



**Universidade do Estado do Rio de Janeiro**

Centro de Educação e Humanidades

Instituto de Psicologia

Victor Hugo Fernandes Cardoso

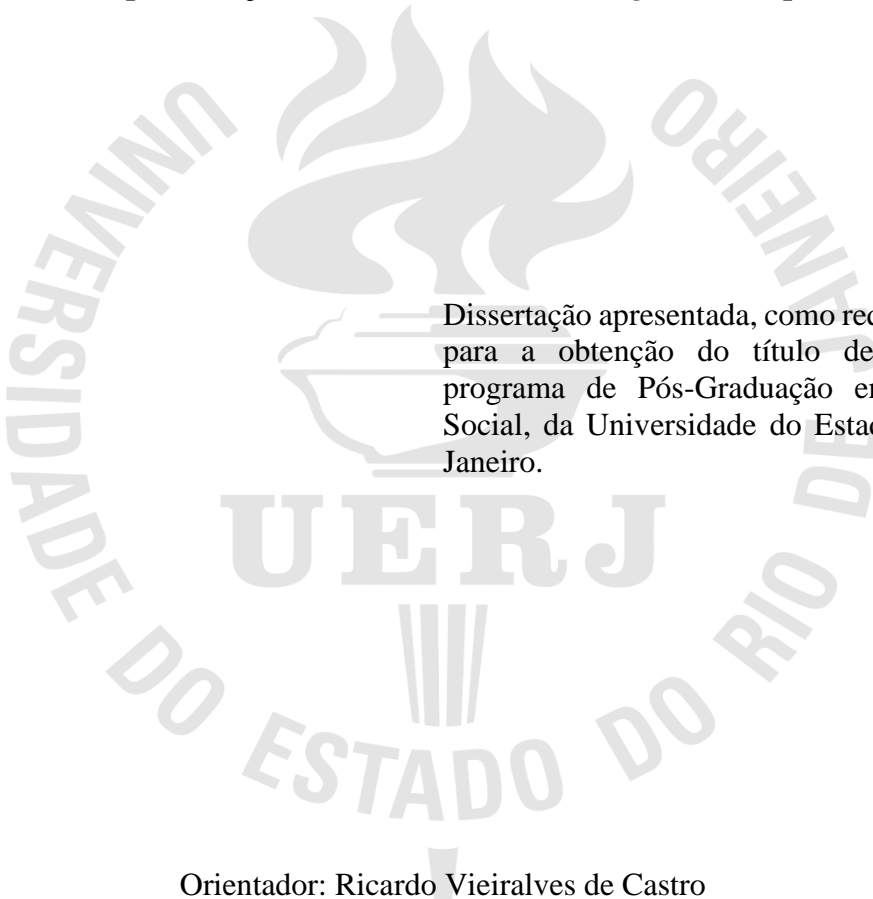
**As representações sociais do *homeschooling* entre adeptos**

Rio de Janeiro

2020

Victor Hugo Fernandes Cardoso

**As representações sociais do *homeschooling* entre adeptos**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, ao programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Orientador: Ricardo Vieiralves de Castro

Rio de Janeiro

2020

Victor Hugo Fernandes Cardoso

**As representações sociais do *homeschooling* entre adeptos**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, ao programa de Pós-Graduação em Psicologia Social, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Aprovada em 26 de março de 2020.

Banca examinadora:

---

Prof. Dr. Ricardo Vieiralves de Castro (Orientador)  
Instituto de Psicologia – UERJ

---

Prof. Dra. Maria de Lourdes Rangel Tura  
Departamento de Estudos Gerais da Educação – UERJ

---

Prof. Dra. Libânia Nacif Xavier  
Faculdade de Educação – UFRJ

Rio de Janeiro

2020

## AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais – Neide Fernandes e Ciríaco Cardoso – que, com muito amor, me educaram e acreditaram no meu sonho de fazer um mestrado. Ao longo dos anos, eles sempre me incentivaram e apoiaram minhas decisões. Hoje, se eu consigo completar mais esta etapa é graças a vocês. Obrigado por todo apoio e paciência. Não existem palavras suficientes para agradecê-los.

À minha namorada e companheira, Aline Dias, que me apoiou desde o primeiro momento em que tive a ideia de tentar a seleção para o mestrado até as últimas linhas escritas deste trabalho. Abrimos mãos de muitos planos e momentos juntos para que esta pesquisa ficasse pronta. Sem você, eu não teria chegado aqui. Cada momento na sua companhia me dava forças para continuar esta jornada. Hoje, os frutos desse árduo trabalho também são seus. Obrigado pelo seu amor e apoio. Sem você nada disso teria sido possível.

Aos professores que fizeram parte desta jornada e me ajudaram a enxergar além, agradeço sinceramente. Ao professor Ricardo Vieiralves, em especial, que sempre ofereceu conhecimentos abundantes em cada aula, orientação e conversa. Seu trabalho extenuante de ler meus textos, mostrar meus erros e apontar caminhos novos foi imprescindível. Nenhum outro orientador teria tanta dedicação e paciência comigo. Muito obrigado, professor.

À professora Danielle Motta, que “caiu do céu” durante minha graduação e me ajudou a transformar em realidade meu primeiro trabalho acadêmico. Nossas conversas sobre psicologia, educação e política sempre foram muito esclarecedoras e agradáveis. Seu jeito sincero, divertido e enérgico é contagiante. Muito obrigado por tudo.

Ao professor Marcelo Henrique da Costa, que me apresentou ao mundo da Psicologia Social, fica aqui um sincero e profundo agradecimento. Suas aulas serão sempre lembradas com carinho e felicidade. Tive a honra e o prazer de conhecer um professor completamente apaixonado por ensinar Psicologia Social e cativante. Sem o senhor jamais teria sonhado em estudar na UERJ e em fazer um mestrado nesse campo. Meus mais sinceros agradecimentos.

À professora Libânia Xavier que me recebeu tão bem em sua turma e na sua universidade. Graças à senhora, pude expandir minha compreensão sobre a educação em nosso país. A experiência de frequentar as suas aulas com diversos profissionais da educação foi gratificante e extremamente enriquecedora. Sem essa experiência este trabalho não teria sido possível.

Aos amigos queridos, obrigado pela diversão e risadas nas nossas conversas. Obrigado por anuviarem a minha mente em momentos tensos e estressantes desta jornada. Agradeço, especialmente, ao André Rocha, Fernando Rosendo e Victor Sanches, que mesmo com a minha ausência sempre se mantiveram grandes amigos. Mesmo distante, nunca me senti longe de vocês. Pude dar risadas com todos os registros que vocês fizeram e todas as conversas que tivemos, mesmo pela internet.

Aos amigos que dividem comigo o hábito, quase semanal, de jogar RPG online. Saibam que vocês me ajudaram a enfrentar as etapas laboriosas e cansativas do processo de investigação científica de forma mais leve e divertida. Poder jogar com vocês foi, e ainda é, uma das minhas alegrias na semana. Assim, fica o meu sincero agradecimento a: Fabiano Vianna, Ygor Ferreira, Renanh Orsano e Thiago Ezequiel.

Aos amigos da UERJ, aqueles que já se formaram e os que ainda vão defender, meu agradecimento pela ajuda constante nestes últimos dois anos. Obrigado pelas risadas desesperadas, as piadas sobre prazos atrasados e o compartilhamento de todas as dúvidas, dificuldades e conhecimentos que adquirimos ao longo desse tempo. Agradeço em especial aos amigos: Glênio Maciel, Allan Freitas, Camilla Cristino, Kalline Lira, Fernanda Polo, Elaine Pereira, Natália Singelo, Patrícia Ramalho e Marcos Vinícius.

Por fim, agradeço a Deus, a Xangô, à Iemanjá e ao povo da rua pela proteção espiritual, pela resistência, pela força, pelos caminhos abertos, pelas conquistas e pela tranquilidade nos momentos certos. Muito obrigado

## RESUMO

CARDOSO, Victor Hugo Fernandes. *As representações sociais do homeschooling entre adeptos*. 2020. 163 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2020.

O presente trabalho tem como objetivo identificar e analisar as representações sociais do *homeschooling* entre adeptos. *Homeschooling* ou educação domiciliar é uma prática que consiste na retirada de crianças e/ou adolescentes, em idade escolar, de instituições regulares de ensino e a conseqüente responsabilização dos pais por todo o processo educacional (VIEIRA, 2012). Em 2018, o Supremo Tribunal Federal julgou o Recurso Extraordinário 888.815/RS, que trata sobre o direito de uma família brasileira de educar os seus filhos fora da escola. Já em 2019, o atual governo brasileiro estipulou como uma das metas prioritárias dos 100 primeiros dias de mandato a aprovação do *homeschooling*. No mesmo ano, foi decidido pelo governo que um Projeto de Lei seria destinado à regulamentação da prática. Esta investigação se apresenta como uma pesquisa documental e para a sua realização foram selecionados 300 *posts* – arquivos de mídias eletrônicas e/ou digitais – em cinco páginas públicas que tinham como tema o *homeschooling*/Educação domiciliar, na rede social chamada *Facebook*. Estes *posts* foram organizados e divididos em temas e depois foram reagrupados em categorias, por meio da análise de conteúdo – mais especificamente a análise de conteúdo categorial-temática proposta por Bardin. Os resultados obtidos apontam concepções e discursos sobre o *homeschooling* como um modelo educacional legítimo, que tem como base a individualização do processo educacional e que geraria alunos mais capacitados, inteligentes e sociáveis em comparação aos alunos escolarizados. Por sua vez, foram encontradas concepções da escola enquanto uma instituição ineficiente, que não conseguiria prover uma educação de qualidade, e cujos conhecimentos possuem pouca utilidade no dia a dia. A instituição escolar ainda é percebida como ambiente de contato com drogas e sexo, além de ser responsável por adoecer e causar sofrimentos aos seus alunos, sendo concebida como lugar de práticas diárias de violência. Assim, verificou-se que as concepções sobre a escola possuem influência direta sobre as motivações dos adeptos ao *homeschooling*. Conclui-se, dessa forma, que o *homeschooling* e a escola se encontram em uma relação de antítese.

Palavras-chave: *Homeschooling*. Educação Domiciliar. Representações Sociais. Educação.

## ABSTRACT

CARDOSO, Victor Hugo Fernandes. *The social representations of homeschooling among supporters*. 2020. 163 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Social) – Instituto de Psicologia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2020.

This work has the objective identify and construe the social representations of homeschooling among supporters. Homeschooling or homeschool is a manner who consists of withdrawing children and/or teenagers, at a school age, of regulars educational institutions and the consequent parental responsibility at whole educational process (VIEIRA, 2012). In 2018, Federal Supreme Court ruled the extraordinary resource 888.815/RS which addresses about a brazilian family's rights to educate your children out of school. On the other hand, in 2019, the current brazilian government set as one of the priority goals, of your first hundred days during the government, the approval of homeschooling. In the same year, it was decided by the government that a law project would be designate to the practice regularization. This research it is about a documentary research and for your realization 300 *posts* were selected – electronic media files and/or digital – on five public pages that had in your theme the homeschooling/homeschool, at social network that was named *Facebook*. These posts was organized and divide by themes and then was regrouped in categories through the content analysis, more specifically the analysis of categorical-thematic content (Bardin, 2002). The found results indicates conceptions and speeches about homeschooling like an education model rightful based on individualization of education process and that would be a way to create students more enabled, smarts and sociables if it were compare as school students. In its turn, were found conceptions about school as an inefficient institution who wouldn't make a quality education, has knowledge with a little use for everyday life and has daily violence practices in your environment. The school institution it is still understood as an environment of contact with drugs and sex, besides being responsible to make ill and cause sufferings for your students. Thus, it was found that the conceptions about the school directly influence the motivations of the adepts in starting homeschooling. In addition, homeschooling and school are in an antithetical relationship.

Keywords: Homeschooling. Home Education. Social Representations. Education.

## SUMÁRIO

	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	8
1	<b>HOMESCHOOLING: UM MODELO EDUCACIONAL?</b> .....	12
1.1	<b>Breve história do <i>homeschooling</i></b> .....	14
1.2	<b>O estado atual do <i>homeschooling</i> no Brasil</b> .....	27
1.3	<b>Famílias <i>homeschoolers</i></b> .....	37
1.4	<b>Adesão ao <i>homeschooling</i></b> .....	47
2	<b>APROPRIAÇÕES DO SENSO COMUM: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, HOMESCHOOLING E EDUCAÇÃO</b> .....	52
3	<b>REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO HOMESCHOOLING ENTRE ADEPTOS</b> . 68	
3.1	<b>Sobre o <i>homeschooling</i>: concepções e práticas</b> .....	72
3.1.1	<u>A concepção do <i>homeschooling</i></u> .....	73
3.1.2	<u>Resultados e benefícios do <i>homeschooling</i></u> .....	91
3.1.3	<u>Motivações para o <i>homeschooling</i></u> .....	106
3.2	<b>A escola ineficiente</b> .....	122
3.2.1	<u>A concepção da escola</u> .....	122
3.2.2	<u>A ineficiência da escola</u> .....	129
3.2.3	<u>Os efeitos da escolarização</u> .....	141
	<b>CONCLUSÃO</b> .....	148
	<b>REFERÊNCIAS</b> .....	155



## INTRODUÇÃO

Estudar e pesquisar são tarefas árduas que, muitas vezes, transportam o pesquisador a caminhos inesperados, a estradas pouco percorridas e a destinos surpreendentes. A pesquisa apresentada nesta dissertação de mestrado compartilha dos processos laboriosos da produção científica e das surpresas de trajetórias inusitadas.

O referido trabalho tem origem no interesse, primeiro, em estudar discursos e sentimentos que desconsideravam os conhecimentos formais e as próprias instituições de ensino. Discussões e debates em orientação conduziram à definição do objeto de estudo. Em 2018, havia um julgamento no Supremo Tribunal Federal (STF) sobre o *homeschooling*, o que impulsionou diversas reportagens na mídia e debates nas redes sociais. Em uma revisão bibliográfica sobre o tema, percebeu-se que o *homeschooling*, por seus adeptos, encerrava uma crítica ao conhecimento formal e às instituições de ensino.

Assim, o *homeschooling* no Brasil foi escolhido como objeto desta dissertação. Tal fenômeno, para Vieira (2012), consiste na ação de pais que retiram seus filhos, em idade escolar, de instituições regulares de ensino – a escola – e assumem a responsabilidade por todo o seu processo de educação, o que compreende o ensino de disciplinas – português, matemática, história, geografia, ciências etc – e uma oferta de socialização para a criança: relações interpessoais, que serão supervisionadas, com outras crianças, adultos e idosos. Os pais adeptos ao *homeschooling* também se atribuem a responsabilidade da transmissão de toda uma “herança cultural” (BRANDÃO, 2007) para seus filhos, baseados nas atividades familiares, hábitos religiosos e nos valores que pretendem serem desenvolvidos por suas crianças.

Barbosa (2013) identifica o *homeschooling* como uma prática contrária às instituições tradicionais e regulares de ensino e, principalmente, às leis de compulsão escolar – matrícula e frequência obrigatória. Para a autora, o *homeschooling* afirma o poder dos pais sobre a educação de seus filhos e pode ser compreendido como um modelo de educação em casa, ou seja, um tipo de educação intrinsecamente familiar.

Para Knowles, Marlow e Muchmore (1992), o *homeschooling* começou a se popularizar nos Estados Unidos da América (EUA) por volta dos anos de 1960-1970, motivado pela insatisfação de pais progressistas com os diminutos resultados da educação americana e da falta de participação comunitária e da família nas decisões escolares. Entretanto, se o movimento inicia por famílias progressistas, são as famílias conservadoras, também insatisfeitas com a

escola por considerá-la secularizada, anticristã e incentivadora de condutas homossexuais (CLARK, 2016), que passam a ocupar uma posição hegemônica na adoção do *homeschooling*.

Uma grande influência teórica para a prática do *homeschooling* foi a de Illich (1985), com sua obra *Deschooling Society*, em tradução brasileira com o título: *Sociedade sem Escolas*. Neste livro, Illich (1985) é contrário as leis de compulsão escolar e denuncia os efeitos de uma escolarização obrigatória na vida dos indivíduos e as suas consequências para a sociedade. Para o autor, a escola seria uma instituição controlada pelos interesses políticos do Estado e seria responsável por padronizar os indivíduos, acabar com o desejo de aprendizagem e de estudo e criar uma desvalorização dos conhecimentos obtidos fora do ambiente escolar. A escola causaria, ainda, uma impotência psicológica no sujeito que se vê tolhido de escolher o que deseja aprender e como deseja aprender, em desrespeito a sua individualidade. Illich (1985) entende que a educação deve ocorrer em todos os lugares e o tempo todo. O autor sugere uma proposta de educação desinstitucionalizada que deveria ser feita por uma teia de indivíduos livres, que se associariam por interesses e necessidades educativas em comum e não por obrigações políticas e pedagógicas.

A visão crítica de Illich (1985) sobre a escola ainda hoje causa influência nos adeptos da prática do *homeschooling*. Esse *ethos* de antagonismo à escola faz com que os entusiastas da modalidade a percebam como uma instituição ineficiente por natureza e que gera mal-estar e prejuízo às crianças que a frequentam.

Mayberry e Knowles (1989) investigaram os motivos de famílias para a adesão ao *homeschooling* e encontraram: a baixa qualidade de ensino ofertada pela escola; a falta de segurança do ambiente escolar; as más influências; os valores indesejados transmitidos pela escola; e a falta de um olhar individualizado para a criança. Todos esses fatores conduziram essas famílias a uma representação da escola como um ambiente educativo disfuncional e uma instituição ineficaz.

Essa prática de educar em casa não se limitou apenas aos Estados Unidos. No Brasil, a Associação Nacional de Educação Domiciliar (ANED, 2019) já conta com aproximadamente 7.500 famílias identificadas e 15 mil crianças educadas em casa. Essa associação pró *homeschooling* afirma que a prática ocorre de forma legal em mais de 60 países.

No Brasil, a educação domiciliar ou o *homeschooling*, encontra, como Cury (2017) afirma, um cenário de complexidade e instabilidade. Para a Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988) e para a Lei de Diretriz e Bases da Educação (BRASIL, 1996), toda a criança, em idade escolar, deve ser matriculada na rede regular de ensino e ter

uma frequência mínima de 75% das aulas. Essa determinação legal é considerada por muitos pedagogos e juristas uma proibição à prática do *homeschooling*.

Os pais que aderem a tal modalidade, entretanto, consideram que não há proibição explícita na Constituição para a prática da educação em casa e que o Brasil, sendo cossignatário de pactos internacionais – tais como *A Declaração Universal dos Direitos Humanos* e o *Pacto de San José* –, tem nesses atos a autorização para que pais escolham a forma como a educação será ministrada aos filhos.

Diante do litígio jurídico e de um número significativo de famílias que optam pelo *homeschooling*, o Supremo Tribunal Federal julgou o Recurso Extraordinário 888.815/RS (BRASIL, 2018), em 2018, impetrado por uma família que alegava ter o direito de educar seus filhos em casa. Como resultado do julgamento, o STF declarou que o *homeschooling* não é proibido pela Constituição, mas que, também, não há lei regulamentando a prática e que caberia ao parlamento a responsabilidade de deliberar e propor uma lei sobre a permissão, e consequente regulamentação, do *homeschooling* ou sua proibição. Dessa forma, o tribunal, maior instância do Poder Judiciário brasileiro, manteve o litígio em suspenso e sem solução.

Pouco tempo após o julgamento, o *homeschooling* foi objeto importante na cena política: com a posse do mais recente governo, em 2019, foi registrado como uma das metas dos 100 primeiros dias de mandato do presidente Jair Bolsonaro (G1, 2019a), o que acarretou no crescente debate em redes sociais e em reportagens jornalísticas. O destaque conferido pelo governo ao *homeschooling* teve como protagonista a ministra Damares Alves, titular do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, que em declaração pública afirmou que o governo promoveria a regulamentação do *homeschooling* através de uma Medida Provisória (SADI, 2019). Contudo, depois de alguns meses, o governo decidiu não regulamentar o *homeschooling* da forma proposta e sim como um Projeto de Lei.

Nesse cenário, entendendo a relevância social do *homeschooling* como objeto de pesquisa, optou-se como objetivo geral desta dissertação a identificação das representações sociais do *homeschooling* entre seus adeptos. De tal modo, este trabalho objetiva descobrir como o pensamento social de um grupo a respeito de um objeto social estrutura modos de vida no cotidiano. Para alcançar esse objetivo o trabalho foi dividido em três capítulos.

No primeiro capítulo serão consideradas as definições do *homeschooling* e as categorias que delimitam sua prática e seu conceito. Será apresentado um breve histórico do *homeschooling* contemporâneo, sua origem nos Estados Unidos e sua difusão internacional. Neste capítulo, também serão abordados os litígios jurídicos e asserções legais entre a educação escolar compulsória e o *homeschooling*. Ainda será abordado o fenômeno no contexto

brasileiro, o atual estado desta prática em relação aos aspectos legais e a apresentação dos dados demográficos existentes sobre seus adeptos.

O segundo capítulo da dissertação terá por objetivo a apresentação do corpo teórico utilizado como referência para este estudo, em especial, a Teoria das Representações Sociais, tal qual formulada por Moscovici (1961/2012). Também será considerada a crítica que essa teoria aponta aos modelos individualizantes de psicologia social e como ela se localiza em uma proposta mais orientada sociologicamente nesse campo do saber (FARR, 2008).

A pesquisa seminal de Moscovici sobre as representações sociais da psicanálise permitirá apoiar as discussões das relações entre conhecimentos acadêmicos, ditos eruditos, e suas construções no cotidiano, como senso comum. Assim, serão considerados os principais conceitos que compõem o corpo teórico da Teoria das Representações Sociais para a compreensão do fenômeno do *homeschooling* e a significância do estudo em educação por essa teoria. Por fim, também se discorre a respeito das vantagens do estudo do campo educacional por meio da referida teoria.

No terceiro capítulo, será apresentada a metodologia utilizada durante a pesquisa para coletar, organizar, analisar e discutir os dados e resultados obtidos. O campo foi constituído por 300 *posts* – arquivos de mídias eletrônicas e/ou digitais – em cinco páginas públicas que tinham como tema o *homeschooling*/Educação domiciliar, na rede social chamada de *Facebook*. Esses *posts* foram organizados, divididos e reagrupados através da análise de conteúdo, mais especificamente: a análise de conteúdo categorial-temática (BARDIN, 2002). Pelo presente trabalho ser uma pesquisa documental e que se utilizou exclusivamente de documentos de caráter público, sem contato com seres humanos, tornou-se inviável e dispensável a submissão da pesquisa à avaliação ética do órgão nacional competente, com base no inciso II e III do parágrafo único do art. 1º da Resolução 510, de 2016, e dos Princípios Éticos da Resolução 466, de 2012, ambas do Conselho Nacional de Saúde – seu teor comporta as hipóteses em que a pesquisa não deve ser registrada na Plataforma Brasil; nesses dois incisos, as pesquisas que tratem somente de informações públicas ficam isentas de aprovação na plataforma.

A análise de todo o material será realizada com base nas referências conceituais da literatura selecionada sobre o *homeschooling* e na Teoria das Representações Sociais.

Tenciona-se, dessa forma, na conclusão dessa dissertação, dispor das representações sociais sobre o *homeschooling* encontradas no campo e analisadas, além da expressão de um posicionamento pessoal sobre esta prática educacional.

## 1. HOMESCHOOLING: UM MODELO EDUCACIONAL?

*Homeschooling*, *Home School* e *Home education* são palavras de origem inglesa que definem um modelo educacional em oposição à escolarização formal. Outros termos em português designam também o mesmo fenômeno: Educação Domiciliar, Ensino Doméstico, Escola em Casa/Lar e Escolarização em Casa. Autores americanos (BREWER; LUBIENSKI, 2017; GAITHER, 2017; KNOWLES; MARLOW; MUCHMORE, 1992) e autores brasileiros (BARBOSA, 2013; VASCONCELOS, 2017; VIEIRA, 2012) dissertam em seus trabalhos a respeito do mesmo fenômeno, com variação na utilização das nomenclaturas.

Barbosa (2013) e Vieira (2012) afirmam que *homeschooling* é a nomenclatura mais popular e corrente, usada por pais, pela mídia e por autores, para se referir a essa prática de escolarização. Desta forma, com efeito de padronização e melhor entendimento, será adotada, nesta pesquisa, a palavra *homeschooling* como nomenclatura principal. Entretanto, para preservar as manifestações de autores e de indivíduos pesquisados, ao citá-los, serão utilizadas as nomenclaturas originalmente referidas, tendo o cuidado de reafirmar que todas aludem ao mesmo objeto.

Vieira (2012), em seu texto sobre o *homeschooling* no Brasil, define-o como: “[...] a prática de pais ou responsáveis legais educarem, direta ou indiretamente (com delegação a terceiros ou não), os filhos ou tutelados em idade escolar fora de escolas regulares, e por mais tempo dentro do lar do que fora” (VIEIRA, 2012, p. 11).

Barbosa e Oliveira (2017) afirmam que há, entre as famílias *homeschoolers*, (nomenclatura atribuída às famílias praticantes do *homeschooling*) a compreensão de que essa prática é um exercício do direito e da liberdade dos pais a fim de melhor escolherem a forma na qual seus filhos serão educados. Os autores consideram que: “Como prática difundida há décadas na América do Norte, o *homeschooling* advoga a liberdade de escolha e o direito dos pais de decidir sobre a educação dos filhos [...]” (BARBOSA; OLIVEIRA, 2017, p. 17). Em consonância, Cury (2017) declara que a liberdade de ensino e o direito da família de escolher o modo, maneira ou método de educar suas crianças são a base do *homeschooling*:

O movimento que se organiza em torno da denominada *homeschooling*, em suas mais distintas versões, se apoia, de um lado, no direito da família, e, de outro, na liberdade de ensino. [...] De modo geral, o argumento básico dos propugnadores alega que, pelo direito de família, cabe a ela não só escolher que tipo de escola quer para seus filhos como também e, sobretudo, que tipo de educação quer para eles. [...] Não se pode deixar de assinalar que o movimento da *Homeschooling* trabalha em uma dupla tensão entre direito e dever (CURY, 2017, p. 105-106).

Dessa forma, os pais se consideram no direito e no dever de retirar seus filhos(as) do sistema educacional, público ou privado, e educá-los em casa. Assim, os pais poderiam atuar como professores de seus filhos ou – como observado nos trabalhos de Ribeiro e Palhares (2017) e Vieira (2012) – optar pela contratação de professores e/ou tutores para ensinar as crianças disciplinas e assuntos específicos que eles “não dominam”. Tal exercício de direito implica em um processo educacional que transcorre por mais tempo na casa das crianças do que fora dela (VIEIRA, 2012).

Entretanto, há casos de *homeschooling* em que é permitido que esse processo, seja com crianças ou adolescentes – os *homeschoolers* –, possa ser realizado, também, fora do ambiente doméstico e, algumas vezes, em cooperação com a escola. O texto de Clark (2016) cita exemplos de famílias que educam seus filhos através da presença frequente em museus, bibliotecas públicas, igrejas e, até mesmo, nas próprias escolas. A autora (2016), diretora da Seton Home Study School, nos Estados Unidos, em seu livro direcionado para famílias católicas com base na experiência na referida escola, estabelece o modelo adotado de práticas pedagógicas diversas. Sua escola teria começado em 1982 com 50 alunos na modalidade de *homeschooling* e 100 na escola diária (formal). Em 2016, eles teriam chegado a cerca de 350 alunos na escola diária e 11.000 alunos na modalidade *homeschooling*.

Knowles, Marlow e Muchmore (1992) também relatam a relação de alunos *homeschoolers* com a instituição escolar. Em um caso específico, na cidade de Salt Lake (EUA), no distrito escolar de Granite, os alunos *homeschoolers* podem utilizar a estrutura escolar, como a biblioteca, materiais, livros didáticos e quadras esportivas. Esses alunos ainda podem se matricular em turmas especiais, normalmente com disciplinas pertinentes às ciências, artes e música.

A cooperação entre crianças *homeschoolers* e os estabelecimentos de ensino também é relatada por Sheng (2013) ao citar a escola Meng Mu Tang, na China. A escola, em tese, tem origem na ação de uma mãe *homeschooler*, que, insatisfeita com o ensino público, teria decidido educar seu filho em casa, baseando sua educação, principalmente, nos textos clássicos de Confúcio. Com o passar do tempo, outros parentes e amigos, que compartilhavam da mesma insatisfação, começaram a deixar seus filhos com ela para serem educados. Em pouco tempo, a mãe já dava aula para crianças de pais que não eram parentes e nem conhecidos e contratava professoras para auxiliá-la, o que, por fim, ocasionou na criação da escola Meng Mu Tang.

O *homeschooling*, com variações de práticas exclusivamente domésticas às práticas pedagógicas em colaboração com outras instituições, configura, por essa amplitude, uma complexidade em sua definição, bem como em qual *ethos* o define e o orienta.

Vieira (2012) insiste que a educação das crianças sendo ministrada em ambientes públicos, como bibliotecas, parques e museus, não gera antagonismo com a sua definição de *homeschooling* desde que essa educação fora de casa não tome mais tempo do que a feita dentro de casa.

Knowles, Marlow e Muchmore (1992) denominam as instituições escolares ou similares que colaboram com a prática do *homeschooling* de instituições guarda-chuvas, em alusão à proteção que oferecem aos alunos e às famílias *homeschoolers*. Consideram ainda que a existência da relação com essas instituições representa uma conquista para as famílias *homeschoolers*, resultado de um processo histórico e jurídico de legação desta prática nos Estados Unidos. A partir da aceitação jurídica, social e política, tais instituições passaram a auxiliar e orientar as famílias *homeschoolers* e não as confrontar.

Esta breve revisão da literatura existente apresenta a alta complexidade desse conceito, com variações nas suas definições e nas práticas. As diferenças serão consideradas no decorrer deste texto, no qual serão feitas as opções necessárias para conferir sentido ao fenômeno como ocorre no Brasil.

### **1.1 Breve história do *homeschooling***

A história do *homeschooling* está diretamente ligada aos Estados Unidos, que hoje tem uma das maiores populações de crianças *homeschoolers* do mundo. Ray (2011) estima que em torno de 2 milhões de crianças estejam inseridas nessa prática, no território americano.

No entanto, a educação domiciliar foi desenvolvida ao longo da História Ocidental em um período anterior ao estabelecimento da escola moderna. Para Arruda e Paiva (2017), a educação doméstica era uma das principais – muitas vezes a única – forma de educação disponível para grande parte da sociedade. Afirmam que houve um movimento do domicílio à escola, que ocorreu no decorrer de séculos.

No decorrer da história, o processo educativo tem sofrido inúmeras transformações, evoluções, crises, reinvenções e discussões. Da primazia na educação dos filhos, dada pela família por meio dos trabalhos manuais e domésticos, à educação institucionalizada, rica em conteúdos, que encontramos nos dias atuais, um longo caminho foi percorrido, em contextos históricos nem sempre pacíficos. Ao longo da pré-história, da história – passando pela Antiguidade Clássica, pela Idade Média, chegando à contemporaneidade, em todas as sociedades e culturas existentes –, a educação dada pelos pais, no convívio ininterrupto no lar ou na sociedade, em tutela permanente, foi e tem sido o elemento primordial à continuidade da marcha pela vida e pelo progresso humano (ARRUDA; PAIVA, 2017, p. 20).

Gaither (2017) ratifica a importância dessa educação feita em casa para a humanidade, em geral, mas também para a própria constituição dos Estados Unidos. Segundo o autor, essa modalidade de educação insurgia-se como necessidade para os colonos americanos, visto que os primeiros assentamentos estavam geograficamente distantes e faltavam instituições para educar as pessoas. Brewer e Lubienski sinalizam a importância que a educação em casa tinha para a transmissão de valores culturais e conhecimentos práticos, que seriam essenciais para a criança passar da infância para a idade adulta.

O ensino em casa tem uma longa história nos Estados Unidos – e na civilização humana. Antes da formação de escolas públicas formais, grande parte do aprendizado de um estudante acontecia em casa, seja em práticas formalizadas com um tutor ou, como era mais frequente, informalmente, por meio do aprendizado de uma criança com seus pais ou mestre (no caso de aprendizes), muitas vezes centrados em torno de um ofício especializado. Práticas escolares em casa que antecedem as escolas públicas formais representavam uma forma de escolarização que era feita por necessidade de transmitir valores culturais e conhecimentos baseados em habilidades que poderiam ser utilizados na transição da infância para a idade adulta.<sup>1</sup> (BREWER; LUBIENSKI, 2017, p. 21-22, tradução nossa).

