um conjunto particular de premissas, das quais se destaca a de que o ensino é realizado por pessoas que são oficialmente "professores" e em instituições chamadas "escolas"; o debate passa a girar em torno de como esses professores devem ser formados, visando à sua melhor preparação para atender as necessidades dos alunos, a economia do país, o patrimônio cultural e também uma transformação social. Entretanto, apesar de toda a complexidade que envolve a discussão sobre a formação de professores, o autor ressalta a existência dos defensores do ensino em casa como um grande e crescente grupo que vem desafiando as suposições centrais que sustentam tais discussões e posicionando-se contrários aos professores, bem como às instituições de formação de professores.

Dessa maneira, o ensino em casa e sua possibilidade de normatização no Brasil também suscitam não somente críticas à instituição escolar como único espaço de formação, mas colocam em questão o papel e atuação dos professores, assim como levam a indagações sobre a necessidade de uma formação específica para o ensino dos conteúdos escolares e a oferta de uma educação que resulte no pleno desenvolvimento da pessoa humana, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, como objetivos previstos constitucionalmente para a educação no país.

Como já ressaltado, a questão da formação e atuação docente raramente é valorizada pelos autores que tratam de pesquisas relacionadas ao ensino em casa, mesmo entre aqueles que se mostram contrários à prática de tal modalidade de ensino ou que se posicionam a favor de uma maior regulação estatal nos países em que ela é permitida; alguns revelam a existência de críticas aos pais por assumirem o papel de professores (*Cf.* LOIS, 2009) e outros citam a necessidade de certificação e formação docente em determinados locais para ensinar as

crianças (*Cf.* MORAN, 2011), mas poucos são os estudos que problematizam algum aspecto relacionado a essa questão (*Cf.* FINEMAN, 2009; APPLE, 2007; BOUDEN, 2002). Por outro lado, parte desse debate é amplamente divulgada em sítios eletrônicos e *blogs*, que defendem o ensino em casa com a perspectiva de incentivo aos pais para que estes se tornem professores de seus filhos e não hesitem diante das críticas de que não possuem qualificação para tal ou da dificuldade e insegurança perante o ensino de conteúdos que exigem 'alto nível' de conhecimento em determinada área[141].

Lois (2009, p. 210) reconhece que os pais que optam pelo ensino em casa podem sofrer críticas nesse sentido: a imagem adotada seria a de certa "arrogância acadêmica" ao assumirem os pais (especialmente as mães) uma postura "presunçosa e irresponsável", por acreditarem que podem realizar um trabalho melhor do que o dos professores das escolas convencionais no ensino das crianças.

Esse debate, ressaltando o papel dos pais no que diz respeito não somente à educação mais geral, mas também ao ensino (e às escolhas referentes ao processo educativo) dos filhos, encontra-se presente em toda a discussão sobre a defesa dos pais como titulares do direito à educação de seus filhos, como apresentado no terceiro capítulo desta tese.

Os principais argumentos dos que defendem essa vertente centram-se na idéia de que aos pais cabem as decisões sobre a educação de seus filhos, o que pode significar também que eles assumam o papel de professores destes e escolham conteúdos, métodos, horários de estudos, entre outras características inerentes ao processo de ensino-aprendizagem das crianças. Essa posição relaciona-se à visão de que os pais são os que melhor conhecem seus filhos, estando mais aptos para satisfazer suas necessidades e criar situações de aprendizado baseadas em sua individualidade, promovendo o desenvolvimento de seus pontos fortes e habilidades; soma-se a esse argumento o de que os pais são os melhores representantes dos interesses das crianças, revelando clara preocupação com sua educação (*Cf.* REICH, 2002; FINEMAN, 2009; KUNZMAN, 2012), pois inclinados que estão a "amar e cuidar deles" (MORAN, 2011, p. 1079).

A ideia e defesa da atuação dos pais como professores de seus filhos também figuram em todo o debate sobre a opção por um ensino individualizado como motivação para a escolha do ensino em casa, como apresentado no segundo capítulo. Essa discussão, que envolve os benefícios (sobretudo acadêmicos) de um ensino individualizado, posiciona as

[141] Como exemplo, destaca-se: http://homeschooling.about.com/od/gettingstarted/a/homeschoolrise_3.htmtests. Acesso em: 31 de março de 2013.

crianças como indivíduos únicos e os pais como os ‘peritos’ em cada um de seus filhos (MORTON, 2010), sendo, por esse motivo, os mais aptos a escolherem os métodos mais apropriados diante dos diferentes estilos de aprendizagem das crianças (*Cf.* DAVIES e AURINI, 2005; LOIS, 2009; MORTON, 2010).

Combinando os argumentos do envolvimento (também emocional) dos pais na educação dos filhos e da busca por um ensino individualizado, West (2009, p. 9) reconhece a possibilidade de que os pais “apaixonadamente envolvidos na educação dos filhos” podem muitas vezes ensinar de forma mais eficiente em casa, como tutores de pequenos grupos de crianças, contra os professores (muitas vezes desmotivados e sem suporte adequado) com muitos alunos em suas salas de aula.

Lois (2009, p. 213) afirma que os pais favoráveis ao ensino em casa rebatem a crítica de que seriam arrogantes ou presunçosos por decidirem ocupar o papel de professores de seus filhos, diante da justificativa de que sentem muita confiança em prover a melhor educação para seus filhos devido ao conhecimento íntimo que possuem deles, sendo os ‘*experts’* em cada criança, o que os habilita a escolher a melhor forma de ensiná-los de acordo com suas características individuais, maximizando assim seus potenciais acadêmicos.

Essa ênfase no ensino individualizado e na atuação dos pais como os mais aptos a ensinar os filhos, devido ao conhecimento íntimo que possuem deles, é em parte substanciada pela divulgação de estudos que apresentam os rendimentos acadêmicos dos que estudam em casa como superiores ao de seus pares na escola pública, como já destacado no segundo capítulo da presente tese. Assim, a crítica quanto à falta de formação dos pais, entre outras, seria negada pelo sucesso acadêmico dos filhos[142] (*Cf.* MORAN, 2011; LOIS, 2009).

Nos sítios eletrônicos e *blogs* que disseminam e incentivam a prática do ensino em casa, é possível encontrar a justificação de que os pais podem se tornar bons professores de seus filhos, independentemente de sua formação e do conteúdo a ser por eles ensinado, desde que, aceitando o fato de que as crianças são aprendizes naturais e que o aprendizado é parte integral da vida (como defende Holt), os pais assumam algumas posturas como: considerar que o ensino em casa exige – mais que instruir ou ensinar – ‘guiar’ a criança por uma trajetória de aprendizados; se conectar com suas crianças e aprender sobre elas e com elas, mediante experiências construídas conjuntamente; melhor que explicar é ouvir as crianças e suas inúmeras perguntas; entre outros conselhos que revelam aos pais caminhos para a busca pelo conhecimento de seus filhos, por sua forma de aprender e pela oferta de ferramentas que

[142] Ressalta-se que a visão sobre a superioridade dos resultados dos que estudam em casa, bem como as pesquisas que fundamental essa afirmação, é controversa (*Cf*. capítulo 2, p. 127).

os levem ao autodidatismo (como destacado nas entrevistas dos pais brasileiros que ensinam em casa, apresentado no primeiro capítulo) e ao aprender por prazer[143].

É também possível encontrar nesses espaços a alegação de que os pais podem, no processo de ensino-aprendizagem de seus filhos, contar com amplos recursos disponíveis na internet (como programas, currículos e materiais explicativos), além da menção a estudos (sem, contudo, citá-los explicitamente) que comprovariam que a formação dos professores não revela impacto nos resultados dos alunos em testes de disciplinas específicas como ciência e matemática[144]. Tais estudos são utilizados como demonstrativo de que não importa a formação do professor e o quanto ele sabe sobre determinado assunto se ele não tiver motivação para ensinar o estudante e ajudá-lo a alcançar seu máximo potencial[145].

O discurso que envolve a reivindicação pela atuação dos pais como professores de seus filhos, quer seja com base no argumento em prol de um ensino individualizado para a criança, quer seja sustentado no princípio de que aos pais cabem a titularidade dos direitos educacionais de seus filhos, recai em argumentos que ressaltam a valorização de uma relação de conhecimento íntimo da criança e afeto por ela, o que geraria motivações necessárias para o sucesso de seu aprendizado.

Verifica-se que tal posicionamento e argumentação se defrontam com todo o debate, que ultrapassa o âmbito nacional, da necessidade de uma boa formação para a atuação docente visando à melhoria da qualidade da educação. Diante do quadro apresentado anteriormente, corre-se o risco de, normatizando o ensino em casa no Brasil, admitir-se o entendimento de que qualquer pessoa pode assumir o papel de professor, generalizando-se os argumentos amplamente combatidos pelos profissionais da educação de que basta ‘amor’ ou ‘gostar de crianças’ para educá-las[146].

Dessa maneira, toda a produção histórica do fazer docente, assim como os conhecimentos acumulados historicamente sobre as especificidades do desenvolvimento das crianças e suas formas de aprendizagem, estariam delegados a um segundo (ou último) plano, diante da aceitação de que a motivação e o acesso aos recursos eletrônicos seriam suficientes para se ensinar na atualidade.

---

[143] Como exemplo, conferir: http://www.netplaces.com/homeschooling/homeschool-expectations/the-student-teacher-connection.htm. Acesso em: 31 de março de 2013.

[144] Disponível em: http://www.wnd.com/2009/06/101397/. Acesso em: 31 de março de 2013. Destaca-se que os resultados das pesquisas que analisam as relações entre o desempenho dos alunos e a formação dos professores são bastante diferentes no Brasil e nos Estados Unidos. Enquanto no Brasil sugere-se uma forte correlação positiva entre as variáveis, nos Estados Unidos os resultados são variados.

[145] Disponível em: http://www.prontolessons.com/why-some-states-require-teaching-certification-for-home-school.html. Acesso em: 31 de março de 2013.

[146] *Cf*. FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não*: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho dágua, 1997.

Apple (2007) propõe um debate que busca relacionar as questões de formação de professores com as de tecnologia, de gênero e do ensino em casa. Para o autor, a ampliação de acesso aos recursos tecnológicos pode ser amplamente relacionada ao crescimento do movimento em prol do ensino em casa, assim como o de um mercado lucrativo em torno deste, como apresentado no segundo capítulo. O autor, entretanto, relaciona essas duas dimensões (da tecnologia e do ensino em casa) com o papel que a mulher passa a exercer como professora de seus filhos. O autor afirma que grande parte do trabalho realizado em prol do ensino em casa não é necessariamente explícito:

> Encontrar e organizar materiais, ensinar, criar gráficos de progresso, estabelecer e manter um ambiente "apropriado", o trabalho emocional de cuidar assim como o de instruir as crianças — e a lista continua — toda esta "*formação de professores como autoformação"* requer um esforço considerável. E a maioria deste esforço é feito por mulheres (Apple, 2007, p. 118, tradução nossa).

Por ser o ensino em casa um trabalho predominantemente feminino, Apple (2007, p. 118) acredita que ele combina uma extraordinária quantidade de trabalho físico, cultural e emocional, que acaba por constituir uma intensificação do trabalho da mulher em casa. Para o autor, tais exigências de trabalho intensificadas constantemente levam as mulheres a se envolverem em maneiras criativas de responder as demandas, diante das quais se destaca o uso das novas tecnologias como papel central, sobretudo na opção pelo ensino dos filhos em casa.

De tais argumentos de Apple (2007), chamam a atenção o desenvolvimento e a ampliação do acesso aos recursos tecnológicos, bem como a figura da mãe, altamente empenhada e emocionalmente comprometida com o ensino dos filhos em casa. Todas esses aspectos representariam possíveis substituições ao papel do professor, suscitando análises sobre os desafios decorrentes de tal transferência de papéis e de formação.

Fineman (2009, p. 9) questiona diretamente os pais que assumem a tarefa de professores de seus filhos diante do argumento de que os pais são os que melhor conhecem seus filhos; para a autora, tal fato procede no que se refere a assuntos altamente personalizados como gostos e preferências. Contudo, questiona a existência de um conhecimento superior dos pais nas questões que envolvem assuntos e métodos de formação e preparação da criança para o futuro num mundo complexo, técnico e de rápida mudança, conhecimento este certamente pertencente ao universo de professores e profissionais da educação e não dos pais.

Emile Boudens (2002, p. 21), enquanto consultor legislativo a examinar a questão do ensino em casa no Brasil, compartilha dessa crítica ao defender como "fantasiosa e elitista a idéia de que a família é o agente educativo ideal", ressaltando o fato de não haver provas científicas de que "a educação dada na família é por princípio melhor que a dada nas escolas, nem de que os pais sabem 'naturalmente' melhor que os professores o que convém aos filhos em matéria de educação, saúde, segurança, moral, civismo, formação intelectual (BOUDENS, 2002, p.22)".

Em uma crítica mais direta a esses pais, Vieira (2011, p. 139) indaga:

> (...) ninguém cogita a idéia de se operar uma criança em casa, por exemplo. Ora, se os pais entendem a necessidade de um ambiente diferenciado para a prestação dos serviços relacionados à saúde, por que não o entendem em relação à educação, que é um direito tão fundamental quanto à saúde?

Essas posições que questionam a postura dos pais na pretensão de assumir o papel de professores de seus filhos sugerem que tanto a formação quanto a atuação docente possuem condições e características próprias e essenciais que não podem, pelas especificidades envolvidas nessa profissão, ser substituídas por qualquer pessoa desde que alegue sentimentos ou objetivos positivos em relação à formação das crianças.

Em seu estudo sobre o ensino em casa, Moran (2011, p. 1070) também cita a questão da formação dos professores e sua relação com o ensino em casa. Mas ao apresentar as diferentes formas de regulação de tal modalidade de ensino nos Estados Unidos, a autora relata que em alguns Estados podem ser encontrados regulamentos que exigem de pais ou instrutores um diploma de ensino superior ou equivalente (em qualquer área), enquanto outros Estados são mais rigorosos e exigem que os instrutores que ensinam as crianças em casa tenham uma licença de professor (como é o caso de Minnesota). Nesse último caso, se o instrutor não é um professor licenciado, precisa ser supervisionado diretamente por um, devendo passar por um de exame de certificação de professor ou realizar uma graduação na área da educação. Dos cinquenta Estados norte-americanos, catorze exigem que o instrutor que atua diretamente no ensino das crianças em casa satisfaçam algum tipo de formação e/ou certificação de professores.

Apesar de apresentar essas informações como uma das diferenciações entre os estatutos que regulam o ensino em casa nos estados daquele país, Moran (2011) não suscita questionamentos ou problematiza a concepção ou implicações decorrentes da exigência dessa formação para se ensinar as crianças em casa. Tal requisição, contudo, não é vista 'com bons olhos' pelas associações de *homeschooling* que lutam para retirar dos estatutos que regulam o

ensino em casa tal exigência. Como exemplo, Yuracko (2008, p. 7) cita o trabalho realizado nos últimos 15 anos pela HSLDA ao dedicar seus recursos e atuar em prol do questionamento e extinção dos requisitos de certificação de professor para o ensino em casa, além de questões relacionadas à exigência de avaliações e visitas de inspeção, o que tem contribuído para que as leis estaduais que regulam o ensino em casa nos Estados Unidos se tornem cada vez mais brandas.

Entretanto, dentre as diferenças na exigência da formação e certificação alternativa de professores nos Estados Unidos[147], regulamentadas de maneiras distintas entre os Estados (semelhante ao que ocorre com o *homeschooling*), ressalta-se que, no Brasil, a formação de professores é regulamentada em âmbito nacional pela LDB 9394/96, em título especial que trata dos profissionais da educação, do qual se destacam os artigos 62 e 65:

> Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á *em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena*, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.
> § 1º A união, o Distrito Federal, os estados e os municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.
> § 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.
> § 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância.
> (...)
> Art. 65. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas (grifo nossos).

Dessa maneira, a legislação brasileira impõe como dever para atuação como professor a formação específica para o magistério, em nível superior, o que sugere aceitação da concepção de que para ensinar o currículo oficial são necessários saberes e práticas específicas.

Essa interpretação da legislação brasileira leva Boudens (2002, p. 13 e 14) a considerar duas importantes questões relacionadas a uma possível normatização do ensino em casa no Brasil:

[147] Sobre esse assunto, sugere-se: MANSBERGER, C. F. *Certificação de professores nos EUA*: uma revisão do debate americano sobre a profissionalização docente. São Paulo, 2011. TCC (Trabalho Complementar de Curso) de Pedagogia da Faculdade de Educação - Universidade de São Paulo.

> a) a proposta de avaliação do *homeschooling* pelo sistema escolar com o seguinte critério básico da verificação do rendimento escolar prescrito para todo o País no art. 24, V, da LDB: "*avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais*";
> b) a permissão do ensino sob a responsabilidade dos pais com a exigência da formação em nível superior dos docentes para atuar na educação básica (LDB, art. 62). (grifos do autor)

Assim, reconhecer aos pais o direito de que eles ensinem os filhos em casa, legalizando esse tipo de ensino no Brasil, implica questionamentos sobre a formação e atuação dos docentes, previstas legalmente no país em nível nacional, bem como o confronto com essa legislação. Sobre essa questão, Boudens (2002) reitera que, no caso brasileiro, com base na legislação de ensino, o ensino em casa em substituição à escola convencional "é, a rigor, uma instituição clandestina, *com pais se arvorando de professores e especialistas de educação*, usurpando o dever de educar, arrogando a si como que um direito de posse exclusiva sobre a educação dos filhos" (p. 27, grifo nosso).

Supõe-se que o argumento de que os pais estariam 'afrontando' os professores e profissionais da educação ao ocupar um espaço que não lhes pertence, devido à exigência de formação específica para lecionar, também poderia ser utilizado por associações e sindicatos de professores numa eventual tentativa de normatização do ensino em casa, já que, ao reconhecer que qualquer pessoa pode ensinar os conteúdos acadêmicos à crianças e jovens (no caso dos pais ensinando os filhos em casa), independentemente de formação e atuação profissional, pode-se incorrer em um quadro não somente de desvalorização da profissão docente, como no debate sobre a própria desprofissionalização docente.

Sob esse aspecto, torna-se interessante ressaltar que das experiências das famílias brasileiras que praticam o ensino em casa, apresentadas no primeiro capítulo desta tese, apenas a família Silva/PR obteve autorização da Justiça local para dar continuidade ao ensino em casa. Nessa família, tanto o pai como a mãe são pedagogos, sendo o pai professor universitário na área da educação, fator destacado no parecer (favorável à família) emitido pelo Ministério Público do Paraná e pelas reportagens em que o caso da família é anunciado[148]. Em contraposição, diante da negação das demais experiências apresentadas, verifica-se que a falta de formação dos pais é indicada como argumento para negação da prática do ensino em casa, como aconteceu com a família Nunes/MG, situação em que o juiz

[148] Como exemplo, destaca-se o título dado a uma matéria que trata do tema do ensino em casa expondo o exemplo dessa família: "Pai professor, filhos em casa" (G1 em São Paulo, 17 de fevereiro de 2011).

local concluiu que os pais acusados não comprovaram ter qualquer condição intelectual de ensinar seus filhos dada a sua formação (o pai não conclui o EM e a mãe não concluiu o curso superior em Arquitetura[149]). O casal não provou ter formação pedagógica nem conhecimentos técnicos sobre as disciplinas que compõem o currículo do Ensino Fundamental[150]. Esse juiz ainda afirma, como exposto no primeiro capítulo, que os pais que optam por este tipo de ensino devem ser aptos a fazê-lo, ser educados e informados.