Essa realidade da educação doméstica perdurou também no Brasil. Vasconcelos (2004) fez um estudo historiográfico sobre sua prática, no século XIX, e mostrou como ela foi apropriada pelas elites da época. A pouca quantidade de escolas disponíveis somada às péssimas condições estruturais e à falta de materiais básicos tornou a educação escolar inacessível – ou uma opção frequente apenas para as pessoas que detinham maiores poderes econômicos e poderiam investir em uma instituição de qualidade. Faria Filho e Vidal (2000) dão o nome a essas escolas brasileiras, do século XVIII ao XIX, de “escolas de improviso”, justamente pela ausência de condições adequadas – desde o aspecto físico aos recursos humanos – para a escola pública. Os autores relatam que, por diversas vezes, as aulas eram ministradas em igrejas, prédios comerciais, lojas maçônicas, em dependências de prédios públicos ou nas próprias casas dos professores. Eles estimam que no século XIX a educação doméstica atendia a mais pessoas do que a rede de ensino público, um dado também apresentado por Vasconcelos (2004), em seu trabalho.

---

<sup>1</sup> O texto em língua estrangeira é: “Homeschooling has a long history in the United States – and in human civilization. Prior to the formation of formal public schools, much of a student’s learning took place at home in either formalized practices with a tutor, or, as was more often the case, informally through a child’s learning from their parents or master (in the case of apprentices), often centering around a specialized craft. Homeschooling practices that predate formal public schools represented a form of schooling that was done out of necessity to pass on cultural values and skills-based knowledge that could be utilized in the transition from childhood to adulthood.”



A educação doméstica como modelo educacional prevalente começa a perder força com o aumento da oferta de escolas públicas e com o estabelecimento de leis de compulsoriedade escolar.

Barbosa (2013) elenca três fatos históricos que influenciaram na expansão das escolas e no surgimento da frequência escolar obrigatória, sendo eles: a reforma protestante, no século XVI, quando Martin Lutero defendeu uma educação para todos, de frequência obrigatória e responsabilidade do Estado; a Revolução Francesa, de 1789, da qual teriam surgido valores de universalidade, gratuidade, laicidade e obrigatoriedade da educação; e, por último, a Revolução Industrial, no século XIX, que tinha a necessidade de estabelecer uma educação gratuita e obrigatória para produzir eleitores capazes de votar, formar mão de obra qualificada e padronizar socialmente os comportamentos.

Faria Filho e Vidal (2000) mostram que somente na última década do Século XIX o número de escolas públicas, no Brasil, começou a aumentar. É a partir deste momento que se põe em prática a construção de prédios projetados arquitetonicamente como espaços destinados à educação. Esses edifícios tinham, segundo os autores, duas características: a necessidade de possuírem uma imagem de estabilidade e de serem facilmente reconhecidos como prédios públicos. Essa concepção arquitetônica se estabelece com a República a fim de demonstrar a separação do passado Imperial brasileiro, com a escola assumindo uma função-chave para transmitir à população os valores republicanos de ordem e progresso e tornando-se uma instituição que teria, também, a finalidade de construir e fortalecer uma identidade nacional. Mas esse ideário republicano somente se realizou, segundo Vieira (2012), na metade do século XX, quando o Estado adotou um sistema de frequência obrigatória escolar e excluiu a possibilidade da educação domiciliar.

Nos Estados Unidos, Knowles, Marlow e Muchmore (1992) apontam que, desde a metade do século XIX, a escola pública ampliou sua acessibilidade e leis de obrigatoriedade de frequência escolar começaram a surgir. Para os autores, o objetivo central da compulsoriedade escolar era a formação de uma identidade nacional, uma “americanização” das pessoas, que seria feita através da escola e removeria traços culturais e étnicos da educação familiar dada pelos imigrantes. Knowles, Marlow e Muchmore (1992) ainda afirmam que, além da americanização, a escola teria a função de neutralizar características indesejáveis que eram identificadas nas classes mais baixas da sociedade. Apesar dos autores não especificarem que características eram exatamente essas, é perceptível no discurso deles que a escolarização obrigatória assumia um papel de padronização dos costumes e/ou regramento da vida pública.

É imperativo considerar o alerta de Gaither (2017) em relação à origem do *homeschooling*. O autor, apesar de concordar que a educação doméstica foi uma das bases da humanidade para a transmissão do conhecimento, afirma que esse *homeschooling*, anterior à escola moderna, não é o mesmo movimento que se expande atualmente e que se difundiu a partir dos anos de 1960-1970. A alegação se sustenta sobre um simples argumento: antes, os indivíduos, na maioria dos casos, não tinham a possibilidade de escolher entre educação formal, em uma instituição pública ou privada, ou educação informal, em casa. A educação em casa era, na maioria das vezes, a única opção acessível. No fenômeno contemporâneo de educação domiciliar, os pais escolhem conscientemente educar seus filhos em casa, mesmo tendo a oferta de serviço educacional ao seu alcance. Assim, o *homeschooling* se diferencia da sua semântica, de escola em casa, e se torna um movimento consciente, uma ação ou reação proposital ao ensino escolar público.

O *homeschooling* enquanto movimento e modelo educacional só ganharia esse contexto moderno e reativo a partir do final da década de 1960 e começo de 1970, com uma série de reformadores escolares e pensadores que começaram a criticar o sistema público americano. Gaither (2017), Knowles, Marlow e Muchmore (1992), Vieira (2012) e Barbosa (2013) concordam em estabelecer esse período como marco referencial para a popularização ou “ressurgimento” da educação em casa. Também concordam que dois autores foram essenciais na crítica à escola e, posteriormente, no desenvolvimento da prática do *homeschooling*: Ivan Illich e John Holt.

Knowles, Marlow e Muchmore (1992) chegaram à conclusão de que o *homeschooling* teria passado por cinco fases nos Estados Unidos ao longo desses anos. A primeira começa no final da década de 1960 e início de 1970 e foi denominada de *Contention*, que contemplaria a ideia de disputa, controvérsia, argumentação e debate. Essa época se caracterizou por uma forte crítica ao sistema público de ensino. Estas críticas e propostas apresentadas, naquele momento, por diversos autores ajudaram a construir um cenário de descontentamento de diversas famílias com a escola. Muitos pais afirmavam a má qualidade das escolas públicas, que falhavam na educação de suas crianças. Outras famílias, sob orientações religiosas e confessionais, sustentavam que as escolas eram imersas em práticas seculares contrárias às suas religiões e valores familiares. A desaprovação que circulava socialmente promovia o pensamento de que os pais poderiam fornecer uma melhor educação para os seus filhos do que as escolas.

Knowles, Marlow e Muchmore (1992) destacam nomes como Hebert Kohl, Everette Reimer, Allen Graubard, Carl Bereiter, Paulo Freire e, principalmente, John Holt e Ivan Illich como os reformistas educacionais desse tempo, responsáveis por suscitar ideias e propostas de

modelos alternativos de educação. Destas ideias, três delas ganharam destaque e popularidade, que são: os conceitos de escolas alternativas, controle comunitário e desescolarização.

Para estes autores, as escolas alternativas se diferenciavam das escolas tradicionais, públicas ou privadas, porque tinham como objetivo o estabelecimento de currículos informais, uma frequência voluntária e eventos de aprendizagem estruturados e ancorados nas experiências da vida real. Fortes popularizadores desta modalidade de escola foram: Alexander S. Neil (1970) e Paul Goodman (1964).

Muitas escolas alternativas enfatizavam o seu gerenciamento e controle pela comunidade local, destacando a participação social como eixo educador central. O controle comunitário justificava-se pelo diagnóstico crítico de ineficiência das escolas públicas, responsabilizando, por isto, o protagonismo estatal incapaz de garantir as necessidades e demandas de diversos grupos, especialmente os afro-americanos. Assim, os pais deviam fazer parte da gestão escolar para controlar melhor as decisões acadêmicas que eram tomadas. Esse aspecto em específico gerou diversos debates e oposições de educadores públicos. Knowles, Marlow e Muchmore (1992) afirmam que a reação estatal e do sistema ao controle comunitário produziram como efeito a ação na qual muitos pais, em atitude radical, excluíram seus filhos da escola assumindo a responsabilidade pela educação deles.

A terceira ideia ou conceito crítico à escola que influenciou a população nesse período foi a noção de desescolarização (KNOWELS; MARLOW; MUCHMORE, 1992). Nesse contexto, Illich (1985), considerado autor crítico da escola formal, propõe um processo de transformação social que derivaria em uma sociedade livre da institucionalização das escolas tradicionais. Para o autor, a escola institucionaliza a sociedade e tiraniza a educação, concebendo-a como uma experiência única e exclusivamente do ambiente escolar, desvalorizando toda a forma de educação que aconteça fora de seus muros. Seguindo sua argumentação, Illich (1985) faz numerosas críticas ao sistema escolar e, principalmente, às características da escolarização: a frequência obrigatória, os currículos pré-fixados, a relação verticalizada entre aluno e professor e a serialização das turmas pela idade.

Todas as características da escolarização, para o autor, definiram a escola moderna e prejudicaram os alunos e a sociedade de forma geral. Em nível individual, a escolarização seria responsável por retirar a vontade do indivíduo de aprender e, ao mesmo tempo, não incentivaria uma aprendizagem focada no autodidatismo, na qual o aluno pesquisaria e construiria o conhecimento sozinho. Somado a isto, a frequência obrigatória desconsideraria o desejo do aluno de estar ou não na escola e promoveria, junto da padronização do currículo, uma falta de controle dele sobre os horários, as matérias e os métodos que o educando gostaria de utilizar e

estudar. Desta forma, para Illich (1985), os alunos se tornariam cada vez mais motivados a não buscarem uma educação pelos seus próprios esforços e, em contrapartida, ficariam cada vez menos interessados nas matérias que são obrigados a aprender. Como resultado dessa institucionalização, os alunos sofreriam uma espécie de impotência psicológica diante da impossibilidade de eles próprios definirem suas metas e interesses para a vida, com as imposições da escola.

Em níveis sociais, Illich (1985) alega que a escolarização criaria um ambiente polarizado na sociedade, que serviria para dividir e hierarquizar as pessoas em indivíduos que frequentaram a escola, e tem diplomas reconhecidos por instituições de ensino, e indivíduos que não tiveram acesso ou não terminaram a escola, sem diploma. Essa hierarquização também contribuiria para tornar a escola o único ambiente possível de aprendizagem, destituindo toda a educação que se desenvolve fora dela. Para o autor, a educação ocorre o tempo inteiro e em todos os lugares, sendo um processo contínuo que se estabelece nas relações entre os indivíduos e dos indivíduos com objetos. Illich (1985) ainda acredita que, de forma geral, as pessoas aprenderiam mais fora da escola do que dentro dela.

Ainda no nível social, a escola seria a responsável por fazer os indivíduos aceitarem as outras instituições presentes na sociedade, trabalhando a favor da manutenção do *status quo* da sociedade e contribuindo para torná-la uma sociedade de consumo. Esta posição de Illich é percebida no seguinte trecho:

A escola é a agência publicitária que nos faz crer que precisamos da sociedade tal qual ela é. Em tal sociedade o valor marginal tornou-se sempre autotranscendente. Força os poucos grandes consumidores a disputar o poder para esgotar a terra, a encher seus estômagos inchados, a disciplinar os consumidores menores e paralisar os que ainda encontram satisfação em arranjar-se com o que possuem. O «ethos» da insaciedade está, pois, à raiz da depredação física, da polarização social e da passividade psicológica. Quando os valores foram institucionalizados em processos planejados e arquitetados, os membros da moderna sociedade acreditam que a vida boa consiste em ter instituições que definem os valores de que eles e sua sociedade crêem necessitar (ILLICH, 1985, p. 123).

Assim, a escola se tornaria o aspecto vivo de uma instituição de controle, antirrevolucionária por natureza, que padroniza e domestica os indivíduos, os hábitos e as formas de pensar.

Além dessas críticas feitas, Illich (1985) tece comentários a respeito da figura do professor neste modelo de educação tradicional. Para o autor, caberia ao professor assumir três perfis de magistratura impostos pela escola: o de professor-guardião, o professor-moralista e o professor-terapeuta, que podem ser resumidos no seguinte trecho:

O *professor-guardião* atua como mestre de cerimônias que dirige seus alunos através de um ritual labirinticamente traçado. É árbitro da observância das normas e ministra as intrincadas rubricas de iniciação à vida. No melhor dos casos, coloca os fundamentos para a aquisição de alguma habilidade, à semelhança daquela que os professores sempre possuem. Sem pretensões de conduzir a uma aprendizagem profunda, treina seus alunos em algumas rotinas básicas. O *professor-moralista* substitui os pais, Deus ou o Estado. Doutrina os alunos sobre o que é certo e o que é falso, não apenas na escola, mas também na grande sociedade. Está *in loco parentis* para cada um dos alunos e, assim, garante que todos se sintam crianças da mesma nação. O *professor-terapeuta* julga-se autorizado a investigar a vida particular de seus alunos a fim de ajudá-los a tornarem-se pessoas. Quando esta função é exercida por um guardião ou pregador, normalmente significa que persuade o aluno a domesticar sua visão do verdadeiro e seu senso do que é correto. (ILLICH, 1985, p. 45, grifo do autor).

Desta forma, o professor seria uma das forças, e agente próprio, pela qual a escolarização atuaria sobre os alunos. Illich (1985) ainda dispõe de fortes ideias contra os investimentos crescentes do governo americano na educação pública e o conseqüente aumento de impostos sobre ela. Para ele, quanto maiores são os investimentos feitos nas escolas, menores são os objetivos alcançados. Assim, o autor se mostra cético quanto à possibilidade de, através da escolarização obrigatória, se alcançar um nível de igualdade social e igualdade educacional.

A solução, para Illich (1985), seria os indivíduos assumirem a responsabilidade por sua própria aprendizagem; isso seria feito por meio de duas ideias: a construção de uma teia de aprendizagem e a criação de uma espécie de crédito educacional. A teia de aprendizagem consistiria em indivíduos, fora do sistema escolar, organizarem encontros, discussões e debates em prol de seus interesses em torno de tópicos, livros, visões de mundo sobre determinadas obras e habilidades que desejariam aprender. De modo igual, os indivíduos, responsáveis pela sua própria educação, buscariam outros indivíduos para aprender e ensinar e criariam um grande sistema de relacionamento, influenciados pela vontade de aprender, pelo autodidatismo e pela curiosidade. Já o crédito educacional consistiria em uma espécie de carteira de fundos, pela qual as pessoas receberiam um valor monetário anual – sendo maior para pessoas mais pobres e menor para pessoas com maiores condições financeiras – e poderiam, desde cedo, usá-lo para escolherem como seriam educadas. Os indivíduos poderiam escolher quaisquer disciplinas, assim como quaisquer professores, cursos, espaços e materiais que fossem de acordo com os seus interesses, personalizando o processo de educação e criando um mercado próprio de conhecimento não institucionalizado.

Por fim, Illich (1985) criticou fortemente a escola por transformar a educação em um produto, principalmente, pelos seus manuais e currículos pré-determinados e comerciáveis que, autoritariamente, seriam impostos aos alunos como produtos a serem consumidos

passivamente. A valoração se daria sobre a oferta e a demanda de conteúdos mais disponíveis *versus* os menos disponíveis.

Outro autor que surge na história do *homeschooling* americano, nessa primeira etapa, adepto também da desescolarização, é John Holt. O educador norte-americano, segundo Vieira (2012), seria o principal intelectual responsável pela divulgação do *homeschooling*. De acordo com Barbosa (2013), as ideias de educação de Holt partiriam também de uma crítica à escolarização obrigatória, entendendo-a como responsável por acabar com a curiosidade natural das crianças em aprender, instaurando, em seu lugar, o medo de errar e transformando a educação em um processo cujo foco seria o desenvolvimento de habilidades necessárias para a aprovação em testes. Conforme Barbosa (2013), Holt advoga que as crianças não precisam ser obrigadas a aprender e que a aprendizagem se daria de forma natural através da espontaneidade da criança, desde que fosse apresentada a ela uma rica variedade de recursos e liberdade para seguir seus gostos e desejos.

É possível perceber, com clareza, as ideias de Holt (1985), tal qual abordadas até aqui, quando ele afirma em seu livro, *Aprendendo o Tempo Todo*, o seguinte:

Em qualquer caso, seja o de uma criança de 5 anos “superdotada” ou de um analfabeto amedrontado de 12 anos, tentar ler algo novo é uma perigosa aventura. Podemos cometer erros ou fracassar na tentativa e, por conta disso, passar por momentos de vergonha, ansiedade, frustração ou tristeza. Só para iniciar essa aventura, a maioria das pessoas precisa de todo o conforto, de toda segurança e tranquilidade que possa conseguir. A sala de aula típica – com outras crianças sempre prontas a apontar, corrigir e achincalhar cada erro cometido, e com professores que, voluntária ou involuntariamente, acabam também fazendo a seu modo o que os alunos fazem – é o pior lugar possível para uma criança começar.

Na Ny Lille Skole [Pequena Nova Escola], [...] não existe absolutamente nenhum programa formal de ensino de leitura, nem aulas, nem grupos de leitura, nem provas, nada. As crianças, como os adultos, leem se quiserem, o que quiserem, com quem quiserem e tanto quanto quiserem. Mas todas sabem – e isso não é dito, é apenas uma dessas coisas que sabem apenas por estar na escola – que, a qualquer momento, podem ir até Rasmus Hansen, um professor alto, de fala lenta e voz grave, que foi por muitos anos diretor da escola, e dizer: “Você pode ler comigo?”, e ele dirá: “Posso”. A criança pega algo para ler, vai com Rasmus até um cantinho – não uma sala trancada, mas um lugar reservado e aconchegante –, senta-se bem a seu lado e começa a ler em voz alta. Rasmus não faz nada. De tempos em tempos diz, delicadamente, “já, já”, que as crianças entendem como “Tudo bem, vá em frente”. A menos que sinta que a criança vai entrar em pânico, quase nunca aponta nem corrige erro algum. Se questionado sobre uma palavra, diz o que é. Depois de um tempo, normalmente cerca de vinte minutos, a criança para, fecha o livro e sai para fazer outra coisa (HOLT, 1985, p. 20-21).

A concepção de Holt (1985) é próxima da de Illich (1985), na medida em que ambos enfatizam um modelo de educação voltado para a autonomia do educando, focado em desenvolver capacidades de autodidatismo, não comprometido com horários e currículos fixos,

e estimulando relações horizontais entre professor e aluno. Entretanto, Holt não defende o fim das escolas como Illich faz.

Essas propostas de educação difundiram-se socialmente e promoveram questionamentos sobre o *status quo* da educação e das instituições sociais (KNOWLES; MARLOW; MUCHMORE, 1992). As famílias que decidiram educar em casa, fundamentadas nas propostas de Illich e Holt, inseriram-se em uma modalidade chamada de *Unschooling* ou *Desescolarização*, em português, como afirma Ribeiro e Palhares (2017).

Se essas três propostas (escolas alternativas, controle comunitário e desescolarização) contribuíram para um cenário de insatisfação de muitas famílias com as escolas públicas, é preciso salientar que não foram estes os únicos motivos.

Muitas famílias que começaram a praticar o *homeschooling*, entre os anos de 1960-1970, eram consideradas liberais de centro-esquerda, mas também havia um outro grupo de famílias que criticava as escolas, públicas e particulares: os fundamentalistas religiosos (BARBOSA, 2013; GAITHER, 2017; KNOWLES; MARLOW; MUCHMORE, 1992). Os argumentos desenvolvidos por Clark (2016) ilustram bem a posição de tal grupo em oposição ao sistema de ensino americano. Para a autora, os valores seculares – feminismo, humanismo, liberdade sexual, direitos LGBTQ, liberdade para abortar, educação sexual e ensino laico – circulavam nas escolas públicas e privadas. Para esses religiosos, estes valores seriam anticristãos e, ao circular pelas escolas, atingiriam diretamente seus filhos, promovendo o ateísmo e a distorção dos valores familiares. Por isso, Clark afirma:

Enquanto seus filhos e netos, seus sobrinhos e sobrinhas e os filhos do seu vizinho estiverem sendo treinados no campo do inimigo, eles, os nossos inimigos espirituais, não precisam preocupar-se com os livros que escrevemos e os discursos que proferimos. Eles têm as crianças. Eles têm o Futuro a seu serviço. Se não trouxermos as crianças de volta para casa, para a família, e lhes ensinarmos as verdades da Fé Católica, os líderes de amanhã não nos ouvirão, pois não compreenderão a Verdade. Eles estarão cegos pelo humanismo secular. Eles estarão impassíveis diante da Verdade. Talvez a cultura secular em nossos tempos já tenha avançado tanto, que é difícil esperar por mudanças. Os humanistas seculares ocupam posições de juízes, juristas, educadores, superintendentes escolares, advogados, legisladores, autores de livros didáticos e professores. Eles não perdem uma única oportunidade de nos impor seus valores, ao mesmo tempo em que julgam nossos padrões morais “inconstitucionais”. Adotar seus valores é ter “mente aberta”, mas defender os nossos é “intolerância” [...] *Todos* os livros didáticos seculares são permeados por valores anticristãos, ideias da Nova Era e opiniões feministas. Mas o pior é que eles estão repletos da mentalidade de que tudo é relativo, de que a verdade não é absoluta, de que Deus é irrelevante e de que uma ideia tem sempre ao seu lado outras de igual valor. Os pais homeschoolers têm aversão aos horrores a que as crianças têm sido submetidas em nome de uma falsa educação. Elas têm aprendido linguagem e conceitos obscenos em seus livros didáticos! As escolas as expõem a textos e imagens explicitamente sexuais, o que tem por consequência a aceitação de atividades perversas como comportamentos normais. As meninas são incentivadas a ter

namorados, o que, junto a educação sexual, tem levado algumas crianças à ruína emocional. (CLARK, 2016, p. 48-52).

Assim, a escola moderna é criticada pela doutrinação em favor de valores contrários ao cristianismo e à família. Para a autora, o dever dos pais é de educar seus filhos e a função da educação é preparar as “almas das crianças para o céu”. A escola, especialmente a de tempo integral, afasta a criança do convívio familiar e impõe, através do ensino laico e secular, uma dissociação de valores religiosos. Para esses religiosos, a escola, longe de educar as crianças, as prejudica.

Clark não dirige sua crítica somente ao ensino público americano, ela também direciona suas contestações às escolas paroquiais, que estariam, da mesma forma, sendo invadidas pelos valores seculares. Ela afirma que:

Como um rolo compressor, as escolas católicas continuaram a propagandear uma religião nova e confusa que os pais não reconheciam, a implementar o humanismo secular nas demais disciplinas, especialmente nos estudos sociais, e a utilizar um material de conteúdo sexual explícito, fraudulentamente intitulado *Educação para a vida em família*. Éramos obrigados a nos rebaixar e discutir perversões sexuais explícitas. Em 1971, nós, da associação Pais Católicos de Columbus, sentimos que nossas energias estavam sendo desperdiçadas na tentativa de modificar as escolas e/ou os educadores (CLARK, 2016, p. 35-36).

Os exemplos citados por Clark (2016) demonstram insatisfação com a laicidade da escola e estabelecem, em outro ponto de oposição a esta instituição, a crítica moral e religiosa. Em suma, tal insatisfação expressada por um grupo de pais, que Gaither (2017) classifica como fundamentalistas religiosos, mostra uma oposição que constituiu, na época, uma relevante crítica ao sistema de ensino que também serviu de justificativa para que as famílias retirassem as crianças das escolas e popularizassem a prática do *homeschooling*.

A segunda fase histórica do movimento *homeschooling*, em acordo com Knowles, Marlow e Muchmore (1992), foi a *Confrontation*. Esse momento teve como centro a disputa judicial pelo direito de famílias retirarem seus filhos da escola e os educarem em casa. Os autores apontam que entre os anos de 1930 e 1970, nos Estados Unidos, houve poucas mudanças legais em relação aos direitos da educação das crianças. Depois de 1970, houve um aumento substantivo de litígios judiciais em casos relacionados aos direitos dos pais educarem *versus* direitos e obrigação do Estado nesse âmbito; eles foram objetos de julgamentos estaduais e decisões da Suprema Corte americana.

Knowles, Marlow e Muchmore (1992) estabelecem três possibilidades que teriam contribuído para o aumento de casos litigiosos sobre o *homeschooling*: o interesse e a difusão



da grande mídia sobre casos de *homeschooling*; o “desconforto” dos administradores escolares no confronto judicial e/ou público em diversos casos em que pais afirmavam que poderiam educar seus filhos melhor em casa do que nas escolas; e a percepção dos educadores em relação ao *homeschooling* como um movimento ameaçador e desviante da norma social. Para além destes motivos, as ações judiciais serviram como uma forma de delimitar os limites estatais sobre a educação e os poderes dos administradores escolares.

Os mesmos autores demonstraram, ainda, três atos jurídicos anteriores a 1970, apreciados pela Suprema Corte americana, que foram utilizados como base para o debate constitucional do *homeschooling*. Estes três casos não foram impetrados por pais, mas por professores e escolas particulares contestando limitações regulatórias do Estado para a criação de escolas também particulares. Estes litígios apreciados pela Suprema Corte americana contribuíram para uma diminuição das exigências estatais e valorizaram a escolha educacional dos pais. Estes casos seriam os de:

[...] Meyer V. Nebraska (262 U. S. 390(1923)) [em que se] declarou: “o poder do estado de obrigar a frequência a algumas escolas e de fazer regulamentos razoáveis para todas as escolas...não é questionado”. Também estabeleceu que a décima quarta emenda garantiu aos pais o direito de “estabelecer uma casa e educar os filhos”. [...] Dois anos depois, em Pierce V. Society of Sisters (268 U.S 510 (1925)), a corte derrubou uma lei de Oregon que exigia a frequência apenas em escolas públicas e abordava mais o papel dos pais na educação de seus filhos, afirmando que “a criança não é a mera criatura do estado; aqueles que o nutrem e dirigem seu destino tem o direito, justamente com o alto dever de reconhecê-lo e prepará-lo para as obrigações adicionais. [...] O último dos casos, Farington V. Tokushige (273 U. S. 284 (1927)), derrubou um estatuto do Havaí que concedia ao território um controle quase ilimitado sobre as escolas particulares. O tribunal manteve os direitos regulamentares do estado sobre as escolas privadas, mas limitou-os, afirmando que eles não poderiam ser tão excessivos a ponto de eliminar as alternativas fornecidas pelas escolas privadas (KNOWLES; MARLOW; MUCHMORE, 1992, p. 209-210).

Para as famílias *homeschoolers*, o caso paradigmático ocorre no ano de 1972, quando a Suprema Corte julga Wisconsin V. Yorder, concedendo o direito a pais amish<sup>2</sup> de educarem seu filho após a conclusão da oitava série. A decisão, entretanto, limitou o *homeschooling* à motivação religiosa, excluindo outras motivações como ideológicas, filosóficas ou por ato de vontade (KNOWLES; MARLOW; MUCHMORE, 1992).

A maior parte dos tribunais, em face à decisão da Suprema Corte americana, negava o direito de pais praticarem *homeschooling* por motivos que não fossem religiosos. Em 1978, houve uma significativa mudança no padrão das sentenças com o caso de Perchemlides V. Frizzle (Massachusetts Hampshire County Superior Court), que considerou, em decisão da

---

<sup>2</sup> Grupo religioso cristão anabatista baseado nos Estados Unidos e Canadá, conhecido por seus costumes ultraconservadores, que envolvem o isolamento social.

corrente, que os pais poderiam escolher alternativas educacionais e que os programas independentes de aprendizagem não precisavam ser equivalentes aos das escolas públicas.

Assim, cada vez mais casos de *homeschooling* foram sendo tratados pela justiça e novos precedentes foram sendo criados, com a concessão de mais direitos a favor dos pais *homeschoolers*. Knowles, Marlow e Muchmore (1992) afirmam que os administradores escolares, ao perceberem que o resultado dos litígios jurídicos promoviam mais direitos ao movimento e ao considerarem as custas do processo, bem como o agravante do fato de que mesmo quando a escola era vitoriosa os pais *homeschoolers* transferiam-se de distrito escolar ou de estado da federação, abriram mão da confrontação e deram lugar a cooperação. Diante disso, uma nova fase foi iniciada a da cooperação ou *Cooperation*.

Na fase de cooperação, muitas escolas começaram a criar parcerias com os pais *homeschoolers*, uma ação que se deu, em parte, por iniciativas de algumas dessas instituições e, outras vezes, por recomendações de tribunais, pelas mudanças em leis estaduais e pelos resultados judiciais favoráveis aos pais. Dois exemplos dessa cooperação, citados por Knowles, Marlow e Muchmore (1992), são: os do distrito escolar de Granite, na cidade de Salt Lake, em que se permitia que as crianças *homeschoolers* frequentassem a biblioteca, utilizassem materiais e livros didáticos, fizessem aulas esportivas e, até mesmo, se matriculassem em disciplinas de ciências, música, arte e outras; e o do distrito escolar de San Diego, que fornecia um programa específico para pais que desejam começar o *homeschooling*, orientando acerca da responsabilidade de educar em casa e do comprometimento necessário para fazê-lo. Além do programa, é ofertado também um conjunto de livros didáticos para cada criança que eles tenham, junto de um guia curricular. Ademais, os pais podem enviar para a escola os seus planos de aula com as disciplinas que são ministradas para as crianças e ainda recebem o suporte de seis professores, em tempo integral, para ajudá-los. Por fim, as crianças poderiam usar um laboratório de informática, quadra de esportes, bibliotecas e outras estruturas da escola.

A quarta fase do movimento *homeschooling* é denominada de consolidação ou *Consolidation*, que se refere à força que ganhou e ao grande crescimento de adeptos dessa modalidade de educação. Knowles, Marlow e Muchmore (1992) apontam alguns motivos tanto para o crescimento, quanto para a consolidação do movimento, sendo eles: a criação de redes de trabalho, de relacionamento e associações de pais *homeschoolers* para prestarem apoio mútuo, desde questões judiciais até a promoção de encontros e atividades coletivas; a publicação de estudos e artigos a respeito do *homeschooling*; um melhor tratamento dado pela grande mídia em matérias referentes aos pais *homeschoolers*; uma extensa publicação de livros e guias de como fazer e começar o *homeschooling*; o surgimento de programas, cursos,

materiais didáticos e um verdadeiro mercado educacional voltado para as famílias *homeschoolers*; e o aumento de interesse de famílias conservadoras religiosas por esta prática.

Os autores citam Holt como popularizador de um *homeschooling* direcionado às famílias liberais e humanistas seculares, graças ao lançamento de um dos primeiros periódicos sobre o assunto, o *Growing Without School*. Quando se trata de famílias mais conservadoras e religiosas, Raymond e Dorothy Moore são os responsáveis por difundir o movimento. Para Vieira (2012), o casal Moore, membro da Igreja Adventista do Sétimo Dia, influenciado pelas suas concepções religiosas sobre a importância do papel materno na educação de crianças pequenas, divulgou pesquisas e relatos da sua atuação no campo da educação – ambos professores de colégios públicos –, demonstrando os malefícios da escolarização para crianças pequenas. No artigo *The Danger of Early Schooling*, de 1972, bem como nos dois best-sellers, *Better Late Than Early*, de 1975, e *School Can Wait*, de 1979, o casal advogava que uma escolarização precoce poderia trazer consequências negativas para as crianças, defendendo que as famílias as mantivessem longe de ambientes de aprendizado estruturado até os oito ou dez anos de idade (BARBOSA, 2013). Destaca-se, ainda, que os Moore tiveram participações em programas de televisão, difundindo a realização de mais de dez anos de pesquisa, com a conclusão de que 70% dos problemas de comportamentos apresentados por jovens tinham por causa a escolarização precoce (VIEIRA, 2012). Devido a essas “pesquisas” e à presença em meios de comunicação de massa, o movimento do *homeschooling* ganhou mais força, tendo como fator de contribuição – tanto para o aumento quanto para a diversidade da prática – a linguagem evangélica utilizada pelos Moore. Para Barbosa (2013), essa linguagem aproximou diversos segmentos cristãos da educação doméstica: como os mórmons e os católicos.

Knowles, Marlow e Muchmore (1992) afirmam que esse aumento drástico de famílias religiosas e conservadoras praticando o *homeschooling* foi um dos motivos principais que levou à quinta e última fase do movimento, a compartimentalização ou fragmentação, que se deu pela década de 1980. Essa fase é marcada por uma cisão dentro do movimento *homeschooling*.

Segundo os autores, parte dessa divisão se deve justamente ao grande desenvolvimento de redes de apoio *homeschooling*, associações e organizações. Com o crescimento dessas redes, as famílias *homeschoolers* puderam se agrupar em associações com ideias e propostas cada vez mais semelhantes as suas. Desse modo, se na fase de contenção e confrontação essas famílias se uniam para “lutar” pelo direito de educar suas crianças fora do sistema escolar, na fase da fragmentação as ideologias diferentes, que antes eram toleradas em prol de um bem comum, se tornaram inconciliáveis e promoveram uma polarização entre os praticantes de *homeschooling*.

Knowles, Marlow e Muchmore (1992) apontam que a divisão se inicia entre famílias *homeschoolers* com uma proposta de educação secularista, humanista, liberal e com foco no desempenho pedagógico *versus* as conservadoras, cristãs e com uma proposta de proteção da criança dos valores seculares aprendidos na escola. Além disso, outros possíveis eventos contribuíram para o acirramento: como brigas entre líderes da comunidade *homeschooling* e a produção de materiais, cursos e livros didáticos voltados para certos segmentos da modalidade. Todavia, essa fase de cisão não significou o fim do movimento e nem a sua diminuição. Como mostra Ray (2011), o *homeschooling* atualmente conta com aproximadamente dois milhões de crianças, algo em torno de 4% da população escolar nos Estados Unidos.

Essas considerações históricas focadas no processo americano, que foi o centro geográfico do *homeschooling*, tiveram por objetivo não somente descrever os fatos e acontecimentos, mas também suas interrelações com as alterações e definições do conceito de *homeschooling* e das práticas associadas.

O processo americano foi singular; se há possibilidade de aproximação analógica com o que ocorre em outros países, não é o objetivo que norteia essa dissertação. O movimento *homeschooling* no Brasil ocorre com o conhecimento e a referência do processo americano e, ao mesmo tempo, com as singularidades próprias da vida social, política e cultural dos brasileiros.

## **1.2 O estado atual do *homeschooling* no Brasil**

Com as considerações feitas acerca da definição do fenômeno e a contextualização histórica da proliferação da prática nos EUA, é possível situar o atual estado do *homeschooling*, no Brasil. Em primeiro lugar, é preciso compreender a questão legal que norteia essa prática do em território nacional.

Atualmente, segundo a Associação Nacional de Educação Domiciliar (ANED, 2019), cerca de 7.500 famílias praticariam o *homeschooling*, no Brasil, obtendo-se uma estimativa de 15 mil crianças sendo educadas em casa. Desde o ano de 2011, a população de famílias *homeschoolers*, cerca de 350 na época, tem avançado exponencialmente, alcançando índices de 55% de crescimento ao ano, segundo pesquisa realizada pela própria associação.

A prática do *homeschooling* no Brasil, com números ainda insignificantes de participantes em relação a sua população, mas com crescimento relevante, ocorre sob uma dupla interpretação da legislação brasileira, considerando a constitucionalidade da prática e, conseqüentemente, a sua legalização ou proibição em território brasileiro. Desta forma, serão

apresentadas, de forma breve, as duas interpretações jurídicas: tanto a que considera o *homeschooling* como prática legal, quanto a que o considera como prática ilegal. Isto se faz necessário para caracterizar o litígio e as consequências sobre a prevalência de um ou de outro ponto de interpretação jurídica.

No julgamento do Recurso Extraordinário 888.815/RS (BRASIL, 2018), a respeito do *homeschooling*, o Ministro da Suprema Corte, Luís Roberto Barroso, após a sustentação de tese contra e a favor da legalidade da prática, disse o seguinte:

Como nós vimos duas sustentações muito qualificadas, Presidente, há argumentos bastante razoáveis para os dois lados. Do ponto de vista jurídico – eu fui advogado muitos anos e conseguiria sustentar as duas posições sem grande dificuldade, com razoabilidade, eu diria –, não há, a meu ver, com todas as vênias de quem pense diferente, uma norma constitucional específica sobre o tema. (BRASIL, 2018, p. 11).

Vieira (2012) e Cury (2017) analisam em seus trabalhos a legalidade do *homeschooling*. Para ambos os autores, as constituições anteriores à Constituição Federal de 1988 permitiam a possibilidade da criança ser educada na escola ou em casa.

Vieira (2012) afirma, ainda, que na Constituição Política do Império do Brasil, de 1824, não se encontravam entraves para a modalidade de educação oferecida em casa. As únicas menções a respeito do tema da educação estavam no Art. 179, que garante, no parágrafo XXXII, “A instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos”, e no parágrafo XXXIII, “Coellegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes (Brasil, 1824)”.

Já na Constituição de 1946 (BRASIL, 1946), é possível perceber a educação doméstica como uma prática explicitamente reconhecida pelo Estado, tendo sua menção direta apontada por Vieira (2012) e Cury (2017) no Art. 166, que afirma: “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”. Além da Constituição, dispositivos infraconstitucionais, como a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional de 1961 (BRASIL, 1961), permitiam também que a educação fosse ministrada pelos pais ou responsáveis no interior da casa, como salientado no Art. 2º da lei 4.024/61 que diz: “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” (BRASIL, 1961). Ou seja, é reconhecido o direito da família e fica claro o poder e a liberdade de escolha dos pais para ministrarem a educação na modalidade que melhor aprouverem, em casa ou na escola.

A última constituição que, em tese, permitiria a possibilidade da educação domiciliar, para Vieira (2012), seria a Constituição Federal de 1967, que, em seu Art. 168, afirma: “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 solidariedade”.

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a educação domiciliar não foi mais consentida. A educação passou a ser considerada um dever e uma responsabilidade compartilhada por três esferas: o Estado, a família e a sociedade. A exclusão da educação doméstica, ou ministrada no lar, do texto constitucional e nos artigos e dispositivos jurídicos infraconstitucionais, ainda estabeleceu matrícula compulsória e frequência obrigatória na escola. Esta decisão determinaria a ilegalidade do *homeschooling* como prática educacional (CURY, 2017; VIEIRA, 2012).

A tese da ilegalidade e/ou inconstitucionalidade do *homeschooling* é adotada pela maioria dos juízes, promotores estaduais, Conselhos Tutelares e outros órgãos públicos referentes à educação, como bem sinalizado pelos trabalhos de Barbosa (2013) e Vieira (2012). O voto do Ministro Luiz Fux (BRASIL, 2018), no recurso extraordinário já citado, faz uso do Art. 208, §3º, para afirmar a inconstitucionalidade desse modelo de educação:

Art 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:  
§3º Compete ao poder público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola. (BRASIL, 1988).

Este artigo constitucional define como modelo obrigatório da educação brasileira a educação escolarizada, sendo necessária e obrigatória a frequência da criança na instituição de ensino. Barbosa (2013) aponta que a Emenda Constitucional nº 59, de 2009, de caráter aditivo acresceu no Inciso I do artigo 208, a obrigatoriedade para as faixas etárias dos 04 aos 17 anos incluindo, assim, também o ensino médio.

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 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. (BRASIL, 1988, 2009).

Em seu voto o Ministro Luiz Fux (BRASIL, 2018) ainda ressalva que, segundo o Art. 206 da Constituição, o “ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade de condições e acesso para a permanência na escola” (BRASIL, 1988), o que corrobora com a obrigatoriedade do ensino escolar.

Cury (2017) e o Ministro Luiz Fux (BRASIL, 2018) destacam que outros dispositivos – infraconstitucionais – não permitem o *homeschooling*. O Art. 55 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), segundo o qual “os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990), é um dos citados. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394/96, em seu Art. 6º, enfatiza a responsabilidade dos pais da obrigatoriedade da matrícula na escola, afirmando que: “É dever dos pais ou responsáveis efetuar matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade” (BRASIL, 1996). No Art. 24, inciso VI, a mesma lei estipula uma quantidade mínima de frequência da criança de 75% de horas letivas.

Desta maneira, a possibilidade de educar em casa não tem garantia constitucional e nem legal, tendo em vista a exigência de matrícula e frequência compulsória das crianças na escola. O descumprimento da norma é passível de ser considerado como crime de abandono intelectual, previsto pelo Código Penal em vigor, que em seu Art. 246 dita: “Deixar, sem justa causa, de prover a instrução primária de filho em idade escolar” (BRASIL, 1940).

Para além das considerações *stricto* jurídicas, os magistrados se antepõem ao *homeschooling* como modelo adequado de educação pela função socializadora da escola. O Ministro Luiz Fux (BRASIL, 2018), em seu voto, afirma que a escola tem a função de criar um ambiente plural e diverso, promover um desenvolvimento integral do educando e suscitar um processo de formação para a cidadania. Desta forma, a educação não se reduz apenas a conteúdos e disciplinas ministradas, mas como um *modus* de inserção e desenvolvimento da criança para o convívio social, considerando a diversidade e a pluralidade dos indivíduos que compõem a sociedade civil. Estes princípios seriam preservados pelo Art. 205 da Constituição: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988); e pelos Art. 1º, §1º e §2º, e 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996):

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 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. (BRASIL, 1996).

Cury (2017) partilha desta mesma visão em relação a escola, colocando-a como lugar da alteridade, do convívio com o outro enquanto igual e diferente; escola como lugar de superação de um “egocentrismo infantil” para a formação de uma cidadania apoiada na construção, presencial, de valores, de respeito e reciprocidade (CURY, 2017, p. 117).

O Ministro Luiz Fux (BRASIL, 2018), ainda em seu voto, afirma que o *homeschooling* não possibilita essa formação integral do educando, voltada para a cidadania, para a tolerância e para os valores de pluralidade, exigida pelo Art. 206:

*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 ideias e de concepções pedagógicas*, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino (BRASIL, 1988, grifo nosso).

Disserta também sobre as razões alegadas pelo autor do pedido inicial de autorização para o *homeschooling*, que argumentava que o convívio da criança com outras de idades diferentes anteciparia comportamentos sexuais e estimularia linguajar impróprio. Afirma ainda o signatário da ação inicial, que se opunha à Teoria da Evolução das Espécies. Com base nos argumentos do signatário, o Ministro Fux defende a escola e a obrigatoriedade da matrícula:

Assim, sob as vestes de proteção à liberdade religiosa e à autonomia individual, o requerente traduz sua intolerância à diversidade.  
 [...] O ensino domiciliar, compreendido como aquele que se substitui ao escolar, visa a doutrinação do aluno e/ou seu afastamento do convívio social travado no ambiente escolar. E, ambos os casos, pretende incutir no menor a visão de mundo dos pais sem lhe oportunizar o contraponto crítico que seria construído a partir de outras visões existentes. Nenhum livro ou discurso dos pais vai ensinar a criança o respeito à diferença melhor do que o convívio social com o diferente. O ensino domiciliar, assim, compromete a formação integral do indivíduo, sobretudo como integrante de uma sociedade sabidamente plural. (BRASIL, 2018, p. 120-121).

Cury (2017, p. 117) sinaliza riscos e limitações da modalidade de *homeschooling* ao afirmar: “Um processo de educação escolar limitado ao âmbito familiar corre o risco de reduzir o campo de um pertencimento social mais amplo e de se pautar por um exclusivismo que pode significar uma forma elitista e seletiva de segregação”.

Outros juristas e autores, entretanto, consideram a tese da legalidade e da constitucionalidade do *homeschooling* como válida. O Ministro Luís Roberto Barroso, também da Suprema Corte brasileira, antagonizou-se ao Ministro Luiz Fux, considerando o *homeschooling* como modalidade de educação legal e constitucional (BRASIL, 2018). O primeiro argumento utilizado pelo ministro é que não se encontra nenhuma norma constitucional a respeito da sua prática. Xavier (2018), procurador do estado do Paraná e pai



*homeschooler*, afirma: “Já se mencionou não ser possível encontrar na Constituição qualquer proibição expressa ao ensino doméstico” (XAVIER, 2018, p. 147).

A derivada argumentativa disserta que se não há proibição explícita, já que a Constituição nada dita sobre o *homeschooling*, seria permitida, em tese, a ação de determinada prática. O Ministro Luís Roberto Barroso argumenta nessa linha ao dizer:

A Constituição só trata do ensino oficial, e o fato de a Constituição só tratar do ensino oficial dá margem, também aqui, para duas leituras diversas. A primeira: se a Constituição somente se referiu ao ensino oficial, é porque somente admite esse tipo de ensino. Essa é uma leitura possível. A segunda é: se a Constituição não veda o ensino domiciliar, deve-se então respeitar a autonomia dos pais. Assim é, como bem sabemos, a vida num tribunal constitucional; para muitas situações, não existe, na Constituição, claramente uma solução pré-pronta. Portanto, cabe ao intérprete procurar construir argumentativamente a melhor solução para a situação que se lhe apresenta (BRASIL, 2018, p. 12).

Não havendo impedimento constitucional, seria possível inferir, a partir da tese dos defensores do *homeschooling*, que os artigos constitucionais bem como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, responsáveis pela exigência de matrícula obrigatória, por parte dos pais, e frequência obrigatória, por parte dos educandos, na escola, não regulariam sobre todas as formas de educação no território brasileiro, mas apenas sobre a educação oficial e formal. Assim, o Ministro Luís Roberto Barroso afirma:

Estou rebatendo o argumento de que a escolarização formal, em instituição oficial, seria o único padrão pedagógico autorizado pela Constituição. Penso que assim não seja e vou apresentar os meus argumentos.  
A Constituição, no art. 208, § 3º, dispõe:  
"§ 3º Compete ao poder público censurar os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola."  
O art. 6º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação diz o seguinte:  
"Art. 6º É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade."  
Essa disposição é repetida pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. Pois bem, eu acho que essas regras que falam em matrícula e controle de frequência são regras que se aplicam aos pais que tenham optado, como a maioria de fato opta, pela educação escolar, pela escolarização formal dos seus filhos, porque a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no seu art. 1º, § 1º diz:  
"§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias." Portanto, a lei cuida da educação escolar. Não exclui, eu penso, a possibilidade de outros mecanismos e outras escolhas por parte dos pais (BRASIL, 2018, p. 17).

Este argumento também é defendido por Xavier (2018), que considera o Art. 208 pertinente apenas para educação dada em instituições formais. Desta forma, para o autor, a família teria a liberdade de escolher entre o ensino doméstico ou a educação escolar, cabendo a esta última seguir as regulamentações já estabelecidas.

Cury (2017) destaca que, na argumentação das famílias *homeschoolers*, o que se propõe não seria o fim das escolas, mas sim o fim da imposição estatal da instituição escolar como única forma de educação. O eixo central do certame é estabelecido sobre a premissa da primazia da família sobre a educação de seus filhos. E isto é considerado como um dever e um direito. Cury (2017) debate essa posição considerando que esta reivindicação afirma o jusnaturalismo, delimitado por duas vertentes: medieval e moderna.

Para o autor, a vertente medieval se sustenta em uma concepção de natureza como construção do divino, um ideal de família que se sustenta nos escritos bíblicos. Para este viés medieval, a família teria o direito e o dever, concedidos por Deus, de educar os filhos, sendo um dos motivos finais da família a procriação e a educação da prole para o céu (CLARK, 2016). O direito e o dever dos pais com a educação de seus filhos são anteriores às obrigações com o Estado.

A vertente moderna do jusnaturalismo ressurgiu sobre dois pilares: o da justiça e o do indivíduo. O pilar da justiça se exemplifica através da legislação que, se detém o caráter legal, entretanto, não é justa. E o segundo pilar vem da ideia de indivíduo como ser racional dotado de liberdade e de escolhas. Para esta vertente moderna, do direito natural, o Estado e a lei não assumem mais o papel de mandamento divino ou imposição totalitária, e sim um caráter de diretriz, sendo o indivíduo livre para escolher seguir ou não (CURY, 2017).

Para o Ministro Luís Roberto Barroso, o homeschooling se enquadraria no quesito de liberdade de aprendizado, ensino e saber, estipulados na Constituição no seu artigo 206.

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

[...]

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;  
 III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino [...] (BRASIL, 1988).

Além disso, se o *homeschooling* for encarado como uma modalidade educacional, ele estaria de acordo com a proposta de pluralismo das ideias e das concepções pedagógicas ao se apresentar como uma alternativa educacional à escolarização formal. Xavier (2018) parte do mesmo pressuposto e interpreta que o Art. 206 da Constituição (BRASIL, 1988) trata da liberdade como um princípio básico para o ensino; assim, a constitucionalidade do ensino doméstico deveria ser garantida como forma de respeito ao pluralismo pedagógico e à liberdade de ensino. O Ministro Luís Barroso (2019) e Xavier (2018) citam ainda o Art. 227 – em que se afirma: “É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito [...] à educação” (BRASIL, 1988) – para o argumento

de sua tese, já que defendem a primazia da família no cumprimento deste dever. Xavier (2018) vai mais além e considera que a “absoluta prioridade” seria garantida à família, no interior da casa, à custa de dispendiosos esforços, com o objetivo de oferecer a melhor educação possível para a criança.

Outra série de argumentos, de ordenação jurídica, que vão ao encontro da defesa da legalidade do *homeschooling* são os pactos e/ou atos internacionais. No seu voto, o Ministro Luís Roberto Barroso (BRASIL, 2018) cita o item 3, do Art. 26, da *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, de 1948, segundo o qual os “pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos”. Este argumento coloca o *homeschooling* como um direito de escolha dos pais e o eleva para além de uma questão de educação, mas também de direitos humanos.

Seguindo esta abordagem, Xavier (2018) ressalta o caráter legal da Emenda Constitucional nº 45/2004 (BRASIL, 2004), que insere §3º ao artigo 5º da Constituição que diz:

§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 (BRASIL, 1988, 2004).

A vista disso, Xavier (2018) afirma o caráter supralegal da *Convenção Americana de Direitos Humanos* (1969), no item 4, do Art. 12, que diz: “Os pais, e quando for o caso os tutores, têm direito a que seus filhos ou pupilos recebam a educação religiosa e moral que esteja acorde com suas próprias convicções”. Ou seja, este tratado, assinado pelo governo brasileiro, segundo a tese do autor, adquire caráter legal e hierarquicamente superior em relação aos outros dispositivos infraconstitucionais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e o Estatuto da Criança e do Adolescente. Desta forma, as exigências de frequência e matrícula obrigatória não se aplicariam para famílias praticantes do *homeschooling*, já que esta modalidade de educação, moral e religiosa, estaria de acordo com as convicções da família.

Isto também “eleva” a questão do *homeschooling* como um assunto de liberdade educacional, direitos humanos e liberdade religiosa. O Ministro Luís Roberto Barroso (BRASIL, 2018) utiliza, em seu voto, o *Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais*, de 1969, que possibilita à família o exercício direto da educação, de acordo com suas convicções religiosas e morais. Xavier (2018) se estende, neste tópico, e cita outros tratados e atos internacionais que seguem a mesma linha argumentativa de priorizar a escolha educacional da família e compreender a sobreposição dos pactos aos dispositivos infraconstitucionais.

Por fim, o Ministro Luís Roberto Barroso (BRASIL, 2018) e Xavier (2018) contestam a tese de ilegalidade do *homeschooling* embasada no Art. 246 do Código Penal. A justificativa apresentada por ambos é a inexistência de abandono intelectual, já que o educando não se encontra sem fonte de instrução primária, considerando que o objetivo primordial do *homeschooling* é fornecer educação da melhor maneira possível para a criança – só que em casa.

Os autores ainda rebatem a afirmação da falta de socialização inerente ao modelo de educação domiciliar. Ambos são enfáticos em sinalizar que a criança não se encontra isolada da sociedade e tem oferta de socialização para além da família, como no caso de atividades físicas, cursos de idiomas, amigos e vizinhos, aulas particulares, frequência em clubes e igrejas etc.

Este debate sobre a constitucionalidade do *homeschooling* teve por fim o acórdão baseado no voto do Ministro Alexandre de Moraes. De forma resumida, foi decidido que a educação domiciliar não é um direito da família, mas que a Constituição não veda, absolutamente, sua prática. Em vista disso, a autorização do *homeschooling* deverá ser feita por um Projeto de Lei devidamente aprovado pelo Congresso Nacional.

A Constituição Federal não veda de forma absoluta o ensino domiciliar, mas proíbe qualquer de suas espécies que não respeite o dever de solidariedade entre a família e o Estado como núcleo principal à formação educacional das crianças, jovens e adolescentes. São inconstitucionais, portanto, as espécies de *unschooling* radical (desescolarização radical), *unschooling* moderado (desescolarização moderada) e *homeschooling* puro, em qualquer de suas variações. 4. O ensino domiciliar não é um direito público subjetivo do aluno ou de sua família, porém não é vedada constitucionalmente sua criação por meio de lei federal, editada pelo Congresso Nacional, na modalidade “*utilitarista*” ou “*por conveniência circunstancial*”, desde que se cumpra a obrigatoriedade, de 4 a 17 anos, e se respeite o dever solidário Família/Estado, o núcleo básico de matérias acadêmicas, a supervisão, avaliação e fiscalização pelo Poder Público; bem como as demais previsões impostas diretamente pelo texto constitucional, inclusive no tocante às finalidades e objetivos do ensino; em especial, evitar a evasão escolar e garantir a socialização do indivíduo, por meio de ampla convivência familiar e comunitária (CF, art. 227). 5. Recurso extraordinário desprovido, com a fixação da seguinte tese (TEMA 822): “*Não existe direito público subjetivo do aluno ou de sua família ao ensino domiciliar, inexistente na legislação brasileira*” (BRASIL, 2018, p. 4).

O atual governo incluiu a regularização da educação domiciliar como uma das metas prioritárias nos seus 100 primeiros dias de mandato (G1, 2019a). Em primeiro momento, foi estabelecido que a regularização ocorreria através da elaboração de uma Medida Provisória, com o texto desenvolvido pelo Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (G1, 2019a; SADI, 2019). Entretanto, o governo recuou sobre a utilização da Medida Provisória como ferramenta de legalização e optou pela elaboração de um Projeto de Lei – PL 2.401/2019

– para ser enviado para apreciação e decisão do Congresso Nacional (CAMPOS; VERDÉLIO; PEDUZZI, 2019).

Xavier (2018) aponta que a regulamentação do *homeschooling* através de Projeto de Lei não é uma iniciativa nova. O autor cita algumas tentativas que figuraram na Câmara e não obtiveram sucesso, sendo arquivadas ou rejeitadas, como os Projetos de Lei: PLC 6.001/2001, PLC 6.484/2002, PLC 3.518/2008 e o PLC 4.122/2008. Dois projetos ainda tramitam, apensados, na Câmara dos deputados; são os projetos: PLC 3.179/2012 e PLC 3.261/2015.

Independente dessa autorização legal, famílias brasileiras praticam esta modalidade de educação desde os anos 1990. Barbosa (2013) e Vieira (2012) apresentam alguns casos de famílias praticantes do *homeschooling*, que enfrentam ou enfrentaram processos judiciais, movidos por parte do Estado, pela ação dos pais de retirar as crianças da escola e educá-las em casa.

Apesar dos fatos supracitados, a situação do *homeschooling* é incerta; se de um lado o Poder Judiciário adota uma postura que considera a prática ilegal, por outro, o Poder Executivo tem se mostrado favorável à regulamentação. Enquanto isso, as famílias ditas *homeschoolers* continuam a praticar a modalidade, que, segundo a Associação Nacional de Educação Domiciliar (ANED, 2019) segue com aumento exponencial de adeptos, ano após ano.

A aproximação possível entre o cenário histórico americano da legalização do movimento, apresentado por Knowles, Marlow e Muchmore (1992), e o que ocorre no Brasil, se daria na sua fase de confrontação. Todavia, é preciso ressaltar que o trabalho de Knowles, Marlow e Muchmore é do começo dos anos 1990, em um período em que a internet e as redes de comunicação não tinham a força e o impacto de hoje, não permitindo uma apropriação direta e inequívoca das fases americanas apontadas para o cenário brasileiro. A comunicação dos que praticam *homeschooling* no Brasil, grupos e associações criadas, eventos, encontros e palestras, desenvolveu efetivas redes de apoio para sua prática e orientação das famílias adeptas. O texto de Novaes (2017) apresenta argumentos que poderiam situar o cenário atual brasileiro em um quadro em que, ao mesmo tempo que se “luta” para a legalização da prática, há características da fase americana da consolidação.

Para compreender melhor o fenômeno do *homeschooling*, faz-se, também, necessário identificar as famílias praticantes, seus dados demográficos e as motivações que as mobilizam a educar em casa.

### 1.3 Famílias *homeschoolers*

Knowles, Marlow e Muchmore (1992), ao tratarem da história da popularização do movimento *homeschooling*, dedicam pouco tempo aos perfis ou tipos de famílias que seriam adequadas dessa modalidade de educação. Os autores citam de forma breve, ao longo do trabalho, a influência de famílias liberais – mais voltadas a um espectro político de centro-esquerda – e as famílias fundamentalistas religiosas – com uma tendência a um espectro político de direita – na luta pela legalização do *homeschooling* nos Estados Unidos. Essa primeira definição serve como um norte histórico do fenômeno e fornece uma primeira aproximação com as famílias praticantes.

Ray (2011) relata que o *homeschooling* atingiu o número de mais de duas milhões de crianças praticantes, no território americano. Ou seja, uma grande quantidade de famílias começou a praticar essa modalidade, transformando-a em um movimento massivo. Segundo a Home School Legal Defense Association (HSLDA, 2020), o *homeschooling* é praticado em 78 países, sendo permitido e regulamentado em 63.

A Associação Nacional de Educação Domiciliar (ANED, 2019), no Brasil, também aponta um crescimento do *homeschooling* no país. De acordo com a associação, o número de famílias praticantes cresceu exponencialmente nos últimos anos, saltando de 350 famílias, em 2011, para 7.387 famílias, em 2018. A projeção é que até 2020, mais de 17.000 famílias pratiquem o *homeschooling* no Brasil.

O número de adeptos a essa prática demanda um olhar mais aprofundado sobre as famílias que optaram por esta modalidade de educação. Portanto, torna-se necessário compreender quais famílias se mobilizam para a prática, qual o nível educacional delas, suas rendas mensais, religião, motivações e diversos outros dados demográficos pertinentes. Entretanto, Gaither (2017) sinaliza a dificuldade de se obter dados confiáveis a respeito das famílias *homeschoolers* americanas. Para o autor, esta dificuldade é oriunda da forma que o *homeschooling* é regulamentado nos Estados Unidos. Cada estado americano tem uma regulamentação própria, alguns exigem matrículas das crianças *homeschoolers*, registros das atividades, planos pedagógicos, avaliações e uma série de requisitos. Já outros estados não requerem nem mesmo a matrícula e/ou registro da criança na rede de ensino e não guardam nenhum registro do educando. Outros, por sua vez, não fiscalizam as famílias ou guardam adequadamente os registros. Há, então, nos Estados Unidos uma imprecisão dos dados.

Outro fator que dificulta a obtenção das referidas informações é a desconfiança das famílias praticantes do *homeschooling* com pesquisas e profissionais da educação, o que

ocasiona obstáculos na realização de entrevistas ou no preenchimento de questionários. Mayberry e Knowles (1989), ao discorrerem sobre um estudo feito por eles na cidade de Oregon, nos Estados Unidos, com famílias *homeschoolers*, apontam a desconfiança desses pais em relação às pesquisas sociais. Os autores acreditam que muitos deles consideram essas pesquisas um risco, com a possibilidade de serem usadas contra o seu direito de educar os filhos em casa. Neste mesmo estudo, eles sinalizam que de 1.600 questionários enviados para famílias *homeschoolers*, obteve-se uma taxa de resposta de apenas 35%.

Ribeiro e Palhares (2017) também relatam dificuldades, em Portugal, para estabelecer com precisão o número de famílias praticantes do *homeschooling*, ao longo dos anos de 2006 a 2014. É significativa a baixa quantidade de indivíduos que se dispuseram a responder o questionário – 77 pessoas –, o que, segundo os autores, interfere na generalização dos dados sobre as famílias *homeschoolers*. Vieira (2012), ao estudar o *homeschooling* no Brasil, também levanta a questão da desconfiança das famílias e do baixo número de indivíduos que responderam ao questionário de sua pesquisa – 62 pessoas. Além disso, o número de famílias praticantes, de acordo com a Associação Nacional de Educação Domiciliar (ANED, 2019), cresceu 2000% desde o ano da coleta e publicação de dados feita por Vieira (2012), o que torna seus dados iniciais insatisfatórios para a leitura do presente cenário.

Embora existam problemas em relação aos dados, como visto, ainda se mostra mais interessante observá-los, mesmo que com certa desconfiança, do que tentar compreender as famílias sem uma base empírica, por menor e mais frágil que seja. Assim, uma série de dados serão expostos a seguir com o intuito de oferecer sentido para a identificação das famílias *homeschoolers*, mesmo sem o rigor estatístico exigido.

Nos dados da National Center for Education Statics (REDFORD; BATTLE; BIELICK, 2017), dos Estados Unidos, em relação a profissão dos pais praticantes do *homeschooling*, identificou-se que em 55% das famílias apenas um dos progenitores trabalha e em 25%, os dois progenitores trabalham. O resultado americano não faz distinção de sexo e, logo, não relaciona qual dos progenitores trabalha e qual permanece em casa. Entretanto, Vieira (2012), no Brasil, aborda a questão da empregabilidade em relação ao sexo do progenitor e ao tempo disponível que cada um dedica ao emprego. Assim, o autor aponta que 52% dos pais (homens) dedicam um turno aos seus empregos e 37,7% dos pais (homens) dedicam dois turnos. Por sua vez, 42,9% das mães dedicam um turno aos seus empregos e apenas 5,7% das mães dedicam dois turnos. Este número relativamente baixo – 5,7% – de mulheres que podem se dedicar de forma integral ao emprego, comparado com o número de homens – 37,7% –, pode indicar uma tendência das mulheres em permanecer em casa, enquanto os homens se tornam os responsáveis

por adquirir proventos financeiros para a família, reproduzindo o ideal das tradicionais famílias patriarcais brasileiras.

Deve-se levar em conta ainda neste tópico, sobre a empregabilidade dos pais, que 45,7% das mães entrevistadas por Vieira (2012) responderam que: “não sabem dizer” quantos turnos elas dedicam aos seus empregos. Neste tema, Ribeiro e Palhares (2017), em Portugal, apontam que a maioria das progenitoras maternas – 45,4% – ocupam a profissão de doméstica. Os autores adicionam uma pequena nota em relação a essa profissão, visto que, do ponto deles, ela não é formalmente considerada como uma profissão, mas que, mesmo assim, foi inserida no questionário para demonstrar a quantidade de mães que abdicariam de suas profissões para instituir o *homeschooling*. Outro dado de Ribeiro e Palhares (2017) reforça a possibilidade da mãe ser a principal, e as vezes única, responsável pela educação da criança. Em seu estudo, constatou-se que 64% das mães são as responsáveis por administrar a educação das crianças, enquanto que o pai e a mãe juntos, como ambos responsáveis, aparecem em 13% dos casos. Em apenas 5,3% das famílias *homeschoolers* o pai aparece como único responsável pelo gerenciamento da educação da criança. Esses dados conduzem a um primeiro entendimento a respeito dessas famílias, compostas por 98,4% de indivíduos casados, segundo Vieira (2012). Na maioria dos casos a mãe acaba abdicando de trabalhar fora de casa para se tornar a responsável pelo processo educacional da criança.

No que tange à escolaridade das famílias *homeschoolers*, Ribeiro e Palhares (2017) não dedicam um espaço exclusivo para este tópico e o abordam de forma associada à profissão. Assim, eles mostram que a maioria dos progenitores paternos – 46,7% – ocupam profissões consideradas especializadas, “intelectuais e superiores” (RIBEIRO; PALHARES, 2017, p. 67), o que autores classificaram como os profissionais com maior nível de escolaridade e que desempenham profissões como: diretores de empresas, professores, artistas plásticos e engenheiros. Enquanto isso, como já foi citado anteriormente, a maioria das progenitoras maternas – 45,4% – ocuparia a profissão de doméstica.

Já Vieira (2012) dedica espaço exclusivo para a escolarização dos pais *homeschoolers* e afirma que a maioria dos pais brasileiros – 41,6% – tem ensino superior completo, enquanto 38,2% possuem ensino médio completo e ensino superior incompleto. Quanto às mães, a maioria – 64,6% – tem ensino médio completo e ensino superior incompleto, seguidas por 26% com ensino superior completo.

Para a National Center for Education Statics (REDFORD; BATTLE; BIELICK, 2017), os dados referentes a escolarização dos pais *homeschoolers* resultam em: 30% com diploma de



ensino médio ou de algum nível inferior; 29,6% tem o diploma de bacharel em alguma graduação; e 24,7% tem certificação em cursos técnicos.

Retomando os dados no Brasil, Vieira (2012) complementa que 55% dos pais (homens) estudaram em escolas públicas, 5% em escolas privadas e 36% em ambas as redes. As mães aparecem com 50% de frequência em escolas públicas, 10% em escolas particulares e 38,3% em ambas as redes. A Associação Nacional de Educação Domiciliar alega ter feito, em 2017, uma pesquisa com 285 famílias *homeschoolers* e identificado, sobre a escolaridade dos pais, os seguintes resultados: 34% das famílias possuem ensino superior completo, e em 74% dos casos um dos pais já frequentou ou frequenta a Universidade (ANED, 2019).