Essa postura da Justiça brasileira, ao apresentar, em instâncias locais, decisões diferentes diante da mesma problemática, acaba por enaltecer o valor atribuído à formação dos pais diante da possibilidade destes ensinarem seus filhos em casa. Diante desse quadro, é possível indagar se a formação dos pais como professores pode ser um dos requisitos estipulados no caso de regulamentação de tal modalidade no Brasil, a exemplo de alguns estados norte-americanos, como citado anteriormente.

Destaca-se também o debate sobre os processos e formas de avaliação a que se submeteriam as crianças e adolescentes que estudariam em casa, já que as propostas de regulamentação de tal prática de ensino no Brasil (como apresentado no terceiro capítulo) preveem uma supervisão do Estado quanto ao rendimento acadêmico de tais alunos por meio de avaliações periódicas, quando, em contraposição, a LDB 9394/96 prevê avaliações contínuas e cumulativas, com prevalência de aspectos qualitativos (*Cf.* art. 24)[151], conteúdo também pertinente à formação de professores em nível superior, entre tantos outros que se inserem no processo de ensino-aprendizagem.

Associando a questão da avaliação à alegação de que as crianças que estudam em casa contabilizam melhores resultados acadêmicos (tema apresentado no segundo capítulo), revela-se, como desdobramento desses argumentos, a aceitação de que o resultado das crianças em tais testes e avaliações seria suficiente para comprovar o alcance dos objetivos educacionais ou mesmo a realização de um ensino de qualidade. Tal posição, implícita no debate anteriormente apresentado, gera questionamentos como: se esses bons resultados validam a capacidade dos pais de ensinar os filhos em casa, independentemente de sua formação, maus resultados podem ser usados para 'invalidar' a prática docente? Essa visão e ênfase nos resultados acadêmicos como indicador de uma educação de qualidade e, muitas vezes, como

[149] Apesar da mãe ter concluído o curso de Magistério na etapa do Ensino Médio

[150] Argumento rebatido pelo pai mediante a indicação do filme "Mãos Talentosas: a história de Benjamin Carson", sobre a história de um menino pobre, educado por mãe analfabeta, que se tornou um médico neurocirurgião renomado internacionalmente.

[151] Convém ressaltar que todos os artigos e o conteúdo de documentos legais citados e referenciados nesta tese encontram-se transcritos no ANEXO A (p. 320).

sinônimo do alcance dos objetivos educacionais (não atentando para os demais objetivos previstos constitucionalmente, como a formação para a cidadania e qualificação para o trabalho), ignoram o fato de que a qualidade do ensino vai além dos resultados:

> (...) é preciso pensar de forma articulada num conjunto de indicadores que permita configurar uma escola e um ensino de qualidade numa perspectiva que abranja insumos, clima e cultura organizacional e avaliação. Ou seja, é preciso pensar numa política de melhoria da qualidade de ensino que articule insumos e processos. (OLIVEIRA e ARAÚJO, 2005, p. 20)

Rejeitar a demanda por uma ampliação do conceito de qualidade do ensino, resumindo-o ao desempenho nas avaliações, tem contribuído para a legitimação dos discursos que relacionam a avaliação docente aos resultados acadêmicos dos alunos, resultando em propostas e políticas como bonificações e diferentes pagamentos baseado na performance dos professores[152] (avaliada sobretudo pelos resultados dos alunos), ainda tão questionadas no país.

Sendo assim, fica claro que o movimento em prol da normatização do ensino em casa no Brasil traz relevantes questionamentos e diretas consequências para o debate sobre a formação e atuação docente. Se, por um lado, defende-se que o saber docente é importante e que a formação e prática na área da educação são essenciais para o exercício da docência, compartilha-se da indagação de Boudens (2002, p. 13): "é preciso melhor avaliar o que crianças e adolescentes escolarizados em casa perdem em razão da privação do contato diário com educadores profissionais, principalmente os professores". Tal postura implica assumir que a formação dos professores é algo relevante para o processo do ensino-aprendizagem das crianças e adolescentes e, em última instância, parte integrante (ainda que implicitamente) do direito à educação; portanto, privar as crianças do seu direito à frequência escolar (*Cf.* MONK, 2009) e do contato com esses profissionais, seria interferir ou mesmo minimizar esse direito.

Por outro lado, o ensino em casa e sua negação da instituição escolar como espaço educativo acabam também por questionar (e até mesmo recusar) o papel e atuação dos professores tal como têm sido encontrados nas escolas. Contrapondo essa prática docente nas instituições escolares com os argumentos e ação direta dos pais em prol do ensino de seus filhos, sugere-se que alguns pontos devem ser avaliados. Ao mesmo tempo em que se releva a

[152]Sobre esse assunto, sugere-se: *Cf.* CASSETTARI, N. *Remuneração variável para professores*: revisão da literatura e desdobramentos no estado de São Paulo. São Paulo, 2011. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

posição de que não há fundamento científico para o discurso de que bastam amor e motivação para ensinar as crianças, diante de todo o saber construído sobre a prática docente e luta em prol de sua formação e profissionalização, pode-se alegar que os argumentos de tais pais, relacionados à forma como desejam que seus filhos aprendam, suscitam algumas questões relevantes a serem consideradas, como: a) a defesa por um ensino individualizado que atenda às particularidades de cada criança tem como aspecto positivo o reconhecimento de que os seres humanos são diferentes e possuem distintas formas de aprendizado; essa constatação torna-se ainda mais relevante diante da oferta de um ensino em massa oferecido pela escola, que favorece a padronização dos processos escolares, por práticas como agrupamento por idade, rotinas pouco flexíveis, testes em larga escala, entre outras; b) a visão de que os pais não ensinam, mas conduzem os seus filhos no processo de ensino-aprendizado, com a intenção de levá-los ao autodidatismo, também sugere que em pleno século XXI, diante de uma sociedade marcada pela ampliação do acesso à informação, a figura do professor como detentor e transmissor de um saber[153], como frequentemente encontrado nas escolas, torna-se questionável e pode ser pouco produtiva no processo de construção de conhecimentos por parte dos estudantes.

Com base nesses argumentos, convém ressaltar que reconhecer a importância da formação e atuação docente para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos não implica na negação da possibilidade de algumas famílias que ensinam em casa alcançarem resultados positivos quanto ao ensino dos filhos. Da mesma maneira que a conclusão de um curso superior na área da educação não significa automática e necessariamente a formação de um bom professor, que impactará positivamente o resultado dos alunos.

Avalia-se também que o próprio reconhecimento de que é possível promover socialização e formação para cidadania por meio do ensino em casa (ainda que baseadas em diferentes visões e praticadas em caminhos distintos dos da escola) contribui por aceitar a possibilidade de experiências de formação exitosas no âmbito familiar. Exemplos dessas experiências positivas podem ser encontrados no primeiro capítulo desta tese, com destaque para os bons resultados acadêmicos das crianças e jovens envolvidos nas experiências das quatro famílias analisadas, além das reportagens que buscam divulgar os benefícios decorrentes da opção pelo ensino em casa de algumas dessas famílias (como a divulgação dos prêmios recebidos pelos adolescentes da família Nunes/MG[154], por exemplo).

---

[153] "O professor é um adulto impessoal que fica na frente da sala e trata os alunos como um grupo" (e não como indivíduos), declara uma dirigente de uma associação canadense de *homeschooling* (Dirigente da Associação G).
[154] O Estado de S. Paulo, 26 de maio de 2012; Diário do Aço, 12 de maio de 2012.

Entretanto, a dificuldade encontra-se na possibilidade de generalização para que qualquer pessoa, mesmo as que não apresentem um mínimo de instrução e/ou recursos, possa retirar seus filhos da escola alegando a escolha pelo ensino em casa. Esse argumento revela-se pertinente pelas enormes desigualdades sociais e econômicas que marcam o Brasil e também pelo entendimento de que recursos e conhecimento são insumos importantes no processo de ensino-aprendizagem.

Sendo assim, não há dúvidas de que o ensino em casa ameaça a cultura pedagógica existente no Brasil quanto à valorização da formação do professor para sua atuação como profissional da educação. Ao mesmo tempo, esse debate acentua a necessidade da ampliação de pesquisas em busca da comprovação da relação de impacto entre a formação do professor e o desempenho dos alunos, para que se possam estabelecer posições para além das representações culturais em torno do tema.

Apple (2007, p. 128) entende que reconhecer, por parte sobretudo das mães que ensinam os filhos em casa, tal carinho, trabalho e sacrifício, assim como os usos criativos das tecnologias que acompanham esse trabalho, não deve nos fazer perder de vista o que esse trabalho e esses sacrifícios produzem. Se o bom uso das tecnologias, por boas pessoas e por um bom ensino pode satisfazer individualmente essas pessoas, o autor questiona a que custo isso se daria para aqueles que não compartilham da mesma visão ideológica desse grupo (majoritariamente religioso). Posicionando-se como um crítico do movimento *homeschooling* e suas consequências, Apple (2007, p. 128) ressalta o tema da formação e atuação dos professores diante das experiências do ensino em casa, concluindo que:

> Se aqueles que estão profundamente preocupados com a formação de professores continuam a ignorar o ensino em casa e sua redefinição contínua do que constitui um bom professor e um bom currículo, temo que o tempo que levamos para tratar com seriedade essa questão nos leve a enfrentar uma realidade muito diferente e angustiante.

A posição derivada desse amplo debate não é lançar críticas generalizadas aos professores ou possíveis soluções para a prática docente, tampouco defender que qualquer pessoa, sem formação específica, pode se tornar professor de crianças e adolescentes, mas, sim reconhecer nesse movimento em prol do ensino em casa, e nos questionamentos que ele traz à instituição escolar e ao papel do professor, argumentos em prol da melhoria da formação e atuação docente nas escolas, para a construção de uma educação de qualidade para todos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em meio a tantos desafios pelos quais passa o sistema educacional no Brasil, inicialmente pode soar fora de propósito a reflexão sobre a possibilidade de normatização do ensino em casa no país. Enquanto o discurso oficial e a luta de educadores e da sociedade em geral são direcionados à busca por uma educação de qualidade para todas as crianças em idade escolar, entre a Educação Infantil e o Ensino Médio, parece tornar-se diminuta a preocupação com cerca de mil famílias brasileiras[155] que optam por ensinar seus filhos em casa.

Porém, uma primeira conclusão a que se chega ao expor o tema analisado nesta tese é que, de fato, o ensino em casa, ao mesmo tempo em que tem sido um movimento crescente, apresenta-se como um fenômeno de expansão silenciosa e pouco analisado. No Brasil, ainda que seja pequena a parcela da população que recentemente tem requerido autorização para esse tipo de ensino, cabe ressaltar a necessidade de análise mais aprofundada sobre o tema, pois ao menos duas consequências imediatas têm se revelado à sociedade: as indicações de falhas no sistema educacional brasileiro, bem como sua necessidade de reformas a fim de que as famílias brasileiras não optem por retirar seus filhos da escola, mas construam com essa instituição parcerias em prol de uma educação de qualidade para seus filhos; o pedido por mudança na legislação nacional e nas políticas educacionais visando ao atendimento de determinada parte da população que reivindica, com base em previstos legais (sobretudo internacionalmente), o que julga ser seu direito de ensinar os filhos, baseados em sua concepção de uma educação de qualidade que cumpra com os objetivos previstos constitucionalmente para esta.

Dessa maneira, as experiências das famílias brasileiras apresentadas no primeiro capítulo (assim como as demais que constantemente passam a ser divulgadas pela imprensa) muito têm a contribuir para a análise não somente dos problemas presentes no sistema educacional atual, mas principalmente da educação que queremos para a sociedade brasileira e se esta se reflete nas escolas tais como estão postas às nossas crianças e adolescentes atualmente. Soma-se a esse argumento o fato de que tais experiências têm se mostrado, cada vez mais como problemas de ordem prática ao Poder Judiciário e também ao Legislativo, diante das demandas pelo julgamento das famílias defensoras e praticantes do ensino em casa, assim como da crescente pressão pela alteração da legislação brasileira visando à autorização

[155] *Cf.* VIEIRA, 2012, p. 27.

de tal modalidade de ensino no país. Tais experiências também contribuem para enunciar os temas relacionados ao direito e à educação presentes no debate sobre o ensino em casa, configurando-se como casos concretos que auxiliam no aprofundamento das questões teóricas, ao influenciarem o olhar do pesquisador e também a formação da opinião pública sobre o tema.

No que tange ao papel do Poder Judiciário diante de tal questão no Brasil, destaca-se, com base nas experiências das famílias brasileiras apresentadas no primeiro capítulo desta tese, que o primeiro julgamento que envolveu o tema no país foi realizado pelo Superior Tribunal de Justiça no ano de 2001, tendo os votos dos Ministros expressado um debate em torno da constitucionalidade ou não de tal prática após a CF/88, além da visão da educação escolar como relevante não somente para aquisição de conhecimentos acadêmicos, mas também para a socialização e formação para a cidadania, consideradas imprescindíveis para continuidade de uma sociedade democrática.

Tal julgamento foi utilizado como referência na análise do caso da família Nunes/MG, passados alguns anos da primeira decisão sobre o tema. Entretanto, ainda que a maior parte dessas famílias brasileiras tenha recebido decisão contrária quanto à possibilidade da prática do ensino em casa, ressalta-se que, nos casos mais recentes, como explícito com a família Ferrara/SP, os principais argumentos relacionados ao papel da escola para a socialização e formação para a cidadania deixam de ser o assunto primordial na avaliação, cedendo lugar a outro tipo de requisição: que a família prove que o método utilizado para educação das filhas no lar é eficiente e assegure que elas possam futuramente obter um diploma. Nesse debate, destaca-se principalmente a autorização recebida pela família Silva/PR para a continuidade da experiência do ensino em casa, desde que as crianças sejam avaliadas pelo Poder Público e apresentem resultados acadêmicos positivos.

Se inicialmente os argumentos principais utilizados na negação da prática do ensino em casa no Brasil centravam-se nas questões da relevância da socialização e formação para a cidadania dentro da instituição escolar, os mesmos avançam para a preocupação com os resultados acadêmicos dos possíveis alunos que estudam em casa, bem como sua possibilidade de acesso aos níveis superiores de ensino como consequência do resultado positivo do aprendizado dos conteúdos escolares.

Da atuação do Poder Judiciário neste tema, cabe enfatizar o desconhecimento dos juízes locais ou operadores do direito em geral sobre as decisões que estão sendo tomadas nos diferentes Estados, bem como o debate suscitado sobre elas. Nas decisões mais recentes como

as que envolveram a família Silva/PR, em 2008, e a família Ferrara/SP, em 2010, não há qualquer menção à decisão do STJ em 2001. A declaração do juiz em São Paulo ao analisar o caso da família Ferrara, quanto à autenticidade do tema, revela não somente desconhecimento dos casos julgados anteriormente, mas, sobretudo, a emergência de uma nova problemática a ser enfrentada pelo Poder Judiciário. Após décadas de ações em prol da demanda da sociedade por acesso à instituição escolar, o Poder Judiciário brasileiro passa a enfrentar uma situação que caminha no sentido oposto.

Dado o caráter inovador dessa problemática, verifica-se a não consolidação de uma jurisprudência sobre o tema no país, o que contribui para a existência de diferentes decisões nas instâncias locais. Outro ponto a ser salientado é a possibilidade de novos casos chegarem ao STJ para análise e julgamento, visto que as famílias praticantes do ensino em casa estão constantemente sendo orientadas a resistir às ordens legais e judiciais[156] de matrícula escolar, na tentativa de consolidar a discussão sobre o tema no Brasil e ampliar a pressão pela possível alteração da legislação brasileira. Diante dessas experiências reais com que o Poder Judiciário tem se deparado e destacando-se o caráter dinâmico da Justiça, cabe indagar se hoje, passados mais de dez anos do julgamento da família Vilhena Coelho/GO, o Superior Tribunal de Justiça (com uma nova configuração e diante da crescente pressão por parte de famílias e parlamentares) continuaria negando a prática do ensino em casa no país.

No que se refere ao Poder Legislativo, dado o histórico de Projetos de Lei e Proposta de Emenda Constitucional que a Câmara dos Deputados recebeu desde 1996, as decisões até então tomadas, contrárias à normatização do ensino em casa no Brasil, evidenciam a posição favorável à escola como instituição promotora da socialização entre diferentes indivíduos e do cumprimento do objetivo constitucional de formação para a cidadania, juntamente com o ensino de conteúdos escolares. Por outro lado, os autores desses projetos intencionam associar a normatização do ensino em casa no país a um caminho para a modernidade (diante das experiências internacionais com essa modalidade de ensino), além de relacioná-la à construção de uma sociedade de fato democrática (na qual se destaca a liberdade de escolha dos pais).

[156] Quer seja pelas demais famílias que praticam o ensino em casa, como no caso do apoio e orientações por parte da família Nunes/MG à família Ferrara/SP (como exposto no primeiro capítulo); como orientação dos grupos e Associação em prol do ensino em casa, como é o exemplo da ANED e a divulgação de seu ‘Guia Jurídico” para orientação às famílias (informações presentes no segundo capítulo) ou mesmo de líderes religiosos que defendem a prática de tal modalidade de ensino no país (VIEIRA, 2012).

Com base no histórico da legislação brasileira quanto à permissão do ensino em casa no Brasil, nota-se que o recente retorno dessa prática encontra-se inserido em um panorama semelhante ao vivenciado pelos países norte-americanos nas décadas de 70 e 80: a descoberta de autores, como Illich e Holt (e, no caso brasileiro, de experiências internacionais), que revelam essa modalidade de ensino como exitosa; os embates legais enfrentados pelas famílias; o uso da linguagem dos direitos humanos e da incorporação do discurso relacionado ao direito dos pais de escolher o tipo de educação que desejam para seus filhos; a organização de grupo de pais em associação para exercer pressão, seja no âmbito do Poder Legislativo como no Poder Judiciário, em favor da normatização dessa modalidade de ensino, bem como para oferecer às famílias respaldo jurídico, materiais e informações sobre o tema; presença constante dessas famílias na imprensa, com destaque para programas televisivos de grande audiência[157]. Também já é possível visualizar um movimento crescente na internet mediante a criação de fóruns e *blogs* para discussão do tema e troca de materiais entre famílias praticantes do ensino em casa (*Cf.* VIEIRA, 2012, p. 28).

Sobre essa aproximação, destaca-se a análise de Vieira (2012, p. 26), de que um traço comum que aproximaria a prática atual do ensino em casa no país com a realizada no passado seria a "influência dos costumes estrangeiros na aculturação da modalidade". Se, no passado, o ensino em casa foi praticado no Brasil como influência dos costumes da nobreza e realeza da França e Inglaterra (*Cf.* VASCONCELLOS, 2005), "as atuais famílias de classe média que educam em casa inspiram-se, sobretudo, em casos norte-americanos", sendo que as famílias que adotam a modalidade há mais tempo (desde meados da década de 90), em geral, a conheceram em contato com líderes religiosos evangélicos dos Estados Unidos em visita ao Brasil ou imigrados para esse país (VIEIRA, 2012, p. 26).

O próprio movimento em prol da interpretação das leis nacionais à luz dos Tratados Internacionais de Proteção aos Direitos Humanos, que ressaltam a liberdade de escolha dos pais em relação à educação dos filhos, também revela uma 'lição' aprendida com a experiência do histórico vivenciado pelos países norte-americanos. Tal argumentação faz emergir, no Brasil, não somente o questionamento sobre a possibilidade de reivindicação do usufruto dos direitos garantidos em nível internacional, mas o desafio de adequá-los à nossa legislação e contexto nacionais, com destaque para a justificativa de que toda a interpretação do direito de escolha dos pais deve estar relacionada à decisão pela busca do melhor interesse

[157] Destaca-se divulgação recente de matéria exclusiva sobre o ensino em casa (que não apresentou uma análise aprofundada sobre o tema, mas apenas a divulgação deste), com entrevistas e depoimento de famílias brasileiras praticantes de tal modalidade de ensino no país (incluindo a família Nunes/MG), no programa "Fantástico", de emissora de grande repercussão nacional, em horário nobre, em 17 de fevereiro de 2013.

da criança (como previsto no art. 3º da Convenção dos Direitos das Crianças[158] e apresentado no terceiro capítulo).