Kunzman e Gaither (2013) relatam que os pais *homeschoolers* possuem níveis moderadamente mais altos de escolarização em comparação com a população que faz uso da rede escolar americana, não praticante do *homeschooling*. Vieira (2012) aponta que quase a totalidade dos pais entrevistados possuem nível de escolaridade superior à média nacional brasileira. E Sheng (2013) também afirma semelhante conclusão ao investigar os pais *homeschoolers* na China, considerando-os como provenientes de um contexto educacional complexo.

Sobre a renda financeira das famílias praticantes do *homeschooling*, Vieira (2012) relata que 34,48% das famílias brasileiras têm uma renda mensal de 6 a 10 salários mínimos<sup>3</sup>, 27,58% das famílias têm renda de 3 a 5 salários mínimos, seguidas de 13,79% com ganho mensal de 2 a 3 salários mínimos e 12,06% com ganho de 10 a 20 salários mínimos, por mês. Na questão referente a renda das famílias, a National Center for Education Statics (REDFORD; BATTLE; BIELICK, 2017) contabiliza a renda não pelo montante obtido ao longo do mês, mas pela renda total, no período de um ano inteiro. A organização aponta que 28,5% das famílias americanas adeptas ao *homeschooling* têm rendimentos de 20 a 50 mil dólares ao ano e 25,7% das famílias têm rendimentos de 30 a 75 mil dólares anuais. Ribeiro e Palhares (2017), em Portugal, inferem que 38,7% das famílias ganham de 40 a 80 mil euros anuais, seguido pelo dado de 34,7% de famílias com rendimentos de 7 a 20 mil euros e 26,7% com menos de 7 mil euros.

Estes dados identificam as famílias *homeschoolers*, que, em sua maioria, como Ribeiro e Palhares (2017, p. 68) afirmam, encontram-se “em estratos sociais detentores de mais recursos, tanto econômicos como culturais [...]”. Kunzman e Gaither (2013) concordam, de certa forma, com a colocação de Ribeiro e Palhares (2017) ao apontarem que as famílias

---

<sup>3</sup> Na época, com o valor de R\$ 622,00.

*homeschoolers* normalmente tem uma renda financeira superior à média da população cujas famílias adotam o sistema escolar americano.

Apesar disso, nos trabalhos de Vieira (2012) e Ribeiro e Palhares (2017) percebe-se a presença de famílias, em posição minoritária, com rendimentos financeiros mais baixos e que praticam o *homeschooling*. No caso brasileiro, Vieira (2012) identifica 5,17% de famílias com rendimento mensal de 1 a 2 salários mínimos e 27,58% com um rendimento mensal de 3 a 5 salários mínimos. No caso de Portugal, Ribeiro e Palhares (2017) encontram 26,7% de famílias com renda inferior a 7 mil euros anuais. Outro dado pertinente, apenas explorado por Vieira (2012), mostra que metade dos pais entrevistados tinham um gasto mensal com o *homeschooling* de até 100 reais ou aproximadamente 16% do salário mínimo brasileiro em 2012.

Dois outros indicadores contribuem para a melhor caracterização das famílias *homeschoolers*: a quantidade de filhos que as famílias possuem e a religião das mesmas. A National Center for Education Statics (REDFORD; BATTLE; BIELICK, 2017) mostra que 51,8% das famílias *homeschoolers* americanas têm três filhos ou mais, seguidos por 28,10% de famílias com dois filhos. No Brasil, Vieira (2012) aponta que 56% das famílias têm dois filhos, enquanto 16% têm apenas um e 13% têm três filhos.

Em relação à religião das famílias, Vieira (2012) revela que: 46,4% das famílias se declararam como cristãs ou pertencentes ao cristianismo; 14,3% são Discípulos de Jesus/ Discípulos de Cristo; 8,9 % se denominam evangélicos; e 7,1% são católicos. Outras religiões ainda aparecem nesse estudo, como: adventistas (5,3%), protestantes (3,6%), presbiterianos (1,8%), batistas (1,8%) e mulçumanos (1,8%). Poucas famílias, de acordo com o autor, alegaram não ter religião (3,6%), se considerarem ateias (1,8%) ou agnósticas (1,8%).

Ribeiro e Palhares (2017), em Portugal, seguiram uma primeira separação de renda obtendo três grupos com resultados distintos: a) no de rendimentos mais altos, equivalente a 38,7% das famílias, os indivíduos eram “tendencialmente católicos e/ou [estariam] professando outros credos de natureza cristã. [...] (p. 72); b) famílias com rendimento médio (7 a 20 mil euros anuais), correspondentes a 34,7% dos entrevistados, eram, quase em sua totalidade, adventistas do sétimo dia (89%); c) agrupamento de famílias com baixo rendimento, com índice de 26,7%, que, em sua maioria, declararam não ter religião (66,6%). Esses números poderiam estabelecer uma relação confessional com o *homeschooling*.

Já nos Estados Unidos, a National Center for Educations Statics (REDFORD; BATTLE; BIELICK, 2017), referência dos dados aqui apresentados, não aborda a religião adotada pelos

pais ou pela família. No entanto, revela que 64% dos pais começam a prática da educação domiciliar pelo desejo de fornecer uma instrução religiosa para suas crianças.

Considerando esse tema, a tendência nos indicadores obtidos nos três países, Brasil, EUA e Portugal, é a seguinte: a) quase a totalidade das famílias com adesão religiosa; b) a maioria significativa de cristãos, o que também importa para a vinculação entre prática religiosa e *homeschooling*.

A idade das crianças em *homeschooling* permite também a melhor aproximação com a identificação destas famílias e das práticas educacionais desenvolvidas. Vieira (2012) relata que 36,7% das crianças brasileiras educadas em casa se encontravam na faixa etária de menos de um ano até cinco anos de idade, com o mesmo percentual – 36,7% – estavam as crianças em uma idade entre seis e dez anos. Em proporções menores, com 19,6% e 5%, se encontravam, respectivamente, crianças com a idade entre 11 a 14 anos e 15 a 17 anos. A idade em que as crianças brasileiras iniciaram a educação em casa indica que 55,8% delas começaram na faixa etária de menos de um ano até cinco anos de idade, 25% delas de 6 a 10 anos, 17,3% de 11 a 14 anos e 3,84% de 15 a 17 anos. Tende-se a compreender que, pela idade de início no *homeschooling*, há correlações diretas entre a modalidade e a educação infantil e que, mesmo sem razões pesquisadas, há uma propensa diminuição de crianças a partir dos 11 anos, o que configura indicador importante para uma análise futura – seja porque pode significar as dificuldades crescentes de ensino em conteúdos mais avançados, o aumento do custo e da logística operacional, ou por considerarem que as crianças já têm “vacinas” suficientes para frequentarem a escola. Não há nenhuma pesquisa relacionada a esse fato e essas possibilidades são meramente especulativas.

Em Vieira (2012), encontra-se, ainda, dois indicadores importantes sobre as crianças brasileiras em *homeschooling*: o primeiro mostra que 53% das crianças educadas em casa já frequentaram a escola regular; e o segundo, que 84% das crianças *homeschoolers* passam por um período, de até 4 horas, em uma espécie de aprendizagem estruturada, desenvolvendo atividades planejadas pelos pais.

A National Center for Education Statics (REDFORD; BATTLE; BIELICK, 2017) não inquiriu sobre a idade das crianças e/ou adolescentes americanas praticantes ou sobre o tempo gasto pelas crianças nas atividades pedagógicas realizadas no *homeschooling*, não havendo como, portanto, estabelecer comparações para esse dado.

Já em relação a indicadores sobre cor/etnia das crianças envolvidas em *homeschooling*, 59% das crianças são identificadas como brancas, 26% hispânicas e 7,8% são negras (REDFORD; BATTLE; BIELICK, 2017). Os percentuais vão ao encontro da afirmação

de Gaither (2017), que identificou, em geral, as famílias *homeschoolers* como formadas por pais casados, normalmente, brancos, com renda financeira e escolarização superior à média nacional e com numerosos filhos.

A busca por estabelecer parâmetros de equivalência e identidade para as famílias praticantes do *homeschooling*, despertou o interesse de outros pesquisadores.

Mayberry e Knowles (1989) examinaram as motivações e os objetivos esperados pelas famílias, americanas, que adotaram o *homeschooling*. Os autores utilizaram o critério motivacional como forma de categorização das famílias, ou seja, as famílias *homeschoolers* foram classificadas com base nos motivos e razões que as mobilizaram para o começo da prática do *homeschooling*. Para isso, Mayberry e Knowles (1989) trabalharam com uma categorização já existente, a de Galen (1986), que classifica essas famílias pela orientação de suas motivações em: famílias Ideológicas e famílias Pedagógicas.

As famílias ideológicas são compostas por pais que têm como uma das principais causas motivadoras a necessidade de controlar a educação dos filhos para impedir a influência de valores indesejados na criança – que seriam transmitidos pela escola. Esse controle é feito através do planejamento, da criação e da elaboração do currículo, das atividades pedagógicas e das disciplinas que a criança tem acesso. O objetivo final desses pais é a preservação de suas crenças religiosas, visões de mundo e valores familiares.

Por sua vez, as famílias pedagógicas não têm como principal motivação a preocupação com ideologias indesejadas ou valores culturais apreendidos pelas crianças na escola. Sua questão central é a ambiência social e a qualidade do ensino oferecido pelas escolas. Para os pais que compõem essa categoria familiar, a escola não consegue dar conta de desenvolver as habilidades e potencialidades de seus filhos por utilizar um modelo de ensino coletivo. Para eles, a melhor opção de educação é a individual, onde o foco é unicamente nas competências e nas dificuldades do educando. Assim, essas famílias acreditam que podem educar de forma mais satisfatória em casa do que na escola. Outro ponto central para as famílias pedagógicas é o ambiente violento, estressante e competitivo das escolas, que, na maioria das vezes, afeta o desenvolvimento dos alunos. Em casa podem ofertar um ambiente seguro.

Com esse ponto de partida, Mayberry e Knowles (1989) estabelecem mais quatro tipos de famílias, também baseadas nas motivações por elas apresentadas; são elas: Religiosas, Acadêmicas, Sociorrelacionais e *New Age*. As famílias Religiosas são constituídas de pais que estão, primariamente, preocupados com a primazia da família sobre o direito de educar seus filhos em casa, em oposição ao dever do Estado de ofertar educação pública. Eles acreditam que é seu dever educar seus filhos por meio de suas crenças religiosas e valores familiares. As

famílias Acadêmicas são aquelas que acreditam que as escolas públicas não dão conta, justamente, das necessidades acadêmicas dos seus filhos. Nelas, os pais são motivados a praticarem o *homeschooling* por acreditarem que a educação em casa permite um ensino individualizado – e, portanto, mais eficaz – para a criança. Neste tipo de ensino, um para um, os resultados acadêmicos seriam potencializados e os pais poderiam motivar os educandos a completarem conquistas pessoais. As famílias Sociorrelacionais são compostas de pais que também questionam a eficiência da escola, mas enfatizam a questão da promoção de um ambiente adequado para a aprendizagem e o desenvolvimento social das crianças. Eles julgam a educação doméstica como um ambiente mais seguro, física e emocionalmente, e, por conseguinte, mais propício ao desenvolvimento da criança, favorecendo, ainda, a união dos laços familiares. As famílias *New Age* são formadas por pais que desejam passar aos filhos as crenças e valores culturais pertinentes a filosofia *New Age*. Essas famílias acreditam que, com o *homeschooling*, a educação pode ser voltada para as diversas faces da experiência humana – racional, emocional e espiritual – e isso ajudaria a criar um modelo de educação mais intuitivo, contrário ao consumismo e que esteja ligado a todos os seres vivos.

Outro texto que vai ao encontro da caracterização e identidade das famílias é de Ribeiro e Palhares (2017) e se tornou referência ao propor modelos de famílias com base na forma em que praticam e dirigem o *homeschooling*.

O primeiro desses modelos é o que eles chamam de família “Saber Tornar-se”, que apresenta as determinadas características:

As famílias *saber tornar-se* são crentes cristãs conservadoras. De enfoque racional cristão, o exercício do poder é dirigido pelos pais no diagnóstico, na transmissão, na exercitação, na consolidação e na avaliação de um saber determinado pela integração de uma narrativa que os transcende. O *saber tornar-se* pressupõe uma noção de subjetividade que conhece e interioriza os princípios, as normas e as regras familiares segundo dinâmicas de autoridade, disciplina, obediência e respeito pela hierarquia. Contudo, uma vez que os pais também estão em constante desenvolvimento espiritual, não se consideram *experts*. Pelo que o enfoque racionalista não será impositivo, mas antes contínua e mutuamente construtivo, em função da ampliação e do aprofundamento das aprendizagens da narrativa de base e a partir dela. (RIBEIRO; PALHARES, 2017, p. 60).

Esse modelo de família segue uma metodologia de educação sequencial, com avaliações e um conteúdo planejado e rotinas fixas de estudo. Tem como objetivo passar uma série de valores e tradições, religiosas e morais, ao educando. Os pais atuam em uma relação hierárquica em relação ao planejamento e ensino escolar, com o educando assumindo uma postura mais passiva e muito similar a relação professor-aluno, na escola. É um modelo que contém semelhanças com as categorias de famílias Ideológicas e Religiosas, exploradas por Mayberry

e Knowles (1989), em relação a preservação dos costumes e direcionamento do currículo acadêmico do educando.

O segundo modelo de família proposto é o “Saber Ser”, que se mostra praticamente oposto ao anterior:

Adotando um ponto de vista quase antagônico, as famílias *saber ser*, ideologicamente progressista-libertárias, concebem uma pedagogia de tipo humanista, centrada na criança como um agente ativo no seu próprio processo de educação e socialização. Os processos educativos decorrem de práticas parentais apoiadas na comunicação, na confiança incondicional, na abertura e no respeito pela individualidade das crianças, emergindo num ambiente informal, de modo a favorecer-se o desenvolvimento e a autoaprendizagem, no qual os adultos se prefiguram mais como observadores do que como protagonistas na orientação do sentido das aprendizagens. A reunião e a partilha são práticas constitutivas do seu modo de afirmação, não raras vezes apoiando-se nas atuais tecnologias da informação e da comunicação para promoção das suas mensagens (RIBEIRO; PALHARES, 2017, p. 61).

Se na família “Saber Tornar-se” o educando segue um conteúdo estruturado, fixo, sequencial e direcionado para a aprendizagem dos valores e/ou disciplinas pertinentes à vontade da família, no modelo de família “Saber Ser”, a criança pode desenvolver valores, atitudes, competências e potencialidades baseadas no seu próprio interesse. Nesse modelo proposto por Ribeiro e Palhares (2017), é possível uma comparação às famílias Pedagógicas e Sócio Relacionais explanadas por Mayberry e Knowles (1989). Mais do que isso, as famílias “Saber Ser” se assemelham às propostas educacionais, apresentadas anteriormente, de Illich (1985) e Holt (1985), que advogam por uma educação na qual o indivíduo possa aprender conforme o seu desejo, de forma não sequencial, no seu tempo, livre de padrões e currículos pré-fixados, de maneira autodidata e fora da relação hierárquica de professor – detentor de conhecimento – e aluno – passivo e sem voz pela sua incompreensão do tema. Nesse modelo de família *homeschooler*, os pais não assumem o papel do professor e sim de um agente que auxilia no processo de aprendizagem, quando solicitado.

Por fim, os autores apontam o terceiro tipo de família *homeschooler*, que é marcada pela constante prática da negociação: a família “Saber estar Com”.

Essas famílias colocam no centro a criança e os pais/família, ambos aprendendo por reciprocidade e se desenvolvendo como parceiros na partilha de saberes e decisões que lhes dizem mutuamente respeito. Funcionando segundo um modelo decisório do tipo mutualista não hierárquico, dizem respeitar os direitos individuais da criança e os coletivos familiares, através da negociação, da valorização e aceitação das diferenças e da ajuda mútua (RIBEIRO; PALHARES, 2017, p. 62).

Nesse modelo ocorre uma flexibilização e até um pluralismo de métodos educacionais: criança e família atuam juntos como agentes construtores do conhecimento e permitem ora

serem direcionados pelos anseios da própria família, ora serem guiados pelos desejos de aprendizagem da criança. Em resumo, o primeiro modelo de família, o “Saber Tornar-se”, trabalha com a aprendizagem orientada do educando direcionada a valores, atitudes e competências já determinadas. O segundo modelo, o “Saber Ser”, trabalha com uma autoconstrução de valores, competências e atitudes pela criança. E a família “Saber Estar Com”, o terceiro, atua como um meio termo, ao propor uma construção interativa de valores, competências e atitudes pela família e pela criança.

Ribeiro e Palhares (2017) fazem uma afirmação importante sobre os esforços empregados para a construção de tipologias das famílias *homeschooler*:

Cientes da artificialidade subjacente a qualquer construção tipológica, este exercício classificatório, serve, contudo, para ilustrar uma diversidade de racionalidades que compõe o movimento *homeschooling*, a maior parte das vezes ignorado na sua densidade sociológica, como se este fenômeno educacional se encerrasse na sua singularidade (RIBEIRO; PALHARES, 2017, p. 62).

Mesmo considerando que as classificações e tipologias tendem a reduzir demasiadamente a heterogeneidade e complexidade das famílias inseridas no *homeschooling*, o esforço desses autores deve ser considerado na perspectiva de identificar diferenças e semelhanças de discursos, práticas, motivações e objetivos entre as famílias que adotaram esta modalidade de educação.

Há um consenso, no entanto, entre vários autores sobre uma concepção que unifica as famílias que praticam o *homeschooling*. A asserção é feita por Oliveira e Ribeiro (2017), que defendem que a fundamentação do *homeschooling* sustenta-se por diversas colocações antiestatistas, que variam desde posições anarquistas, liberais individualistas até posições religiosas. É possível entender que essas posições representam, de certo modo, a concepção de valorar a diminuição do poder do Estado em prol da liberdade do indivíduo.

Oliveira e Ribeiro (2017) apontam também que as famílias *homeschoolers* se unem contra o ideal de escolarização obrigatória, que, para Vasconcelos (2017), seria compreendido pelas famílias como uma forma de monopolização da educação pelo Estado e, ao mesmo tempo, um mecanismo de coação. Ambos os autores identificam no *homeschooling* o pensamento neoliberal como uma de suas maiores influências: para Oliveira e Ribeiro (2017), como fundamento intelectual que confere base ao movimento; para Vasconcelos (2017), como projeto futuro de sociedade. O neoliberalismo, aplicado em contexto educacional, é compreendido por eles como uma diminuição do próprio Estado e de suas ações de interferir, controlar e fiscalizar a educação. Soma-se a essa definição a crença de que os indivíduos, livres da gerência estatal,

poderiam fazer um trabalho melhor – no caso em questão, educando melhor seus filhos em casa, do que na escola.

#### **1.4 Adesão ao *homeschooling***

Os motivos e as razões que levam os pais a retirarem suas crianças das escolas formais e aderirem ao *homeschooling* têm sido objeto de diversos estudos realizados por muitos autores (ARRAI, 2001; BARBOSA, 2013; GALEN, 1987; HANNA, 2012; KNOWELS; MARLOW; MUCHMORE, 1992; MAYBERRY; KNOWLES, 1989; NOVAES, 2017; VIEIRA, 2012). Grande parte desses autores tratou exclusivamente da motivação como tema central de seus trabalhos e, em outros casos, como um tópico a ser elucidado em correlação com outras questões da investigação.

A divisão das famílias estabelecidas por Galen (1987), de motivações por orientações ideológicas e orientações pedagógicas, foi utilizada por alguns autores para compreender a adesão ao *homeschooling*. Mayberry e Knowles (1989) consideram que a proposta de Galen divide de forma binária as famílias em dois grandes conjuntos, onde cada um engloba diversos motivos e razões similares para a prática do *homeschooling*, entrelaçando-os por vezes. Para eles, os pais ideologicamente motivados aderem a essa modalidade por considerarem que a escola formal atua como uma instituição contrária aos valores familiares e religiosos. Essas famílias consideram, em sua grande parte, a educação sexual como um indicador da inadequação do conteúdo e do currículo escolar aos valores religiosos e/ou familiares. Nesse grupo, os autores consideram que a maioria dos pais sejam motivados por questões religiosas e enxerguem o ensino secular do sistema público como um problema para suas crianças. Esse ensino e/ou valores seculares são compreendidos pelas famílias como: a ausência da religião e da moral religiosa conectadas, de forma intrínseca, com o currículo escolar; a presença do feminismo; da homossexualidade; do evolucionismo; do humanismo; e da própria educação sexual. Esses pais, como definidos por Clark (2016), ainda acreditam que a educação é uma missão divina e que a responsabilidade por educar os filhos é inteiramente dos pais, cabendo aos progenitores dirigir e guiar os filhos para a salvação eterna.

É interessante ressaltar que nos casos relatados por Clark (2016) não apenas a escola pública seria inadequada, mas que também as próprias escolas confessionais estariam contaminadas pelos valores seculares. As escolas confessionais, de acordo com Clark (2016), não mais ensinariam as matérias como: matemática, história e línguas associadas aos valores do catolicismo e às compreensões de mundo estabelecidas pela fé. Para a autora, este



conhecimento separado dos valores e crenças cristãs seriam responsáveis por desviar muitos jovens e afastá-los da salvação.

Para Mayberry e Knowles (1989), os pais motivados pedagogicamente também compartilham de críticas à escola, mas elas não seriam dirigidas por ideologias ou determinados valores transmitidos na instituição. Suas principais razões para a prática do *homeschooling* estão relacionadas ao que consideram como a ineficiência acadêmica e social da escola. Para essas famílias, a escola apresenta uma má qualidade acadêmica. Muitos pais reclamam que, pelo modelo de aulas coletivas, típico das escolas, os professores não conseguiriam oferecer uma aula individualizada para as dificuldades e interesses de seus filhos. Assim, educando as crianças em casa, os pais teriam a possibilidade de ofertar um ensino completamente voltado aos interesses da criança, aos seus pontos fortes e fracos, oferecendo mais desafios acadêmicos.

Ainda, para Mayberry e Knowles (1989), esses pais seriam motivados pela inadaptação da criança à escola e ao seu ambiente social. Preocupados com *bullying*, violência escolar e drogas, essas famílias aderem ao *homeschooling* como uma forma de proteger a criança de um ambiente hostil, seja por uma competição exagerada, pela violência e pelas relações sociais que podem prejudicar a criança. Assim, a casa (protegida) seria um lugar de desenvolvimento infantil seguro e focado no indivíduo.

O trabalho de Mayberry e Knowles (1989) identifica que as famílias apresentam múltiplas motivações para a adesão ao *homeschooling*: o desejo de aumentar e fortalecer a unidade e os laços familiares; e o desejo de não abandonar as crianças à educação pública. Hanna (2012) em seu estudo com 272 famílias, nos Estados Unidos, utilizando os critérios de motivação por orientação pedagógica e ideológica chegou aos seguintes dados: 46,8% das famílias adotam o *homeschooling* por motivos ideológicos, 24,6% por motivos pedagógicos e 26,4% de famílias praticam o *homeschooling* por uma combinação de ambos os motivos.

Arrai (2001) também encontra múltiplas motivações em seu estudo com 23 famílias *homeschoolers*, no Canadá. O autor aponta que as famílias canadenses, diferentes das americanas, não aparentam motivações tão definidas entre ideológicas ou pedagógicas, sendo o mais comum apresentarem motivações ideológicas e pedagógicas ao mesmo tempo. A maioria das famílias não estabelece um incidente específico para começar o *homeschooling*; afirmam que a decisão para a adesão demorou de meses até anos para ser tomada, normalmente, começando com alguma insatisfação sobre o ensino público (ARRAI, 2001).

Xavier (2018), considerando dados do Departamento de Educação Americano (U. S. DEPARTMENT OF EDUCATION, 2016), sobre as motivações das famílias americanas para aderir ao *homeschooling*, constatou que: 91% das famílias começaram o *homeschooling* pela

preocupação com o meio ambiente das escolas; 77% delas, pelo desejo de fornecer instrução moral; 74% por uma insatisfação com a instrução acadêmica das escolas; 64% pelo desejo de fornecer instrução religiosa; 44% por um desejo de fornecer uma abordagem não tradicional à educação da criança; 37% por outros motivos; 16% por necessidades especiais da criança; e 15% pela criança ter um problema de saúde físico ou mental. Os dados americanos colaboram para as afirmações de Arrai (2001) e Hanna (2012) sobre a possibilidade de múltiplos motivos e razões serem responsáveis pelo começo da prática do *homeschooling* – visto que a soma dos números da pesquisa ultrapassa 100%, o que evidencia a marcação de mais de uma alternativa como fonte motivadora da prática.

No Brasil, Vieira (2012) afirma que as motivações religiosas são frequentes entre as famílias que aderem ao *homeschooling* e que também foi sinalizada como fonte de motivação dos pais, a preocupação com a escola enquanto lugar considerado hostil para as crianças. Experiências ruins sofridas pelos filhos, ou pelos próprios pais, na escola, também foram relatadas, assim como motivações de ordem pedagógica sobre a qualidade do ambiente de aprendizagem escolar.

A Associação Nacional de Educação Domiciliar realizou, em 2017, uma pesquisa com 285 famílias *homeschoolers*, como citado em outro tópico. Um dos pontos abordados trata sobre as motivações ou razões para a adesão a essa modalidade de ensino. Segundo a associação: 32% das famílias alegam terem começado o *homeschooling* para oferecer uma educação personalizada; 25% por princípios de fé da família; 23% pela má qualidade do ambiente escolar; 11% pela má qualidade do ensino escolar; e 9% para evitar doutrinação ideológica na escola formal (ANED, 2019).

Vieira (2012) e a Associação Nacional de Educação Domiciliar (2019) parecem ir ao encontro da ideia de que o ensino individualizado é a principal motivação dos pais para a adesão ao *homeschooling* – seja para oferecer à criança a melhor educação em casa e/ou para promover uma educação personalizada. Davies e Aurini (2003) denominam esse tipo de ensino, que aparece como motivação da educação domiciliar, de individualismo pedagógico. Para os autores, tal conceito abrange uma tentativa dos pais, *homeschoolers*, em criar uma experiência educacional completamente customizada para a criança a fim de desenvolver sua personalidade, seus talentos, sua cognição e seu senso de *eu*, para, assim, diminuir as suas fraquezas e/ou deficiências acadêmicas.

Esses autores pensam, ainda, que essa crescente forma de educação entre as famílias *homeschoolers* se deve à popularização da Teoria das Múltiplas Inteligências e da ideia de que cada indivíduo aprende de uma maneira única e no seu próprio tempo. Os pais, interessados em

ofertar uma educação personalizada à criança, consideram a educação de massas – o modelo escolar – um problema e um empecilho para os seus filhos, visto que, em Ontário, por exemplo – o estado em que foi realizado o estudo de Davies e Aurini (2003) –, as turmas escolares são compostas por uma média de 25 alunos. Para esses pais, esse modelo de educação coletiva não oferece uma experiência individualizada, não estimula a criatividade e não apresenta bons resultados, já que as crianças são obrigadas a estudarem matérias as quais elas não têm interesse, em vez de investirem o tempo em matérias que lhes cativam.

As famílias *homeschoolers* consideram, portanto, que a educação em casa é a melhor escolha e o melhor modelo educacional para as suas crianças, pois somente no seu lar e fora do ambiente escolar, há uma educação verdadeira que respeite as individualidades de aprendizagem do aluno. Essa afirmação constitui uma mudança drástica de paradigma nas definições modernas de Estados republicanos e democráticos, como afirmou Nóvoa (2009), tendo em vista que, desde o final do século XIX, com a universalização da escolarização obrigatória, a importância da escola como instituição central na formação dos Estados-Nações fez com que o sistema escolar de massas fosse concebido como o único e melhor sistema possível.

Outras questões e razões ainda configuram motivações para a adesão ao *homeschooling*, como os apresentados por Mazama e Lundy (2012), que identificaram nessa prática uma forma de “protecionismo racial” por pais afro-americanos. Dessa forma, os autores denunciam que muitas famílias afro-americanas aderiram ao *homeschooling* para evitar que suas crianças passassem por experiências de racismo. Essas famílias encaram a instituição escolar como uma fonte de racismo estrutural na sociedade; em parte, pelos seus currículos etnocêntricos, que reafirmam valores, padrões e as descobertas feitas pelos homens brancos e europeus, eclipsando ou negando a participação histórica dos afro-americanos, sua cultura, sua identidade africana e as suas descobertas e invenções; por outro lado, consideram os professores, que na sua maioria são brancos, como agentes do racismo, perpetuando estereótipos sobre as crianças negras, como: preguiçosos, agressivos, menos capazes, retardados mentais e criminosos em potencial.

Mazama e Lundy (2012) afirmam que os pais *homeschoolers*, afro-americanos, para evitar essas experiências de racismo, oferecem uma educação doméstica que não utiliza estereótipos pejorativos e valoriza a cultura africana e afro-americana.

Por fim, Sheng (2013) relata as motivações das famílias *homeschoolers* chinesas para a adesão ao *homeschooling* como uma forma de valorização da cultura e das tradições, através dos ensinamentos dos trabalhos de Confúcio – que, atualmente, não seria mais ensinado nas escolas. Somadas a essa questão de valores, os pais chineses ainda apresentam insatisfações

com a escola pública e relatam a inadaptação das crianças a um sistema escolar competitivo e voltado unicamente para resultados de exames nacionais como causa indutora.

Isto posto, é preciso reconhecer que há uma diversidade no fenômeno *homeschooling*, desde sua definição até suas práticas. Este capítulo buscou relatá-las e estabelecer a multiplicidade de sentidos advindas de diversos autores. Observou-se que alguns tomam tal modalidade de ensino como um fenômeno educacional e sociológico (GALEN, 1987) ou como um modelo personalizável de educação focado estritamente no indivíduo. Há, ainda, os que o consideram parte de um projeto de reformas neoliberais, cujo objetivo é desresponsabilizar o Estado do compromisso e do dever que ele tem com a educação (VASCONCELOS, 2017); ou que, por sua vez, percebam-no apenas como mais uma opção educacional, tão válida quanto a escola (ARRAI, 2001). Existem também autores que o consideram como um direito constitucional e uma liberdade individual dos pais em escolherem como vão educar seus filhos (XAVIER, 2018) e aqueles que o julgam como a maneira ideal de realizar um dever sagrado para com os filhos, a educação (CLARK, 2016). E, enfim, há os que compreendem o *homeschooling* como uma resposta simbólica e reativa à modernização da sociedade e à constituição de novos valores, em uma tentativa de preservar diretrizes estáveis e constituidoras de sentido (MAYBERRY; KNOWLES, 1989).

A Teoria das Representações Sociais, assim como definiu Moscovici (1961/2012), foi o referencial teórico principal escolhido para abordar esse fenômeno complexo e multivariado. O que passa a ser considerado, a partir de então, não é mais exclusivamente o conceito como é pensado pelos acadêmicos, mas sim o conceito elaborado no compartilhamento social, constituinte de um saber prático que estrutura modos de vida. Não há como deixar de reconhecer o debate político/ideológico que esse objeto traz à tona e que significa um lugar de disputa semiótica e de poder. Assim, o próximo capítulo tratará da Teoria das Representações Sociais e as relações com o objeto *homeschooling*.

## 2. APROPRIAÇÕES DO SENSO COMUM: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, HOMESCHOOLING E EDUCAÇÃO

A Teoria das Representações Sociais, assim como proposta por Moscovici (1961/2012), é o principal referencial teórico para conferir sentido e analisar o objeto desta dissertação. O *homeschooling* é uma prática pedagógica que se dá em função da adesão de famílias, o que significa que, para o seu entendimento, é preciso ancorar no contexto em que essas famílias vivem, nas suas representações e nos modos de vida cotidianos que constituíram as estruturas do pensamento social que as conduziram a essa opção.

A teoria escolhida está situada em uma espécie de psicologia social estabelecida, principalmente, após a Segunda Guerra Mundial, com uma proposta crítica à “psicologia social psicológica”, como diz Farr (2008). Em contrapartida, a Teoria das Representações Sociais se insere em uma espécie de “psicologia social sociológica” (FARR, 2008; SÁ, 2015) e exige articulações teóricas para além da psicologia *stricto sensu* (CASTRO; HENRIQUE DA COSTA, 2018), sendo, mormente, definida a partir da dinâmica do relacionamento e do compartilhamento social.

Nesse contexto, Farr (2008) disserta que a origem da Psicologia Social pode ser encontrada em toda a base de pensamento ocidental, mas o florescimento de uma Psicologia Social moderna está diretamente relacionado a duas disciplinas fundadoras: a Sociologia e a Psicologia. Sobre sua égide, o referido campo se desdobraria em duas formas diferentes, construídas com características próprias e opostas entre si. Esse desabrochar da Psicologia Social moderna, para Farr (2008), seria um fenômeno especificamente oriundo do território americano e com algumas influências europeias. Sua constituição enquanto uma ciência própria nessa região se deve a alguns acontecimentos e fatores históricos.

O primeiro acontecimento foi a divisão que ocorreu entre a Psicologia e a Sociologia no final do século XIX e começo do século XX, na Europa: a primeira estudando o indivíduo, e a segunda a sociedade. O segundo foi a criação de departamentos nas universidades americanas, o que Sá (2015) chama de uma institucionalização dos departamentos acadêmicos nas universidades. O terceiro evento é composto pelos dois conflitos bélicos globais, mais especificamente, a Segunda Guerra Mundial. Com as guerras, muitos psicólogos sociais europeus se viram obrigados a migrar para os Estados Unidos e assumiram, em alguns casos, a posição de professores de universidades americanas. Mas foi após a segunda guerra, em especial, que um desenvolvimento acadêmico expressivo despontou na Psicologia Social. Farr

(2008) afirma que, nessa etapa, uma série de programas de pós-graduação, centros de pesquisas, manuais e livros foram criados sobre a disciplina e seus possíveis objetos de estudos.

A Psicologia Social americana, que se desenvolveu como uma subdisciplina da Psicologia, era de orientação behaviorista e com relações com o positivismo. Contudo, a versão praticada por psicólogos europeus, que migraram, em grande parte, da Alemanha e da Áustria, baseava-se na Gestalt como orientação teórica e tinha relações com a fenomenologia. O encontro desses psicólogos e dessas propostas teóricas, que ocorreu e se desenvolveu em solo americano, originou uma Psicologia Social psicológica, assim como denominada por Farr (2008).

Uma psicologia social cognitiva com forte orientação positivista, com uma proposta metodológica experimental e tendo o laboratório como espaço central de apreensão da realidade e do desenvolvimento da prática da pesquisa no aludido campo. Para Farr (2008), essa vertente da Psicologia era responsável por individualizar o social. Ou seja, o social, os grupos sociais, as relações sociais, e a sociedade – em último caso – eram percebidos apenas como um conjunto de indivíduos, desprovidos de historicidade, de relações de poder e de cultura. O que definia melhor essa abordagem era considerar o comportamento do indivíduo em sociedade como seu objeto. Os psicólogos sociais que compartilhavam dessa postura teórica – especificamente, F. H. Allport e seu irmão G. H. Allport – julgavam que podiam explicar os fenômenos e fatos sociais através de teorias individuais focadas no comportamento individual e em fatores cognitivos e psicológicos. Além disso, os psicólogos sociais adeptos desse pensamento estabeleciam que apenas o indivíduo era capaz de agir ou exercer influências sobre os outros indivíduos.

Por sua vez, a Psicologia Social sociológica, que posteriormente ganhou espaço na Europa e na América do Sul, também tem origem nos Estados Unidos e tenta romper com essa psicologia individualizante tipicamente americana. Farr (2008) aponta que outra linha, com orientações mais sociológicas, começou a surgir nos Estados Unidos com o trabalho de Mead e com sua releitura por seu discípulo, Blumer, que chama a proposta teórica de Mead de *Interacionismo Simbólico*. Para o autor, a psicologia social que nasce com Mead e que se desenvolve com Blumer é uma antítese da psicologia social psicológica. A Teoria das Representações Sociais, proposta por Moscovici, se insere, para Farr, nessa outra espécie, chamada de Psicologia Social sociológica.

Nessa vertente, o social não é percebido como uma simples aglutinação de indivíduos em determinado lugar físico, mas sim como um espaço de relações interpessoais, que leva em conta fenômenos como a linguagem, a cultura, a história e a memória. Essas relações são

dinâmicas e só podem ser apreendidas no *locus* de seu acontecimento, ou seja, no espaço da vida social. Se por sua vez os fenômenos sociais são levados em conta nessa proposta, os fenômenos de ordem psicológica, porém, não são descartados e, sim, também valorizados. Essa proposição sociológica de Psicologia Social desenvolve-se justamente no encontro dos processos individuais e sociais. Assim, esse tipo, ou vertente, de psicologia social se afasta do positivismo e do método experimental (FARR, 2008), utilizando-se de diversos métodos, muitas vezes provindos da sociologia e da antropologia – como a observação participante, a análise de documentos, a análise de conteúdo e o grupo focal. A compreensão e a aproximação dos complexos fenômenos psicossociais possibilitam estudos das relações entre indivíduos e sociedade e, principalmente, sobre o compartilhamento social. Inserida nessa proposta, então, como já dito, está a Teoria das Representações Sociais, concebida por Moscovici, e norteadora das discussões tencionadas para este trabalho.

Sá (2015) e Farr (2008) apontam o surgimento da Teoria das Representações Sociais como uma forte crítica ao modelo de psicologia social que era desenvolvido no território americano. Para Moscovici (2015), as representações sociais se constituem como um modelo teórico – de psicologia social – que considera a influência e a importância dos processos de comunicação e linguagem, do contexto histórico, das relações interpessoais, das relações grupais – endogrupal e exogrupal –, das formas de circulação de conhecimentos e valores e dos processos individuais e psicológicos dos indivíduos.

Sá (2015) afirma que o marco inicial do campo de estudos da Teoria das Representações Sociais tem início com Moscovici e a sua publicação, em 1961, do seu livro *A psicanálise, sua imagem e seu público*. Nesta obra seminal, Moscovici (1961/2012) estuda como a psicanálise é percebida e apropriada no cotidiano pela sociedade parisiense. Ele investiga como diversos grupos sociais que fazem parte da sociedade – profissionais liberais, estudantes, alunos de escolas técnicas, operários, e indivíduos de classe média A e B – e a mídia local – jornais, revistas e programas de rádio – percebem a psicanálise, delimitam a qual público ela se destina, constroem imagens sobre os psicanalistas, difundem a teoria freudiana e utilizam dos conhecimentos teóricos da psicanálise nas relações cotidianas. Em suma, o trabalho de Moscovici (2012) estuda como um conhecimento científico – proveniente do que ele chama de universo reificado – é apropriado pelo senso comum – o universo consensual. A psicanálise, para Moscovici (2015), é um conhecimento proveniente de um território circunscrito – um universo reificado, com lógicas rígidas, pensamento erudito, objetividade e rigor metodológico –, sua utilização é por especialistas que dedicavam anos estudando a teoria, com um vocabulário e linguajar próprio. Ou seja, a psicanálise é o exemplo de um conhecimento que pertence ao

universo reificado, pois sendo uma expressão de pensamento erudito, era ulterior ao discurso ingênuo e às relações do senso comum – que não precisam se apoiar em uma lógica rígida, em metodologias precisas e em dados científicos.

Esse cenário muda, de acordo com Arruda (2015), quando a psicanálise, nos anos 50 e 60, se torna um fenômeno cultural na sociedade parisiense – entende-se a sociedade parisiense não como corpo homogêneo, mas como constituída de diversos grupos sociais. Sua difusão social permitiu que diversos estratos sociais e indivíduos se apropriassem de conceitos psicanalíticos e os utilizassem no cotidiano. Esse uso no cotidiano de conhecimentos e constructos teóricos eruditos implica necessariamente em adaptá-los, transformá-los e configurá-los para o entendimento do dia a dia. Moscovici estabeleceu, segundo Castro e Henrique da Costa (2018), um saber social do cotidiano e ressignificou o senso comum, retirando-o o atributo da vulgaridade e da banalidade e o situando em um processo criativo para a compreensão do cotidiano e a estruturação de modos de vida.

Um exemplo dessa transformação – que é ilustrado por Moscovici (1961/2012) – é a utilização do conceito de neurose, que em vez de ser percebido em seu sentido teórico como uma estrutura clínica – constitutiva da psique humana – que se origina pela escolha, não consciente, do sujeito diante do processo de castração – experiência constitutiva infantil da tentativa do indivíduo de lidar com a falta de plenitude da experiência humana – ou como sintoma derivado dessa estrutura clínica, por sua vez, acaba por se tornar um sinônimo de excentricidade, de um sofrimento mental particular e que se diferencia do sofrimento patológico do louco: um sofrimento de um sujeito que não cruzou o limiar da loucura.

Esse primeiro trabalho de Moscovici valoriza o senso comum – as relações cotidianas informais, as comunicações e os conhecimentos populares –, que por muitas vezes foi renegado como objeto digno de estudo pela ciência. Uma de suas principais teses é a apropriação que o senso comum faz do conhecimento científico disponível na sociedade. É justamente nessa apropriação feita pelo senso comum – pessoas que não são especialistas no assunto, que não se relacionam dentro de um território de especialistas e não dominam todo um linguajar da área, em suma, leigos – que está o primeiro ponto de encontro e diálogo com o objeto de estudo desse trabalho, o *homeschooling*.

Como já foi apresentado no primeiro capítulo desse trabalho, o *homeschooling* pode ser compreendido como a ausência, decidida voluntariamente por pais, de crianças e adolescentes em idade escolar das instituições regulares de ensino e a consequente assunção de responsabilidade e protagonismo de seus pais em todo o seu processo educacional, que passa a ocorrer no interior de suas casas (VIEIRA, 2012).



A difusão massiva de conceitos sobre educação com o advento da maior universalização da escola, a partir do século XX, permite aproximar a educação, seus conceitos e práticas do estudo realizado por Moscovici sobre a psicanálise.

Os pais que aderem ao *homeschooling* e à responsabilidade exclusiva (ou quase) de educar seus filhos, não são, em geral, estudiosos e acadêmicos sobre educação; em muitos casos, eles abandonam empregos e trabalhos, em princípio mais propícios para difusão de saberes eruditos, para o exercício dessa tarefa (MAYBERRY; KNOWLES, 1989; RIBEIRO; PALHARES, 2017; VIEIRA, 2012).

Os adeptos do *homeschooling* se apropriam e representam conhecimentos científicos da educação e os transformam também em objetos do senso comum, que são compartilhados no cotidiano pela natureza e especificidade dos grupos de interesse distintos, seja religioso ou pedagógico. As pedagogias, as técnicas de aprendizagem, as matérias escolares – a própria tecnologia escolar, como Masschelein e Simons (2013) chamam – tornam-se conhecimentos que os pais *homeschoolers* podem se utilizar, fortalecendo representações de que a prática pedagógica pode ser realizada por não especialistas e com a obtenção de melhores resultados. Assim, essas representações constituídas em compartilhamentos, inseridas em contextos sociais, ideológicos e políticos, permitem a renúncia a professores, especializados na educação formal, e da própria instituição escolar no processo educativo de crianças e adolescentes. É preciso, em primeiro plano, reconhecer, a partir de Arruda, que “a teoria das representações sociais começou a explorar a transição do conhecimento científico para o discurso cotidiano” (ARRUDA, 2015, p. 103), relacioná-la com as transições que ocorrem no *homeschooling*, nas apropriações e ressignificações de conceitos e práticas elaborados academicamente para a prática diária e cotidiana dentro de casa.

É importante ressaltar que o *homeschooling* contemporâneo acontece por causa da existência da escola, por mais contraditório que isto possa parecer. O *homeschooling* hodierno é uma reação à universalização da escola e aos seus pressupostos republicanos, com representações de família e sociedade em antagonismo.

Ribeiro e Palhares (2017) mostram que algumas famílias *homeschoolers* “trazem a escola para dentro de casa”, utilizam os mesmos livros didáticos, criam horários fixos para o estudo, mesmos currículos e conteúdos. Outras famílias, por sua vez, assumem propostas pedagógicas distintas, normalmente baseadas nos modelos de Illich (1985) e Holt (1985), e estipulam uma educação individualizada, com foco nos interesses, talentos e virtudes das crianças. Nesse cenário, os pais assumem um papel de mediador, de facilitador, atuando na aprendizagem das crianças somente quando requeridos por elas. Eles educam com o intuito de

transformar as crianças em autodidatas, estimular a curiosidade e a capacidade delas de aprenderem sem professores. Essas famílias apropriam-se dos conhecimentos pedagógicos dos especialistas e profissionais da área da educação e transformam-nos com base nas relações e comunicações cotidianas.

Ao propor uma ciência limítrofe, uma forma de psicologia social, Moscovici, na construção da Teoria das Representações Sociais, promove uma releitura do conceito de representações coletivas elaborado por Durkheim (1983), o que é ratificado por Duveen (2015). Moscovici (2015) parte do pressuposto de que as representações sociais são elaboradas socialmente, uma construção coletiva e compartilhada. Contudo, há diferenças entre as representações sociais de Moscovici e as representações coletivas de Durkheim.

Duveen (2015) acredita que existe uma grande diferença central entre os dois conceitos. Ele afirma que a sociologia de Durkheim e suas representações coletivas são, consistentemente, orientadas a estudar aquilo que faz com que as sociedades se mantenham coesas ou unidas, isto é, as forças e estruturas que são capazes de proteger o todo contra a fragmentação ou a destruição e, principalmente, a anomia social. O mesmo autor diferencia as representações sociais por considerar que são orientadas para questões relativas às mudanças que as crenças, instituições e conhecimentos sofrem, assim como por quais meios se preservam ou se conservam e se tornam parte do meio social.

Sá (2015) aponta três aspectos que diferenciam as representações sociais das coletivas. A primeira diferenciação pode ser feita em relação à redução da abrangência e heterogeneidade das representações sociais para as representações coletivas, pois, de acordo com o autor (2015), as representações coletivas englobavam aspectos muito amplos como: os mitos, as religiões, as ciências e as categorias de espaço e tempo. Por sua vez, as representações sociais são mais focadas na elaboração de comportamentos e comunicações entre indivíduos na vida cotidiana. O segundo aspecto estaria relacionado à forma estática das representações coletivas, enquanto as representações sociais possuem mais flexibilidade, mobilidade e circulação para explicar as novas representações emergentes das sociedades modernas. E a terceira diferença seria que as representações coletivas eram vistas pela sociologia de Durkheim como dados ou entidades autoexplicativas, absolutas e irredutíveis a análises posteriores. Já as representações sociais são compreendidas tanto como conceito quanto como fenômenos que precisam ser explicados e explorados os seus processos de formação. Ainda se pode destacar que nas representações coletivas existe uma hierarquização entre representações coletivas e individuais, tendo as coletivas mais valor sobre as individuais. Moscovici (2015), no seu conceito de representação

social, horizontaliza essa relação, dando tanto valor aos processos psicológicos quanto sociológicos.

Moscovici (2012), ao longo de sua obra seminal e de outros textos seus (MOSCOVICI, 2015), aprimora o conceito das representações sociais. A grande constante é que essas representações são construídas socialmente, elaboradas em processo e em compartilhamento social, com a finalidade de tornar familiar o que não é familiar. As representações sociais seriam transmitidas através da conversação e circulariam nas relações informais do dia a dia. Ou seja, um conhecimento socialmente popular e que define o senso comum.

Moscovici (2015) entende a Teoria das Representações Sociais como uma teoria aberta e não como um sistema fechado. Outros estudos aprofundam o conceito de representação social e, em Bauer (2013), há aproximações com a antropologia social. Para esse autor, as representações sociais são “a produção cultural de uma comunidade, que tem como um dos seus objetivos resistir a conceitos, conhecimentos e atividades que ameaçam destruir sua identidade” (2013, p. 183). Nessa proposta, o conceito assume um caráter de mecanismo de defesa identitário do grupo, ao dar sentido às práticas e aos conhecimentos desconhecidos ou não familiares.

Sá (2015) considera que a definição que melhor identifica as representações sociais e que foi amplamente difundida e aceita entre os estudiosos deste campo é a definição proposta por Jodelet, que afirma que as representações são: “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e compartilhada, tendo uma função prática e concorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (JODELET, 2001, p. 22). A assertiva de Jodelet (2001) revela dois pontos importantes a respeito do caráter das representações sociais. O primeiro é que uma representação é sempre uma representação de um sujeito, de um grupo, de um conjunto de indivíduos que se relacionam. Há sempre um sujeito que representa algo. O segundo ponto é que a representação social é sempre uma representação sobre algo. Há sempre algo que é representado, um objeto social com relevância para os indivíduos. Ou seja, esse objeto social pode ser compreendido como uma instituição, como os valores dominantes de uma sociedade, personalidades famosas, experiências vividas, modos de vida e de agir em grupo etc.

Por sua vez, não é qualquer objeto, ou qualquer coisa, que gera representações sociais. Moscovici (2015) alerta que é preciso uma pressão à inferência, ou seja, que o objeto tenha uma importância nas comunicações e relações do grupo e que, ao mesmo tempo, aja uma pressão do grupo para que as pessoas se posicionem sobre aquilo, se comuniquem e emitam opiniões valorativas.

A definição de representações sociais, desenvolvida por Moscovici (2012) e sintetizada por Jodelet (2001), a concebe como um conhecimento elaborado socialmente por um grupo a respeito de um objeto social. Essa definição é o segundo ponto de diálogo que pode ser feito entre representações sociais, educação e *homeschooling*. Brandão traz uma interessante definição a respeito do caráter da educação ao afirmar que:

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações. E já que pelo menos por isso sempre achamos que temos alguma coisa a dizer sobre a educação que nos invade a vida, por que não começar a pensar sobre ela como que uns índios uma vez escreveram? (BRANDÃO, 2007, p. 7).

Em outras palavras, o autor revela que a educação não se restringe ao ambiente da instituição escolar, mas que a “educação” pode ocorrer nas diversas relações informais, nos espaços de convivências e nas conversações estabelecidas no cotidiano. A educação, para Brandão (2007), assume um caráter público, pois ocorre através da comunicação, do compartilhamento, da construção coletiva – e, muitas vezes, desinteressada – de saberes, ensinamentos e valores populares. Considerar que um dos aspectos do conceito de educação permite uma interface com o senso comum é um ponto de diálogo e interesse com a Teoria das Representações Sociais, que enquanto teoria estuda a construção dos saberes do senso comum e enquanto fenômeno tem origem e vida nas comunicações do universo consensual.

As concepções de Brandão (2007), como estudioso sobre a educação, evidenciam uma indiferenciação entre a prática educativa institucionalizada e a vida das pessoas, permitindo mais ainda que a interface com o senso comum ganhe relevância social e acadêmica.

Moscovici (2015) afirma que há uma pressão feita pelo ambiente, compreendido para além da sociologia positiva, que impulsiona os indivíduos à manifestação e à expressão do que pensam sobre os fenômenos do cotidiano, emitindo juízos de valores e estabelecendo modos de vida. Os adeptos do *homeschooling* “falam sobre educação”, como será abordado no próximo capítulo, e essas concepções associadas às representações tem valoração sobre o mundo, orienta práticas e significa experiências. No *homeschooling*, são os pais que decidem e definem a educação, reconhecendo a possibilidade de a prática educacional ocorrer fora da escola e de que a educação informal e formal, desestruturada e estruturada, são ambas importantes e podem ser alcançadas sem a mediação de uma instituição. Ao retirarem as crianças das escolas e começarem a ensiná-las em casa, esses pais (sujeitos, grupo social) se apropriam de propostas pedagógicas e da educação (objeto social), transformando, modificando, adaptando e

concebendo esse objeto conforme as suas realidades, as suas comunicações, os seus pensamentos, a cultura e as suas próprias representações. É importante compreender que esses pais têm inserção em vários grupamentos da sociedade, em ambientes religiosos ou de contestação política e que não são misantropos. Há relações sociais dos pais *homeschoolers* com diversos grupos estruturados no cotidiano.

Essa ação de “tomar posse” do conhecimento científico – pedagógico –, de transformá-lo e utilizá-lo no dia a dia se torna cada vez mais fácil graças às novas tecnologias da informação e da comunicação. Com a popularização da internet, dos computadores e, principalmente, dos *smartphones*, os indivíduos têm acesso a uma rede mundial de informações e conhecimentos variados. O acesso à internet tornou possível a criação de grandes plataformas educativas *online* que ofertam cursos das mais diversas matérias, disciplinas, conhecimentos, competências e habilidades possíveis.

Um exemplo que melhor traduz o acesso a tecnologias educacionais é a plataforma educativa Udemy (2020), que alega ser o maior *marketplace* global de ensino e aprendizagem. Basicamente, a Udemy é uma grande empresa que age como uma vitrine digital e possibilita que instrutores possam gravar suas aulas e colocar à venda por seu intermédio. Por sua vez, os alunos podem acessar essa vitrine virtual e comprarem os cursos das matérias e/ou conhecimentos que desejam aprender. Nesse modelo de comercialização da educação, a plataforma alega ter 30 milhões de alunos, 100 mil cursos, 42 mil instrutores, 190 milhões de inscrições em cursos, 22 milhões de minutos de vídeo e conteúdos em mais de 50 idiomas (UDEMY, 2020). Com o alcance global que possui, cada vez mais pessoas podem acessar, de casa, do celular ou do computador, conteúdos pedagógicos que antes só seriam possíveis na escola ou na universidade. Os conteúdos não se resumem apenas às disciplinas escolares: matemática, português, ciências, física, química, geografia, história, línguas estrangeiras; mas outros ensinamentos que são ofertadas, em menor quantidade, na escola presencial: fotografia, programação de aplicativos, marketing digital, design gráfico, programação e utilização de softwares específicos, desenvolvimento emocional, finanças, hipnose, shiatsu etc.

A internet alterou substancialmente o acesso a tecnologias educacionais e com isto estabeleceu novas relações entre o que Moscovici denominava universo reificado e universo consensual. Moscovici (2015) afirma que uma representação social não é equivalente à difusão de conhecimento científico, tampouco a sua vulgarização. As representações sociais, como um saber prático, são produtos de complexas modificações que se assemelham e se distanciam dos conceitos acadêmicos. No caso da plataforma Udemy pode-se observar a modificação e transformação do *locus* diferenciado do professor, visto que aqueles que atuam na escola

necessitam de uma formação especializada no campo da educação, uma formação acadêmica concluída em uma instituição reconhecida pelo Estado. Como Illich (1985) afirma, esse mecanismo cria confiança na garantia do diploma, como fonte de valor e reconhecimento para toda a sociedade. Na Udeemy, a palavra professor desaparece e a palavra instrutor toma o lugar. Ou seja, em muitos casos o indivíduo que aparece ensinando no vídeo não é um professor com uma formação reconhecida na matéria que pretende ensinar – não frequentou uma escola, universidade ou instituição de ensino para capacitá-lo naquilo. Assim, a necessidade de um diploma ou de uma formação acadêmica como exigência para ser professor de algo, ensinar alguma coisa a alguém, é diminuída.

Diante dessas inúmeras possibilidades de cursos, os pais *homeschoolers* podem escolher três, quatro, cinco cursos para diversos tópicos dentro da mesma matéria, com diferentes professores e com diferentes metodologias. Dentro da disciplina de língua portuguesa é possível escolher um curso em classes gramaticais, com um professor que utilize uma determinada abordagem, e escolher um outro curso – ainda na mesma matéria – sobre conjugação verbal, com um outro professor que tenha uma metodologia diferente. Essas famílias ainda podem assistir os vídeos, compartilhar com as outras famílias *homeschoolers* e decidir coletivamente os melhores métodos, professores e formas de ensinar, pois, como demonstra Barbosa (2013), muitas famílias adeptas dessa modalidade de ensino, principalmente, nos Estados Unidos e Canadá, formam grupos de apoio e promovem aulas coletivas para suas crianças. Assim, práticas e conceitos pedagógicos são apropriados e modificados, permitindo múltiplas variações de escolha que possam atender essencialmente suas significações de mundo e seus pertencimentos sociais.

Brandão (2007) evidencia o caráter de construção coletiva, de elaboração social e de convívio comunitário que a educação tem. Por isso o autor afirma:

A educação pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar *comum*, como saber, como idéia, como crença, aquilo que é *comunitário* como bem, como trabalho ou como vida. [...] A educação é, como outras, uma fração do *modo de vida* dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade (BRANDÃO, 2007, p. 10).

Em outras palavras, a educação é indissociável da cultura na qual se manifesta, da vida coletiva e das relações de comunicação do cotidiano. Da mesma forma, pode-se dizer sobre as representações sociais, que dependem da cultura, das relações informais e da conversação no cotidiano (MOSCOVICI, 2015). Gilly (2001) afirma que a utilização da Teoria das Representações Sociais no campo da Educação traduz-se em um encontro rico que propicia

diversos benefícios para o ensino. O autor direciona o olhar da Teoria das Representações Sociais para a instituição escolar, pois o mesmo enxerga a escola como sendo marcada por olhares de diversos grupos sociais que a frequentam – administradores e políticos, os agentes institucionais e os usuários. Para Gilly (2001), cada grupo social que, de alguma forma, participa da configuração institucional da escola acaba por construir discursos coletivos a respeito da instituição escolar e que, por sua vez, se diferenciam dos discursos de outros grupos que também compõem a realidade educacional e institucional da escola. Pais, professores, inspetores e diretores escolares acabam tendo discursos e percepções diferentes sobre essa realidade. Desse modo, a Teoria das Representações Sociais pode ajudar a compreender como diversos grupos que interagem com o mesmo objeto social concebem e desenvolvem opiniões, comportamentos, juízos de valores e atitudes para com ele. Com as famílias *homeschoolers* não é diferente. Essas famílias, que retiraram suas crianças da escola e aderem a prática do *homeschooling*, compartilham uma percepção sobre a escola como um lugar de ineficiência – tanto acadêmica quanto social. Essa percepção será apresentada no capítulo posterior, relacionado à análise dos dados primários deste trabalho. Todavia, nos trabalhos de Mayberry e Knowles (1989), é possível perceber como os motivos que levaram os pais a retirarem suas crianças da escola estão correlacionados a incapacidade da escola em preservar os valores familiares, em manter uma socialização adequada e segura e em ofertar um ensino acadêmico de qualidade e individualizado. Gilly (2001) também reconhece que um dos principais temas a respeito das representações sobre a escola é o fracasso escolar, proveniente de uma inabilidade em conferir uma educação de qualidade. O autor também faz um importante alerta sobre o caráter das representações sociais, principalmente sobre a escola, ao afirmar:

A representação não é uma imagem-reflexo da realidade escolar, de suas funções sociais efetivas, mas sim uma construção original que visa a legitimá-las. Com este fim, a representação vai mobilizar tanto posições ideológicas quanto buscar apoios e garantias científicas, particularmente nos domínios das ciências humanas e sociais (GILLY, 2001, p. 323).

Com isso, o autor levanta questões importantes sobre as representações sociais, sobretudo, ao alertar que as representações não são um reflexo da realidade, ou seja, que elas não são a realidade em si – apesar de fazerem parte dela. O que o autor propõe é que a validade das representações sociais não é atestada no fato em si, em uma realidade objetiva, concreta e estritamente tangível, mas em uma percepção simbólica da realidade que é construída e compartilhada coletivamente.

Essa construção possibilita que os indivíduos tenham percepções sobre o objeto, como agir, quais estratégias devem ser escolhidas e o que se deve ou não fazer em determinadas situações. Em outras palavras, ao mesmo tempo em que um grupo constrói coletivamente representações sobre um objeto, esse mesmo processo permite ao grupo mantê-las e validá-las como forma de conhecer a realidade.

O processo de construção de representações sociais é possível de ser notado no caso das famílias *homeschoolers*. Diante da obrigatoriedade legal, estabelecida pela Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), da matrícula e da frequência obrigatória de crianças e adolescentes – em idade escolar – em instituições regulares de ensino, as famílias *homeschoolers* utilizam como justificativa que elas teriam o direito natural e/ou divino de educarem seus filhos, não sendo obrigadas, portanto, a mandá-los para a escola (CURY, 2017). Essa visão que as famílias possuem, apoiada tanto na vertente medieval quanto moderna do jusnaturalismo (CURY, 2017), concorre com a obrigatoriedade da lei.

Mais do que isso, as representações das famílias adeptas ao *homeschooling* estruturam uma série de argumentações de que essa prática é um modelo educacional tão ou mais válido quanto a escola e que é uma opção/alternativa não contrária a lei.

Essas duas representações do *homeschooling* – como modelo educacional ou como mais uma opção/alternativa à educação escolar – são as tentativas de legitimação das construções simbólicas que constituem as representações (GILLY, 2001). A legitimação das representações teria como eixo a utilização dos discursos e conhecimentos científicos, ressignificados, atendendo a função prática de estruturar conhecimentos sobre esse objeto.

Para Deschamps e Moliner (2009), a sociedade – constituída por diversos grupos sociais – não mantém representações sociais homogêneas sobre os mesmos objetos sociais; existiria uma tensão na interação entre os grupos para manter as próprias percepções e visões de mundo. As representações sociais das famílias de adeptos sobre o *homeschooling* tem proximidade com alguns e distância de outros e isto, como ocorre em todas as representações de objetos em sociedades complexas, é familiar e aceitável.

Outro exemplo da capacidade que as representações sociais têm de orientar comportamentos, atitudes e pensamentos é o cenário apresentado por Jodelet, em seu livro *Loucura e Representações sociais* (2015), que estuda a colônia familiar de *Ainay-le-château*. Nessa aldeia do interior da França, mais de mil pacientes de um hospital psiquiátrico são instalados nas casas dos habitantes locais; aproximadamente 500 lares. Os pacientes, loucos, que por muitas vezes eram oriundos de outras cidades, passaram a conviver com os moradores



da região. Graças a esse contato cotidiano dos loucos com os habitantes da cidade, diversas representações sobre a loucura foram construídas e compartilhadas entre os moradores.

Percebe-se no estudo de Jodelet (2015) que os loucos, e conseqüentemente a loucura, eram representados como algo passível de contágio, de transmissão. Essa representação da loucura orientou não só discursos sobre o próprio estado mental, mas também diversos comportamentos de segregação para com os loucos. A autora aponta que na maioria das casas um quarto era direcionado ao paciente fora do espaço doméstico e ligado apenas por uma porta. Grande parte dos moradores tinha como hábito a exclusão dos hóspedes – pacientes – das refeições feitas em casa – eles deveriam comer em seus quartos sozinhos. Essas práticas e comportamentos não se restringiam apenas aos anfitriões que decidiam receber os hóspedes do hospital: os outros habitantes locais construíram diversas práticas segregacionistas ao redor dos loucos. Os pacientes ao chegarem nos comércios locais só eram atendidos depois dos moradores da cidade, mesmo que eles tivessem chegado antes. Não era permitido que os loucos frequentassem determinados bares e cafeterias; existia, ainda, uma máquina de café destinada para os habitantes e outra para os pacientes – de café com qualidade inferior. Na missa, eles não podiam se sentar onde desejavam, pois para eles era reservado uma pequena parte no fundo da igreja. No açougue, apenas linguiça e carne moída eram vendidas para servir de comida aos loucos – restos de carne triturada.

Jodelet identifica ainda várias situações de relações sociais que manteriam as distinções entre nomear os moradores de civis e os loucos de não-civis. A pesquisa demonstrou que as representações sociais são um conhecimento socialmente elaborado e compartilhado, mas que também orienta os grupos sobre a ação diante de um objeto.

No entanto, além de orientar os indivíduos sobre comunicações e comportamentos as representações sociais têm outra função: a de familiarizar o não familiar, de dar sentido ao desconhecido, de naturalizar o novo (MOSCOVICI, 2015). Moscovici (2015) afirma que o universo consensual – as relações e comunicações do dia a dia – é um local de segurança e conforto onde há uma prevalência do hábito, da repetição e da tradição.

Entretanto, a vida social é dinâmica e, ordinariamente, objetos, fenômenos, indivíduos, grupos e acontecimentos produzem mudanças que provocam uma “estranheza”, uma falta de sentido e uma série de comportamentos, atitudes e imagens não usuais, não comuns, não familiares à realidade cotidiana dos grupos sociais. O novo exige sentido. E para compreender melhor como as representações sociais familiarizam o desconhecido, é necessário apresentar dois processos que as constituem: a ancoragem e a objetivação.

Deschamps e Moliner afirmam que a ancoragem é o processo cognitivo pelo qual: “os indivíduos escolhem um quadro de referência comum que lhes permita apreender o objeto social. Geralmente este quadro de referência corresponde a um domínio familiar” (DESCHAMPS; MOLINER, 2009, p. 127). Em outras palavras, a ancoragem é um processo em que os indivíduos dão sentido ao desconhecido, mas essa atribuição de sentido se estabelece com base em um quadro referencial já existente, em uma herança cultural que já circula na sociedade, em conhecimentos e valores partilhados que já fazem parte da vida dos indivíduos. Moscovici afirma que a ancoragem é “um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada” (MOSCOVICI, 2015, p. 61). Ou seja, o novo, que ainda não tem nome, é pensado através do antigo, do que já existe, do que é comum e de referência para os indivíduos. Essa ancoragem – categorização – é feita através da generalização de elementos que o objeto novo tenha em comum com o quadro referencial; uma generalização superficial que analisa poucos elementos.