No entanto, a interpretação da lei no sentido de se buscar o que é melhor à criança implica uma decisão de ordem também subjetiva, tanto para os pais que reivindicam 'seu direito' de escolher a educação dos filhos, como para os operadores do direito que a julgam diante dos objetivos previstos constitucionalmente para a educação. Tal debate, que em âmbito internacional leva à incessante discussão sobre a titularidade de direitos, no Brasil aparenta estar firmado na convicção de que a criança é o indivíduo portador do direito à educação, baseado sobretudo nos dispositivos infraconstitucionais como o ECA e o Código Civil. Alia-se a esses dispositivos a decisão do STJ contrária à experiência da família Vilhena Coelho/GO, que, na avaliação de Ranieri (2009, p. 351 e 352, grifo nosso), serviu para reiterar que a primazia da criança ou adolescente em relação à educação é difícil de ser aquilatada e que a frequência escolar, assim como o convívio escolar, trata-se de direito *dos menores*, não podendo o Poder Judiciário desprezar tal fato em favor dos pais, como analisado no terceiro capítulo.

Diante desse contexto, a grande recusa da normatização do ensino em casa no Brasil como a simples incorporação de um movimento norte-americano se dá especialmente pelas diferenças entre esses países no que diz respeito às suas Constituições, ao sistema educacional, bem como às desigualdades sociais e econômicas presente entre eles. Boudens (2002, p. 20) atenta para os riscos de se avaliar as atitudes, instituições e valores de uma sociedade fora de seu contexto histórico e cultural, e defende que repetidas frustrações têm sofrido o Brasil pela "importação acrítica de modelos estrangeiros, tanto na área da educação quanto em outras áreas":

> Sem dúvida, é de se presumir que o ensino em casa, mais de que fruto de uma teoria educacional cientificamente defensável, é o resultado da dinâmica social norte-americana, a qual, por seu turno, não é possível isolar do ideário dos Pioneiros, da tradição jurídica do País e das bases comunitárias em que o processo educacional norte-americano está ancorado. (...) nunca é demais lembrar que os grandes problemas da educação brasileira têm origem numa sociedade dilacerada por gritantes desigualdades, cuja estrutura exclui e marginaliza um número de cidadãos cada vez maior. Enquanto isso, os norte-americanos podem dar-se ao luxo de reivindicar "direitos", defender "liberdades", opor ao "tudo pelo social" o "tudo pelo individual". (BOUDENS, 2002, p. 20 e 21)

[158] Vale ressaltar que todos os artigos e o conteúdo de documentos legais citados e referenciados nesta tese encontram-se transcritos no ANEXO A (p. 320).

Dessa maneira, Boudens (2002, p. 21) posiciona-se contrário à importação do ensino em casa nos modelos norte-americanos e receia que um eventual apoio da Câmara dos Deputados a esse movimento patrocine não somente a incorporação de um modelo pedagógico estrangeiro, mas toda uma problemática educacional que julga não ser nossa.

Essa ideia foi levantada em matéria sobre o ensino em casa divulgada pela Revista Educação, em 2008. A reportagem atentava para o fato de que o "sucesso do modelo americano de ensino domiciliar", como apresentado pelos defensores, não significa uma panacéia capaz de solucionar todos os problemas da educação brasileira, tampouco garante sua aplicabilidade no país. Tais argumentos estão norteados pela diferença cultural e de organização política e social entre países como o Brasil e os Estados Unidos. Em depoimento para a citada publicação, o professor Ulisses Araújo (da Universidade de São Paulo), declarou que

> a base ideológica da cultura norte-americana apóia-se no conceito de liberdade vinculado ao liberalismo, traduzido na Constituição americana e nas emendas da Bill of Rights, que limitam o papel do Estado diante dos indivíduos. Isso garante o direito de uma família não matricular os filhos na escola e ensiná-los de acordo com suas crenças individuais (REVISTA EDUCAÇÃO, 2008).

Para esse professor, a Constituição e organização do Estado brasileiro, por outro lado, garante um papel "mais forte para o Estado diante dos indivíduos. O Estado brasileiro e sua Constituição 'cidadã' colocam a sociedade acima dos interesses individuais e, de forma objetiva, vêem a educação sob a perspectiva de um direito coletivo, a ser assegurado pelo Estado" (REVISTA EDUCAÇÃO, 2008).

No que diz respeito às diferenças socioeconômicas e mesmo populacionais entre os países norte-americanos e o Brasil, destaca-se que estas também influenciariam a incorporação da prática do ensino em casa no Brasil, nos modelos que seguem esses países. Uma primeira constatação pode ser feita relacionada ao uso de locais e recursos públicos disponibilizados a toda população que opta (ou não) pelo ensino em casa, como parte de seu programa de estudos. Como exemplo, é possível citar a variedade e quantidade de espaços públicos (nos países norte-americanos) como ginásios esportivos, bibliotecas, parques e museus que disponibilizam o espaço e ainda oferecem vasta opção de programas, sendo alguns deles específicos para os praticantes do ensino em casa. No Brasil, não somente a existência de tais espaços revela-se escassa, como o acesso a recursos e programas culturais e esportivos muitas vezes é restrito àqueles que podem pagar por eles ou ao menos pelo acesso aos poucos existentes. Tal argumento isolado não se mostra válido para negar o ensino em

casa no Brasil, mas contribui para a análise de que tal prática não se mostra como ‘opção’ viável para todos que o desejarem, implicando a existência de recursos de natureza diversa.

Essa constatação retoma o histórico da educação no Brasil ao situar o ensino em casa como uma modalidade com raízes na educação das elites (do período oitocentista), constante na legislação brasileira que a previa como opção ao sistema escolar que estava se ampliando e consolidando como acessível para toda a população. Entretanto, verifica-se que, após a CF/88, o entendimento de que tal prática não é mais permitida contribuiu para ressaltar o papel do Estado na imposição de uma educação compulsória para a população, limitando o debate sobre a liberdade de ensino à possibilidade de se abrir escolas privadas, supervisionadas também pelo Estado. Assim, se a educação é compulsória, aos pais cabem a ‘liberdade’ de ‘escolher’ entre o ensino público e privado, não se revelando mais o ensino em casa como opção.

Todo esse debate (apresentado no terceiro capítulo) merece ser relembrado a fim de se enfatizar a peculiaridade brasileira que envolve o tema da compulsoriedade da educação escolar: no país, enquanto ela foi encarada por alguns como cerceamento da liberdade dos pais em ensinar seus filhos em casa, para uma grande maioria ela foi vista como uma conquista e um instrumento utilizado para defender o direito das crianças à educação, contra escolhas arbitrárias das famílias ou mesmo problemas socioeconômicos que as excluíam do acesso à escola (como o trabalho infantil, por exemplo). Assim, suscitar o debate sobre a compulsoriedade da educação escolar no Brasil (tema apresentado no segundo capítulo), como previsão constitucional, implica reconhecer os avanços que esta trouxe ao país no sentido de contribuir para a ampliação do acesso à escola para camadas que antes eram excluídas desse direito, o que leva ao debate sobre os ganhos educacionais de um processo de democratização do ensino, como o vivenciado pelo Brasil (*Cf.* BEISIEGEL, 2005).

Como analisado, as alterações na legislação brasileira, acompanhando os contextos históricos vivenciados no país, apresentaram mudanças no que diz respeito à possibilidade de prática do ensino em casa no Brasil. Dessas modificações ressalta-se o lugar que a educação passou a ocupar na Constituição Federal de 1988 e na legislação infraconstitucional dela decorrente, assim como o papel a ela atribuída no contexto de um Estado Democrático de Direito. Tal tema, exposto no terceiro capítulo, fomenta o debate sobre a possibilidade ou não de normatização do ensino em casa no país, bem como sobre o entendimento de que a efetivação do direito à educação escolar e a realização de seus objetivos pressupõem uma série de ações por parte do Estado e da sociedade, na busca pela formação de cidadãos.

Nesse contexto, Ranieri (2009, p. 186) destaca na CF/88 a relevância dada aos direitos do homem na qualidade de cidadão, enquanto alguém pertencente a um corpo político; tema republicano, que prioriza a supremacia do bem comum e exige a formação e participação de cidadãos ativos na sociedade (RANIERI, 2009, p. 196) em prol do alcance da qualidade da democracia (não restrita a uma democracia eleitoral e não efetiva) (RANIERI, 2009, p. 242); diante desse difícil desafio, questiona-se o quanto o direito à educação, via instituição escolar, tem sido percebido pelo Poder Judiciário e pela sociedade em geral como instrumento em prol da participação política e da qualidade da democracia (RANIERI, 2009, p. 233).

Segundo o contexto que permeia os dispositivos constitucionais sobre a educação, reconhece-se, por parte de operadores do direito e de estudiosos de temas relacionados ao direito à educação, que a reivindicação do direito ao ensino em casa no Brasil significa a própria negação da condição de direito social da educação, assim como "reconhecer o ensino em casa como alternativa de ensino convencional é negar a especificidade da educação escolar formal e o papel peculiar da escola na sociedade moderna" (BOUDENS, 2002, p. 25). "Afinal, a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania, e tal princípio é indispensável para políticas que visam à participação de todos nos espaços sociais e políticos (...) (CURY, 2002, p. 246)".

Além disso, como avalia Clarice Duarte (2004, p. 115), reconhecer o direito público subjetivo ao ensino fundamental, como um direito social, implica admitir que seu objeto não é simplesmente uma prestação individualizada, mas a realização de políticas públicas, já que este se estende aos mais diferentes grupos da sociedade. Reivindicar o ensino em casa representa a volta ao reconhecimento da exigibilidade individual do direito à educação, com o qual a figura jurídica é acionada para "proteger valores marcadamente individualistas (resguardar o cidadão *contra* a interferência do Estado na sua esfera de liberdade)", enquanto, contraditoriamente, o momento atual está inserido em um novo contexto, em que as novas tarefas impostas aos poderes públicos no Estado Social de Direito abrangem a elaboração e implementação de políticas públicas para todos, pressupondo uma postura intervencionista na área social.

Dessa maneira, a despeito de todo o debate sobre a inconstitucionalidade ou não do ensino em casa (como apresentado no terceiro capítulo), conclui-se que a visão majoritária é a de que o direito à educação pressupõe a frequência à instituição escolar; argumento baseado

no que a CF/88 estabelece para a educação[159], no contexto em que ela insere o direito à educação dentro de um Estado Democrático de Direito e o caráter social a ele atribuído, além do previsto pela legislação infraconstitucional dela decorrente (como LDB 9394/96 e ECA) como direito à educação e da citada decisão do STJ contrária à experiência do ensino em casa no Brasil, em 2001.

Essa visão de inconstitucionalidade do ensino em casa no Brasil é utilizada, por muitos, para o posicionamento a favor da escola como instituição que cumpre relevante papel na socialização das crianças, mediante o encontro diário com as diferenças e contradições e sem a qual se acredita não ser possível uma formação para a cidadania, para a participação política ativa em uma sociedade democrática. Esse tem sido também o argumento utilizado por educadores na quase totalidade de reportagens divulgadas pela imprensa sobre as experiências das famílias que estão optando pelo ensino em casa, para combater tal prática de ensino em detrimento à opção pela instituição escolar.

Entretanto, ainda que essa visão seja majoritária no país, convém ressaltar que ela está longe de ser unânime. Quer seja pelos resultados obtidos com as experiências e pesquisas internacionais sobre o ensino em casa, quer seja pelos inúmeros problemas enfrentados pelo sistema educacional brasileiro no que se refere ao alcance dos objetivos previstos constitucionalmente para a educação, surgem diversos questionamentos quanto à visão da escola como única (ou melhor) instituição promotora de uma educação para a cidadania, via a oferta de uma socialização saudável e do ensino dos conteúdos com qualidade.

Se por um lado a CF/88 estabelece como uma das finalidades da educação o pleno desenvolvimento da pessoa, vinculando-o à participação na vida da coletividade e no espaço público, o que torna evidente a impossibilidade de uma educação de qualidade que não considere tais pressupostos (RANIERI, 2009, p. 366), por outro, a instituição escolar, como consequência da atuação compartilhada entre o Estado, sociedade e família, não tem respondido às demandas necessárias dessa formação:

> (...) é forçoso concluir que, ante a exigência constitucional de preparo para a cidadania, pela via da educação, nem o Estado, nem a família, nem a sociedade vêm atendendo, a contento, àquela determinação. Do que se pode deduzir que, além das iniqüidades materiais e sociais, permanecem, na sociedade brasileira, iniqüidades de ordem política, próprias das sociedades estamentais, que ameaçam o exercício da cidadania. (RANIERI, 2009, p. 385)

[159] Com destaque para o art. 208, I, § 3º, ao estabelecer que: "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*" (grifos nossos).

Diante de tal afirmação, embasadas também pelas inúmeras críticas à instituição escolar como espaço em que se vivenciam graves problemas como violência, práticas de *bullying*, entre tantos outros relacionados à oferta de uma socialização não positiva (como consequência de inúmeros fatores presentes na escola, muitos estimulados pela própria desigualdade econômica e social e pelo descompromisso dos governantes para com a educação escolar da maioria), evidenciam-se os argumentos em prol de experiências alternativas à escola que possam garantir os objetivos constitucionalmente previstos para a educação por outros meios, como se revela o caso do ensino em casa.

Assim, é possível defender, a partir das experiências e pesquisas internacionais, que a instituição escolar não possui o monopólio da socialização das crianças e de sua formação para cidadania. Sem levar em consideração as diferenças socioeconômicas dos países e das famílias que optam pelo ensino em casa, uma primeira análise nos permite afirmar que as crianças que estudam em casa podem ter uma rotina de atividades diárias e participar de programações coletivas que as coloquem em contato e interação social com outras pessoas, de diferentes idades, classes sociais e opção religiosa, contrariando o estereótipo de um isolamento social, sobretudo como fruto de uma decisão de ordem religiosa por parte dessas famílias.

Obviamente não é possível uma generalização nesse sentido, mas parte das famílias que opta pelo ensino em casa tem buscado uma série de atividades visando ao investimento na educação de seus filhos, que obrigatoriamente os colocam em contato e convívio com os pares da mesma idade e demais pessoas da sociedade. Ainda que o convívio não se mostre tão intenso como ocorre com os pares da mesma idade dentro da instituição escolar, não se pode alegar falta de socialização nessas famílias que escolhem o ensino em casa.

De modo semelhante, analisa-se a formação dessas pessoas para sua atuação como cidadão na sociedade. Enquanto as escolas geralmente (quando o fazem) relacionam a formação para a cidadania ao aprendizado de conceitos relacionados ao governo local ou nacional, aos direitos e deveres ou mesmo a conteúdos de história e geografia, algumas famílias que ensinam seus filhos em casa têm buscado uma participação mais ativa na comunidade mediante trabalhos voluntários e formação para uma maior participação política na sociedade (*Cf.* ARAI, 1999).

Não se revelou como objetivo da presente tese a discussão sobre o conceito e conteúdos da formação para a cidadania, via instituição escolar ou outra, como objetivo educacional previsto constitucionalmente. Entretanto, apesar do reconhecimento da

necessidade de pesquisas nessa área, o que cabe ressaltar é o fato de que uma visão de cidadania, bem como ações em prol de uma formação para a cidadania, estão sendo apresentadas por famílias que praticam o ensino em casa, o que novamente coloca em xeque a visão de monopólio da instituição escolar e apresenta a esta novos desafios no cumprimento desse papel.

Diante dos novos e cada vez mais frequentes casos de famílias brasileiras que optam pelo ensino em casa no Brasil, com base na afirmação de que, após a CF/88, depreende-se a ilegalidade dessa modalidade no país e perante a constatação de que é possível promover uma educação que englobe as questões de socialização e formação para a cidadania em outro âmbito que não exclusivamente na instituição escolar, surge então a necessidade de se pensar sobre a possível regulamentação do ensino em casa no Brasil, além dos desafios presentes nesse processo.

Antes de estabelecer-se um possível posicionamento favorável ou contrário à normatização do ensino em casa no país, com base nos princípios e implicações de tal modalidade de ensino analisadas nesta tese, sugere-se o apontamento de alguns desafios presentes nesse processo, caso ele venha a ocorrer, bem como os que tal debate apresenta à instituição escolar da atualidade.

Uma primeira questão a ser apresentada diz respeito ao caráter prático e objetivo do enfrentamento desse tema ao se regulamentar a possível oferta do ensino em casa. E tal debate leva a questionamentos não somente sobre a forma, mas à identificação da população a ser atendida por esse ‘direito’. Pode-se afirmar que, no caso brasileiro, uma resolução inicial necessária ao processo de regulamentação do ensino em casa é considerada em parte crítica e obstáculo à sua normatização: o reconhecimento de que a possibilidade de escolha e prática do ensino em casa não se revela para todos, sendo limitada à determinada parcela da população que apresente condições para realizá-la.

Assim, se, por um lado, pode-se equacionar a tensão e responder aos argumentos de que é viável a garantia de socialização e formação para a cidadania para aqueles que estudam em casa, por outro, dificilmente rebate-se o argumento de que tal modalidade de ensino não se mostra acessível a todos. Afinal, há barreiras claramente definidas como: condição financeira; tempo; pais com um mínimo de formação; entre outras, o que gera críticas ao ensino em casa como um possível meio de manutenção da elitização de determinadas famílias, o que acaba por refletir em um descompromisso com o processo de construção de uma escola de base igualitária e de qualidade para todos.

Até mesmo na América do Norte, onde o sistema de escolha torna-se cada vez mais popular e aceito, sendo o *homeschooling* uma opção educacional, pesquisadores insistem em afirmar que a 'escolha' de fato não é real para todos: "A crença de que um pai sempre escolherá o tipo de educação mais adequado para seu filho ignora o fato de que a escolha não é disponível gratuitamente a todos os pais. A noção de escolha dos pais ignora várias barreiras comuns", como tempo, dinheiro, interesses outros (FINEMAN, 2009, p. 13, tradução nossa). Ou seja, os pais com menos recursos não possuem tanta 'opção' de escolha, sendo mantidos de fora desse sistema. Luffman (1997, p. 44) acrescenta: "O ensino em casa não é para todos. Poucos pais são capazes de investir grandes quantidades de tempo, esforço e energia para ensinar seus filhos em casa" (tradução nossa); Lubienski (2003, p. 173) observa que "esta é uma decisão de estilo de vida disponível apenas a quem pode renunciar a lucros e recursos para a educação de seus filhos" (tradução nossa).

No Brasil, dadas as altas taxas de desigualdades social e econômica entre a população, esse quadro tende a se agravar ainda mais, com uma parcela muito pequena dispondo de tempo, recursos e podendo manter um membro da família fora do mercado de trabalho para se dedicar exclusivamente à educação dos filhos em casa. Soma-se a esse o fato de, no país, o acesso a espaços e bens culturais, educacionais e esportivos ainda ser limitado e escasso, o que se mostra fundamental para a agenda e rotina das crianças e jovens que estudam em casa no que diz respeito à socialização fora do âmbito familiar e aprendizado dos conteúdos necessários para sua formação, como já exposto.

Dessa maneira, partindo do pressuposto (inclusive como defendido pelos praticantes do ensino em casa, como apresentado, por exemplo, no primeiro capítulo na fala dos pais entrevistados) de que o ensino em casa não é para todos, mas somente para aqueles que comprovem condições de fazê-lo, revela-se necessária sua regulamentação em caráter de exceção. Para tanto, são exigíveis normas legais que explicitem essa excepcionalidade, o que demandaria, no mínimo, o estabelecimento de critérios que respondessem às questões objetivas: quem de fato pode praticar o ensino em casa? como avaliar se as famílias estão aptas a realizá-lo? A comprovação de condições para sua realização envolve requisitos quanto à formação dos pais ou recursos econômicos[160]? Regulamentado como modalidade da

[160] Reportagem divulgada em novembro de 2011 apresentou uma família residente no Rio de Janeiro, em que os pais de cinco crianças, sendo três em idade escolar, decidiram ensinar os filhos em casa. A reportagem destaca que a decisão dos pais incluiu abrir mão de R$ 150 do Programa Bolsa Família e R$ 146 do Cartão Carioca, programas assistenciais do governo federal e do Rio de Janeiro (que atrelam o pagamento à assiduidade das crianças às aulas); segundo a mãe, o dinheiro que deixou de receber representava cerca de um quarto da renda total da casa (IG Educação, 07 de novembro de 2011). Tal caso suscita o debate sobre a possibilidade de oferta

educação, será possível às famílias pleitearem subsídios públicos para a implementação e prática do ensino em casa?

Pode-se afirmar que a escolha pelo ensino em casa como restrita a uma parcela da população contraria o prescrito na CF/88 de que "o valor da liberdade se conjuga com o valor da igualdade, não havendo como divorciar os direitos de liberdade dos direitos de igualdade" (PIOVESAN, 2011, p. 86), não sendo possível, desse ponto de vista, garantir liberdade de escolha para alguns, enquanto essa liberdade diferencia ainda mais a população, tornando-a desigual no que se refere ao acesso à educação; em outras palavras, diante desses argumentos, não se mostra possível defender a liberdade de escolha pelo ensino em casa, enquanto esta não for possível para todos.

Como analisa Cury (2002, p. 255), a dialética entre o direito à igualdade e o direito à diferença na educação (nesse caso assumido como o direito à liberdade dos pais de educarem seus filhos de acordo com suas convicções), assumindo o papel do Estado e os direitos do cidadão, não se revela uma relação simples. Para o autor, enquanto a heterogeneidade é visível e imediatamente perceptível e nos coloca diante do "homem concreto cuja situação deve ser considerada no momento da aplicação da norma universal", também "é preciso fazer a defesa da igualdade como princípio de cidadania, da modernidade e do republicanismo. A igualdade é [...] o norte pelo qual as pessoas lutam para ir reduzindo as desigualdades e eliminando as diferenças discriminatórias". Entretanto, essa busca pela igualdade se revela ainda mais difícil, visto que

> Em nossos dias, a negação de categorias universais, porque tidas como aistóricas ou totalitárias, tem dado lugar a uma absolutização do princípio do pequeno, da subjetividade, do privado e da diferença. E isso torna mais problemático o caminho de uma sociedade menos desigual e mais justa. (CURY, 2002, p. 256)

Diante da constatação de que o ensino em casa não se mostra viável para todos, despontam as críticas mais severas às famílias que optam por essa modalidade de ensino, no sentido de que estas, ao escolherem um ensino individualizado, focado no desenvolvimento de seus filhos e investindo seu capital cultural e econômico apenas nestes (no caso brasileiro, com ênfase para os temas da centralidade paterna e da *concerted cultivation*, como analisados no segundo capítulo), estariam reiterando seu descompromisso com a escola pública enquanto instituição promotora de um bem público a serviço de toda a sociedade.

---

de um processo educativo (quer seja em casa ou na escola) diante da precariedade de recursos (seja ele financeiro ou, neste caso, como consequência, material).

Nesse cenário, ressaltam-se os questionamentos inseridos no quarto capítulo e a alegação de que o ensino em casa em si é inerentemente "estruturado para reproduzir a família em termos de ideologias, visões de mundo, posições de classe e assim por diante". Enquanto isso pode soar como uma boa ideia para alguns, pode também apresentar repercussões graves para as sociedades que celebram a escolha individual (LUBIENSKI, 2003, p. 174). Boudens (2002, p. 24) avalia o ensino em casa como a expressão da "cultura da acomodação", que consiste em evitar ou justificar os problemas (das escolas públicas) ao invés de enfrentá-los. Em sentido semelhante, Vieira (2011, p. 154) entende as recentes opções pelo ensino em casa no Brasil como decorrência de uma característica da sociedade brasileira:

> Não há por parte da sociedade uma cultura de responsabilização do Estado, mas a resolução pelos particulares dos problemas de políticas públicas. Exemplo disso é o que acontece com a segurança pública e a saúde, que atravessam problemas estruturais graves, o que também ocorre com a educação. Nesse sentido, observa-se que não há por parte da população movimentos sociais em prol de responsabilização do Estado por esses direitos, mas uma busca pela saúde particular (por meio de convênios), pela educação privada e por uma segurança que não dependa do poder público.

Todo o debate que questiona a opção dos pais pelo ensino em casa como decorrente das críticas aos problemas presentes na escola pública (que, nesse caso, os levariam à escolha por uma forma de ensino marcada pela ênfase no investimento do âmbito particular em detrimento de uma ação maior na esfera coletiva) pode-se revelar como uma nova faceta de um já conhecido debate no Brasil.

Defende-se que, em parte, o ensino em casa como opção de "retirada dos filhos da escola pública", por seus problemas e suposta falta de qualidade, insere-se no momento histórico pelo qual passa a educação no país, justamente dentro de um contexto pela busca da qualidade do ensino, entendendo-se já ter alcançado objetivos anteriores como a ampliação do acesso à escola para a quase totalidade da população, assim como constantes políticas e reformas em prol da permanência dos alunos na escola e sua conclusão do ensino.

Contudo, o momento atual, de busca pelo estabelecimento de padrões de qualidade que possam ser exigidos judicialmente (*Cf.* OLIVEIRA e ARAÚJO, 2005), revela tal esforço justamente pela avaliação geral de que o ensino não está bem; assim, essa "situação de 'crise' no funcionamento do ensino, em todos os níveis da escolaridade, sem dúvida alguma aparece entre os principais estímulos à análise crítica da educação escolar" (BEISIEGEL, 2005, p. 98).

Como avalia Beisiegel (2005), a constatação de uma situação de crise e suas consequentes críticas está associada aos problemas que a escola enfrenta na atualidade (com

ênfase para a escola pública), como expressão das mudanças históricas na sociedade que resultaram no processo de democratização do ensino no país. Tal processo garantiu a expansão do acesso a parcelas da população que antes não podiam ingressar na escola, na tentativa de oferecer um maior número de anos de escolaridade ao maior número de cidadãos, mas sem necessariamente promover as mudanças necessárias para o atendimento desse público. Destaca-se ainda os problemas enfrentados nesse processo ou que dele resultaram, como: o rápido crescimento de rede de escolas realizados com poucos investimentos financeiros; a burocratização das atividades e ritualização dos serviços; a falta de adequação do ensino e da formação de professores para atender essa nova clientela que passa a frequentar a escola. "No conjunto, essas dificuldades, o crescimento, a complexidade, a burocratização, a escassez de recursos, a transformação da clientela, acabaram dando forma a uma situação de crise do ensino no país" (BEISIEGEL, 2005, p. 113).

Dessa maneira, todas as críticas e os constantes discursos que ressaltam a suposta perda de qualidade do ensino[161], como resultado da dicotomia qualidade x quantidade, contribuem para a reivindicação de um resgate da escola do passado, diante da imagem de um "Paraíso Perdido que se quer reencontrar" (BEISIEGEL, 2005, p. 100) e, em última análise, defendendo-se que "é preciso tirar da escola essa população que não rende, porque assim nós poderíamos voltar a ter a qualidade anterior" (BEISIEGEL, 2005, p. 122).

O resgate desse breve histórico, promovido de forma tão valiosa por Beisiegel (2005) como inserido em um processo de construção da qualidade do ensino no Brasil, incita a análise da opção pelo ensino em casa como uma possível resposta à situação de crise enfrentada pela escola pública (acrescida de problemas atuais como os altos índices de violência). Pelo fato de que hoje a escola apresenta graves problemas, também em função das características e carências da população que se inseriu na escola (e a conquistou) (BEISIEGEL, 2005, p. 120), por um lado verifica-se a posição em favor da retirada dessa população da instituição escolar e volta ao modelo de escola do passado, e, por outro, em uma atitude recente e marcada pela ênfase do plano individual (característica crescente nas sociedades modernas), enfrenta-se a questão retirando os filhos da escola e ensinando-os em casa (ou enviando-os à escola privada).

Boudens (2002, p. 24) reconhece o ensino em casa como essa reação e afirma que:

> (...) é mesmo de estranhar a reação à descoberta de que a escola pública vai mal (embora o diabo não seja tão feio quanto o pintam): tirar os filhos da

[161] Defende-se, como avalia Beisiegel (2005), que "(...) a escola não perdeu qualidade, uma vez que ela foi se alargando se estendendo a setores cada vez mais amplos da população. *A escola mudou*" (p. 115, grifo do autor).

> escola e instruí-los em casa. Como se os problemas do ensino público brasileiro fossem dos filhos dos outros... Por que não ajudar a resolvê-los, participando de colegiados, assembléias e conselhos, valorizando a democratização da gestão do ensino público e, assim, resgatando o antigo padrão de qualidade, que é do interesse de todos?

A análise do ensino em casa inserida nesse contexto histórico da educação no Brasil suscita ao menos duas considerações: a crítica a essas famílias (como apresentada sobretudo por Lubienski (2000 e 2003) e analisadas no quarto capítulo) ao resolver as questões referentes ao direito à educação de seus filhos na esfera privada, da família, em detrimento do âmbito coletivo e do compromisso com uma escola de qualidade para todos; em outra perspectiva, tendo como parâmetro o mesmo contexto atual de construção de uma educação de qualidade, pode-se julgar como válida a busca desses pais por uma educação de qualidade para seus filhos, assim como algumas pertinentes considerações que fazem à instituição escolar e seu modo de ensinar e que demandam dela modificações.

Essas críticas, anteriormente apresentadas, não somente revelam consistência, mas enunciam uma grande questão a ser observada no que diz respeito ao (des)compromisso de alguns com a melhoria do sistema educacional público e à tensão presente na resposta em nível privado (ensino em casa) dada a um problema público (como o da crise no ensino escolar). Porém, ressalta-se que elas não podem ser limitadas aos pais que optam pelo ensino em casa e reivindicam o direito de ensinar seus filhos dessa forma. Como apresentado tanto no terceiro como no quarto capítulo desta tese, grande parte dos questionamentos e das críticas ao ensino em casa pode ser transferida, na mesma medida e intensidade, à opção dos pais pelo ensino privado e à própria liberdade de existência desse ensino paralelamente ao público.

A partir dessas constatações, assumir uma postura mais radical pode gerar a seguinte indagação, como apresentada pelo ministro Franciulli Netto: “Se a eles [pais] é dado o direito de escolher entre escolas públicas e particulares, por que privá-los do direito de educar seus próprios filhos, submetendo essa educação às avaliações oficiais de suficiência?” (BRASIL, 2001, p. 40).

Tal argumento é amplamente utilizado pelos pais entrevistados que optaram pelo ensino em casa, afinal, enquanto são acusados de tomar uma decisão que limita a educação dos filhos aos valores e conteúdos considerados importantes para a família, estes rebatem apresentando a possibilidade de escolha da escola privada (que apresentaria a mesma ‘limitação’). Afinal, “as instituições privadas podem tornar-se a escolha dos pais precisamente porque são susceptíveis de ser muito mais homogênea, proporcionando menos oportunidades

para que as crianças encontrem alternativas para valores parentais ou preconceitos" (FINEMAN, 2009, p. 8). Por esse viés, a discussão sobre a elitização e descompromisso com a escola pública (bem como o consequente descompromisso com a educação enquanto bem público) pode em certa medida também ser estendida às famílias brasileiras que optam pelo ensino privado no país.

Ainda com base nas experiências das famílias brasileiras discutidas nesta tese, é possível verificar que as insatisfações dos que optam pelo ensino em casa não se resumem ao sistema educacional público, mas à instituição escolar como um todo. Aparentemente, as famílias brasileiras entrevistadas possuíam condições financeiras para matricular os filhos no ensino privado (sendo que algumas assim o fizeram por determinado período) e ainda assim optaram pelo ensino em casa, por motivos outros que ultrapassam os argumentos de que apenas a escola pública falha no Brasil.

As dificuldades encontradas atualmente pelas instituições escolares (públicas e privadas), em cumprir seu papel com qualidade e os problemas nela inseridos e delas provenientes, apresentam-se como grande motivação para que determinadas famílias optem por outra forma de ensinar seus filhos. Se a escola, como instituição a ser frequentada compulsoriamente por todos os cidadãos, se justifica como aparelho "difusor e criador de cultura nos sujeitos enquanto for capaz de difundir *eficientemente* aquela tradição, aqueles conteúdos e habilidades para os quais está mais preparada que as demais esferas de socialização: a família, os meios de comunicação, a comunidade, etc" (SACRISTÁN, 2001, p. 108, grifo nosso), ela não tem sido "exatamente o lugar onde melhor se atendem as necessidades das novas gerações" (BOUDENS, 2002, p. 8). Como bem avalia e resume Boudens (2002, p. 7):

> Se formos ver o que as escolas efetivamente fazem, facilmente constatamos que, no dia-a-dia, os fins que se realizam são muito diferentes dos que são proclamados nas leis e nos discursos, podendo até mesmo com eles conflitar. Assim, a obediência e a submissão como normas básicas de conduta escolar opõem-se à participação espontânea do indivíduo na construção do bem comum; o alto valor que a escola atribui às técnicas de memorização e repetição do já sabido contradiz o ideal da compreensão crítica da realidade e da produção do saber; a rigidez da organização escolar, da estrutura do currículo e do regime disciplinar chocam com o ideal da valorização e promoção da vida, que, por natureza, é dinâmica; o prestígio do rendimento individual nada têm a ver com a solidariedade e a adesão de cada um ao projeto de bem-estar de todos, que caracterizam a cidadania.

Assim, o ensino em casa provoca questionamentos sobre a escola (pública e privada) que temos hoje (que, aliás, em certa medida e com exceção de seu público alvo, é a mesma de anos atrás). Rejeitando-a em sua estrutura e forma de funcionamento, as famílias que optam pelo ensino em casa acabam por suscitar a necessidade de se repensar o papel e a existência dessa instituição, ameaçando as representações coletivas sobre ela, tão diluídas no cotidiano das pessoas, já que "a extensão das escolas parece ser a institucionalização espontânea de um fenômeno singular, como se sua presença, seu transcorrer e seu porvir estivessem já à margem de nossas vontades e de nossas responsabilidades" (SACRISTÁN, 2001, p. 11). Essa representação que se criou sobre a escola "é transmitida e transformada conscientemente pela dinâmica social, até parecer algo dado e espontâneo *sobre o qual convém sempre discutir, ainda que seja apenas para reafirmar seu valor,* insuflando força a essa representação" (SACRISTÁN, 2001, p. 12, grifos nossos).

Dessa maneira, a reivindicação pela prática do ensino em casa no Brasil nos oferece a oportunidade de indagar, após séculos de entendimento sobre a escola como local de ensino, se de fato essa instituição é o lugar ideal para se educar: É possível alcançar uma educação de qualidade que cumpra com os objetivos legalmente previstos na escola? A escola é o espaço ideal para a educação que desejamos às crianças e jovens brasileiros, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana? É possível formar, na escola, cidadãos ativos com autonomia para satisfazer suas necessidades como indivíduos e participar da coletividade em prol da manutenção de uma sociedade democrática e buscando-se a qualidade do exercício dessa democracia?

As famílias praticantes do ensino em casa respondem a essas questões pontuando que é possível responder à ineficiência da escola (pública e privada) ensinando os filhos em casa e formando-os bons cidadãos. Em outra vertente, Sacristán (2001, p. 13) observa que "discutir essa *representação coletiva* e tomar consciência de suas funções reais e possíveis pode ser um meio para revitalizar seu sentido, para atualizar sua presença e relevância, reafirmando seu valor, dotando-o de força e de afirmação social". Assim, se não há dificuldades em se constatar os problemas presentes na escola (apesar da facilidade com que costumam ser generalizados), podendo-se analisá-los como fruto de transformações históricas na sociedade, também a complexidade que envolve uma resposta e enfrentamento a eles têm apresentado ações e proposições que caminham em diferentes sentidos.

Uma delas é proposta por Fineman (2009, p. 16) ao estabelecer que: a solução para o dilema educacional atual é tornar a educação pública obrigatória e universal; assim, o

interesse expressivo dos pais complementaria (visto que nunca conseguirá substituir) as instituições públicas, nas quais as lições básicas e fundamentais seriam ensinadas e vividas por todas as crianças: sobretudo a de que devemos lutar juntos para nos definirmos como um coletivo e como indivíduos. Para a autora, se os pais não pudessem escolher (e 'comprar') a forma de educar seus filhos fora de um sistema público, eles começariam a compartilhar a idéia de que devemos todos estar preocupados com as oportunidades de todas as crianças e não apenas com as da nossa própria.

Contudo, se inseridos no contexto de um Estado Democrático de Direito, em que a própria CF/88, refletindo os ideais democráticos e republicanos dessa sociedade, não aceitaria a ideia de uma educação pública compulsória e universal, sem a liberdade da iniciativa privada na oferta educacional, defende-se que todo o debate e implicações produzidas pelo crescente fenômeno (em sua versão moderna) do ensino em casa no Brasil resultam em esforços em diferentes vertentes (não necessariamente opostas e concorrentes) como: a exigência de uma reforma na estrutura da instituição escolar; a aceitação de que é possível os pais optarem pelo ensino em casa, normatizando-o; a rejeição total da idéia do ensino em casa ou mesmo da escola.

Sem ainda expor um posicionamento em relação a essas vertentes e dando continuidade à análise dos desafios presentes em um possível processo de normatização do ensino em casa no Brasil, destaca-se uma segunda questão a ser enfrentada: a dificuldade de adoção de políticas públicas para a realização do ensino em casa.

Se em um primeiro momento ressaltou-se a dificuldade que as autoridades públicas viriam a enfrentar diante da aceitação e normatização do ensino em casa no país enquanto um direito restrito apenas para alguns (aqueles que comprovem condições para realizá-lo), acredita-se que o problema agravar-se-ia ainda mais se, regulamentando tal prática, o Estado se deparasse com a necessidade de criação de políticas públicas para atender essa camada da população. Como enfatiza Boudens (2002, p. 19), a mera existência de fundamentação jurídica não seria razão suficiente para justificar a implementação de políticas públicas explícitas de apoio ao ensino em casa.

No entanto, é preciso reconhecer que, em normatizando o ensino em casa no Brasil, necessariamente demandam-se políticas que o regulamentem, suscitando, então, uma série de ações e prestações por parte do Estado a fim de atender a esse direito, bem como supervisionar sua realização:

> (...) não se pode olvidar que toda regulamentação requer acompanhamento, controle e fiscalização. Assim, autorização de funcionamento de escola domiciliar, cadastro de "professores" de escola domiciliar, aprovação de programas de atividades de ensino, adequação do ensino em casa às diretrizes e parâmetros curriculares oficiais, aferição do rendimento "escolar" em estabelecimento da rede regular e outras regras exigirão considerável investimento na criação e manutenção de estruturas burocráticas específicas. (BOUDENS, 2002, p. 14)

Dessa maneira, reconhecendo-se legalmente o ensino em casa no país, como uma modalidade de ensino a ser escolhida pelos pais (que comprovem condições de realizá-lo), são indispensáveis demandas por parte do Estado para sua efetiva execução. Algumas dessas ações, como anteriormente apresentadas por Boudens (2002) e também previstas nos Projetos de Lei com esse objetivo (mencionados no terceiro capítulo) em apreciação na Câmara (os quais ressaltam a supervisão do Estado mediante avaliações dos alunos e concessão de licença aos pais) claramente, exigirão do Estado esforços na contratação e capacitação de pessoal para o atendimento dessas famílias, e investimentos financeiros, como ressaltado por Boudens (2002), para criação e manutenção dessa modalidade de ensino.