Um exemplo que Deschamps e Moliner (2009) se utilizam, e pode ser encontrado no trabalho seminal de Moscovici (2012), é a percepção que as pessoas religiosas tiveram em contato com a psicanálise, ao comparar a prática psicoterápica com o ato de se confessar – confessionário católico. Ao encarar aquele objeto social que ganhou relevância na sociedade e que se mostrava como desconhecido, os parisienses religiosos o confrontaram com o quadro de referência comum que eles tinham: a prática religiosa católica. Com a familiarização do objeto novo pelo antigo, o novo começa a receber características do objeto antigo – ou a ser percebido com características e propriedades do quadro referencial antigo. E mesmo a ancoragem sendo um processo cognitivo que ocorre no indivíduo, é importante a afirmativa feita por Jodelet (2015) que sinaliza que a capacidade de atribuir sentido ao não familiar por ideias, conhecimentos e objetos familiares é justamente o que possibilita a teoria das representações sociais ter um caráter social.

Para Moscovici (2015), a objetivação é o processo que materializa uma ideia ou conceito abstrato, que dá concretude e realidade. Para isso, é necessário que se descubra a qualidade mais icônica desse conceito ou ideia e o transforme em imagem. Para Deschamps e Moliner a objetivação é pensada como o processo que: “os indivíduos vão utilizar para tentar reduzir a distância entre o conhecimento do objeto social que eles constroem e a percepção que eles têm deste objeto. Trata-se de transformar a crença ou a opinião em informação” (DESCHAMPS; MOLINER, 2015, p. 127). Em outras palavras, objetivar é tornar tangível o intangível.

Assim, os processos de ancoragem e objetivação familiarizam o desconhecido, o tornam tangível, diminuem a distância, classificam-no com base no que já existe e orientam as relações e comunicações na ordem do dia a dia.

Além dessa função, as representações sociais também agem enquanto fator importante na formação das identidades. Deschamps e Moliner (2009) concordam com tal asserção na medida em que percebem o papel importante que as representações assumem na formação das identidades dos grupos. Para os autores, os grupos representam coletivamente determinados objetos sociais e é a partir dessa representação – que inclui não só a percepção, mas diversas formas de agir e de se comportar diante do objeto – que se estabelece as semelhanças e diferenças endogrúpis – entre os membros do próprio grupo – e exogrúpis – entre grupos diferentes. Isto é, Deschamps e Moliner (2009) mostram que os indivíduos de um grupo compartilham formas semelhantes de pensar e agir sobre um determinado objeto, que servem de marcador identitário para que os próprios membros possam se reconhecer enquanto grupo. Ao mesmo tempo, servem também como um marcador de diferenciação do endogrupo – membros do próprio grupo – contra outros grupos externos. Ou seja, as formas de pensar e agir sobre um objeto específico fazem parte da constituição da identidade social do endogrupo, assim como o fazem se diferenciar de um exogrupo que pensa e age sobre o mesmo objeto de outras maneiras. Em suma, é o que ajuda os seus membros a se enxergarem como um grupo e a se diferenciarem de outros grupos externos.

Para exemplificar essas afirmações, os autores utilizam um estudo de Moliner e Courtot (2004) sobre pertenças políticas. No estudo, era perguntado aos indivíduos o que era ser de esquerda e o que era ser de direita – ambos posicionamentos opostos no espectro político. Logo em seguida, era dada uma lista de diversas opções de comportamentos e posturas que deveriam ser atribuídos à posição política de esquerda ou de direita. Assim, posturas como: ser conservador, ser favorável ao liberalismo e dar prioridade à economia foram consideradas 100% como posições de direita. Por sua vez, posturas como: ser pela defesa dos direitos humanos, dar importância ao serviço público e ser pela redistribuição de riquezas foram consideradas posturas 100% de esquerda. Esse estudo ilustra justamente a afirmativa de Deschamps e Moliner (2009) de que as representações sociais que os grupos têm sobre objetos sociais – ser de direita, ser de esquerda – servem ao mesmo tempo para assemelhá-los enquanto endogrupo e para diferenciá-los dos exogrúpis, pois, como visto, “ser conservador” em 100% dos casos era característica atribuída a um posicionamento ou ação de quem é de direita (semelhança do endogrupo) e em nenhum dos casos foi atribuída a uma pessoa de “esquerda” (diferenciação do exogrupo).

Os adeptos do *homeschooling* o concebem como uma prática que requer “sacrifícios”, dedicação por parte dos pais, sendo necessário que um dos pares abandone a carreira profissional e se dedique exclusivamente à educação da criança. Todas essas representações permitem que os pais adeptos se reconheçam como um grupo especial e de elevado amor por seus filhos, diferentes dos que não praticam a modalidade.

A Teoria das Representações Sociais, assim como pensou Moscovici (2015), constitui o essencial norte teórico que balizou a concepção do objeto desta dissertação, bem como sua análise, com a construção de categorias analíticas que permitiram o avanço do estudo e da discussão sobre o campo do saber, aqui, selecionado.

A representação social do *homeschooling* pelos adeptos pode ser identificada por ser elaborada em um grupo de compartilhamento, que familiariza e insere ideologias e crenças religiosas em processos pedagógicos e que se estabelece em antagonismo à escola formal. Grande parte deste compartilhamento acontece através de redes sociais. E este foi o campo escolhido para tratar o objeto da pesquisa e desenvolver sua análise. É preciso ressaltar que as representações do *homeschooling* são conhecimentos sociais partilhados que estruturam modos de vida e que produzem efeitos nas relações sociais e políticas.

### 3. REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO *HOMESCHOOLING* ENTRE ADEPTOS

O presente trabalho se caracteriza como uma pesquisa documental, pois tem como principal fonte de análise a utilização de documentos – dados primários – que ainda não foram objetos de análises científicas (PIMENTEL, 2001). Os documentos coletados e analisados nessa pesquisa são constituídos por arquivos em mídias eletrônicas, que contêm informações em formato de: textos, áudios, imagens e vídeos. Esses arquivos digitais são provenientes de uma rede social, largamente difundida e utilizada ao redor do mundo, chamada *Facebook*. Nessa plataforma digital, os arquivos digitais são chamados de *posts*, pois uma vez publicados seus conteúdos ficam fixados para os usuários. Dessa forma, a pesquisa coletou e analisou 300 *posts* e seus respectivos comentários, referentes a um período de três meses – de abril a fevereiro de 2019 –, em cinco páginas, onlines e públicas, presentes na referida rede social, sobre o tema do *Homeschooling*/Educação Domiciliar. A análise dos comentários feitos nos *posts* – que podem ser compreendidos também como mensagens de texto, áudio e vídeo que outros usuários enviam para quem criou originalmente o post – se justifica uma vez que eles também são classificados como documentos – arquivos digitais – que compõem o *post*, que permite a interação de diversos usuários sobre um mesmo conteúdo publicado.

A pesquisa tem como fundamentação teórica a Teoria das Representações Sociais e utiliza a análise de conteúdo categorial-temática como proposta metodológica para o exame dos dados primários coletados.

A *internet* foi escolhida como meio de coleta de dados com base na afirmativa de Zanini (2016), que estipula a centralidade da utilização da internet, no cotidiano dos indivíduos, como marco da sociedade contemporânea. Arruda (2015) também reconhece a influência da *internet* no dia a dia dos indivíduos e nos seus processos de comunicação, por isso afirma:

Hoje em dia, a velocidade frenética da informação e do progresso da tecnologia da informação transformou a forma como comunicamos, pensamos e construímos o nosso conhecimento. Os nossos alunos não conseguem imaginar a sua vida sem celular, internet, redes sociais, blogs e etc. Também não conseguem imaginar como era possível viver no passado. As práticas de informação e comunicação mudam com rapidez, o que afeta os métodos de ensino e aprendizagem, bem como a forma como pensamos e interagimos uns com os outros. (ARRUDA, 2015, p. 104).

Assim, a *internet* se estabelece, cada vez mais, como ambiente de comunicação, convivência, sociabilidade, relacionamento e conversação entre indivíduos e grupos, o que propicia a formação de representações sociais. Moscovici (2012) propõe a comunicação como base essencial da constituição e da transmissão das representações sociais. No seu trabalho

inaugural do campo teórico, o autor dedica atenção especial à imprensa: aos jornais, aos programas televisivos e de rádio, às revistas e outras mídias. Tamanha é a importância do papel da imprensa nos processos representacionais que, na segunda parte de sua obra, ele apresenta uma análise das representações difundidas pela imprensa parisiense a respeito da psicanálise. Analogamente, a *internet* assume importante função neste trabalho como espaço de constituição e de transmissão de representações, da mesma forma que a imprensa assumiu uma importante função na produção de Moscovici (2012).

Por sua vez, o *Facebook* – rede social – foi escolhido como fonte de dados para esta pesquisa, por dois motivos: a sua grande difusão e o caráter público de seus conteúdos. O primeiro motivo se apoia na *Pesquisa Brasileira de Mídia* (BRASIL, 2014), que apontou o *Facebook* como a rede social mais utilizada pelos brasileiros. O segundo motivo vincula-se, diretamente, ao caráter público das informações que são criadas e compartilhadas por páginas também públicas na plataforma, que aderem a sua política de dados. O *Facebook*, em seus termos de serviço, esclarece aos seus usuários as opções de publicações, bem como o que constitui publicações de caráter público. É possível perceber isto no seguinte trecho:

Quando você compartilha e se comunica usando nossos Produtos, você escolhe o público para aquilo que compartilha. Por exemplo, quando você publica no Facebook, seleciona o público que verá a publicação, como um grupo, todos os seus amigos, o público ou uma lista personalizada de pessoas. [...] Informações públicas podem ser vistas por qualquer pessoa, dentro e fora de nossos Produtos, inclusive se essa pessoa não tiver uma conta. Isso inclui seu nome de usuário do Instagram; qualquer informação que você compartilha publicamente; informações de seu perfil público no Facebook; e o conteúdo que você compartilha em uma Página do Facebook, conta pública do Instagram ou qualquer outro fórum público, como o Marketplace do Facebook. Você, outras pessoas que usam o Facebook e o Instagram e nós podemos fornecer acesso ou enviar informações públicas para qualquer pessoa dentro e fora de nossos Produtos, inclusive em outros Produtos das Empresas do Facebook, em resultados de pesquisas ou por meio de ferramentas e APIs. É possível também visualizar, acessar, compartilhar novamente ou baixar informações públicas por meio de serviços de terceiros, como mecanismos de pesquisa, APIs e mídia offline como a TV, e por meio de aplicativos, sites e outros serviços que se integram a nossos Produtos (FACEBOOK, 2019).

Diante da possibilidade oferecida pelo *Facebook* aos indivíduos de escolherem como, com quem e qual o caráter de compartilhamento das suas publicações, essa pesquisa optou por trabalhar apenas com páginas públicas e com seus *posts* e comentários. Entende-se que o conteúdo em tais páginas se caracteriza como informação pública, uma vez que pode ser visualizado e acessado por indivíduos cadastrados ou não cadastrados na plataforma.

Zanini (2016) alerta para uma outra forma de interação no *Facebook*, que são os grupos fechados e secretos. Os grupos fechados se caracterizam como espaços onde usuários da rede social podem se reunir sob um determinado tema de interesse para discutir, debater e interagir.

Eles podem ser encontrados no buscador da plataforma ao ser digitado o nome do grupo. Entretanto, para se entrar e visualizar as publicações de um grupo fechado é necessário enviar uma solicitação que será avaliada – podendo ser aprovada ou não – por algum administrador ou membro do grupo – que, independente de uma busca voluntária, podem também convidar o usuário a integrar essa comunidade. Por sua vez, os grupos secretos também são fechados, mas o ingresso nesses grupos só pode ser feito através do convite de administradores e membros do grupo. Além disso, eles não são passíveis de serem achados no buscador do *Facebook* e os seus conteúdos também não podem ser visualizados por nenhum usuário de fora do grupo – sendo cadastrado ou não na plataforma.

A autora supracitada presume que, nesses tipos de grupos, os indivíduos, apesar de utilizarem a internet e o *Facebook*, esperam um fluxo de privacidade sobre as publicações feitas e as interações realizadas (ZANINI, 2016). Dessa forma, não serão analisados e nem coletados nenhum tipo de material ou dados referentes a grupos fechados e/ou secretos a respeito do *homeschooling*. Os únicos dados coletados serão de páginas públicas, que tem como objetivo a difusão e a produção de publicações públicas para a sociedade e os adeptos a seus conteúdos. Todo o anonimato necessário será garantido e nenhum nome dos autores dos documentos serão divulgados.

As páginas públicas foram encontradas através da pesquisa feita no buscador da plataforma ao se utilizar as expressões: *homeschooling* e educação domiciliar. Diante dos resultados, foram observadas cinco páginas que publicavam *posts* relacionados ao tema selecionado. Após algumas semanas acompanhando-as, percebeu-se que havia, entre elas, o hábito de compartilhar seus *posts*. Ou seja, a página 1 publicava um *post* e a página 2 compartilhava esse mesmo *post*, mostrando que havia sido retirado do *post* da página 1. Constatou-se que esse comportamento ocorria nas cinco páginas escolhidas. Esse tipo de ação foi benéfico para a pesquisa e se mostrou como fator decisivo para a determinação de quais e quantas páginas seriam analisadas.

Após a realização da coleta inicial dos dados, eles foram analisados através da proposta metodológica da análise de conteúdo, que Bardin (2002) define como:

Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados. O fator comum destas técnicas múltiplas e multiplicadas – desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados, até à extração de estruturas traduzíveis em modelos – é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência (BARDIN, 2002, p. 9).

Em outras palavras, a análise de conteúdo pode ser compreendida como um conjunto diversificado de técnicas, métodos e instrumentos que servem para sistematizar, organizar, classificar e interpretar comunicações, conciliando o rigor metodológico científico e a experiência subjetiva. Ao lançar mão da análise de conteúdo, como proposta por Bardin (2002), torna-se possível ao pesquisador analisar materiais jornalísticos, discursos, entrevistas, obras literárias, documentos, textos, propagandas e até mesmo relatos terapêuticos sob critérios claros e definidos. Essa proposta possibilita que o investigador não tenha como única ferramenta de trabalho a intuição ou a sua subjetividade.

Dentro das técnicas, instrumentos e metodologias que compõe a análise de conteúdo, foi escolhida a análise categorial-temática, que consiste, segundo Bardin (2002), em uma técnica de análise de material que desmembra o texto em diversas unidades, no caso escolhido em temas, e, por conseguinte, reagrupa-os em grandes categorias. O conceito de tema foi compreendido como o núcleo de sentido de um discurso, o argumento central que expõe a finalidade da comunicação. O tamanho de um tema não é pré-determinado e variou entre uma frase a um parágrafo.

Assim, depois da coleta inicial dos 300 *posts* e seus respectivos comentários, eles foram lidos e relidos no intuito de identificar todos os temas trabalhados nas mensagens, vídeos e conteúdos publicados pelas páginas elegidas. Após esta etapa, foram selecionados seis temas: a concepção do *homeschooling*; motivações para o *homeschooling*; resultados e benefícios do *homeschooling*; concepção da escola; ineficiência da escola; e os efeitos da escolarização. Depois dessa etapa, os temas foram reagrupados em duas categorias. A primeira recebeu o nome “Sobre o *homeschooling*: concepções e práticas”, e englobou os três primeiros temas. A segunda categoria foi chamada de “A escola ineficiente” e englobou os três temas seguintes. Vê-se, então, que as duas categorias reagruparam os temas que apresentaram mais similaridade e, ao mesmo tempo, possibilitaram uma análise em conjunto, que revelou os seus conteúdos: valorativos, explicativos, manifestos e latentes. Dessa forma, espera-se que seja possível, ao final da análise das categorias, descobrir e compreender as representações sociais do *homeschooling* entre adeptos.

Por fim, é importante fazer um aviso neste momento, pois esta parte do trabalho precede a apresentação dos dados coletados e analisados. Ao longo do texto que expõem os dados apresentados foram extraídas partes das mensagens e vídeos – transcritos – das páginas selecionadas para ilustrar os diversos discursos presentes dentro dos temas. Assim, quando for feita uma citação de uma mensagem, vídeo ou conteúdo que foi publicado pelas páginas ou comentado pelos adeptos que seguem as páginas, ele será apresentado como uma unidade de



contexto e virá sempre indicado da página do *Facebook* ao qual ele foi extraído – página 1, página 2, página 3, indo até a página 5 – e logo após haverá uma letra que corresponde ao mês da coleta daquele post – *F* para fevereiro, *M* para março e *A* para Abril –, seguido de um número que pode variar de 1 a 45, que representa o número de *posts* publicados naquele mês. Diante disso, será comum, ao longo da explanação, no lugar em que haveria a fonte de uma citação, a inserção de códigos como este: “Página 2, A34”. Esses códigos representam, portanto, a identificação da postagem da qual foi retirado o fragmento que é apresentado como uma unidade de contexto – de qual página do Facebook, em qual mês e qual o número específico do *post* dentro daquele mês.

A seguir, então, serão apresentados os documentos coletados e trabalhados através da análise de conteúdo categorial-temática, provenientes dos *posts* e comentários das páginas sobre *Homeschooling*/Educação domiciliar, no *Facebook*.

### **3.1. Sobre o homeschooling: concepções e práticas**

Neste momento do trabalho serão apresentadas as unidades de registro – os temas – e as unidades de contextos – as frases, os parágrafos e as mensagens – que ajudarão a revelar os discursos, os comportamentos e os conhecimentos compartilhados e difundidos pelos adeptos ao fenômeno do *homeschooling*. Assim, a primeira categoria que será apresentada é chamada “Sobre o homeschooling: concepções e práticas”. O seu objetivo é reunir os temas a respeito da percepção dos adeptos sobre o que define o *homeschooling*, quais são as características e exigências para o começo da prática, os resultados que são obtidos com este modelo de educação e as motivações e justificativas que orientam seus praticantes a adotarem a educação domiciliar. Em outras palavras, esta categoria apresenta o esforço dos adeptos em definir o que é ou não o *homeschooling* e em determinar quais foram as motivações que os guiaram a essa modalidade de educação, bem como os resultados obtidos com o estabelecimento da prática.

Antes da apresentação dos dados deve-se sinalizar que a Constituição Federal, em seu Artigo 205, define que 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” (BRASIL, 1988). Esta determinação jurídica aponta para um caráter da constituição e do desenvolvimento da educação em relacionamento colaborativo e quase indissociável entre três agentes: o Estado, a família e o educando. Essa relação tríplice não se mantém apenas no campo jurídico, mas no nível do discurso também. Ao longo da exposição dos dados, frequentemente, uma unidade de contexto apresentada irá apontar para mais de uma unidade

registro. Ou seja, pelo caráter do próprio objeto estudado (a educação), muitas frases e parágrafos (unidades de contexto) trazem em seu conteúdo a presença de mais de um tema (unidade de registro), normalmente, correlacionando concepções de educação, críticas à escola, função da família etc. Assim, será necessário, ao apresentar as unidades de contexto, selecionar uma unidade de registro e trabalhar com ela, para logo mais à frente revisitar a mesma unidade de contexto para trabalhar com outra unidade de registro também presente.

### 3.1.1 A concepção do *homeschooling*

O primeiro tema apresentado dentro desta categoria foi denominado “a concepção do *homeschooling*” e consiste nas percepções, nos saberes e nas tentativas dos adeptos de definirem e delimitarem o que é o *homeschooling*. Nesse esforço de dar sentido, de definir fronteiras e limites e, principalmente, de expor o conceito e a prática, os partidários da educação domiciliar, em matérias jornalísticas, *posts* e comentários, apontam o conceito como uma modalidade educacional, exterior à escola e de controle familiar, sendo apresentada nas seguintes unidades de contexto:

A educação domiciliar ocorre quando os pais assumem por completo o controle do processo global de educação dos filhos, ou seja, além do ensino de valores, hábitos, costumes e crenças, se responsabilizam também pelo chamado saber acadêmico que, normalmente, ficaria a cargo da escola. Trata-se, portanto, de uma modalidade de educação, na qual os principais direcionadores e responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem são os pais do educando (aluno) (página 5, post m16).

Educação domiciliar, então, nós temos aqui uma pequena definição, que foi pega no site da ANED, que é a associação nacional de educação domiciliar, ele apresenta a educação domiciliar como uma modalidade de educação e os principais direcionadores, e responsáveis seriam os pais do educando, né? Não é nenhuma instituição que promove esse tipo de educação. O que é interessante sabermos, também, é que a educação domiciliar vem do movimento internacional denominado *homeschooling*, que ganhou força nos Estados Unidos após a educa de 70, que houve uma grande reforma educacional por lá. (Página 2, post F7).

Nessas duas unidades de contexto pode-se perceber o *homeschooling* caracterizado como uma modalidade de educação, ou seja, uma forma, uma maneira, um modo pelo qual a educação ocorre – acontece e existe – e que ao mesmo tempo se diferencia da educação formal ou escolar. Illich (1985), que é considerado por Barbosa (2013) e Vieira (2012) um dos grandes influenciadores dessa prática, propõe que a educação não é um processo exclusivo da escola e do espaço escolar; ela acontece o tempo todo e em todos os lugares, nas relações interpessoais, nas relações com objetos e com a natureza. Brandão (2007) compartilha parcialmente a concepção de Illich a respeito da educação, entretanto, não apoia o desejo de desescolarização

e a diminuição da importância da escola na sociedade; sua semelhança com Illich está na possibilidade de a educação ocorrer fora da instituição escolar. Ele afirma: “Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja, ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar” (p. 7). Estar fora do sistema de ensino escolar, portanto, parece ser uma das características essenciais (não a única, mas uma importante) de definição do conceito e da prática do *homeschooling*. Nas unidades de contexto a seguir percebe-se esse critério demarcador:

Então, quando um pai tira os filhos da escola ou decide não enviar os filhos para a escola, ele está fazendo o seguinte: ele está assumindo o controle do processo global de educação dos filhos, tirando aquela parte que foi terceirizada por aquela instituição e agora assumindo esse processo. É isso, isso é educação domiciliar, os pais são responsáveis. (Página 1, post M9).

Eduquei em casa e é uma modalidade de educação que, por ainda não ser reconhecida em nosso país, ela traz essa situação (Página 1, post M9).

As duas unidades de contexto apontam para a condição da educação ser realizada fora da escola, o primeiro de forma explícita e o segundo de forma implícita; elas também apontam para outra condição necessária – que será tratada logo mais – para a delimitação conceitual e de execução da prática: o controle dos pais sobre o processo educacional. Ainda a respeito da questão da modalidade educacional, Pérez (2013) define a educação em duas categorias, Educação não intencional – ou informal – e Educação intencional, que se dividiria ainda em: Educação formal e Educação não formal. Pérez (2013) estabelece como critérios de distinção dessas modalidades a intencionalidade – de quem deseja aprender e de quem deseja ensinar – e o nível de estruturação e preparo da transmissão de saber. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996), ficam estabelecidas as diretrizes e as modalidades de ensino reconhecidas no Brasil. Figuram entre elas, pela disposição da lei: a Educação Básica – composta da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; a Educação de Jovens e adultos; a Educação Profissional e Tecnológica; e a Educação especial.

No caso das unidades de contexto compartilhadas pelos adeptos do *homeschooling*, o termo e/ou expressão “modalidade” parece ser usado como sinônimo de forma, maneira, ou modelo de educação que serve, ao mesmo tempo, para criar uma diferenciação e afastamento da educação ofertada nas escolas e uma validação como mais um modo ou forma existente normal de se educar. Esses apontamentos ficam perceptíveis nas seguintes unidades de contexto, a primeira com um comentário de um adepto: “E, então, a gente precisa repensar a forma de educação e o home school é apenas uma delas. Nesse sentido, não é ensinar conteúdo, é treino para o aprendizado. Ensinar o educando a aprender, por mais que pareça redundante”

(Página 1, post M9). A segunda é uma entrevista feita a um jornal com um membro de uma associação de educação domiciliar e compartilhada por uma das páginas estudadas:

Jornalista diz:

- O modelo não é excludente e eletista? As crianças que precisam, por exemplo, frequentar a escola como condição para receber o bolsa família ficarão impedidas de adotar o ensino domiciliar?

B. diz:

- Não é excludente e nem eletista. É uma opção a mais, faz quem quiser. O *homeschooling* é para todos, mas não é para todo mundo. Por mais antagônica que pareça essa frase, dá para entender. É para as famílias que querem e podem. Nem tudo que a gente cria precisa ser inclusivo. Há coisas que vão servir para alguns e não para outros. A escola não inclui todos? Por que a gente precisa fazer outro modelo que inclua todos? Não podemos ver isso como problema, é uma opção a mais. (Página 1, post M8).

Ao colocar o *homeschooling* como modalidade de educação, os adeptos o concebem como uma possibilidade na qual é possível ocorrer uma educação desescolarizada, fora da instituição tradicional de ensino, com delimitações que direcionam e orientam a prática e o conceito de educação domiciliar. Nas unidades de contexto, o *homeschooling* é expressado como uma opção, o que mostra uma tentativa de diferenciá-lo da escola e, ao mesmo tempo, legitimá-lo como um modelo de educação. Essa normatização, ou tentativa de normatização, se estabelece ao mostrar que educar o filho fora da escola, ou retirá-lo da escola, é uma das condições que caracterizam a própria prática, que constitui-se como uma opção educacional válida, como a escola, mesmo em um país que tem em suas leis infraconstitucionais a obrigatoriedade da matrícula e da frequência escolar – como consta na Lei de Diretrizes e Bases da Educação e no Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1996, 1990). Nas duas unidades de contexto a seguir, percebe-se isto:

O que caracteriza o *homeschool* hoje no Brasil é: não ter o filho matriculado em escola. E isto inclui todas as famílias independente do método que usam, apenas exclui os que não estão ensinando e não matriculam pois isto é abandono intelectual e também não é *homeschool*. Entendem o por quê precisamos colocar os pingos nos is? Para nos diferenciar dos que vão querer utilizar nosso nome para não fazer nada, é por isto que insistimos no uso correto da nomenclatura (página 2, post F24).

A educação domiciliar deve ser uma alternativa para pais que discordam da metodologia e do modelo escolar que temos, que preferem dar uma educação mais personalizada, que explore os potenciais, os talentos e as expertises das crianças e dos adolescentes. Não acreditamos num modelo antiescolar, mas sim em mais uma opção (Página 1, post M8).

Na primeira unidade de contexto é percebida a intencionalidade em definir o *homeschooling* e diferenciá-lo do abandono intelectual, crime previsto no Código Penal. Como já exposto no primeiro capítulo deste trabalho, as famílias *homeschoolers* enfrentam acusações

jurídicas por partes de agentes públicos (conselheiros tutelares, promotores públicos e juízes), sendo acusadas, em alguns casos, justamente de abandono intelectual por não efetuarem a matrícula obrigatória em instituição de ensino reconhecida e credenciada (CURY, 2017). Mas na unidade de contexto F24, os adeptos consideram que o crime se configura apenas com a retirada da criança da escola e o não provimento de ensino. A revisão da legislação, entretanto, gera um conflito, visto que expõe, de acordo com a Lei de diretrizes e Bases da Educação, Art. 6º, que é “dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade” (BRASIL, 1996). Desta forma, como Cury (2017) aponta, os referidos atos podem ser interpretados como descumprimento da lei.

Sem avançar muito nessa questão, o intuito da análise, no momento, é a normatização da prática para os adeptos. Barbosa (2013), Cury (2017) e Vieira (2012) indicam que o *homeschooling* é percebido por muitos pais praticantes como um direito natural – derivado da liberdade individual e da condição biológica de progenitores – ou como um direito divino – concedido por Deus e como objetivo final do matrimônio (CLARK, 2016).

Examinando os dados coletados, na segunda unidade de contexto, o *homeschooling* é apresentado como uma alternativa – opção – para pais que se opõe ao modelo escolar e poderiam escolher uma outra via de educação. No final da frase, ainda há uma tentativa de dissociar a prática de um discurso antiescolar, comumente associado aos *homeschoolers*. Contudo, Oliveira e Ribeiro (2017) enxergam essas famílias como compostas por diferentes posições antiestatais, tais como: anarquistas, liberais individualistas e religiosas, partindo sempre de discursos de diminuição do poder do Estado, de suas responsabilidades e da sua competência de fiscalização. Illich (1985), enquanto um dos influenciadores do movimento *homeschooling* nos Estados Unidos (BARBOSA, 2013), desenvolve um discurso antiescolar que propõe o fim da educação escolarizada e a criação de um novo modelo educacional baseado nos interesses e potencialidades do indivíduo, com uma rede de ensino-aprendizagem de responsabilidade dos sujeitos envolvidos. Ainda assim, há a tentativa de dissociar essa imagem dos conceitos aqui trabalhados da ideia de um movimento contra a escola – essa preocupação irá aparecer outras vezes ao longo do texto.

Em síntese, apresentar o *homeschooling* enquanto opção, ou alternativa, é apontar para uma tentativa da normatização da prática, uma estratégia de difusão, que o concebe como uma prática natural. E a incerteza quanto a sua natureza ser contrária ou não à escola reverbera em outras postagens, expostas nestas unidades de contextos:

Entendo que afirmar que o homeschooling não é contra a escola pode ser uma fala estratégica e só (Página 1, post M12).

Concordo que apresentar o homeschooling como alternativa, e não como modelo de educação, seja somente uma estratégia (Página 1, post M12).

Essas duas unidades de contexto apresentadas interpelam as duas unidades de contexto introduzidas anteriormente. Elas partem de um questionamento sobre a intenção de definir o *homeschooling* enquanto alternativa à escola e negam sua conceituação enquanto movimento contrário às instituições escolares. Essas reflexões sugerem uma fala programada, com a intencionalidade de apresentá-lo de uma forma mais aceitável, normatizá-lo. Essa normatização da educação domiciliar também aparece em outras unidades de contexto quando se dirigem ao *homeschooling* enquanto prática realizada e legalizada em outros países, como nos exemplos a seguir:

A educação domiciliar, ou instrução em família, internacionalmente conhecido como homeschooling, é praticada e garantida legalmente em mais de 60 países (Estados Unidos, Rússia, Portugal, França, Austrália, Finlândia, Chile, Colômbia, África do Sul, Japão, Finlândia, Singapura, entre tantos outros). Atualmente, há mais de 4 milhões de estudantes praticantes da modalidade no mundo inteiro, em diferentes contextos socioeconômicos. (Página 2, post A4).

Nós nos postulamos como alguém que quer uma opção, que já tá presente em mais de 60 países, são 65 países nos cinco continentes. (Página 1, post A6).

Já faz anos que há famílias no Brasil praticando esta forma de ensino, só não era regulamentada... Na Europa e Estados Unidos esta é uma prática muito comum (Página 1, post F3).

Na unidade de contexto A04, da página 2, o trecho exposto foi retirado de uma “carta aberta à sociedade” feita por uma associação de famílias *pró-homeschoolers*. O conteúdo dessa carta foi compartilhado pelas páginas de Facebook e manifesta a internacionalidade desse modelo educacional – expressão usada no próprio fragmento retirado –, sendo ele uma prática regulamentada em diversos países. A Home School Legal Defense Association – associação americana que defende o *homeschool* –, em seu site, apresenta relatos da ocorrência dessa prática em 106 países, encontrando-se legalizada ou permitida em 49 deles. Os outros 57 países possuem leis que não expressam claramente a legalização da prática ou que não a permitem (HSLDA, 2020). Porém, estimar ao certo quantos países permitem e/ou praticam o *homeschooling* e o seu total exato de praticantes ao redor do mundo se mostra uma tarefa extremamente difícil.

Gaither (2017) relata que o modelo educacional é permitido em todos os 50 estados americanos, todavia, a sua regulamentação varia entre eles. Dessa forma, ao pesquisar sobre as famílias *homeschoolers* nos Estados Unidos, o autor encontrou diversos problemas para chegar a números exatos e confiáveis. Um agravante nesse cenário, segundo o autor, é o fato de que

muitos estados americanos não fiscalizam o *homeschooling*, não exigem um cadastro atualizado ou não tem recursos financeiros para guardar os dados das famílias praticantes. Soma-se a isso a desconfiança das famílias *homeschoolers* quanto a entrevistas e questionários, o que dificultaria mais ainda o estabelecimento desses números (GAITHER, 2017). Ribeiro e Palheres (2017) também apresentaram dificuldades em seus estudos sobre as famílias *homeschoolers* em Portugal. Em um dos anos letivos pesquisados (2011-2012), por exemplo, os autores não conseguiram achar os dados das famílias e crianças registradas nesse tipo de educação domiciliar.