A experiência da família Silva/PR em parte exemplifica as demandas da prática do ensino em casa ao Poder Público: anualmente, a Diretoria de Ensino da região elabora uma avaliação que envolve os conteúdos das diversas áreas do conhecimento (contando com professores de diversas disciplinas de uma escola pública selecionada); a família recebe a visita de funcionária do Serviço Social do município para a realização da avaliação psicológica das crianças; em ambos os casos são produzidos relatórios e encaminhados ao juiz local, que por sua vez os avalia e emite licença para continuidade da experiência. Tal relato auxilia na análise da dimensão do trabalho e esforços que se mostrarão necessários por parte do Estado para atendimento de todas as famílias que façam opção pelo ensino em casa, em caso de sua regulamentação.

Diante dessa constatação, surgem as críticas quanto ao investimento de recursos públicos para atender a educação no âmbito privado (das famílias). Os críticos do ensino em casa apontam nesse quesito a possibilidade de atendimento de uma determinada classe (com certo poder aquisitivo) em detrimento de outras (da grande maioria) que, no caso do Brasil, historicamente são marginalizadas por conta dos problemas socioeconômicos do país. Sob essa perspectiva, a situação pode se agravar ainda mais caso tais famílias (a exemplo do que já acontece nos Estados Unidos, como apresentado no segundo capítulo), passem a solicitar subsídios públicos (quer seja em termos de auxílio financeiro ou de requisição de serviços e materiais) para a prática do ensino em casa.

Assim, baseados em uma possível interpretação de que ao Estado cabe a tarefa de financiar a educação de todos e ao mesmo tempo assegurar o 'direito dos pais' na escolha do gênero de educação de seus filhos, poder-se-ia incorrer em um quadro em que o Estado financiaria também as possíveis convicções religiosas das famílias, provocando amplo (e recorrente) debate na educação brasileira sobre questões concernentes à separação entre Igreja e Estado e à transferências de recursos públicos para a esfera privada.

Essa questão suscita a necessidade de se ressaltar uma característica presente nos dados relacionados ao ensino em casa, bem como a análise de seus desdobramentos diante da possível regulamentação dessa forma de ensino: o fato de que, apesar da crescente diversidade de grupos que adotam o ensino em casa, assim como suas diferentes e variadas motivações, os dados relacionados à população que escolhe ensinar os filhos em casa na América do Norte e os dados incipientes sobre as famílias no Brasil (*Cf.* VIEIRA, 2012) ainda revelam a existência de uma grande quantidade de famílias religiosas (apesar da motivação religiosa cada vez menos ser apontada como um dos principais motivos para a escolha do ensino em casa, como apresentado no segundo capítulo).

Essa constatação incentiva o debate sobre as implicações do uso de recursos financeiros dos cofres públicos para subsidiar a escolha de alguns pais pelo ensino de caráter confessional para os filhos, mas também a possibilidade de se legalizar o direito de famílias fundamentalistas[162] optarem pelo ensino em casa com o objetivo de proporcionar aos filhos um possível isolamento social, afastando-os do contato com comportamentos e visões que não os de sua religião, prejudicando sua formação enquanto indivíduos e cidadãos pertencentes a uma coletividade.

Essas implicações, apesar de relevantes em caso de normatização do ensino em casa no país, também se confrontam com o argumento da possibilidade de existência do ensino privado como opção para as famílias brasileiras. Nesse sentido, também é possível às famílias escolherem uma escola confessional (que pode limitar a visão de mundo dos estudantes e condicioná-los a determinados comportamentos compatíveis com sua crença religiosa), além

[162]Sem julgar como exemplo da afirmação realizada acima, pelo desconhecimento do caso em questão, mas para revelar a existência de famílias brasileiras que optam pelo ensino em casa com motivações religiosas, destaca-se a reportagem que apresentou a denúncia de uma família do Espírito Santo: O Conselho Tutelar de Vila Velha recebeu uma denúncia informando que uma família estaria ensinando os filhos em casa e proibindo que as crianças fossem à escola. Segundo a presidente do conselho a denúncia informava que *a família pertencia a uma seita religiosa e queria evitar "contaminação espiritual"*. O caso passou a ser investigado pela Delegacia de Proteção à Criança e ao Adolescente (DPCA) (G1 ES 01/08/2012).

do fato de que esta instituição pode, seja por meio de convênios ou concessões diversas, receber ou ser parcialmente financiada por recursos públicos.

Essa tese não tem o objetivo de aprofundar a análise sobre tais problemas, mas sim de ressaltá-los como implicações que podem se fazer presentes na prática do ensino em casa, além de intensificar ainda mais as diferenças, segregações e desigualdades presentes na oferta da educação no Brasil, tão combatidas com os últimos avanços em termos de legislação e políticas públicas para essa área.

O terceiro desafio, destacado nesta tese, de um possível processo de normatização do ensino em casa no país refere-se às consequências de tal prática para o debate sobre a formação e atuação docente, bem como para o questionamento do papel do professor como principal agente do ensino. Com base em toda a análise apresentada sobre esse tema no quarto capítulo, corrobora-se a afirmação de que, no Brasil, aceitar legalmente que qualquer pessoa atue como o professor de seu filho pode gerar um contexto ainda mais intenso de desvalorização da profissão, induzindo até mesmo a desprofissionalização docente.

Embora pouco tratada pela literatura sobre o ensino em casa, essa questão pode se configurar como o desafio de maior dificuldade e complexidade diante de um contexto de normatização do ensino em casa no país. Tal afirmação baseia-se não somente no entendimento comum da sociedade quanto à necessidade do professor (apesar desse senso comum não necessariamente se traduzir em uma valorização da profissão) e dos requisitos para sua formação estabelecidos em lei, mas também em todo o histórico de lutas e conquistas pelo reconhecimento da profissão docente, o que certamente levaria a categoria, por meio de seus sindicatos e associações, a manifestar-se contrária à normatização do ensino em casa no Brasil.

Nessa perspectiva, destaca-se (como analisado no quarto capítulo) que também a Justiça brasileira tem manifestado, nos casos analisados que envolveram a prática do ensino em casa, o entendimento sobre a relevância da formação dos pais para atuarem como professores de seus filhos. Como consequência da valorização dessa formação, ressalta-se que a única família brasileira a receber autorização da justiça local para ministrar aulas aos filhos em casa (isentando-os da frequência à escola) tem ambos os pais com formação acadêmica na área da educação, formação esta utilizada como argumento em prol da família, ‘provando’ sua capacidade de instrução dos filhos; também expressa essa visão o argumento utilizado pelo juiz que condenou a família Nunes/MG, alegando que aos pais faltava condição intelectual

para praticar o ensino em casa devido à falta de formação pedagógica e de conhecimentos técnicos sobre as disciplinas que compõem o currículo do Ensino Fundamental.

Destaca-se, nesta tese, a problemática trazida pelo ensino em casa à formação e sua consequente negação do papel do professor, como o ponto de maior problemática para a aceitação de tal prática de ensino. Como resultado da análise da literatura sobre o tema e das experiências das famílias que ensinam em casa com quem se teve contato (tanto no Brasil como no Canadá), revela-se como aceitável (atentando-se para a não generalização de tais experiências) a ideia de que é possível oferecer um ensino que proporcione aos estudantes acesso aos conteúdos, socialização, bem como formação para a cidadania, fora da instituição escolar, negando a visão de que esta teria monopólio quanto ao cumprimento dos objetivos previstos constitucionalmente para a educação. A afirmação de que grande parte das críticas relacionadas ao ensino em casa, sobretudo as que questionam seu possível descompromisso com a educação pública e investimento no âmbito individual em detrimento da participação coletiva em prol da melhoria do sistema educacional público, pode também ser direcionada ao ensino privado e aos pais que o escolhem ao invés da escola pública.

Entretanto, defende-se que a posição a favor das especificidades que envolvem a formação e atuação docente e da valorização dos saberes e práticas necessárias a essa profissão, baseada na cultura pedagógica existente nesse sentido no Brasil, acaba por inviabilizar o ensino em casa para aqueles que o alegam para todos os pais, independentemente de sua formação.

Além das posições anteriormente apresentadas no que diz respeito à formação e atuação docente, reconhece-se como outro fator agravante nesse processo de normatização do ensino em casa a necessidade de alteração da legislação vigente (LDB 9394/96), visto que essa exige que o professor da Educação Básica tenha formação em nível superior, em cursos de licenciatura (art. 62)[163]. Não se pretende aqui discutir qual seria a formação necessária para que um pai pudesse ensinar os filhos em casa ou mesmo se a regularização de tal prática deve implicar na exigência deste ou aquele curso ou na contratação de professores (a exemplo do que é previsto nos estatutos que regulamentam o ensino em casa em alguns estados dos Estados Unidos), mas reconhecer a importância de saberes e práticas para o fazer docente quer seja na instituição escolar, quer seja em outro espaço de formação.

[163] Com exceção da oferecida em nível médio, na modalidade Normal, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental (art. 62 da LDB 9394/96).

Cabe ponderar que assumir uma postura a favor da valorização da profissão docente não resulta necessariamente na falta de reconhecimento da possibilidade do alcance de resultados positivos por parte de pais que decidem ensinar os filhos em casa (da mesma maneira que a conclusão de um curso superior na área da educação não significa necessariamente a formação de um bom professor). Antes, como explicitado no quarto capítulo, defende-se que a prática do ensino em casa e sua negação à escola (pública ou privada) e, consequentemente, ao professor que nela atua, representam críticas consistentes e revelam importantes desafios para uma necessária mudança da prática docente (o que também implica alterações em sua formação).

Um quarto desafio de ordem prática, mas não menos relevante caso se opte pela legalização do ensino em casa no país, é a inserção de tal direito nos documentos legais pátrios. Nesse sentido, não se avalia como suficiente o acréscimo de artigos ou incorporação de parágrafos e/ou incisos aos já existentes na LDB 9394/96 para normatizar o ensino em casa como modalidade de educação no país, ou a criação de uma nova lei que o autorize, como preveem os Projetos de Lei em tramitação que tratam do tema.

Autorizar o ensino em casa no Brasil como uma modalidade de educação a ser praticada para os pais que por ela optarem e, consequentemente, decidirem atuar como professores de seus filhos requer alteração da Constituição Federal (ao menos em seu art. 208, I, § 3º que trata da frequência *à escola*) e, principalmente, da LDB 9394/96 no que diz respeito à regulamentação da formação do professor (art. 62 e 65) e especificidades da organização do trabalho escolar (art. 24, que trata de carga horária e frequência mínima e dias de efetivo trabalho *escolar*). Tal problemática implica também uma exegese do conteúdo constitucional e legal relacionado ao direito à educação, um aprofundamento da análise dos objetivos constitucionais para educação no Brasil e sua exigibilidade diante das necessidades e fragilidades das instituições escolares na atualidade.

Pelos desafios aqui elencados e aos argumentos e implicações deles decorrentes, depreende-se que tanto a legalização quanto a implementação de políticas públicas para o ensino em casa demandarão do Estado uma série de esforços e investimentos. Tal constatação possibilita a avaliação que, apesar da crescente reivindicação por parte dos que praticam o ensino em casa no país (seguindo-se os ‘passos’ dos norte-americanos, como apresentado no segundo capítulo), uma possível legalização dessa prática de ensino levará tempo para acontecer.

Contudo, entende-se que tal processo já se iniciou, quer seja pelas experiências das famílias que crescentemente têm sido levadas ao Poder Judiciário, quer seja pelas tentativas diretas de normatizar o ensino em casa mediante apresentações de propostas de alteração ou criação de lei ao Poder Legislativo ou mesmo pelo esforço que os defensores do ensino em casa têm realizado no sentido de divulgação dessa prática à população (com destaque para constantes reportagens televisivas ou jornalísticas e criação de associação de defesa dos seus interesses).

Como fruto das análises realizadas nesse processo de pesquisa que resultou na presente tese, reconhece-se que a incipiência e complexidade do debate sobre o tema do ensino em casa no Brasil tornam necessária uma agenda de pesquisas que aprofundem os estudos a ele relacionados, além de corroborar a visão de Boudens (2002, p. 27) de que "o ensino em casa é, antes de mais nada, um caso de política", sobretudo, de posicionamento político.

Defende-se também a existência de várias dimensões presentes nesse debate: em termos de direitos; de políticas públicas; de projeto de sociedade; de valores e moral; entre outros; assim, simplesmente apresentar um posicionamento polarizado como favorável ou contrário à sua normatização, pode levar à não contemplação da análise de algumas dessas importantes dimensões. Sugere-se, então, que responder aos desafios presentes no enfrentamento do tema (real e não apenas teórico) no país envolve a decisão por uma das vertentes que se deseja que o debate assuma.

Por esse ponto de vista, reconhece-se como válida a busca dos pais que ensinam os filhos em casa por uma educação de qualidade, bem como as críticas que esses apresentam à ineficiência da instituição escolar perante o cumprimento dos objetivos constitucionalmente previstos para a educação; da mesma maneira, avalia-se como aceitável a posição a favor da normatização do ensino em casa no país, pela existência da possibilidade de escolha pelo ensino privado, com base nos argumentos anteriormente apresentados quanto à relação possível entre essas duas esferas de oferta de ensino.

Entretanto, enquanto postura assumida diante de um projeto de sociedade que se deseja construir, defende-se a concentração de esforços e recursos (por parte do Estado e da sociedade) à realização da primeira vertente apresentada. Ou seja, opta-se por ressaltar a relevância e urgência de uma reforma no sistema educacional, especialmente o público, visando a uma educação de qualidade que atenda aos objetivos constitucionalmente previstos. Se os argumentos a favor de uma educação de frequência compulsória no Brasil, entendendo

o direito à educação como requisito fundamental para a aquisição dos demais direitos e vida em sociedade, mostram-se relacionados à importância da socialização e formação para a cidadania ofertada pela instituição escolar, é de vital relevância a promoção de mudanças em prol de uma escola que ofereça condições para tal.

Pensar na oferta de uma socialização positiva, livre de críticas e problemas frequentemente anunciados como os altos índices de violência, desrespeito aos valores e diferenças sociais e culturais, entre outros inúmeros, consiste em propor uma série de reformas que exigem maior investimento na educação pública, que resultaria em mudanças como: redução do número de alunos por turma; melhor formação e remuneração para os professores; programas e atividades extra-escolares, entre outros tantos que possam contribuir para que a instituição escolar se torne um espaço de socialização positiva para os alunos, além de um ambiente efetivamente favorável à construção do conhecimento e formação dos alunos como cidadãos.

Partindo do pressuposto de que atualmente, no Brasil, questões como ampliação do acesso à escola e permanência no sistema de ensino já foram em grande medida resolvidas[164], dirigem-se agora os esforços em favor da qualidade do ensino. Entretanto, esse discurso tem revelado cada vez mais a ênfase crescente nas avaliações de sistemas e na divulgação dos resultados acadêmicos dos alunos e das escolas, desconsiderando que a qualidade deve envolver não somente indicadores de resultado (que vão além do desempenho dos alunos), mas também de insumos e processos (*Cf.* OLIVEIRA, 2011).

Essa afirmação contribui para a apresentação da defesa, que, nesta tese, se assume como de fundamental relevância e de complexo desafio para as políticas públicas: se uma educação escolar compulsória é estabelecida com base no entendimento de que a escola não é o local somente para aquisição de conhecimentos, mas também para a socialização e formação para a cidadania, tais questões devem ser contempladas como resultado desse processo educativo. Dessa maneira, reitera-se a necessidade de ampliação dessa concepção, de modo a incorporar à visão e ao conceito de qualidade de ensino e, consequentemente, à avaliação desta, uma dimensão prevista como objetivo constitucional para a educação, no que se refere à formação para a cidadania.

Assumir a educação escolar como direito de cidadania e como dimensão fundante desta (*Cf.* CURY, 2002) implica reconhecer a necessidade de pesquisas futuras que se

[164] Ressalta-se que a recente expansão da escolarização obrigatória para aqueles em idade que compreendem as etapas de ensino da Educação Infantil e Ensino Médio demandam atenção e ações urgentes do Poder Público a fim de que essas questões também sejam resolvidas nas referidas etapas de ensino.

debrucem sobre o tema da formação para a cidadania nas instituições escolares. Questões referentes aos conteúdos dessa formação, à forma e métodos a serem utilizados, sua adaptação às diferenças regionais do país, além da relação possível que esta pode estabelecer com as disciplinas escolares, revelam-se de fundamental importância.

Cabe ressaltar que tal tema demanda estudos mais aprofundados de forma que o sentido atualmente 'vago' que ocupa nas escolas (sendo tratado transversalmente nos parâmetros curriculares ainda sem resultado prático, como avalia Ranieri (2009, p. 360) se transforme em programas a serem cumpridos e avaliados, já que este se apresenta como um dos objetivos da educação e, especificamente, da instituição escolar.

Não se possui a ingênua pretensão de afirmar que tal esforço seja simples ou de fácil resolução, mesmo porque o público variado que hoje frequenta a escola apresenta desafios das mais diferentes ordens, exigindo, inclusive, a necessidade de se pensar os conceitos de cidadania e de educação para a cidadania, diante do crescente pluralismo social e cultural das sociedades modernas, como avaliam KYMLICKA e NORMAN (1997).

Soma-se a esse desafio o reconhecimento de que os problemas a serem enfrentados, como pontua Carvalho (2013, p. 44), decorrem menos de características internas e de procedimentos escolares (como métodos e abordagens de ensino), mas da

> (...) natureza política do desafio de se educar para uma formação ética comum em uma 'sociedade de indivíduos'. Em outras palavras, oblitera-se a dificuldade de se formar cidadãos voltados para o bem comum em uma ordem social marcada pela dissolução dos laços de solidariedade comunitária e pela inexistência de um núcleo compartilhado de experiências éticas paradigmáticas.

Entretanto, corrobora-se o entendimento de que estabilidade de uma democracia moderna não está condicionada somente à justiça de sua estrutura básica, mas também à qualidade e atitudes de seus cidadãos (KYMLICKA e NORMAN, 1997, p. 5). E, se o momento atual é de uma 'crise cidadã', mostra-se necessário e urgente uma teoria de cidadania que permita revertê-la (KYMLICKA e NORMAN, 1997, p. 26), assim como a promoção de uma cidadania responsável como objetivo primordial das políticas públicas (KYMLICKA e NORMAN, 1997, p. 25).

Para concluir, vale ressaltar a visão que, mais do que um posicionamento favorável ou contrário ao ensino em casa e sua normatização no Brasil, defende-se que as problemáticas por ele apresentadas no que se refere à instituição escolar, assim como os argumentos a favor desta e da frequência escolar obrigatória, contribuam para uma reforma no sistema

educacional brasileiro. Tal reforma impactaria sobretudo o público e visaria realmente ao alcance de uma educação de qualidade para todos, que contemple dimensões e objetivos para além do simples rendimento acadêmico dos alunos.

REFERÊNCIAS

LEGISLAÇÃO E NORMAS

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil - 1988*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

BRASIL. Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. *Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Fixa diretrizes e bases da educação nacional*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

BRASIL. Lei n. 10.406, de 10 de janeiro de 2002**.** *Institui o Código Civil*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10406.htm

BRASIL. Lei n. 1.533 de 31 de dezembro de 1951. *Altera disposições do Código do Processo Civil, relativas ao mandado de segurança.* Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l1533.htm

BRASIL. Decreto lei n. 2.848 de 07 de dezembro de 1940. *Código Penal.* Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848.htm

BRASIL. Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005**.** *Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/decreto/D5622.htm

BRASIL. Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. *Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm

BRASIL. Superior Tribunal de Justiça. Mandado de Segurança n. 7.407 - DF (2001/0022843-7), 2001. Disponível em: http://www.mp.go.gov.br/portalweb/hp/42/docs/ms-ensino_fundamental-7407_stj.pdf

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Rio Grande do Sul. Resolução n. 230/97. *Regula, para o Sistema Estadual de Ensino, os estudos domiciliares aplicáveis a alunos incapacitados de presença às aulas*. Disponível em: http://www.mp.rs.gov.br/infancia/legislacao/id3148.htm

CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. Resolução 41/95. *Direitos da Criança e do Adolescente Hospitalizados.* Disponível em: http://www.bioetica.ufrgs.br/conanda.htm

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Parecer 34/2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb34_00.pdf

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB Nº 2/2001. *Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.* Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 3, de 16 de maio 2012. *Define diretrizes para o atendimento de educação escolar para populações em situação de itinerância*. Disponível em: http://www.abmes.org.br/abmes/public/arquivos/legislacoes/Res-CEB-003-2012-05-16.pdf

LIVROS E DEMAIS OBRAS

ALMEIDA, J. R. P.. *História da instrução pública no Brasil (1500-1899)*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

APPLE, M. W. Who Needs Teacher Education?: Gender, Technology, and the Work of Home Schooling. *Teacher Education Quarterly*, v. 34, n. 2, p. 111-130, 2007.

APPLE, M. W. Fora com todos os professores: a política cultural do ensino doméstico. In: *Educando à Direita*: Mercados, Padrões, Deus e Desigualdade. São Paulo: Cortez, 2003.

ARAI, B. Homeschooling and the Redefinition of Citizenship. *Education Policy Analysis Archives*. v. 7, n. 27, September, 1999.

ARAI, B. Reasons for Home Schooling in Canada. *Canadian Journal of Education*. v. 25, n. 3, p. 204 - 217, 2000.AURINI, J., DAVIES, S. Choice without markets: home schooling in context of private education. *British Journal of Sociology Education*. v. 26, n. 4, p. 461 – 474, September 2005.

BARBOSA, L. M. R. Estado e educação em Martinho Lutero: a origem do direito à educação. In: *Cadernos de Pesquisa*. v. 41, n. 144, setembro-dezembro, 2011.

BARBOSA, L. M. R. Propostas que visam à legalização do ensino em casa no Brasil. *Revista de Direito Educacional*. v. 5, ano 3, janeiro-junho, 2012.

BASHAM, P.; MERRIFIELD, J.; HEPBURN, C. R. Home Schooling: From the Extreme to the Mainstream. *Studies in Education Policy*. The Fraser Institute, October 2007.

BEISIEGEL, R. *A qualidade do ensino na escola pública*. Brasília: Liber Livro, 2005.

BERGSTRÖM, Y. The Universal right to education: freedom, equality and fraternity. In: *Studies in Philosophy and Education*, vol 29, n. 2, 2010.

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

BURCH, P. *Hidden markets*: the new education privatization. NewYork: Routledge, 2009.

CARVALHO, J. S. F. *Reflexões sobre educação, formação e esfera pública*. Porto Alegre: Penso, 2013.

CELETI, F. R. *Educação não obrigatória*: uma discussão sobre o estado e o mercado. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2011.

COLBECK, J. Children's Rights In Education (In England). In: *Studies in Philosophy and Education.*, v.v. 20, issue 3, p. 275-277, May 2001.

CUNHA, L. A. *Educação, Estado e Democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2001.

CURY, C. R. J., FERREIRA, L. A. M. A judicialização da educação. *Revista Centro de Estudos Judiciários*.Brasília Ano XIII, n. 45, p. 32-45, 2009.

CURY, C. R. J. Educação escolar e educação no lar: espaços de uma polêmica. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 27, p. 667-688, out. 2006.

CURY, C. R. J.. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n.116, p. 245-262, julho 2002.

CURY, C. R. J. *Ideologia e Educação Brasileira*: católicos e liberais. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1984.

DAVIES, S., AURINI, J. Home Schooling and Canadian Educational Politics: rights, pluralism and pedagogical individualism. *Evaluation & Research in Education*. v. 17, issue 2 & 3, May 2003.

DAVIES, S.; AURINI, J.. School Choice as Concerted Cultivation: The Case of Canada. In: *The Globalisation of School Choice?* Edited FORSEY, M., DAVIES, S.; WALFORD, G. (Ed.). Oxford UK: Symposium Books, 2008.

DAVIES, S.; GUPPY, N. *The Schooled Society:* An Introduction to the Sociology of Education. Second Edition. Toronto: Oxford University Press, 2010.

DUARTE, C. S. Direito público subjetivo e políticas educacionais. *São Paulo em Perspectiva*, v. 18, n. 2, p. 113-118, junho, 2004.

EDMONSON, S.L. Homeschooling. *In:* RUSSO, C. J. (Ed.) *Encyclopedia of Education Law.* University of Dayton, vol 1, 2008.

FINEMAN, M.. Taking Children's Interests Seriously. In: Public Law & Legal Theory Research. Paper n. 09-75, 2009.

FERNANDEZ, A.; FERNANDEZ, M. M.. O "Caso Nunes": Homeschooling, Liberdade e "Ilícito Legal". *Universo Jurídico*, Juiz de Fora, ano XI, out. 2009. Disponível em: < http://uj.novaprolink.com.br/doutrina/6508/O_Caso_Nunes_Homeschooling_Liberdade_e_Ilicito_Legal >. Acesso em: 18 de out. de 2012.

FUKUYAMA, F. *O fim da História e o último homem*. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

GAITHER, M.. *Homeschool*: An American History. New York, NY: Palgrave Macmillan, 2008.

GAITHER, M.. Homeschooling in the USA: Past, present and future. *Theory and Research in Education.* v. 7, n. 3, p.331-346, November 2009.

GRACE, G.. Education: Commodity or Public Good? In: *British Journal of Educational Studies.* v. 37, n. 3, August 1989.

GRACE, G.. Education is a Public Good: on the need to resist to domination of Economic Science. In: BRIDGES, D. & MCLAUGHLIN, T. H. *Education and the Market Place*. London, Routledge, 1994.p. 126-137.

GUIMARÃES, J. R. Educação domiciliar e poder público: A quem pertence o direito de escolher a educação dos filhos. *Revista Visão Jurídica*. v. 49, 2010. Disponível em: <http://revistavisaojuridica.uol.com.br/advogados-leis-jurisprudencia/49/artigo176510-1.asp>. Acesso em: 10 de março de 2013.

HERBERT, A.. *The Right and Wrong of Compulsion by the State, and Other Essays.* Indianapolis: Liberty Fund, 1978. Disponível em: <http://oll.libertyfund.org/?option=com_staticxt&staticfile=show.php%3Ftitle=591> Acesso em: 28/08/2009.

HOLT, J. *Learning all the time*: how small children begin to read, write, count, and investigate the world, without being taught. Boston: Da Capo Press, 1989.

ILLICH, I. *Sociedade sem escolas*. Petrópolis: Vozes, 1973.

ISENBERG, E. J. What we have learned about homeschooling? *Peabody Journal of Education,* Routledge. v. 82, issue 2-3, 2007.

KUNZMAN, R. Homeschooling and religious fundamentalism. In: *International Electronic Journal of Elementary Education*. v. 3, issue 1, October, 2010.

KUNZMAN, R. Education, Schooling, and Children's Rights: the Complexity of Homeschooling. *Educational Theory*, vol 62, n. 1, p. 75-89, February 2012.

KYMLICKA,W., NORMAN, W. El retorno del ciudadano: uma revisión de la produción reciente em teoria de la ciudadanía. *Ágora,* n.7, p. 5-42, 1997,

LAREAU, A.. Invisible Inequality: Social Class and Childbearing in Black Families and White Families. *American Sociological Review* vol, 67, n.5, 2002.

LASKI, H. J. *O liberalismo europeu*. São Paulo: Mestre Jou, 1973.

LOPES, E. M. T. *Origens da educação pública*: a instrução na revolução burguesa do século XVIII. São Paulo: Loyola, 1981.

LOIS, J. Emotionally layered accounts: homeschoolers' justifications for maternal deviance. *Deviant Behavior*, v. 30, issue 2, 2009.

LUBIENSKI, C.Whither the Common Good? A Critique of Home Schooling. *Peabody Journal of Education,* v. 75, n.1&2, p. 207-232. 2000

LUBIENSKI, C A Critical View of Home Education. *Evaluation and Research in Education,* v. 17, n.2&3, p. 167-178. 2003.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação:* abordagens qualitativas em educação. São Paulo: EPU, 1986.

LUFFMAN, J. A profile of home schooling in Canada. *Education Quarterly Review*, v. 4, n. 4, 1997.

MARQUES JUNIOR, R. *Política Educacional Republicana*: o ciclo da desoficialização do ensino. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araraquara, 1967.

MARTINS, W. V. *Liberdade de ensino*: reflexões a partir de uma situação no Brasil. São Paulo: Edições Loyola, 1976.

MEDLIN, R. G. Homeschooling and the question of socialization. *Peabody Journal of Education, 75* (1,2), 2000

MONK, D. Children's rights in education - making sense of contradictions. *Child and Family Law Quarterly*, v. 14, n 1, p. 45-56, 2002.

MONK, D. Problematising home education: challenging 'parental rights' and 'socialisation'. *Legal Studies,* v. 24, n.4, 2004.

MONK, D. Regulating home education: negotiating standards, anomalies and rights. In: Child *and* Family Law Quarterly, v. 21, n. 2, p. 155-184, 2009.

MORAN, C.E. . How to Regulate Homeschooling: Why History Supports the Theory of Parental Choice. *University of illinois Law Review***,** n. 3, p. 1061-1094, 2011.

MOREIRA, A. M. F. *Homeschooling*: uma alternativa constitucional à falência da educação no Brasil. *Revista do Tribunal Regional Federal da 1ª Região,* v.21 n. 2, fev. 2009.

MORETTI, D. M. M. *A Compatibilidade entre a Lógica Econômica e o Ensino Superior, após a Constituição Federal de 1988:* o caso da Anhanguera Educacional Participações S.A. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Direito.Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

MORTON, R. Home education: construction of choice. *International Electronic Journal of Elementary Education*. v. 3, issue 1, October, 2010.

NATIONAL CENTER FOR EDUCATION STATISTICS. *Homeschooling in the United States*: 1999. In: Statistical Analysis Report, July, 2003.

NETTO, D. F. *Aspectos constitucionais e infraconstitucionais do Ensino Fundamental em casa pela família*. Brasília: Supremo Tribunal de Justiça, 2005.

OLIVEIRA, R. P. *Educação e sociedade na Assembléia Nacional Constituinte de 1946.* Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, USP,1990.

OLIVEIRA, R. P. O Direito à Educação. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (Orgs). *Gestão, Financiamento e Direito à Educação*. São Paulo: Xamã, 2001.

OLIVEIRA, R. P.; ARAÚJO, G. C. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 28, Jan /Fev /Mar /Abr 2005.

OLIVEIRA, R. P.. Da universalização do Ensino Fundamental ao desafio da qualdiade: uma análise histórica. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 661-690, out. 2007.

OLIVEIRA, R. P.. A qualidade do ensino como parte do Direito à Educação: um debate em torno dos indicadores. In: FERNANDES, D. (Org.). *Avaliação em Educação*: olhares sobre uma prática social incontornável. 1 ed. Pinhais - PR: Editora Melo, 2011, v. 1, p. 117-134.

PAIM, A. *Evolução Histórica do Liberalismo*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1987. v. 1.

PIOVESAN, F. *Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional*. São Paulo: Saraiva, 2011.

PRIETO, R. G.. *Direito à educação e política de educação especial*. Cascavel: EDUNIOESTE, 2012.

RANIERI, N. B. S. O Estado democrático de e direito e o sentido da exigência de preparo da pessoa para o exercício da cidadania, pela via da educação. Tese (Livre-docência) Faculdade de Direito. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009

RAY, B. D. *Homeschooling grows up*. National Home Education Research Institute, 2004. Disponível em: http://www.theroadtoemmaus.org/RdLb/21PbAr/Ed/HomeschoolingGrowsUp.pdf Acesso em: 05 de abril de 2011.

RAY, B. D. *2.04 Milion Homeschool Student in the United States in 2010*. National Home Education Research Institute, 2011. Disponível em: <http://www.equipeducation.org/Downloads/HomeschoolPopulationReport2010.pdf>. Acesso em: 05 de abril de 2011.

REALE, M. Cercitividade e Coercibilidade. In: _____. *Filosofia do Direito*. São Paulo: Saraiva, 1987.

REICH R. Testing the boundaries of parental authority over education: the case of homeschooling. *Political and Moral Education*, NOMOS XLIII. New York University Press, 2002.

REVISTA EDUCAÇÃO. São Paulo: Segmento. v. 6 - edição 134, 2008.

RIEGEL, S. The homeschooling movement and the struggle for democratic education. *Studies in Political Economy*. vol 65, 2001.

ROTHERMEL, P. Can we classify motives for home education? *Evaluation & Research in Education*. v. 17, issue 2&3, 2003.

SACRISTÁN, G. *A Educação Obrigatória*: seu sentido educativo e social. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SGARBI, R. R.. *Ensino em casa no Brasil*: perspectivas e debates. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em Pedagogia). Faculdade de Educação. USP, São Paulo, 2008.

SPIECKER, B.; RUYTE, D.; STEUTE, J. Taking the right to exit seriously. *Theory and Research in Education*. v. 4 n. 3, November, 2006

SPIEGLER, T. Parent's motives for home education: the influence of methodological design and social context. *International Electronic Journal of Elementary Education*. v. 3, issue 1, October, 2010.

THOREAU, H. D.. *Desobediência civil*. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cv000019.pdf>. Acesso em: 14/04/2008.

TOMASEVSKI, K. Removing obstacles in the way of the right to education. In: *Right to Education Primers n. 1*. Gothenburg, Novum Grafiska AB, 2001a.

TOMASEVSKI, K. Free and compulsory education for all children: the gap between promise and performance. In: *Right to Education Primers n. 2.* Gothenburg, Novum Grafiska AB, 2001b.

TOMASEVSKI, K. Human rights obligations: making education available, accessible, acceptable and adaptable. In: *Right to Education Primers n. 3*. Gothenburg, Novum Grafiska AB, 2001c.

TURNER, B. S. The erosion of citizenship. *British Journal of Sociology,* n. 52, p. 189-209, 2001.

TURNER, B. S., ISIN, E. F. (Editors). *Handbook of Citizenship Studies*. London: Sage, 2002.

VAN PELT, D. A. N., ALLISON, P. A., ALLISON, D. J. *Fifteen Years Later:* Home-Educated Canadian Adults. Canadian Centre for Home Education, 2009.

VASCONCELOS, M. C. C. *A Casa e os seus Mestres*: a Educação no Brasil de Oitocentos. Rio de Janeiro: Gryphus, 2005.

VIANA, H. S. A Escolarização Domiciliar e seus Contrapontos. In: *IV Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino*. Goiás, 2011. Disponível em: http://www.ceped.ueg.br/anais/ivedipe/pdfs/sociologia/co/378-844-2-SM.pdf>. Acesso em: 22 de janeiro de 2013.

VIEIRA, G. M. P. *Limitação à Autonomia Privada Parental na Educação dos Filhos*. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Direito. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, 2011.

VIEIRA, A. O. P. *"Escola? Não, obrigado":* Um retratro da homeschooling no Brasil. Monografia (Graduação). Instituto de Ciências Sociais. Universidade de Brasília,/. 2012.

WEST, R., L. The Harms of Homeschooling. *The Institute for Philosophy and Public Policy.* v. 29, n. 3/4, Summer/Fall, 2009.

YURACKO K. A. Education off the Grid: Constitutional Constraints on Homeschooling. *California Law Review*, 96 CAL. L. REV. 123, 2008.

ZICHIA, A. C.. *O direito à educação no Período Imperial:* um estudo de suas origens no Brasil. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da USP, São Paulo, 2008.

ANEXO A - Legislação Citada

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988

Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos:

I - a soberania;

II - a cidadania;

III - a dignidade da pessoa humana;

IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa;

V - o pluralismo político.

Art. 3º Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil:

I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;

II - garantir o desenvolvimento nacional;

III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;

IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição;

II - ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei;

III - ninguém será submetido a tortura nem a tratamento desumano ou degradante;

IV - é livre a manifestação do pensamento, sendo vedado o anonimato;

V - é assegurado o direito de resposta, proporcional ao agravo, além da indenização por dano material, moral ou à imagem;

VI - é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias;

VII - é assegurada, nos termos da lei, a prestação de assistência religiosa nas entidades civis e militares de internação coletiva;

VIII - ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política, salvo se as invocar para eximir-se de obrigação legal a todos imposta e recusar-se a cumprir prestação alternativa, fixada em lei;

IX - é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença;

X - são invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas, assegurado o direito a indenização pelo dano material ou moral decorrente de sua violação;

XI - a casa é asilo inviolável do indivíduo, ninguém nela podendo penetrar sem consentimento do morador, salvo em caso de flagrante delito ou desastre, ou para prestar socorro, ou, durante o dia, por determinação judicial;

XII - é inviolável o sigilo da correspondência e das comunicações telegráficas, de dados e das comunicações telefônicas, salvo, no último caso, por ordem judicial, nas hipóteses e na forma que a lei estabelecer para fins de investigação criminal ou instrução processual penal; (Vide Lei nº 9.296, de 1996)

XIII - é livre o exercício de qualquer trabalho, ofício ou profissão, atendidas as qualificações profissionais que a lei estabelecer;

XIV - é assegurado a todos o acesso à informação e resguardado o sigilo da fonte, quando necessário ao exercício profissional;

XV - é livre a locomoção no território nacional em tempo de paz, podendo qualquer pessoa, nos termos da lei, nele entrar, permanecer ou dele sair com seus bens;

XVI - todos podem reunir-se pacificamente, sem armas, em locais abertos ao público, independentemente de autorização, desde que não frustrem outra reunião anteriormente convocada para o mesmo local, sendo apenas exigido prévio aviso à autoridade competente;

XVII - é plena a liberdade de associação para fins lícitos, vedada a de caráter paramilitar;

XVIII - a criação de associações e, na forma da lei, a de cooperativas independem de autorização, sendo vedada a interferência estatal em seu funcionamento;

XIX - as associações só poderão ser compulsoriamente dissolvidas ou ter suas atividades suspensas por decisão judicial, exigindo-se, no primeiro caso, o trânsito em julgado;

XX - ninguém poderá ser compelido a associar-se ou a permanecer associado;

XXI - as entidades associativas, quando expressamente autorizadas, têm legitimidade para representar seus filiados judicial ou extrajudicialmente;

XXII - é garantido o direito de propriedade;

XXIII - a propriedade atenderá a sua função social;

XXIV - a lei estabelecerá o procedimento para desapropriação por necessidade ou utilidade pública, ou por interesse social, mediante justa e prévia indenização em dinheiro, ressalvados os casos previstos nesta Constituição;

XXV - no caso de iminente perigo público, a autoridade competente poderá usar de propriedade particular, assegurada ao proprietário indenização ulterior, se houver dano;

XXVI - a pequena propriedade rural, assim definida em lei, desde que trabalhada pela família, não será objeto de penhora para pagamento de débitos decorrentes de sua atividade produtiva, dispondo a lei sobre os meios de financiar o seu desenvolvimento;

XXVII - aos autores pertence o direito exclusivo de utilização, publicação ou reprodução de suas obras, transmissível aos herdeiros pelo tempo que a lei fixar;