Nas outras duas unidades de contexto seguintes (A6 e F3), feitas por adeptos distintos, se evidencia como o argumento da prática em outros países colaborara para uma construção do *homeschooling* enquanto opção educacional legítima e comum. Arrai (2000), ao pesquisar as motivações para a prática da educação domiciliar no Canadá, indica um fato interessante. O autor relata que, atualmente, muitas famílias que praticam o *homeschooling* o enxergam como uma opção educacional entre muitas outras, em vez de considerá-lo como uma alternativa radical à escolarização pública contemporânea. Para o autor, esse fato poderia ser explicado pela fase em que tal prática se encontra atualmente no Canadá. Como seu exercício já é garantido legalmente, todas as batalhas, disputas e mobilizações pela legalização já foram travadas, diminuindo assim a necessidade de comprometimentos filosóficos ou ideológicos para aderir ao *homeschooling*. Isso aponta que com a legalização jurídica da prática uma maior percepção de normatização da mesma começou a ser difundida.

Se um dos critérios essenciais que ajuda a definir o conceito e a prática do *homeschooling* é a ausência da criança na escola, corrobora para sua apresentação como uma modalidade de educação ulterior a escola ou uma opção/alternativa legítima para os pais que não desejam seus filhos em unidades escolares. Entretanto, a ausência da criança na escola não é o único critério que ajuda a demarcar fortemente os limites do conceito e da prática; é necessário olhar também para outro caráter que já foi apresentado nas unidades de contexto: o controle e a responsabilização da família pelo processo educacional. Assim, é preciso fazer essa revisitação à unidade de contexto – já citada aqui – M16, da página 5, e à unidade de registro M9, da página 1, que afirmam:

A educação domiciliar ocorre quando os pais assumem por completo o controle do processo global de educação dos filhos, ou seja, além do ensino de valores, hábitos, costumes e crenças, se responsabilizam também pelo chamado saber acadêmico que, normalmente, ficaria a cargo da escola. Trata-se, portanto, de uma modalidade de educação, na qual os principais direcionadores e responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem são os pais do educando (aluno) (Página 5, post M16).

Então, quando um pai tira os filhos da escola ou decide não enviar os filhos para a escola, ele está fazendo o seguinte: ele está assumindo o controle do processo global de educação dos filhos, tirando aquela parte que foi terceirizada por aquela instituição e agora assumindo esse processo. É isso, isso é educação domiciliar, os pais são responsáveis. (Página 1, post M9).

Assim, o *homeschooling* ocorre sobre uma dupla condição: a retirada da criança da escola e a responsabilização dos pais pelo processo de educação dos seus filhos. Mas o que é assumir o processo global de educação da criança? Novaes (2017), Ribeiro e Palhares (2017), Barbosa (2013) e Vieira (2012) mostram que os pais que aderem a essa prática se tornam responsáveis por definir o modelo pedagógico, o conteúdo das disciplinas, os livros didáticos, o local do estudo, os horários e as avaliações que serão realizadas – ou não realizadas – com as crianças e adolescentes, além de serem incumbidos de ofertar opções de socialização e interações.

Ribeiro e Palhares (2017) apontam que esse controle pode ser feito desde uma forma rígida e verticalizada, na qual os pais decidem de forma hierárquica e autoritária como será a educação dos filhos e assumem o papel de professores do educando, quanto de uma forma totalmente não estruturada e guiada pela criança, na qual ela decide que matérias vai estudar, a em que hora e local, e os pais assumem uma função de facilitador do conhecimento, só atuando quando requisitados pela criança. Para esses autores, a questão do controle e da responsabilização da família é central no *homeschooling*. Knowles, Marlow e Muchmore (1992) expõe que o desejo dos pais, e da comunidade, de terem uma maior participação nas decisões escolares foi uma das causas das severas críticas feitas ao sistema escolar americano no fim dos anos de 1960 e começo dos 1970, que colaborou para que as primeiras famílias decidissem retirar seus filhos das escolas e ingressar no *homeschooling*. A presença da família é tão importante nesse processo educativo que alguns adeptos até questionam qual deveria ser a nomenclatura correta para essa prática (*homeschooling*/educação domiciliar). Tal fato pode ser percebido nas unidades de contexto a seguir:

Educação domiciliar não é algo para todos, tão pouco algo que o Estado deve se meter e dizer como tem que funcionar, vide os resultados pífios da educação brasileira. Ainda que tivesse resultados excelentes, nem a educação domiciliar, nem qualquer outro tipo, ou modalidade, de educação tem que ter aval, ou interferência estatal. Educar é algo por demais sagrado para que qualquer político, burocrata, ou organização diga como tenha que funcionar. Para a minha família foi uma grande benção termos adotado a modalidade, deveríamos ter feito há muito, há muito mais tempo, mas as coisas tem seu tempo para se dar. Por tanto, tendo em vista isso, e a importância da educação, passamos a refletir sobre a nomenclatura, nossa forma, adotamos o nome de educação familiar. Compreendemos que são os laços familiares aquilo que o indivíduo tem de mais duradouro nas suas relações e carrega isso até o seu último suspiro, logo, a educação não cessará quando as nossas filhas forem grandes, e tiverem seguido as suas vidas, ela continuará. Teremos netos, assim, a relação com a família aumentará e nós vamos continuar com isso (Página 3, m30).



Eu estou aqui para nós conversamos, um pouco, sobre o que é o homeschool, homeschooling, ou educação domiciliar, ou educação familiar (Página 2, F7).

A participação da família no *homeschooling* é compreendida como imprescindível e marca mais uma das características essenciais para a definição de seu conceito e sua prática. Vieira (2012) utiliza uma definição que abrange os dois critérios de caracterização apontados neste trabalho: a retirada da criança da escola e o controle dos pais no processo de educação. Por isso, o autor define o *homeschooling* como “[...] a prática de pais ou responsáveis legais educarem, direta ou indiretamente (com delegação a terceiros ou não), os filhos ou tutelados em idade escolar fora de escolas regulares, e por mais tempo dentro do lar do que fora” (VIEIRA, 2012, p. 11). Porém, Vieira (2012), ao defender que as crianças no *homeschooling* devem ser educadas por mais tempo dentro de casa do que fora, esbarra em uma delimitação oscilante, pois, como já foi apresentado no primeiro capítulo desta dissertação, Knowles, Marlow e Muchmore (1992) expõem casos em estados americanos em que se permite que alunos *homeschoolers* façam disciplinas na escola, aulas, cursos de música, atividades esportivas e até a utilizem da infraestrutura escolar. Todavia, essa relação se deve pela legalização da prática e a relação histórica-judicial que famílias e as escolas tiveram.

Os adeptos, ao proporem que o *homeschooling* possa ser chamado de Educação Familiar, levantam duas asserções: a primeira, é que o aspecto essencial do *homeschooling* é a realização da educação dentro da família, com sua orientação e supervisão, ou seja, a família como lugar e espaço do desenvolvimento da educação; e a segunda afirmação é que a educação ocorre o tempo todo, sendo característico que os indivíduos aprendam e ensinem saberes, de forma estruturada e não estruturada, fora da escola, e ainda experimentem relações interpessoais em ambientes públicos. É perceptível esses dois pontos nas duas unidades de contexto a seguir, em que se justifica a preferência pela nomenclatura de educação familiar:

Falando em homeschool, em homeschooling, nós podemos traduzir como educação domiciliar, eu prefiro, ainda para aprofundar um pouco mais, utilizar o termo educação familiar porque é no seio da família, não é tanto dentro do domicílio, você pode fazer é... o homeschooling em uma viagem, né. Tem muitas famílias que fazem homeschooling estando viajando pelo país, ou até fora, ou pelos continentes... têm famílias que fazem, dependendo do método que utilizam, também tudo isso é varia. (Página 2, post f7).

As três principais características da educação domiciliar são: educação integral, já expliquei o que é, os pais assumem o controle do processo; educação em todo o tempo, estar fazendo um bolo na cozinha, tá na rua, tá em casa, tá num parque, a gente chama educação domiciliar, mas na verdade é uma educação familiar, ela acontece no seio da família, muitas vezes, mas não necessariamente em domicílio [...] (Página 3, post M30).

Essa educação constante faz parte de uma das propostas e definições de educação feitas por Illich (1985) – como já citadas e debatidas no primeiro capítulo deste trabalho. Para o autor, os indivíduos aprendem mais fora do ambiente escolar do que dentro dele, aprendem no trabalho com o exercício de suas profissões, nas relações com outros indivíduos, em exposições públicas, com a leitura de livros, com o autoestudo etc. Holt (1985), que também influenciou o movimento do *homeschooling*, propõe que, dada as condições e ferramentas necessárias aos indivíduos – crianças e adolescentes –, eles poderiam aprender de forma autônoma e autodidata, escolhendo o que aprender e como aprender. Assim, os adeptos relativizam a necessidade da educação se manter exclusivamente dentro da casa e apontam também que a criança não ficará isolada da sociedade e presa à família.

Mas se a família assume esse lugar de espaço educacional e a educação assume um caráter de ocorrência constante – o tempo todo –, o *homeschooling* também assume outra forma de ser percebido: um estilo de vida ou missão familiar. Ele passa a necessitar de uma mobilização familiar constante, uma práxis doméstica, uma disciplina do lar.

Mas sabe o homeschooling é..., no momento, ele é um estilo de vida, uma decisão de vida, né? (Página 2, post F7)

Então... nós temos 4 filhos e nós abraçamos esse desafio da educação domiciliar, então assim, com um pouquinho de ousadia eu digo para vocês assim: a nossa história demonstra algumas coisas, alguns desafios que a maioria das famílias enfrentam, quando decidem, né, entrar nessa aventura, que é uma grande aventura. Você muda um estilo de vida, você adota um outro estilo de vida, você procura aprender aquilo que a tua ignorância ainda fica dentro de você, você tem que mandar ela embora pra você poder ensinar pros seus filhos, enfim, é um desafio, né, é uma jornada. (Página 2, post F7).

Eu acho que vocês dois tem algo em comum assim que eu admiro muito que é o engajamento familiar que é algo fundamental quando você decide fazer o homeschooling, mas, é... quando você decide defender o homeschooling é imprescindível, não pode ter uma rachadura nisso... então é esposo e esposa e filhos, unidos ali nessa causa, né, que acaba virando uma missão da vida, uma missão daquela família (Página 2, post F7).

Diante dessas afirmativas, a demarcação do conceito de *homeschooling* é invadida por outras concepções, intencionalidades e obrigações. Além do controle do processo educacional da criança pelos pais e a sua retirada do sistema escolar de ensino, torna-se necessário uma união familiar, uma adequação para a prática desse modo de educação. Mayberry e Knowles (1989) apontam que o desejo de aumentar a união familiar e de reforçar seus laços foi fator de motivação para a adoção do *homeschooling*. Para os autores, muitas famílias *homeschoolers* assumem essa prática como um estilo de vida resistente aos valores modernos e seculares, na tentativa de retornarem à estrutura doméstica do lar pré-moderno.

Nesse contexto, Vieira (2012), Ribeiro e Palhares (2017), Barbosa (2013) e, também, Mayberry e Knowles (1989) revelam uma grande incidência de mães que abandonam seus empregos, profissões e carreiras para se dedicarem exclusivamente ao *homeschooling*. Essa tendência é percebida por todos esses autores em seus diferentes países (Brasil, Portugal e Estados Unidos). Assim, para se praticar uma educação domiciliar e assumir a responsabilidade pela educação da criança, ofertando uma educação constante, muitas vezes sem um horário fixo, um dos progenitores acaba tendo que se dedicar exclusivamente à tarefa, ficando em casa. E esse progenitor, na grande maioria dos casos, acaba sendo a mãe – como já foi mostrado em termos estatísticos no capítulo 1. Mas esse estilo de vida tem seu preço e colabora para que os adeptos percebam o *homeschooling* como uma prática muito mais trabalhosa do que a educação escolar.

Não quer porque é um estilo de vida, dá trabalho fazer homeschool. Fácil é você pegar um garoto, dá um achocolatado a ele, dar um banho, colocar ele dentro de uma van e mandar para a escola e ficar, vamos colocar entre aspas, livre dele 5-6 horas do seu dia para você fazer as coisas que você precisa fazer ele tá lá na escola. Difícil é você ter que fazer tudo o que você precisa e agora com o garoto dentro de casa (Página 3, Post M28).

Primeiro, é necessário dizer que ninguém está querendo acabar com o ensino tradicional, desmontar as escolas, ou nada disso, não se trata disso. O homeschooling, a educação domiciliar, não é de longe a opção mais fácil...é a opção mais difícil. Uma família que escolhe pela educação familiar tem que ter uma mudança brusca na sua rotina, é um ato de dedicação extrema, aquilo que consideram ser o melhor para os seus filhos, por isso, o homeschooling está longe de ser uma opção para um pai relapso. Por exemplo, nunca será essa opção a opção mais fácil, será sempre matricular uma criança na escola, não acompanhar o seu desenvolvimento escolar, não ir nas reuniões de pais e professores, não vão verificar, por exemplo, a sua agenda e o seu boletim, porque no homeschooling, não basta você ver o boletim dos seus filhos, a cada dois ou três meses, é diário, você tem que certificar de que seu filho está sendo educado, diariamente. Então, esse é o primeiro preconceito que se desfaz, não é uma forma de deixar as crianças largadas, de forma algum, alguma, o pai que não quer... não quer trabalho apenas entregas o seu filho ao Estado e com isso acredita que está tudo resolvido. Não, o pai que escolhe fazer a educação domiciliar ele faz por um ato de entrega e um ato de amor (Página 2, post F6).

Dessa forma, o *homeschooling* não é só mais uma modalidade educacional ou uma opção/alternativa à escola, é também a opção mais difícil, que exige um sacrifício dos pais, uma entrega pessoal e um ato altruísta. O sacrifício ocorre de duas formas, com a mãe abandonando a profissão ou o trabalho fora de casa, tendo que assumir a função de professora da criança – aprender os conteúdos que não domina, planejar as aulas, procurar ou criar ferramentas pedagógicas e materiais didáticos e ministrar as aulas –, e o homem, por sua vez, incumbido de fornecer o sustento financeiro da família e ainda participar, a seu modo, do processo de educação da criança.

Na unidade de registro a seguir, uma família de adeptos concede uma entrevista para um jornalista a respeito da prática do *homeschooling* e o que se percebe é justamente as decisões familiares que precisaram ser tomadas devido sua escolha. Assim, o pai expõe:

T. diz:

- Ela demanda muita responsabilidade, né? A minha esposa, por exemplo, abriu mão de uma carreira trabalhando fora, eu tive que abrir mão de gerenciar uma empresa, trabalhar só com um emprego, porque é uma dedicação a gente tem que se envolver, mergulhar de cabeça com o processo de ensinar o filho, né. Você falou de duas coisas: uma é a certificação, mas compete a questão administrativa do Estado, né? E a outra é do ensino, mas o ensino é possível, sim, de ser feito por uma família que se dedique, que entenda que o percurso formativo ele é alcançado. Assim, como a escola encontra meios e métodos para se educar, para se fazer bem o trabalho da educação, uma família também pode, se tiver boa vontade, disposição, para isso, também encontrar boas maneiras de educar seus filhos (Página 1, Post F4).

Lubienski (2000), ao fazer um esforço de caracterizar os praticantes do *homeschooling*, aponta para essa divisão de papéis assumida no lar. Para o autor, os pais *homeschoolers* abrem mão de obterem uma renda extra ao decidirem que um dos parceiros ficará em casa e, ainda, sacrificam tempo e energia ao educarem a criança no seu próprio lar. Dessa forma, para os adeptos a escola é uma opção percebida como mais fácil, que demandaria menos responsabilização, acompanhamento e esforço da parte dos pais na educação de seus filhos. Já o *homeschooling* é percebido como laborioso e extenuante, mas entendido como sacrifício válido dos pais tendo em vista a possibilidade de oferecerem melhores chances para os seus filhos com uma educação que consideram de qualidade (LUBIENSKI, 2000).

Mas a percepção do *homeschooling* como sacrifício familiar não aponta apenas para sua percepção como uma opção mais difícil do que a escola, e sim, também, para a percepção de uma prática que não é feita para todos ou, caso seja, nem todos conseguiriam fazer. Esse questionamento sobre a acessibilidade da modalidade – qual público pode fazer – já apareceu em unidades de contexto anteriores, entretanto, não foi dada a devida atenção para se manter uma linearidade de apresentação dos argumentos. Dito isso, faz-se necessário revisitar duas unidades de contexto que já foram apresentadas neste trabalho. A primeira é a unidades M30, da página 3, na qual o adepto, no começo de sua mensagem, expõe: “A Educação Domiciliar não é algo para todos [...]”. Essa frase expõe que existe algum critério que segmenta os indivíduos entre quem pode ou não fazer o *homeschooling*, ou que há, nele, um público-alvo, específico. A segunda unidade de contexto que merece ser revisita é a que faz parte de uma entrevista, escrita, concedida a um jornal, que contém a participação de um dos membros de uma associação de *homeschooling*. Nessa unidade de contexto, o adepto diz:

Jornalista diz:

- O modelo não é excludente e eletista? As crianças que precisam, por exemplo, frequentar a escola como condição para receber o bolsa família ficarão impedidas de adotar o ensino domiciliar?

B. diz:

- Não é excludente e nem eletista. É uma opção a mais, faz quem quiser. O *homeschooling* é para todos, mas não é para todo mundo. Por mais antagonica que pareça essa frase, dá para entender. É para as famílias que querem e podem. Nem tudo que a gente cria precisa ser inclusivo. Há coisas que vão servir para alguns e não para outros. A escola não inclui todos? Por que a gente precisa fazer outro modelo que inclua todos? Não podemos ver isso como problema, é uma opção a mais. (Página 1, post M8).

Nesse pequeno parágrafo, o adepto tenta responder a acusação de o *homeschooling* ser uma prática educacional eletista e excludente. Ele começa negando a acusação, mas, ao tentar definir a prática, emite uma frase contraditória e antagonica – da qual ele tem ciência – que em vez de negar a acusação a reafirma: “é para todos, mas não é para todo mundo”. Se algo é para todos, logicamente é para todo mundo. Mas o que a frase exprime de forma implícita é que, em tese, qualquer um pode fazer o *homeschooling*, mas não são todos que farão. Há na frase um conhecimento implícito de algum critério, pré-requisito ou condição necessária para a causa da educação domiciliar, que pode fazer com que não seja acessível para todos, ou nem todos queiram praticar. A definição em ser para todos acaba refletindo um ponto de vista minoritário, ou talvez um eufemismo estratégico para não afirmar que a prática é excludente, em algum nível. A maioria das unidades de contextos analisadas apontam o *homeschooling* como uma prática que não é para todos:

Educação é partilha e vcs famílias homeschoolers mostram que sabem partilhar... eu sou mãe, faço *homeschooling* parcial com meus filhos e sou professora em uma escola pq sei que o *homeschooling* não é para todos e posso dizer que aprendo muuuuuuito com as famílias educadoras (Página 2, post A7).

Mas *homeschooling* é modalidade de ensino, e como tal não pode ser considerado como um modelo único. Na verdade é algo para poucos. (Página 3, post M30).

“Mas o pais terão tempo de fazer?” Realmente, o *homeschooling* não me parece ser uma prática para quem não dispõe de tempo, e esse... e a resposta disso também responde uma outra questão que foi muito acusada: “de estar incentivando o pai relapso”. O que é muito curioso, porque na minha concepção a forma mais fácil de ser relapso, aquele pai que não quer investir na educação do filho, me parece ser matricular ele numa escola e, literalmente, depositar ele lá e sem se preocupar com a evolução educacional dele. Me parece... se eu sou um pai, que não quer dar atenção aos meus filhos, me parece ser a opção mais lógica deixar ele ao encargo de uma escola e, literalmente, depositar e nunca... olhar agenda... olhar nada. Então, não me parece uma opção, e isso, só aí já exclui, pra mim, a ideia de quem faz *homeschooling* teria como ser um pai relapso. Um pai relapso não faria *homeschooling*, isso me parece inviável pela própria lógica do sistema. (Página 2, post A42).

Se as duas primeiras unidades de contexto – A7, da página 2, e a M30, da página 3 – reafirmam que a prática não se destina a todas as pessoas, a unidade A42, da página 2, estabelece um critério de necessidade para o começo da prática, o tempo disponível. Lubienski (2000) ressalta que para fazer o *homeschooling* é necessário ter os meios – recursos e tempo – disponíveis para se sacrificar. O autor ainda aponta que esse sacrifício pode ser visto como um investimento na criança para possibilitar a ela melhores chances futuras de trabalho e uma educação de qualidade. Na unidade de contexto a seguir, percebe-se justamente uma metáfora – feita por um dos adeptos – sobre os custos e as dificuldades para esculpir uma obra de arte (estátuas) e os mesmos custos para se educar um filho em casa. Ou seja, os sacrifícios necessários e inerentes à prática e sua execução.

Em primeiro lugar, eu agradeço ao Dep B. o convite para compartilhar com os senhores algumas reflexões sobre a educação domiciliar. Enquanto a família C falava, agora pouco, eu me lembrava de uma cena é... quando eu estive fazendo os meus estudos na Espanha e tive a oportunidade de visitar o Vaticano... e vendo aquelas maravilhosas estátuas, né? Confeccionadas a custo de muito sangue, eu tive a certeza que uma grande obra de arte não se faz sem o custo de muitas marteladas, e, assim, não é diferente em relação a formação dos filhos dos senhores. Não será diferente (Página 3, post M30).

Esse aspecto laborioso, de dedicação extrema e de renúncia – financeira, profissional e de tempo – dá base para a afirmação e a percepção de que o *homeschooling* não é uma prática que todas as pessoas possam fazer ou, sendo para todas, enquanto possibilidade teórica e hipotética, nem todas conseguirão fazer ou suportar as dificuldades e os sacrifícios exigidos, que envolvem a disposição de um dos progenitores em sair do emprego, ficar exclusivamente em casa, se responsabilizar em aprender os conteúdos e disciplinas educacionais, pesquisar métodos e ferramentas pedagógicas, ensinar a criança, ofertar relações interpessoais com outras crianças e indivíduos, enquanto o outro progenitor assume financeiramente a família e ainda tenta conciliar profissão e participação na educação do filho. Dito isso, apesar do esforço do adepto – na unidade de contexto M8, página 1, já citada duas vezes – em expor que a prática do *homeschooling* “não é excludente e nem elitista”, o discurso sobre a prática em si se mostra diferente; ela é percebida como algo destinado a poucos, pois poucos aguentarão e conseguirão exercê-la.

Desta forma, se o *homeschooling*, enquanto prática, impõe sacrifícios de ordem pessoal, social e financeira aos pais, por sua vez, nas qualificações e pré-requisitos pedagógicos para o exercício da mesma, os critérios são mais brandos, como pode ser notado nas unidades de contexto a seguir:

No entanto, eis a realidade: se você chegou até este ponto do texto, assume-se que saiba ler e por conseguinte, também saiba escrever. Se esse é o caso, considere-se apto a educar seus filhos. (Página 2, post M10).

As famílias perguntam assim: “como é que eu vou ensinar meu filho em casa”? “Não lembro mais o cálculo do delta, ou a fórmula de Bhaskara”. “Eu nunca aprendi concordância verbal, como é que eu vou ensinar isso aos meus filhos”? Educação domiciliar não é ensinar conteúdo. Entenda bem, trabalhamos os conteúdos, sim, né? [...] Mas o que que nós fazemos então? Nós ensinamos nossos filhos a estudarem, ensinamos eles a aprenderem e não apenas a memorizar conteúdos, é por isso que famílias, e eu conheço famílias do Oiapoque ao Chuí, que tem o nível médio apenas, que tem o nível fundamental apenas, mas entenderam esse véis de... a educação domiciliar como se aqui eu tivesse um gráfico, eu to começando no ponto zero, tá a autonomia do meu filho, do educando, e no ponto cem está a minha supervisão. O tempo vai passando, a autonomia vai aumentando, a minha supervisão vai diminuindo. Os dois últimos anos da minha filha, antes da faculdade, por exemplo, ela estudava sozinha em casa, ela já estudava sozinha, a supervisão não era tão grande assim, tão necessária. Então, é ensinar o aluno a ser sujeito. (Página 3, post M28).

Na unidade de contexto M10, da página 2, e na unidade M28, da página 3, percebe-se que a escolaridade dos pais não é um critério importante ou determinante para a prática do *homeschooling*. Se na unidade M28 o adepto considera que ter apenas o ensino médio ou fundamental completo não é impeditivo da realização da educação domiciliar, na unidade M10 outro adepto vai mais longe e afirma que ter sido alfabetizado já é qualificação suficiente para poder praticá-la. Apesar dessas afirmações, a Associação Nacional de Educação Domiciliar afirma que 34% das famílias brasileiras *homeschoolers* possuem nível superior e 74% das já frequentaram ou frequentam a universidade (ANED, 2019). Kunzman e Gaither (2013), Vieira (2012) e Sheng (2013) relatam que, em seus respectivos países – Estados Unidos, Brasil e Canadá – as famílias que aderem a esse modelo possuem escolarização superior à média nacional. Essa temática foi abordada no capítulo 1 deste trabalho.

As percepções dos adeptos vão de encontro a uma desvalorização da função do professor ou, pelo menos, de uma relativização da necessidade da formação tradicional em pedagogia para poder educar uma criança. Illich (1985) aponta um monopólio da escola sobre a educação e, principalmente, sobre os processos de ensino e aprendizagem, sendo os professores seus principais agentes. Para o autor (1985), a educação escolarizada, além de inferior, em nível de qualidade de ensino, ainda transmitiria conteúdos teóricos desprendidos de conhecimentos práticos. Em sua proposta de desescolarização da sociedade, Illich (1985) cita exemplos nos quais a transmissão de saber e o processo ensino-aprendizagem ocorreram de forma mais satisfatória e com melhor qualidade por indivíduos que não eram professores, fora do ambiente escolar, do que dentro das paredes da escola. Assim, se Illich (1985) propõe que a existência da educação não é delimitada pelo espaço escolar nem pelos agentes escolares e que ocorre de diversas formas no convívio e nas relações interpessoais, com a possibilidade de uma educação

de melhor qualidade ser realizada por uma “teia educacional”, em que indivíduos, que não são professores, se reúnem de forma autônoma para aprender e ensinar, a escolarização formal acaba se desvalorizando ou se tornando dispensável.

Mas a falta de um pré-requisito ou qualificação necessária de ordem pedagógica para a prática do *homeschooling* não se deve apenas à noção dos adeptos de que a educação ocorre também fora da escola; ela se deve também a um ideal – muito desejado e defendido entre os adeptos – de autodidatismo das crianças e às facilidades proporcionadas pela tecnologia na aquisição de conhecimentos. Na unidade M28, da página 3, fica claro no discurso explicitado que a ideia não é somente ensinar conteúdos específicos de matérias específicas, mas ensinar e estimular um método de estudo no qual a criança possa aprender por si – através de pesquisas – e não precise da função do professor – mãe ou pai – como agente imprescindível da transmissão do conhecimento e da aprendizagem dos saberes.

Se por um lado o autodidatismo figura como um ideal a ser perseguido e que diminui a função da mãe-professora (ou pai-professor), por outro lado a tecnologia colabora para a relativização e a necessidade dessa função, como fica à mostra na unidade de contexto:

T. explica que, na educação domiciliar, os pais são responsáveis integralmente pela educação dos filhos, mas não necessariamente são os únicos professores dos estudantes. Eles também utilizam plataformas virtuais, videoaulas e áudio livros, além de material importado traduzido para o português. (Página 1, Post A20).

Dessa forma, a internet, as redes sociais, os cursos *online*s, os livros digitais e diversas outras ferramentas tecnológicas são utilizadas como formas de acesso aos conhecimentos e se tornam ferramentas essenciais no processo educacional da criança. Em vez dos pais terem a necessidade de dominar os conteúdos específicos de matemática, química ou outras disciplinas acadêmicas, eles podem acessar, de forma gratuita, ou paga, dependendo do conteúdo e de quem o fornece, cursos disponibilizados na internet, livros, vídeos etc. Assim, os pais continuam a ter o controle de selecionar que tipo de conteúdo os filhos estão consumindo, mas podem deixar a cargo do “professor” online ou da própria curiosidade da criança a responsabilidade de ensinar/aprender.

Ribeiro e Palhares (2017) consideram essa forma de *homeschooling* baseada no autodidatismo e no não direcionamento/planejamento do conteúdo, e chamam-na, na ausência da figura do professor, como detentor do saber, de *Unschooling*<sup>4</sup>. Todavia, os autores entendem que também é possível uma negociação e flexibilização acerca dos conteúdos a serem

---

<sup>4</sup> Método de *homeschooling* influenciado por Holt e Illich.



ensinados/aprendidos, o que geraria um tipo de família *homeschooler* que incentiva o autodidatismo da criança, mas que também negocia certos conteúdos e matérias que ela deve aprender. De toda maneira, a valorização do autodidatismo, a utilização de ferramentas tecnológicas educativas e até mesmo a possibilidade da contratação de professores (BARBOSA, 2013) colaboram para que a qualificação pedagógica para os pais pratiquem a educação domiciliar não seja critério determinante para sua realização.

Se o *homeschooling* é percebido pelos adeptos como uma opção e/ou modalidade educacional mais difícil de se praticar que a educação escolar, mais trabalhosa, que necessita de sacrifícios, de dedicação extrema e da responsabilização dos pais por todo o processo educacional, por sua vez ele também é concebido como uma modalidade de educação de maior qualidade, superior à educação escolar. Nas unidades de contexto a seguir pode-se perceber está questão:

Crianças que estudam em casa não tem tanta exposição as drogas e os pais conseguem prestar mais atenção à quais companhias seus filhos têm. Você pode ter sua opinião formada, mas só para te ajudar a entender, aqui nos EUA, crianças que são educadas em casa são as que dominam o mercado de trabalho e exames como o SAT (ENEM Americano). Enfim, cada família tem sua própria escolha, mas quando convém à educação e segurança das crianças, o homeschooling é a melhor opção. (Página 1, post A3).

Não sei se farei uma pergunta, se farei uma declaração, ou farei... ou farei, somente, um reforço, a tudo que já foi dito, mas creio que seja importante. Eu tenho dois filhos, tenho uma filha de 10 anos, tenho um filho de 15 anos, minha filha, de 5... de 10 anos, pode ser considerada uma criança com necessidades especiais, ela toma alguns medicamentos, ela tem autismo leve, mas o que eu quero dizer é que eu creio que essas crianças, nós chamamos de especiais, elas são atendidas da melhor forma possível quando nós estamos fazendo... fazendo isso em casa. Ou seja, a educação domiciliar é o que existe de melhor para o cuidado e o tratamento dessas crianças, dessas nossas crianças. Quando há uma criança especial e é atendida por um bom profissional o que ele vai indicar, principalmente, além de, talvez, uma medicação, que como eu creio que não é só no Brasil, mas os médicos vão testando a medicação, eles vão dando uma medicação que pode ir bem e de repente não vai mais, inclusive, eles sabem que, pelas pesquisas científicas, nenhuma... nenhum medicamento permanece eficaz o tempo todo, ele tem que ser, continuamente, trocado. Então, é uma... é uma tentativa e erro é um processo, assim, quem tem criança, que usa medicamento, sabe disso, mas o que um bom profissional, sempre, indica, em última instância, e como fator preponderante, é um envolvimento profundo dos pais com a criança, por causa disso o home education, educação em casa, é o melhor remédio para uma criança especial. E quando nós estamos com os nossos filhos em casa, mesmo que não tenha essa característica especial, os pais tendem a pesquisar mesmo, a pesquisar, assim, formar a... formar em grupos. Ou seja, nós vamos aprendendo muito mais do que qualquer pessoa, nós vamos aprendendo a ter informações, recursos que, inclusive, vão auxiliar outros grupos, vão nos procurar pelo fato de nós estarmos acumulando informação sobre isso. (Página 2, post F7).

Na unidade de contexto A3, da página 1, o adepto participava de uma discussão com um indivíduo contrário ao *homeschooling* e expõe a sua concepção sobre a modalidade. Sua

última sentença resume bem todo o parágrafo: “o homeschooling é a melhor opção”. Diferente dos discursos expostos anteriormente, mas não necessariamente contrário, a educação domiciliar aparece aqui, não mais como uma opção ou apenas uma alternativa, mas sim como a melhor opção, a melhor modalidade. Para o adepto, essa qualificação se dá em duas áreas: na educação – entendida na melhoria do desempenho acadêmico e das chances no mercado de trabalho – e na segurança do ambiente educacional, no caso, a privação do contato com drogas e com companhias consideradas indesejadas pelos pais. Essa exposição de motivos que justificam a superioridade da modalidade aparece no trabalho de Galen (1987), ao definir que muitas famílias começam a praticar o *homeschooling* por motivos de ordem pedagógica, incluindo: a insatisfação dos pais com a qualidade acadêmica das escolas, a falta ou a incapacidade da escola em oferecer um ensino personalizado que atuasse sobre as qualidades e as dificuldades do educando, a preocupação com o ambiente escolar – a segurança e o desenvolvimento emocional das crianças – e com as influências sociais de outras crianças.