XXVIII - são assegurados, nos termos da lei:

a) a proteção às participações individuais em obras coletivas e à reprodução da imagem e voz humanas, inclusive nas atividades desportivas;

b) o direito de fiscalização do aproveitamento econômico das obras que criarem ou de que participarem aos criadores, aos intérpretes e às respectivas representações sindicais e associativas;

XXIX - a lei assegurará aos autores de inventos industriais privilégio temporário para sua utilização, bem como proteção às criações industriais, à propriedade das marcas, aos nomes de empresas e a outros signos distintivos, tendo em vista o interesse social e o desenvolvimento tecnológico e econômico do País;

XXX - é garantido o direito de herança;

XXXI - a sucessão de bens de estrangeiros situados no País será regulada pela lei brasileira em benefício do cônjuge ou dos filhos brasileiros, sempre que não lhes seja mais favorável a lei pessoal do "de cujus";

XXXII - o Estado promoverá, na forma da lei, a defesa do consumidor;

XXXIII - todos têm direito a receber dos órgãos públicos informações de seu interesse particular, ou de interesse coletivo ou geral, que serão prestadas no prazo da lei, sob pena de responsabilidade, ressalvadas aquelas cujo sigilo seja imprescindível à segurança da sociedade e do Estado; (Regulamento)

XXXIV - são a todos assegurados, independentemente do pagamento de taxas:

a) o direito de petição aos Poderes Públicos em defesa de direitos ou contra ilegalidade ou abuso de poder;

b) a obtenção de certidões em repartições públicas, para defesa de direitos e esclarecimento de situações de interesse pessoal;

XXXV - a lei não excluirá da apreciação do Poder Judiciário lesão ou ameaça a direito;

XXXVI - a lei não prejudicará o direito adquirido, o ato jurídico perfeito e a coisa julgada;

XXXVII - não haverá juízo ou tribunal de exceção;

XXXVIII - é reconhecida a instituição do júri, com a organização que lhe der a lei, assegurados:

a) a plenitude de defesa;

b) o sigilo das votações;

c) a soberania dos veredictos;

d) a competência para o julgamento dos crimes dolosos contra a vida;

XXXIX - não há crime sem lei anterior que o defina, nem pena sem prévia cominação legal;

XL - a lei penal não retroagirá, salvo para beneficiar o réu;

XLI - a lei punirá qualquer discriminação atentatória dos direitos e liberdades fundamentais;

XLII - a prática do racismo constitui crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão, nos termos da lei;

XLIII - a lei considerará crimes inafiançáveis e insuscetíveis de graça ou anistia a prática da tortura , o tráfico ilícito de entorpecentes e drogas afins, o terrorismo e os definidos como crimes hediondos, por eles respondendo os mandantes, os executores e os que, podendo evitá-los, se omitirem;

XLIV - constitui crime inafiançável e imprescritível a ação de grupos armados, civis ou militares, contra a ordem constitucional e o Estado Democrático;

XLV - nenhuma pena passará da pessoa do condenado, podendo a obrigação de reparar o dano e a decretação do perdimento de bens ser, nos termos da lei, estendidas aos sucessores e contra eles executadas, até o limite do valor do patrimônio transferido;

XLVI - a lei regulará a individualização da pena e adotará, entre outras, as seguintes:

a) privação ou restrição da liberdade;

b) perda de bens;

c) multa;

d) prestação social alternativa;

e) suspensão ou interdição de direitos;

XLVII - não haverá penas:

a) de morte, salvo em caso de guerra declarada, nos termos do art. 84, XIX;

b) de caráter perpétuo;

c) de trabalhos forçados;

d) de banimento;

e) cruéis;

XLVIII - a pena será cumprida em estabelecimentos distintos, de acordo com a natureza do delito, a idade e o sexo do apenado;

XLIX - é assegurado aos presos o respeito à integridade física e moral;

L - às presidiárias serão asseguradas condições para que possam permanecer com seus filhos durante o período de amamentação;

LI - nenhum brasileiro será extraditado, salvo o naturalizado, em caso de crime comum, praticado antes da naturalização, ou de comprovado envolvimento em tráfico ilícito de entorpecentes e drogas afins, na forma da lei;

LII - não será concedida extradição de estrangeiro por crime político ou de opinião;

LIII - ninguém será processado nem sentenciado senão pela autoridade competente;

LIV - ninguém será privado da liberdade ou de seus bens sem o devido processo legal;

LV - aos litigantes, em processo judicial ou administrativo, e aos acusados em geral são assegurados o contraditório e ampla defesa, com os meios e recursos a ela inerentes;

LVI - são inadmissíveis, no processo, as provas obtidas por meios ilícitos;

LVII - ninguém será considerado culpado até o trânsito em julgado de sentença penal condenatória;

LVIII - o civilmente identificado não será submetido a identificação criminal, salvo nas hipóteses previstas em lei; (Regulamento).

LIX - será admitida ação privada nos crimes de ação pública, se esta não for intentada no prazo legal;

LX - a lei só poderá restringir a publicidade dos atos processuais quando a defesa da intimidade ou o interesse social o exigirem;

LXI - ninguém será preso senão em flagrante delito ou por ordem escrita e fundamentada de autoridade judiciária competente, salvo nos casos de transgressão militar ou crime propriamente militar, definidos em lei;

LXII - a prisão de qualquer pessoa e o local onde se encontre serão comunicados imediatamente ao juiz competente e à família do preso ou à pessoa por ele indicada;

LXIII - o preso será informado de seus direitos, entre os quais o de permanecer calado, sendo-lhe assegurada a assistência da família e de advogado;

LXIV - o preso tem direito à identificação dos responsáveis por sua prisão ou por seu interrogatório policial;

LXV - a prisão ilegal será imediatamente relaxada pela autoridade judiciária;

LXVI - ninguém será levado à prisão ou nela mantido, quando a lei admitir a liberdade provisória, com ou sem fiança;

LXVII - não haverá prisão civil por dívida, salvo a do responsável pelo inadimplemento voluntário e inescusável de obrigação alimentícia e a do depositário infiel;

LXVIII - conceder-se-á "habeas-corpus" sempre que alguém sofrer ou se achar ameaçado de sofrer violência ou coação em sua liberdade de locomoção, por ilegalidade ou abuso de poder;

LXIX - conceder-se-á mandado de segurança para proteger direito líquido e certo, não amparado por "habeas-corpus" ou "habeas-data", quando o responsável pela ilegalidade ou abuso de poder for autoridade pública ou agente de pessoa jurídica no exercício de atribuições do Poder Público;

LXX - o mandado de segurança coletivo pode ser impetrado por:

a) partido político com representação no Congresso Nacional;

b) organização sindical, entidade de classe ou associação legalmente constituída e em funcionamento há pelo menos um ano, em defesa dos interesses de seus membros ou associados;

LXXI - conceder-se-á mandado de injunção sempre que a falta de norma regulamentadora torne inviável o exercício dos direitos e liberdades constitucionais e das prerrogativas inerentes à nacionalidade, à soberania e à cidadania;

LXXII - conceder-se-á "habeas-data":

a) para assegurar o conhecimento de informações relativas à pessoa do impetrante, constantes de registros ou bancos de dados de entidades governamentais ou de caráter público;

b) para a retificação de dados, quando não se prefira fazê-lo por processo sigiloso, judicial ou administrativo;

LXXIII - qualquer cidadão é parte legítima para propor ação popular que vise a anular ato lesivo ao patrimônio público ou de entidade de que o Estado participe, à moralidade administrativa, ao meio ambiente e ao patrimônio histórico e cultural, ficando o autor, salvo comprovada má-fé, isento de custas judiciais e do ônus da sucumbência;

LXXIV - o Estado prestará assistência jurídica integral e gratuita aos que comprovarem insuficiência de recursos;

LXXV - o Estado indenizará o condenado por erro judiciário, assim como o que ficar preso além do tempo fixado na sentença;

LXXVI - são gratuitos para os reconhecidamente pobres, na forma da lei:

a) o registro civil de nascimento;

b) a certidão de óbito;

LXXVII - são gratuitas as ações de "habeas-corpus" e "habeas-data", e, na forma da lei, os atos necessários ao exercício da cidadania. (Regulamento)

LXXVIII a todos, no âmbito judicial e administrativo, são assegurados a razoável duração do processo e os meios que garantam a celeridade de sua tramitação. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 45, de 2004)

§ 1º - As normas definidoras dos direitos e garantias fundamentais têm aplicação imediata.

§ 2º - Os direitos e garantias expressos nesta Constituição não excluem outros decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados, ou dos tratados internacionais em que a República Federativa do Brasil seja parte.

§ 3º Os tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos que forem aprovados, em cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos dos respectivos membros, serão equivalentes às emendas constitucionais. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 45, de 2004)

§ 4º O Brasil se submete à jurisdição de Tribunal Penal Internacional a cuja criação tenha manifestado adesão. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 45, de 2004)

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 64, de 2010)

Art. 15. É vedada a cassação de direitos políticos, cuja perda ou suspensão só se dará nos casos de:

(...)

III - condenação criminal transitada em julgado, enquanto durarem seus efeitos;

Art. 22. Compete privativamente à União legislar sobre:

(...)

XXIV - diretrizes e bases da educação nacional;

Art. 60. A Constituição poderá ser emendada mediante proposta:

(...)

§ 4º - Não será objeto de deliberação a proposta de emenda tendente a abolir:

I - a forma federativa de Estado;

II - o voto direto, secreto, universal e periódico;

III - a separação dos Poderes;

IV - os direitos e garantias individuais.

Art. 102. Compete ao Supremo Tribunal Federal, precipuamente, a guarda da Constituição, cabendo-lhe:

(...)

III - julgar, mediante recurso extraordinário, as causas decididas em única ou última instância, quando a decisão recorrida:

a) contrariar dispositivo desta Constituição;

b) declarar a inconstitucionalidade de tratado ou lei federal;

c) julgar válida lei ou ato de governo local contestado em face desta Constituição.

d) julgar válida lei local contestada em face de lei federal. (Incluída pela Emenda Constitucional nº 45, de 2004)

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:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade.

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

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

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996)

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didáticoescolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

§ 1º - O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º - O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 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.

Art. 209. O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições:

I - cumprimento das normas gerais da educação nacional;

II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público.

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 1º - O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

§ 2º - O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

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

§ 1º - O casamento é civil e gratuita a celebração.

§ 2º - O casamento religioso tem efeito civil, nos termos da lei.

§ 3º - Para efeito da proteção do Estado, é reconhecida a união estável entre o homem e a mulher como entidade familiar, devendo a lei facilitar sua conversão em casamento. (Regulamento)

§ 4º - Entende-se, também, como entidade familiar a comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes.

§ 5º - Os direitos e deveres referentes à sociedade conjugal são exercidos igualmente pelo homem e pela mulher.

§ 6º O casamento civil pode ser dissolvido pelo divórcio. (Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 66, de 2010)

§ 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. Regulamento

§ 8º - O Estado assegurará a assistência à família na pessoa de cada um dos que a integram, criando mecanismos para coibir a violência no âmbito de suas relações.

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010)

Art. 229. Os pais têm o dever de assistir, criar e educar os filhos menores, e os filhos maiores têm o dever de ajudar e amparar os pais na velhice, carência ou enfermidade.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.

Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º. Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, pre dominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º. A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Art. 2º. A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;

IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;

V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

VII - valorização do profissional da educação escolar;

VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos

sistemas de ensino;

IX - garantia de padrão de qualidade;

X - valorização da experiência extra-escolar;

XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Art. 4º. O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

VIII - atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;

IX - padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensinoaprendizagem.

Art. 5º. O acesso ao ensino fundamental 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. Compete aos Estados e aos Municípios, em regime de colaboração, e com a assistência da União:

I - recensear a população em idade escolar para o ensino fundamental, e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso;

II - fazer-lhes a chamada pública;

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

§ 2º. Em todas as esferas administrativas, o Poder Público assegurará em primeiro lugar o acesso ao ensino obrigatório, nos termos de ste artigo, contemplando em seguida os demais níveis e modalidades de ensino, conforme as prioridades constitucionais e legais.

§ 3º. Qualquer das partes mencionadas no caput deste artigo tem legitimidade para peticionar no Poder Judiciário, na hipótese do § 2º do Art. 208 da Constituição Federal, sendo gratuita e de rito sumário a ação judicial correspondente.

§ 4º. Comprovada a negligência da autoridade competente para garantir o oferecimento do ensino obrigatório, poderá ela ser imputada por crime de responsabilidade.

§ 5º. Para garantir o cumprimento da obrigatoriedade de ensino, o Poder Público criará formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino, independentemente da escolarização anterior.

Art. 6º. É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir dos sete anos de idade, no ensino fundamental.

Art. 12º. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;

II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;

III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;

IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente;

V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento;

VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;

VII - informar os pais e responsáveis sobre a freqü.ncia e o rendimento dos alunos, bem como

sobre a execução de sua proposta pedagógica.

Art. 23º. A educação básica poderá organizar -se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

§ 1º. A escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais.

§ 2º. O calendário escolar deverá adequar -se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei.

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

I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

II - a classificação em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do ensino fundamental, pode ser feita:

a) por promoção, para alunos que cursaram, com aproveitamento, a série ou fase anterior, na própria escola;

b) por transferência, para candidatos procedentes de outras escolas;

c) independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino;

III - nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o regimento escolar pode admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a seqüência do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino;

IV - poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares;

V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;

b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;

c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;

d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;

e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos;

VI - o controle de freqü.ncia fica a cargo da escola, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, exigida a freqüência 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.

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

I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - o desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

§ 1º. É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos.

§ 2º. Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino.

§ 3º. O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

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

Art. 59º. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 62º. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 64º. A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Art. 65º. A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

Art. 81º. É permitida a organização de cursos ou instituições de ensino experimentais, desde que obedecidas as disposições desta Lei.

Art. 87º. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei.

§ 1º. A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

§ 2º. O Poder Público deverá recensear os educandos no ensino fundamental, com especial atenção para os grupos de sete a quatorze e de quinze a dezesseis anos de idade.

§ 3º. Cada Município e, supletivamente, o Estado e a União, deverá:

I - matricular todos os educandos a partir dos sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis anos, no ensino fundamental;

II - prover cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados;

III - realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância;

IV - integrar todos os estabelecimentos de ensino fundamental do seu território ao sistema nacional de avaliação do rendimento escolar.

§ 4º. Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

§ 5º. Serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das redes escolares públicas urbanas de ensino fundamental para o regime de escolas de tempo integral.

§ 6º. A assistência financeira da União aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, bem como a dos Estados aos seus Municípios, ficam condicionadas ao cumprimento do Art. 212 da Constituição Federal e dispositivos legais pertinentes pelos governos beneficiados.

ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

LEI Nº 8.069, DE 13 DE JULHO DE 1990.

Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do adolescente e dá outras providencias.

Art. 1º Esta Lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente.

Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade.

Parágrafo único. Nos casos expressos em lei, aplica-se excepcionalmente este Estatuto às pessoas entre dezoito e vinte e um anos de idade.

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Art. 4º É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Parágrafo único. A garantia de prioridade compreende:

a) primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias;

b) precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública;

c) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas;

d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude.

Art. 5º Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais.

Art. 9º O poder público, as instituições e os empregadores propiciarão condições adequadas ao aleitamento materno, inclusive aos filhos de mães submetidas a medida privativa de liberdade.

Art. 10. Os hospitais e demais estabelecimentos de atenção à saúde de gestantes, públicos e particulares, são obrigados a:

I - manter registro das atividades desenvolvidas, através de prontuários individuais, pelo prazo de dezoito anos;

II - identificar o recém-nascido mediante o registro de sua impressão plantar e digital e da impressão digital da mãe, sem prejuízo de outras formas normatizadas pela autoridade administrativa competente;

III - proceder a exames visando ao diagnóstico e terapêutica de anormalidades no metabolismo do recém-nascido, bem como prestar orientação aos pais;

IV - fornecer declaração de nascimento onde constem necessariamente as intercorrências do parto e do desenvolvimento do neonato;

V - manter alojamento conjunto, possibilitando ao neonato a permanência junto à mãe.

Art. 15. A criança e o adolescente têm direito à liberdade, ao respeito e à dignidade como pessoas humanas em processo de desenvolvimento e como sujeitos de direitos civis, humanos e sociais garantidos na Constituição e nas leis.

Art. 17. O direito ao respeito consiste na inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral da criança e do adolescente, abrangendo a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, idéias e crenças, dos espaços e objetos pessoais.

Art. 18. É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor.

Art. 19. Toda criança ou adolescente tem direito a ser criado e educado no seio da sua família e, excepcionalmente, em família substituta, assegurada a convivência familiar e comunitária, em ambiente livre da presença de pessoas dependentes de substâncias entorpecentes.

§ 1º Toda criança ou adolescente que estiver inserido em programa de acolhimento familiar ou institucional terá sua situação reavaliada, no máximo, a cada 6 (seis) meses, devendo a autoridade judiciária competente, com base em relatório elaborado por equipe interprofissional ou multidisciplinar, decidir de forma fundamentada pela possibilidade de reintegração familiar ou colocação em família substituta, em quaisquer das modalidades previstas no art. 28 desta Lei. (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

§ 2º A permanência da criança e do adolescente em programa de acolhimento institucional não se prolongará por mais de 2 (dois) anos, salvo comprovada necessidade que atenda ao seu superior interesse, devidamente fundamentada pela autoridade judiciária. (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

§ 3º A manutenção ou reintegração de criança ou adolescente à sua família terá preferência em relação a qualquer outra providência, caso em que será esta incluída em programas de orientação e auxílio, nos termos do parágrafo único do art. 23, dos incisos I e IV do caput do art. 101 e dos incisos I a IV do caput do art. 129 desta Lei. (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

Art. 22. Aos pais incumbe o dever de sustento, guarda e educação dos filhos menores, cabendo-lhes ainda, no interesse destes, a obrigação de cumprir e fazer cumprir as determinações judiciais.

Art. 23. A falta ou a carência de recursos materiais não constitui motivo suficiente para a perda ou a suspensão do ~~pátrio poder~~ poder familiar. (Expressão substituída pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - direito de ser respeitado por seus educadores;

III - direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;

IV - direito de organização e participação em entidades estudantis;

V - acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.

Parágrafo único. É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais.

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do adolescente trabalhador;

VII - atendimento no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público ou sua oferta irregular importa responsabilidade da autoridade competente.

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

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

Art. 56. Os dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de:

I - maus-tratos envolvendo seus alunos;

II - reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares;

III - elevados níveis de repetência.

Art. 57. O poder público estimulará pesquisas, experiências e novas propostas relativas a calendário, seriação, currículo, metodologia, didática e avaliação, com vistas à inserção de crianças e adolescentes excluídos do ensino fundamental obrigatório.

Art. 58. No processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura.

Art. 59. Os municípios, com apoio dos estados e da União, estimularão e facilitarão a destinação de recursos e espaços para programações culturais, esportivas e de lazer voltadas para a infância e a juventude.

Art. 70. É dever de todos prevenir a ocorrência de ameaça ou violação dos direitos da criança e do adolescente.

Art. 98. As medidas de proteção à criança e ao adolescente são aplicáveis sempre que os direitos reconhecidos nesta Lei forem ameaçados ou violados:

I - por ação ou omissão da sociedade ou do Estado;

II - por falta, omissão ou abuso dos pais ou responsável;

III - em razão de sua conduta.

Art. 101. Verificada qualquer das hipóteses previstas no art. 98, a autoridade competente poderá determinar, dentre outras, as seguintes medidas: (...)

II - orientação, apoio e acompanhamento temporários;

III - matrícula e freqüência obrigatórias em estabelecimento oficial de ensino fundamental;

IV - inclusão em programa comunitário ou oficial de auxílio à família, à criança e ao adolescente; (...)

Art. 195. O requerido terá prazo de dez dias para apresentação de defesa, contado da data da intimação, que será feita:

I - pelo autuante, no próprio auto, quando este for lavrado na presença do requerido;

II - por oficial de justiça ou funcionário legalmente habilitado, que entregará cópia do auto ou da representação ao requerido, ou a seu representante legal, lavrando certidão;

III - por via postal, com aviso de recebimento, se não for encontrado o requerido ou seu representante legal;

IV - por edital, com prazo de trinta dias, se incerto ou não sabido o paradeiro do requerido ou de seu representante legal.

Art. 196. Não sendo apresentada a defesa no prazo legal, a autoridade judiciária dará vista dos autos do Ministério Público, por cinco dias, decidindo em igual prazo.

Art. 197. Apresentada a defesa, a autoridade judiciária procederá na conformidade do artigo anterior, ou, sendo necessário, designará audiência de instrução e julgamento. (Incluído pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

Art. 249. Descumprir, dolosa ou culposamente, os deveres inerentes ao ~~pátrio poder~~ poder familiar ou decorrente de tutela ou guarda, bem assim determinação da autoridade judiciária ou Conselho Tutelar: (Expressão substituída pela Lei nº 12.010, de 2009) Vigência

Pena - multa de três a vinte salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência.

CÓDIGO CIVIL

LEI No 10.406, DE 10 DE JANEIRO DE 2002

Art. 2º A personalidade civil da pessoa começa do nascimento com vida; mas a lei põe a salvo, desde a concepção, os direitos do nascituro.

Art. 1.634. Compete aos pais, quanto à pessoa dos filhos menores:

I - dirigir-lhes a criação e educação;

II - tê-los em sua companhia e guarda;

III - conceder-lhes ou negar-lhes consentimento para casarem;

IV - nomear-lhes tutor por testamento ou documento autêntico, se o outro dos pais não lhe sobreviver, ou o sobrevivo não puder exercer o poder familiar;

V - representá-los, até aos dezesseis anos, nos atos da vida civil, e assisti-los, após essa idade, nos atos em que forem partes, suprindo-lhes o consentimento;

VI - reclamá-los de quem ilegalmente os detenha;

VII - exigir que lhes prestem obediência, respeito e os serviços próprios de sua idade e condição.

CÓDIGO PENAL

DECRETO LEI Nº 2.848 DE 07 DE DEZEMBRO DE 1940

Art. 246 - Deixar, sem justa causa, de prover à instrução primária de filho em idade escolar:

Pena - detenção, de quinze dias a um mês, ou multa.

LEI Nº 1.533 DE 31 DE DEZEMBRO DE 1951[165]

Art. 1º - Conceder-se-á mandado de segurança para proteger direito líquido e certo, não amparado por habeas-corpus, sempre que, ilegalmente ou com abuso do poder, alguém sofrer violação ou houver justo receio de sofre-la por parte de autoridade, seja de que categoria for e sejam quais forem as funções que exerça.

§ 1º - Consideram-se autoridades, para os efeitos desta lei, os representantes ou administradores das entidades autárquicas e das pessoas naturais ou jurídicas com funções delegadas do Poder Público, somente no que entender com essas funções. (Redação dada pela Lei nº 9.259 , de 1996)

[165] Revogada pela Lei nº 12.016, de 2009.

§ 2º - Quando o direito ameaçado ou violado couber a varias pessoas, qualquer delas poderá requerer o mandado de segurança.

DECRETO Nº 5.622, DE 19 DE DEZEMBRO DE 2005

Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional

Art. 30. As instituições credenciadas para a oferta de educação a distância poderão solicitar autorização, junto aos órgãos normativos dos respectivos sistemas de ensino, para oferecer os ensinos fundamental e médio a distância, conforme § 4º do art. 32 da Lei nº 9.394, de 1996,exclusivamente para:

I - a complementação de aprendizagem; ou

II - em situações emergenciais.

Parágrafo único. A oferta de educação básica nos termos do caput contemplará a situação de cidadãos que:

I - estejam impedidos, por motivo de saúde, de acompanhar ensino presencial;

II - sejam portadores de necessidades especiais e requeiram serviços especializados de atendimento;

III - se encontram no exterior, por qualquer motivo;

IV - vivam em localidades que não contem com rede regular de atendimento escolar presencial;

RESOLUÇÃO N° 41/1995 DO CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

9. Direito a desfrutar de alguma forma de recreação, programas de educação para a saúde, acompanhamento do curriculum escolar, durante sua permanência hospitalar.

RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 2, DE 11 DE SETEMBRO DE 2001

Art. 13. Os sistemas de ensino, mediante ação integrada com os sistemas de saúde, devem organizar o atendimento educacional especializado a alunos impossibilitados de freqüentar as aulas em razão de tratamento de saúde que implique internação hospitalar, atendimento ambulatorial ou permanênciaprolongada em domicílio.

§ 1º As classes hospitalares e o atendimento em ambiente domiciliar devem dar continuidade ao processo de desenvolvimento e ao processo de aprendizagem de alunos matriculados em escolas da Educação Básica, contribuindo para seu retorno e reintegração ao grupo escolar, e desenvolver currículo flexibilizado com crianças, jovens e adultos não matriculados no sistema educacional local, facilitando seu posterior acesso à escola regular.

§ 2º Nos casos de que trata este Artigo, a certificação de freqüência deve ser realizada com base no relatório elaborado pelo professor especializado que atende o aluno.

RESOLUÇÃO Nº 230/97 DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL

Art. 1º - Aos alunos do ensino fundamental e do ensino médio, em qualquer de suas modalidades, incapacitados de presença às aulas e que mantenham condições físicas, intelectuais e emocionais para realizar aprendizagem aplicar-se-á regime de exercícios domiciliares.

Art. 2º - Para os fins do artigo anterior, consideram-se motivos de incapacidade para a presença às aulas:

a) a condição de portador de afecções congênitas ou adquiridas, infecções, traumatismos ou outras condições mórbidas, inclusive as de natureza psíquica ou psicológica;
b) a condição de gestante, a partir do oitavo mês de gravidez e até três meses após o parto.

Art. 3º - A aplicação do regime de exercícios domiciliares, condicionada às possibilidades da escola, inclusive quanto ao acompanhamento das atividades do aluno, poderá ser deferida pelo diretor do estabelecimento, com base em requerimento do interessado ou de seu responsável e à vista da comprovação da condição incapacitante mediante laudo médico.

Art. 4º - No regime de exercícios domiciliares, se for o caso, poderá a escola adequar o ritmo de cumprimento dos componentes curriculares da base curricular à efetiva capacidade do aluno, mesmo que o regime de matrícula adotado seja seriado.

Art. 5º - A escola fará constar dos assentamentos escolares do aluno os dados necessários para adequada identificação dos procedimentos adotados, inclusive das avaliações.

Art. 6º - Enquanto sujeito ao regime de exercícios domiciliares, o aluno é considerado de frequência efetiva às aulas.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS

Artigo XII

Ninguém será sujeito a interferências na sua vida privada, na sua família, no seu lar ou na sua correspondência, nem a ataques à sua honra e reputação. Toda pessoa tem direito à proteção da lei contra tais interferências ou ataques.

Artigo XXVI

1. Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.

2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

3. Os pais têm prioridade de direito n escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos.

PACTO INTERNACIONAL DOS DIREITOS ECONÔMICOS, SOCIAIS E CULTURAIS

Adotada pela Resolução n.2.200-A (XXI) da Assembléia Geral das Nações Unidas, em 16 de dezembro de 1966 e ratificada pelo Brasil em 24 de janeiro de 1992.

Art. 13

§1. Os Estados-partes no presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa à educação. Concordam em que a educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e a fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Concordam ainda que a educação deverá capacitar todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

§2. Os Estados-partes no presente Pacto reconhecem que, com o objetivo de assegurar o pleno exercício desse direito:

1. A educação primária deverá ser obrigatória e acessível gratuitamente a todos.

2. A educação secundária em suas diferentes formas, inclusive a educação secundária técnica e profissional, deverá ser generalizada e tornar-se acessível a todos, por todos os meios apropriados e, principalmente, pela implementação progressiva do ensino gratuito.

3. A educação de nível superior deverá igualmente tornar-se acessível a todos, com base na capacidade de cada um, por todos os meios apropriados e, principalmente, pela implementação progressiva do ensino gratuito.

4. Dever-se-á fomentar e intensificar, na medida do possível, a educação de base para aquelas pessoas não receberam educação primária ou não concluíram o ciclo completo de educação primária.

5. Será preciso prosseguir ativamente o desenvolvimento de uma rede escolar em todos os níveis de ensino, implementar-se um sistema adequado de bolsas de estudo e melhorar continuamente as condições materiais do corpo docente.

6. Os Estados-partes no presente Pacto comprometem-se a respeitar a liberdade dos pais e, quando for o caso, dos tutores legais, de escolher para seus filhos escolas distintas daquelas criadas pelas autoridades públicas, sempre que atendam aos padrões mínimos de ensino prescritos ou aprovados pelo Estado, e de fazer com que seus filhos venham a receber educação religiosa ou moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

7. Nenhuma das disposições do presente artigo poderá ser interpretada no sentido de restringir a liberdade de indivíduos e de entidades de criar e dirigir instituições de ensino, desde que respeitados os princípios enunciados no parágrafo 1º do presente artigo e que essas instituições observem os padrões mínimos prescritos pelo Estado.

Art. 14

Todo Estados-partes no presente Pacto que, no momento em que se tornar Parte, ainda não tenha garantido em seu próprio território ou território sob a sua jurisdição a obrigatoriedade ou a gratuidade da educação primária, se compromete a elaborar e a adotar, dentro de um prazo de dois anos, um plano de ação detalhado destinado à implementação progressiva, dentro de um número razoável de anos estabelecido no próprio plano, do princípio da educação primária obrigatória e gratuita para todos.

CONVENÇÃO AMERICANA DE DIREITOS HUMANOS (1969)

(DECRETO Nº 678, DE 6 DE NOVEMBRO DE 1992, promulga a Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de São José da Costa Rica)

Art. 12 - Liberdade de consciência e de religião

1. Toda pessoa tem direito à liberdade de consciência e de religião. Esse direito implica a liberdade de conservar sua religião ou suas crenças, ou de mudar de religião ou de crenças, bem como a liberdade de professar e divulgar sua religião ou suas crenças, individual ou coletivamente, tanto em público como em privado.

2. Ninguém pode ser submetido a medidas restritivas que possam limitar sua liberdade de conservar sua religião ou suas crenças, ou de mudar de religião ou de crenças.

3. A liberdade de manifestar a própria religião e as próprias crenças está sujeita apenas às limitações previstas em lei e que se façam necessárias para proteger a segurança, a ordem, a saúde ou a moral públicas ou os direitos e as liberdades das demais pessoas.

4. Os pais e, quando for o caso, os tutores, têm direito a que seus filhos e pupilos recebam a educação religiosa e moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.

CONVENÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS SOBRE OS DIREITOS DA CRIANÇA

(DECRETO Nº 99.710, DE 21 DE NOVEMBRO DE 1990, promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança)

Art. 1º Para efeitos da presente convenção considera-se como criança todo ser humano com menos de dezoito anos de idade, a não ser que, em conformidade com a lei aplicável à criança, a maioridade seja alcançada antes.

Resumo - Definição de Criança

Todas as pessoas com idade inferior a dezoito anos, a não ser quando por lei do seu pais a maioridade seja determinada com idade mais baixa.

Art. 3º

1 . Todas as ações relativas às crianças, levadas a efeito por instituições públicas ou privadas de bem-estar social, tribunais, autoridades administrativas ou órgãos legislativos, devem considerar, primordialmente, o interesse maior da criança.

2 . Os Estados Partes se comprometem a assegurar à criança a proteção e o cuidado que sejam necessários para seu bem-estar, levando em consideração os direitos e deveres de seus pais, tutores ou outras pessoas responsáveis por ela perante a lei e, com essa finalidade, tomarão todas as medidas legislativas e administrativas adequadas.

3 . Os Estados Partes se certificarão de que as instituições, os serviços e os estabelecimentos encarregados do cuidado ou da proteção das crianças cumpram com os padrões estabelecidos pelas autoridades competentes, especialmente no que diz respeito à segurança e à saúde das crianças, ao número e à competência de seu pessoal e à existência de supervisão adequada.

Resumo - Os Melhores Interesses da Criança

Todos os atos relacionados à criança deverão considerar os seus melhores interesses. O Estado deverá prover proteção e cuidados adequados quando pais ou responsáveis não o fizerem.

Art. 5º

Os Estados Partes respeitarão as responsabilidades, os direitos e os deveres dos pais ou, quando for o caso, dos membros da família ampliada ou da comunidade, conforme determinem os costumes locais dos tutores ou de outras pessoas legalmente responsáveis por proporcionar à criança instrução e orientação adequadas e acordes com a evolução de sua capacidade, no exercício dos direitos reconhecidos na presente Convenção.

Resumo - Diretrizes Paternas e a Capacidade de Evolução da Criança

É dever do Estado respeitar os direitos e as responsabilidades dos pais e familiares de proverem orientação apropriada à crescente capacidade de evolução da criança.

Art. 12

1 . Os Estados Partes assegurarão à criança que estiver capacitada a formular seus próprios juízos o direito de expressar suas opiniões livremente sobre todos os assuntos relacionados com a criança, levando-se devidamente em consideração essas opiniões, em função da idade e da maturidade da criança.

2 . Com tal propósito, se proporcionará à criança, em particular, a oportunidade de ser ouvida em todo processo judicial ou administrativo que afete a mesma, quer diretamente quer por

intermédio de um representante ou órgão apropriado, em conformidade com as regras processuais da legislação nacional.

Resumo - A Opinião da Criança

O direito da criança de expressar uma opinião e de ter esta opinião levada em consideração em qualquer assunto ou procedimento que afete a criança.

Art. 18

1. Os Estados Partes envidarão os seus melhores esforços a fim de assegurar o reconhecimento do princípio de que ambos os pais têm obrigações comuns com relação à educação e ao desenvolvimento da criança . Caberá aos pais ou, quando for o caso, aos representantes legais, a responsabilidade primordial pela educação e pelo desenvolvimento da criança. Sua preocupação fundamental visará ao interesse maior da criança.

2. A fim de garantir e promover os direitos enunciados na presente Convenção, os Estados Partes prestarão assistência adequada aos pais e aos representante legais para o desempenho de suas funções no que tange à educação da criança, e assegurarão a criação de instituições e serviços para o cuidado das crianças.

3. Os Estados Partes adotarão todas as medidas apropriadas a fim de que as crianças cujos pais trabalhem tenham direito a beneficiar-se dos serviços de assistência social e creches a que fazem jus.

Resumo - Responsabilidade dos Pais

O princípio de que os pais têm ambos responsabilidade primária na criação de seus filhos, e que o Estado deverá apoiá-los nesta tarefa.

Art. 28

1. Os Estados Partes reconhecem o direito da criança à educação e, a fim de que ela possa exercer progressivamente e em igualdade de condições esse direito, deverão especialmente:

a) tornar o ensino primário obrigatório e disponível gratuitamente para todos;

b) estimular o desenvolvimento do ensino secundário em suas diferentes formas, inclusive o ensino geral e profissionalizante, tornando-o disponível e acessível a todas as crianças, e adotar medidas apropriadas tais como a implantação do ensino gratuitoe a concessão de assistência financeira em caso de necessidade;

c) tornar o ensino superior acessível a todos com base na capacidade e por todos os meios adequados;

d) tornar a informação e a orientação educacionais e profissionais disponíveis e acessíveis a todas as crianças;

e) adotar medidas para estimular a freqüência regular às escolas e a redução do índice de evasão escolar.

2. Os Estados Partes adotarão todas as medidas necessárias para assegurar que a disciplina escolar seja ministrada de maneira compatível com a dignidade humana da criança e em conformidade com a presente Convenção.

3. Os Estados Partes promoverão e estimularão a cooperação internacional em questões relativas à educação, especialmente visando a contribuir para a eliminação da ignorância e do analfabetismo no mundo e facilitar o acesso aos conhecimentos científicos e técnicos e aos

métodos modernos de ensino . A esse respeito, será dadaatenção especial às necessidades dos países em desenvolvimento.

Resumo – Educação

O direito da criança à educação, e o dever do Estado de assegurar que ao menos a educação primária seja gratuita e compulsória . A administração da disciplina escolar deverá refletir a dignidade humana da criança . Ênfase é colocada na necessidade da cooperação internacional para assegurar este direito.

Art. 29

1. Os Estados Partes reconhecem que a educação da criança deverá estar orientada no sentido de:

a) desenvolver a personalidade, as aptidões e a capacidade mental e física da criança em todo o seu potencial;

b) imbuir na criança o respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais, bem como aos princípios consagrados na Carta das Nações Unidas;

c) imbuir na criança o respeito aos seus pais, à sua própria identidade cultural, ao seu idioma e seus valores, aos valores nacionais do país em que reside, aos do eventual país de origem, e aos das civilizações diferentes da sua;

d) preparar a criança para assumir uma vida responsável numa sociedade livre, com espírito de compreensão, paz, tolerância, igualdade de sexos e amizade entre todos os povos, grupos étnicos, nacionais e religiosos, e pessoas de origem indígena;

e) imbuir na criança o respeito ao meio ambiente.

2. Nada do disposto no presente Artigo ou no Artigo 28 será interpretado de modo a restringir a liberdade dos indivíduos ou das entidades de criar e dirigir instituições de ensino, desde que sejam respeitados os princípios enunciados no parágrafo 1 do presente Artigo e que a educação ministrada em tais instituições esteja acorde com os padrões mínimos estabelecidos pelo Estado.

Resumo - Metas da Educação

O reconhecimento por parte do Estado de que a educação deverá ser dirigida ao desenvolvimento da personalidade e dos talentos da criança, preparando a criança para uma vida adulta ativa, fomentando o respeito pelos direitos humanos básicos e pelos valores culturais e nacionais da própria criança assim como dos outros.

APÊNDICE A - Roteiro para entrevista semi-estruturada com as famílias brasileiras que ensinam os filhos em casa

1) Trajetória de escolarização dos filhos e motivos que levaram os pais a ensiná-los em casa
2) De que forma os filhos estudam? (Rotina, meios/materiais, quem ensina os conteúdos, aulas particulares?)
3) A família é vinculada a alguma religião e/ou possuem alguma convicção religiosa? Esta lhe oferece algum tipo de suporte diante da decisão de ensinar os filhos em casa?
4) A família recebe algum tipo de suporte para a prática do ensino em casa (financeiro, pedagógico, legal ou outro)?
5) Como teve início o processo judicial que envolve a família? Ainda tramita algum processo na Justiça?
6) Como avaliam a possibilidade de que algum Projeto de Lei visando à normatização do ensino em casa no Brasil seja aprovado?
7) Dificuldades e êxitos na experiência com o ensino em casa
8) Como respondem às frequentes críticas quanto à falta de socialização proporcionada pelo ensino em casa e o que fazem para enfrentar a questão?
9) Como avaliam a afirmação de que o Estado é o responsável pela educação das crianças com o objetivo de prepará-las para o exercício da cidadania?

APÊNDICE B - Questionário para pais e dirigentes de associações de *homeschooling* em Ontário/Canadá

Questionnaire

1) What is the purpose of your association? What kind of support do you offer to homeschooling families?
2) Have you surveyed families as to why they choose to homeschool? What are their major reasons?
3) How does your association respond to criticisms that homeschooled children are hampered by lack of socialization? What is the association and parents doing to address this issue?
4) How does your association respond the criticisms that homeschooling children are hampered by lack of citizenship education? What is the association and parents doing to address this issue?
5) Do you believe that public schools allow different people, cultures and ideas to co-exist, and they attending such school is part of people's right to education?
6) Would you like to add some comments?