Na unidade de contexto F7, da página 2, a fala do adepto se dá após a realização de um congresso de pais *homeschoolers*, com a apresentação de suas experiências. Depois da explanação principal, é aberta a possibilidade de que a plateia fale e, nesse momento, o adepto faz um comentário sobre a sua percepção do *homeschooling*, considerando-o como a melhor opção, particularmente para crianças com necessidades especiais, mas também para todas as outras crianças. Essa percepção da educação domiciliar como opção com qualidades superiores às da escola se estabelece pela sua proposta de educação individualizada e personalizável. Rothbard (2013), em seu livro *Educação: livre e obrigatória*, propõe como melhor maneira de se educar a educação individualizada, que ocorre apenas entre um professor e um aluno e com foco nas disciplinas, gostos, virtudes e defeitos do educando. O ápice, ou o ideal, segundo o autor, seria a instrução familiar, que pode ser caracterizada como *homeschooling* por se tratar de uma educação individualizada, e pelos pais serem, para o autor, as pessoas que mais conhecem a personalidade da criança, seus gostos e afins.

Sem adentrar demais na concepção dos adeptos sobre o funcionamento da aprendizagem infantil, a visão de Rothbard (2013) e dos *homeschoolers* parte da compreensão da criança – e futuramente homem/mulher – como ser desigual e único por natureza. Para o autor, cada criança aprenderia em um tempo determinado: algumas mais rápidas, outras mais lentas. Cada criança também teria sua própria personalidade, com gostos e facilidades em cada disciplina escolar; algumas sendo melhores em matemática e outras sendo ruins em português, ou até em outros assuntos que não são abordados na educação escolar. Desse jeito, uma proposta de educação igualitária, coletiva e com uma base nacional comum curricular seria totalmente ineficiente,

desrespeitosa e tirânica para as crianças, nivelando-as sempre por baixo em prejuízo de suas particularidades. Assim, o *homeschooling*, como modelo educacional individual e personalizável para o indivíduo, é percebido como a melhor opção, já que toda a educação é *pelo e para* o educando (indivíduo).

Dessa forma, como Davies e Aurini (2003) e Barbosa (2013) apontam, o *homeschooling* acaba promovendo uma concepção de aprendizado altamente individualizada, chamada de individualismo pedagógico, que encontra seu auge no autodidatismo – meta e objetivo de pais ao adotarem a educação domiciliar. Assim, a educação, que já ocorre sobre os gostos e os interesses do educando, com foco nos seus pontos fortes e no desenvolvimento ou exclusão de matérias ou deficiências acadêmicas, alcança seu ideal quando a criança não necessita mais da figura da mãe/pai-professor e pode aprender e desenvolver-se sozinha. Na unidade de contexto a seguir, pode-se perceber todos os fatos citados acima:

Pelo melhor interesse da criança: Educação Domiciliar já!

Vislumbro uma possibilidade educacional que verdadeiramente veja cada criança como única, capaz de respeitar seu ritmo de aprendizado, potencializar suas habilidades e compreender suas fragilidades e limitações, traçando estratégias para auxiliá-la a superar as dificuldades e alcançar o melhor de si. Assim é o Homeschool, ou Educação Domiciliar- termo adotado em nosso país para nomear a modalidade de educação desescolarizada em que pais e/ou responsáveis assumem integralmente a educação dos filhos.

A Educação Domiciliar aceita, respeita, acolhe, incentiva, e apoia a criança, fomentando hábitos e habilidades que a acompanharão por toda a vida: a curiosidade natural, o prazer em aprender, o valor do esforço e dedicação, a conquista de uma meta, a riqueza de oportunidades de socialização natural e diversificada, o fortalecimento de laços familiares, cidadania e solidariedade. Enquanto neurocientistas e estudiosos de educação recomendam há anos que a prática educativa deve emocionar, deve se conectar com as crianças, fundamentalmente com suas áreas de interesse e talentos, deve prepará-las para a vida, ensinando-lhes atividades de vida prática, como o preparo de uma refeição ou o conserto de um móvel, assim como habilidades comportamentais e sociais como a determinação e solidariedade, nós, famílias educadoras, já vivemos essa educação na prática. Educar nossos filhos, atentos às suas particularidades, tem sido efetivamente cumprir o dever constitucional de educá-los dando as oportunidades para que alcancem o pleno desenvolvimento como pessoa humana.

Além disso, uma modalidade educacional como esta - moldável, aperfeiçoável e constantemente passível de ajustes, - é altamente recomendável para crianças em qualquer condição cognitiva, de saúde ou com necessidades especiais, se este for o desejo dos pais. A Educação Domiciliar respeita os ritmos, dificuldades e facilidades da criança, propiciando melhores condições de aprendizado que vão desde um ambiente calmo e acolhedor, até maior ou menor disposição de tempo e intervalos, materiais didáticos variados e abordagens diferenciadas, maior contato com a natureza e disponibilidade para frequentar espaços de aprendizado como museus, bibliotecas, parques, atividades esportivas e tantas outras.

Se uma família quer e pode educar seus filhos em casa, se já o faz e seus filhos não apenas aprendem conteúdos mas desenvolvem habilidades como autonomia, melhora de autoestima, hábitos de leitura e pesquisa, socialização real e diversa, cidadania e fortalecimento de laços familiares, porque não apoiá-los e colocar o Brasil no mapa dos países em que a liberdade educacional é respeitada? Ensino Domiciliar, direito já! (Página 2, post A16).

Assim, o *homeschooling* é percebido como uma educação de qualidade e o melhor método para a criança, já que pode ser moldado, ajustado e personalizado inteiramente para ela, desde a escolha das disciplinas, das matérias, dos métodos, das ferramentas, do horário e do local de ensino, adequando-se sempre as suas necessidades.

### 3.1.2 Resultados e benefícios do *homeschooling*

Este segundo tema, que faz parte da categoria “sobre o *homeschooling*: conceitos e práticas”, aborda os resultados e os benefícios dessa educação domiciliar. Se no primeiro tema – concepção do *homeschooling* – os adeptos o conceberam de diversas maneiras e, dentre uma delas, como uma educação de qualidade, neste eles se aprofundam mais e especificam que educação de qualidade é essa, ou melhor, quais resultados e benefícios eles obtiveram ou esperam obter com o exercício de tal prática. Neste tema é perceptível como os adeptos enxergam duas grandes áreas de resultados e/ou benefícios alcançados com o *homeschooling*: os resultados acadêmicos e os resultados sociais.

No primeiro momento, serão expostos os resultados percebidos de ordem acadêmica, que começam com as afirmações sobre a aprovação dos *homeschoolers* em universidades e em provas do governo. Nas unidades de contexto a seguir, percebe-se isso:

Então, é uma... uma... um dos pontos... algumas das vantagens que a gente pode defender. Eu, particularmente, tenho uma experiência é... bem prática, porque, aí, no meu caso, eu já fui alfabetizado já com 15 anos e 70% da minha... da... da minha dos meus ensinamentos eles existiram em casas, em casa. Então, eu me preparei estudando por livros, nem tive tanta orientação, muito pouco orientação, mais assim lendo os livros e eu consegui fazer, passado do ensino fundamental, fui pro ensino médio, prestei o supletivo, prestei o vestibular para medicina – na Universidade Federal do Ceará – e já faz 24 anos que sou graduado em medicina. O meu filho... ele não quis continuar os estudos do... do... do básico e dei como opção que ele poderia fazer a prova do Enceja, é Enceja a palavra? E ele realmente foi feliz, passou, e depois ele me pediu pra eu contratar quatro orientadores. E eu assim fiz e ele prestou exame na universidade pra medicina, hoje ele é um aluno brilhante do curso de medicina. Então, eu tenho assim esse laboratório, na minha vida, que eu posso dizer que funciona. (Página 1, post A6).

O que a gente tem hoje, as famílias educadoras tem é o Enceja e os supletivos, né? Aos 15 anos, a gente faz com nossos filhos no ensino fundamental, eles têm 100% de aprovação nessas provas, e o e o Enceja, no ensino médio, a mesma coisa né. A minha filha passou, na época, no Enem, quando ele ainda certificava e embora eu tenha emancipado ela antes de fazer a prova, para que não dissessem, assim, que houve má-fé da minha parte, mesmo assim não lhe foi reconhecido o direito de entrar na universidade. Ela ganhou esse direito na justiça. (Página 2, post M9).

Não é à toa que nossos jovens eles são aprovados nessas provas, é como o garoto C., lá de Roraima, primeiro lugar em medicina na Universidade Federal de Roraima. (Página 3, M28).

Nas unidades de contexto A6, da página 1, e M9, da página 2, percebe-se que a aprovação no Enceja<sup>5</sup> – prova realizada pelo governo com o objetivo de certificar cidadãos brasileiros, no ensino fundamental e médio, que estejam fora da idade escolar – figura como estratégia de certificação e como resultado da qualidade do *homeschooling*, sendo, inclusive, utilizada – na unidade M9, da página 2 – uma estatística de 100% de aprovação de alunos *homeschoolers* nessa prova. Tal informação é de difícil verificação tendo em vista que, de acordo com o Comitê de Estatísticas Sociais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE, 2020), a educação domiciliar (*homeschooling*) não consta como opção de nível de escolaridade no questionário de dados socioeconômicos respondidos pelos participantes. Acrescenta-se aí que, por decisão do Supremo Tribunal Federal sobre o RE 888.815/RS (BRASIL, 2018), não há direito público ou subjetivo para a prática da educação domiciliar, cabendo ao congresso, ainda, criar lei para regulamentar tal prática, não sendo ela reconhecida pelo Estado.

No entanto, na Associação Nacional de Educação Domiciliar (ANED), encontra-se a mesma afirmativa de uma aprovação de 100% de alunos *homeschoolers* na prova do Enceja, apesar de não haver lista com seus nomes. Por outro lado, há que se destacar que não somente o desempenho nessa avaliação é utilizado como critério de qualidade nas três unidades de contexto – A6, da página 1, M9, da página 2, e M28, da página 3 –; todas elas contêm a presença de outro argumento: a aprovação na universidade como resultado (possível) do *homeschooling*.

Em um primeiro momento, pode haver um estranhamento ao ler essas unidades de registros de adeptos do *homeschooling*, já que Gaither (2017) define o movimento como de caráter desinstitucional, sendo a adesão a ele um ato voluntário dos pais mesmo diante da oferta de escolas públicas. Ou seja, sua escolha não deriva de mera praticidade ou da falta de acesso aos serviços públicos escolares, mas sim da deliberação consciente diante desse cenário. Por sua vez, Ribeiro e Palhares (2017) e Vasconcelos (2017) apontam que as famílias *homeschoolers* normalmente possuem posturas antiestatais, que refletem o desejo de que o Estado diminua sua intromissão, legislação e fiscalização sobre a vida dos indivíduos. Já Cury (2017) e Xavier (2018) demonstram a possibilidade dessas famílias serem adeptas da teoria Desobediência Civil, de Thoreau<sup>6</sup> (1997). Na proposta de Thoreau, o indivíduo ao ser confrontado com uma lei que tenha caráter legal, mas que seja injusta ou contrarie a sua consciência e o seu senso de justiça, mesmo dentro de um positivismo jurídico, deve optar por seguir a sua consciência e desobedecer a lei. O autor (1997), inclusive, ao seguir a sua própria

---

<sup>5</sup> Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos.

<sup>6</sup> Obra originalmente escrita em meados do século XIX.

proposição, acaba por ser preso, ao se posicionar contrário à guerra dos EUA com o México e à escravização realizada no sul do seu país. Seu ato concreto de insurgência foi o não pagamento de seus impostos, pois julgava que esse dinheiro serviria para a manutenção dessas atitudes, as quais ele se opunha.

Dito isso, é de se pensar que falta congruência aos adeptos do *homeschooling* ao realizarem uma prova governamental e/ou utilizarem a aprovação em universidades como dado relevante para a manutenção dessa prática e ação comum em seu interior. Todavia, não é o caso. Rudner (1999) mostra uma instituição privada – Bob Jones University Press Testing and Evaluation Service (BJU Press) –, de caráter cristão, que fornece testes padronizados e ferramentas pedagógicas para muitas famílias *homeschoolers* americanas. Dentre esses testes, o ITBS – Iowa Tests of Basic Skills – era utilizado em crianças do jardim até a 8<sup>o</sup> série, de escolas em municípios de Iowa e em diversos estados americanos. Esses testes, de acordo com Rudner (1999), eram adquiridos pelas famílias *homeschoolers* para verificar o progresso do aluno ou para comprovar sua aprendizagem caso quisesse voltar para a escola.

Barbosa (2013) apresenta o caso da família Nunes – praticante do *homeschooling* no Brasil – e revela o processo de judicialização pelo qual seus membros passaram ao adotar a educação domiciliar. Em uma de suas colocações, Barbosa (2013) aponta que essa família foi denunciada para o conselho tutelar em 2006 e que, no transcorrer do processo, as duas crianças/adolescentes que eram educadas em casa prestaram vestibular para uma faculdade privada de Direito, na cidade de Ipatinga. Ambas foram aprovadas e alcançaram a 7<sup>o</sup> e a 13<sup>o</sup> colocação no exame. A intenção do pai era utilizar o vestibular para mostrar que os filhos estavam aprendendo, apesar de não esperar pela aprovação. Posteriormente, esse resultado foi utilizado como prova da eficácia do *homeschool* no processo de judicialização. Assim, tanto a aprovação dos educandos em universidades, quanto em provas públicas acabam se mostrando uma maneira dos adeptos de provarem, para a sociedade e para eles próprios, que o *homeschooling* funciona e dá resultados, ou seja, uma tentativa de normatizar a prática e expô-la como modelo educacional válido.

Mas os êxitos informados pelos adeptos não abrangem apenas a possibilidade de aprovação em universidades ou em provas do governo, assim como desempenhado por alunos provenientes das escolas. As afirmações sobre os resultados vão além e apontam para um discurso de superioridade do *homeschooling*, em relação aos alunos escolarizados, no âmbito acadêmico ou social. Às crianças *homeschoolers* são creditados resultados acadêmicos maiores do que os obtidos por crianças que estudam em escolas públicas ou privadas.

Pode-se perceber isso nas seguintes unidades de contexto, sendo a primeira delas um *post* feito por um adepto que resumiu para a comunidade *homeschooling* alguns resultados da sua prática, com embasamento nos estudos de um pesquisador norte-americano. Essa unidade de contexto, em específico (A4, da página 1), será dividida em 2 partes, pois trata da superioridade acadêmica e de socialização na modalidade. Por ora, só será exposta a parte da mensagem que se designa ao desenvolvimento acadêmico das crianças *homeschoolers*. Com a devida explicação, seguem abaixo as unidades de contexto analisadas:

Jovens educadas em casa têm obtido 15 a 30% mais pontos do que jovens que estudaram na rede pública de ensino dos Estados Unidos, conforme verificado em ‘achievement tests’. Um estudo publicado em 2015 verificou que crianças negras que receberam ensino domiciliar tiveram pontuação nas provas 23 a 42% maior do que crianças negras que estudaram em escolas públicas (Ray, 2015);

O estudo mostra também que os estudantes tem demonstrado pontuação acima da média independente do grau de escolaridade ou faixa de renda dos pais, que são seus professores/tutores na educação domiciliar;

Também não foi verificada relação de desempenho dos alunos com o fato dos pais serem ou não professores certificados;

Em países com diferentes graus de controle estatal sobre atividades de homeschooling não foi possível verificar diferenças no desempenho escolar e acadêmico dos estudantes;

Jovens educados em casa têm demonstrado pontuação acima da média em testes admissionais para universidades. (Página 1, post A4).

Os resultados. Muitas pessoas perguntam sobre os resultados, aí é a parte utilitária se é realmente efetivo o homeschooling. Senhores, exames nacionais aplicados nos Estados Unidos, com mais de 2 milhões de estudantes mostram que o aluno que passou por homeschooling, pela educação domiciliar, ele tem resultados cerca de 15% acima da média, ou seja, se a preocupação é a educação, os estudos e os testes mostram que esses alunos estão, sim, muito acima da média. (Página 2, Post F6).

Nas duas unidades de registro – A4, da página 1, e F6, da página 2 – o discurso de superioridade de desempenho acadêmico das crianças praticantes do *homeschooling*, em comparação aos estudantes oriundos de instituições escolares, aparece embasado por um argumento com caráter técnico e específico: estudos realizados nos Estados Unidos. Na própria unidade de registro A4, da página 1, o nome de Ray aparece como fonte desses estudos. De acordo com Gaither (2017), Barbosa (2013) e Vieira (2012), Brian D. Ray é um pesquisador norte-americano que estuda o *homeschooling* e é o responsável pela criação do National Home Education Research Institute, entidade que realiza pesquisas dentro dessa temática. Todos esses autores citados concordam com a grande influência dos estudos de Ray na comunidade *homeschooler* americana. Ray (2017) aponta que de 1990 até 2015 foram organizados 9 estudos sobre o *homeschooling*, principalmente, sobre as capacidades e as conquistas acadêmicas das crianças educadas em casa. Em sua investigação, Ray (2017) encontrou resultados que mostram que os alunos *homeschoolers* alcançaram uma pontuação (nota) maior do que os alunos

educados em escolas, contrastando uma média de 65% a 85% de acerto contra a média nacional de 50%, respectivamente. Seus estudos também afirmam que os alunos *homeschoolers* se desenvolveriam de forma igual ou melhor que os alunos escolarizados em termos emocionais, psicológicos e sociais. Por isso, os estudos de Ray são responsáveis por difundir entre a comunidade *homeschooler* a concepção de superioridade da modalidade educacional sobre a escola tradicional, oferecendo resultados melhores.

Mas se os estudos de Ray são largamente aceitos pela comunidade *homeschooler*, alguns autores se mostram céticos perante seus resultados e criticam a estrutura e o design desses estudos. Gaither (2017) e Lubienski (2003) são dois autores que tecem severas críticas aos estudos de Ray. Para eles, esses estudos não podem sustentar as generalizações feitas e nem apresentar relações de causa e efeito que comprovem que os alunos educados em casa têm uma pontuação ou rendimento superior aos alunos escolares. Levantam, assim, alguns problemas de ordem metodológica. O primeiro deles é a falta de informação sobre quantas crianças são educadas em casa. Gaither (2017) é bem claro nesse ponto ao mostrar que muitos estados americanos não mantêm sequer registros de quais famílias realizam *homeschooling*, outros mantêm poucos registros, com lacunas de um ano para o outro, e apenas uma minoria possui um controle rígido e claro. Lubienski (2003) aponta que muitas famílias desconfiam de pesquisas e se recusam a responder questionários e relatórios. Assim, os autores afirmam que além de desconhecer o número total de indivíduos, se desconhece a sua base demográfica, o que colocaria em questão se as pesquisas realizadas por Ray (2017) alcançariam uma efetiva representatividade das crianças educadas em casa.

Apesar dessa argumentação, Gaither (2017) reconhece que as pesquisas realizadas por Ray (2017), normalmente, são feitas com grandes amostras e com técnicas estatísticas sofisticadas. Em uma pesquisa feita em 2010, contou-se com uma amostra de mais de 11 mil estudantes *homeschoolers* (RAY, 2017) e, em outra, realizada em 2015, reuniu-se 9 mil estudantes, sendo destes 49% educados em casa (RAY, 2015). Todavia, Gaither (2017) afirma que os dados apresentados não derivam de uma amostra aleatória e que Ray não controlava variáveis demográficas como raça, estado civil ou escolaridade dos pais, se comparadas com as médias nacionais, principalmente, nos seus estudos da década de 1990. A respeito do estudo de 2010, de Ray, Gaither (2017) demonstra que, na amostra de 11.739 crianças *homeschoolers*, 95% delas provinham de famílias cristãs, 91,7% brancas, 97,7% com pais casados, 80% com mães que ficam em casa e 45,9% com renda acima de US\$ 80.000 por ano, ou seja, números superiores a média nacional. Assim, de acordo com Gaither (2017) e Lubienski (2003), com o nível de escolaridade, o estado civil e as rendas mensais superiores à média nacional de



estudantes americanos, não é possível uma comparação direta ou a generalização do *homeschooling* como causa das pontuações registradas.

Lubienski (2003) ainda diz que sua preocupação com os estudos de Ray, da década de 1990, está, também, na possibilidade de autoseleção das famílias. E Gaither (2017) expõe que muitos desses estudos foram financiados pela Home School Legal Defense Association com o objetivo de usar os resultados a favor do *homeschooling*, o que, para o autor, ocasionaria em outro problema: a motivação política desses estudos. Ele usa como exemplo – das suas críticas ao design de estudos dirigidos à averiguação das capacidades acadêmicas dos *homeschoolers* – o estudo de Rudner (1999), que utilizou uma das maiores amostras em estudos sobre tal tema, contando com 20.760 estudantes educados em casa. O recrutamento foi realizado pela Bob Jones University Press Testing and Evaluation Service, uma empresa do ramo da educação que fornece testes e ferramentas pedagógicas para pais *homeschoolers* cristãos. No site da Bob Jones University (2020b) é possível ver que a missão da empresa é capacitar educadores cristãos e produzir materiais acadêmicos cristãos de excelência; portanto, com uma visão bíblica. No estudo de Ray (2010), já citado por Gaither (2017), para avaliar as habilidades das crianças *homeschoolers* e verificar os dados demográficos, o autor mostra que foram utilizados quatro grandes prestadores de serviços para famílias adeptas ao movimento e outros 10 pequenos para se chegar à amostra de 11.739 alunos. Entre os grandes prestadores, um é o mesmo utilizado por Rudner (1999), a Bob Jones University Press Testing and Evaluation Service; outro, dentre os menores, é a Home School Legal Defense Association, entidade já apresentada como pró-*homeschooling*. Ray (2010) afirma que a essa confluência de prestadores de serviços serve para aumentar a variabilidade de famílias *homeschoolers* e a representatividade da pesquisa. Contudo, Lubienski (2003) pontua que esses estudos só levam em conta as famílias que realizaram *homeschool* e obtiveram sucesso, não levando em conta as famílias que desistiram e voltaram para o sistema escolar. Dessa forma, é possível que apenas certas famílias sejam escolhidas ou que apenas pais que se sintam confiantes com seus resultados aceitem participar desses estudos – já que muitas dessas pesquisas utilizam técnicas de recrutamento de autoparticipação ou com a intermediação de associações de *homeschooling*.

Outra crítica feita por Gaither (2017), que estaria presente nos estudos de Ray (2017) e de Rudner (1999), são a respeito da execução dos testes padronizados que se destinam a avaliar as competências acadêmicas dos estudantes. Na pesquisa de Rudner (1999) os exames escolhidos – o ITBS e o TPA – foram aplicados pelos pais das crianças e monitorados pelos mesmos em suas casas. No estudo de Ray (2010), os testes padronizados e questionários demográficos – desenvolvidos com a ajuda de lideranças *homeschoolers* – também foram

aplicados nas casas dos alunos e monitorados pelos pais. Gaither (2017) acredita que as condições de realização desses testes – local e monitoramento – podem influenciar na pontuação alcançada pelos alunos.

Martin-Chang, Gould e Meuse (2011) afirmam que a ideia de uma superioridade de resultados do *homeschooling*, em termos acadêmicos, em relação a escola pode ser rastreada até aos relatórios e pesquisas financiados pela Home School Legal Defense Association e realizados por Ray. Os autores apontam também como um dos estudos mais influentes na difusão dessa superioridade, o estudo de Rudner (1999), para o qual teceram críticas, especialmente no que tange à metodologia, pontuada como falha pela origem e obtenção de sua amostra de estudantes *homeschoolers*. Eles destacam que apenas famílias que utilizavam os serviços educacionais da Bob Jones University Press Testing and Evaluation Service foram abordadas para participar da pesquisa. Sendo que, de acordo Martin-Chang, Gould e Meuse (2011), no ano em que os dados foram coletados por Rudner se estimava uma população de 70 a 120 mil crianças educadas em casa nos Estados Unidos, enquanto somente 39.607 delas usavam o serviço da referida instituição – sendo relevante, ainda, que desse total apenas 52% concordaram em participar da pesquisa.

Assim, Martin-Chang, Gould e Meuse (2011) especulam sobre a possibilidade de os pais que estavam mais confiantes nas habilidades de seus filhos constituírem a maioria da amostra. Os autores consideram problemáticos estudos com amostras autoselecionadas de *homeschoolers*, ainda mais com a situação de poucos estados manterem registros da população de alunos educados em casa – fato já ressaltado por Gaither (2017). Para além da crítica, Martin-Chang, Gould e Meuse (2011) enxergam que os efeitos da autoseleção poderiam ser minimizados se um outro grupo de crianças educadas na escola fosse submetido aos mesmos testes, o que não foi feito, já que Rudner (1999) apenas comparou os resultados obtidos dos *homeschoolers* com a média nacional – que deriva de uma amostra variada e representativa das crianças educadas na escola. Todavia, Rudner (1999) tem ciência das limitações do seu estudo e afirma que seus dados não devem ser interpretados como uma superioridade dos *homeschoolers* em relação as crianças educadas na escola. A autora afirma:

[...] esse grupo de pais homeschoolers tem mais educação formal do que os pais na população em geral; a renda mediana para as famílias homeschoolers é significativamente maior do que a de todas as famílias com crianças nos Estados Unidos; e quase todos os alunos homeschoolers são de famílias casadas. Por não ter sido um experimento controlado, o estudo não demonstra que a educação em casa é superior às escolas públicas ou privadas e que os resultados devem ser interpretados com cautela. O relatório sugere claramente, contudo, que os os alunos homeschoolers se saem muito bem nesse ambiente educacional [...] Embora os níveis acadêmicos dos

alunos das escolas domésticas sejam descritos em termos das normas das escolas públicas e privadas, este estudo não é uma comparação entre os homeschoolers e as escolas públicas ou privadas. Tais comparações seriam repletas de problemas. A educação em casa é normalmente um a um. As escolas públicas geralmente têm aulas com 25 a 30 alunos e uma gama extremamente ampla de habilidades e conhecimentos. Os pais homeschoolers estão, por definição, fortemente envolvidos na educação dos filhos; infelizmente, o mesmo não se aplica a todos os pais de escolas públicas ou privadas. Os homeschoolers podem facilmente acompanhar e adaptar seus currículos; escolas públicas e privadas geralmente têm um escopo e uma sequência obrigatória. A lista de diferenças poderia continuar<sup>7</sup> (RUDNER, 1999, p. 1-2, tradução nossa).

Dessa forma, os estudos realizados sobre o *homeschooling* devem ser olhados com cautela e compreendidos dentro de suas limitações, em vez de serem interpretados de forma generalista. Gaither (2017) afirma que essas generalizações feitas sobre os estudos relacionados ao desempenho acadêmico dos *homeschoolers* se deve em grande parte pelas declarações na mídia feitas pela Home School Legal Defense Association e por Ray. Apesar dessas fortes críticas, Ray (2017) se defende e afirma que muitos críticos dos seus estudos tentam enxergar apenas o que as pesquisas não podem provar e eliminam os dados e as conclusões que elas obtiveram. Ele (2017) cita que, no seu estudo de 2010, as variáveis demográficas – como o gênero, a quantidade de dinheiro gasto na educação, a renda familiar, se algum pai já foi um professor certificado, o número de filhos que moram na mesma casa, o grau de estrutura no *homeschooling*, o tempo que o aluno passa por aprendizagem estruturada e a idade que a instrução formal da criança começou – influenciaram pouco na pontuação dos alunos educados em casa (0,5%), tendo pouca importância estatística. A maior importância estatística que Ray (2017) verificou foi o grau de escolarização dos pais que, segundo o autor, tinha uma relevância de 2,5% na pontuação dos alunos em educação domiciliar.

Ray (2017) ainda utiliza em sua defesa contra as críticas de Lubienski – ao qual ele cita diretamente no seu texto – o estudo de Martin-Chang, Gould e Meuse (2011) e os resultados encontrados pelos autores que apontam um maior desempenho acadêmico de crianças educadas em casa. Martin-Chang, Gould e Meuse (2011) criticam o trabalho de Rudner (1999) e

---

<sup>7</sup> O texto em língua estrangeira é: “[...] this group of home school parents has more formal education than parents in the general population; the median income for home school families is significantly higher than that of all families with children in the United States; and almost all home school 2 of 33 students are in married couple families. Because this was not a controlled experiment, the study does not demonstrate that home schooling is superior to public or private schools and the results must be interpreted with caution. The report clearly suggests, however, that home school students do quite well in that educational environment. [...] While the academic levels of home school students are described in terms of public and private school norms, this study is not a comparison of home schools with public or private schools. Such comparisons would be fraught with problems. Home schooling is typically one-on-one. Public schools typically have classes with 25 to 30 students and an extremely wide range of abilities and backgrounds. Home school parents are, by definition, heavily involved in their children's education; the same, unfortunately, is not true of all public or private school parents. Home schools can easily pace and adapt their curriculum; public and private schools typically have a mandated scope and sequence. The list of differences could continue.”

empregam esforços em produzir uma pesquisa que possa verificar o desempenho acadêmico de crianças *homeschoolers*, superando os problemas metodológicos apresentados na pesquisa dele. Para isso, os autores (2011) estabelecem três mudanças que diferenciam metodologicamente sua pesquisa do trabalho de Rudner (1999). A primeira, é em relação ao método de recrutamento da amostragem; em vez dos pesquisadores utilizarem uma amostra captada por empresas privadas ou associações pró-*homeschoolers*, os próprios pesquisadores divulgaram anúncios da pesquisa na comunidade, por e-mail e por rádio. O segundo esforço empregado foi de criar um grupo controle de alunos educados em escolas públicas para aplicar os testes padronizados e compará-los com as crianças educadas em casa – diferente do trabalho de Rudner (1999) e de Ray (2010), que apenas aplicavam os testes padronizados em crianças *homeschoolers* e os comparavam com a média nacional obtida por estudantes fora da pesquisa. A terceira mudança contava com a realização de testes padronizados com administradores e/ou monitores que não fossem os pais, os quais deveriam ficar em outro cômodo da casa, fora daquele onde seria realizado o teste – a aplicação dos testes foi feita na casa dos participantes educados em casa e dos educados em escolas públicas. Martin-Chang, Gould e Meuse (2011) ainda tiveram o cuidado de obterem alunos educados em escolas com dados demográficos similares: escolarização dos pais, estado civil, renda mensal e localização geográfica.

Com toda essa ponderação, os autores conseguiram alcançar uma amostra de 74 crianças – de idade entre 5 e 10 anos –, sendo 37 *homeschoolers* e 37 educadas em escolas. O grupo de crianças educadas em casa acabou sendo dividido entre *homeschooling estruturado*, com 25 indivíduos, e *homeschooling desestruturado*, com 12. Os autores definiram que o grupo chamado estruturado era definido pela forma como os pais enxergavam sua função na educação dos filhos, como professores e principais colaboradores nesse processo, e por oferecerem modelos estruturados de ensino, currículos pré-determinados ou construídos por eles mesmos. Já o grupo de crianças na modalidade desestruturado raramente, ou nunca, usavam currículos pré-determinados e partilhavam a visão de que a educação é o resultado natural do dia a dia da criança, não precisando de uma condução sistematizada. Os resultados de Martin-Chang, Gould e Meuse (2011) mostram que as crianças do grupo de *homeschooling estruturado* obtiveram melhores resultados em todas as áreas de conhecimento avaliadas se comparadas ao grupo de crianças educadas em escolas. Entretanto, o grupo de *homeschooling desestruturado* teve resultados inferiores ao grupo de *homeschooling estruturado* e ao grupo de crianças educadas em escolas.

Expostas essas informações, pode-se chegar à conclusão que tanto os resultados apontados do *homeschooling*, quanto os estudos acerca de resultados acadêmicos são

complicados e contestáveis. Gaither (2017) não se coloca como um opositor do *homeschooling*, apenas como um crítico de seus resultados; ele não os desconsidera completamente, mas afirma que são, normalmente, hipervalorizados e usados para afirmações que não podem ser provadas pelos estudos em si. Se um desempenho acadêmico de excelência, melhor que o escolar, é creditado ao *homeschooling*, é importante pontuar que essa superioridade da prática não se resume apenas ao desempenho acadêmico. É percebido pelos adeptos da modalidade que também se propicia uma socialização superior a oferecida na escola, como é evidenciado nas unidades de contexto a seguir:

Socialização: desenvolvimento social, emocional, e psicológico

Jovens educados por homeschooling tem demonstrado graus de sociabilidade normais e acima da média. Pesquisas verificam traços e habilidades de liderança, autoconhecimento, autoestima, participação em serviços comunitários, entre outros. Jovens educados em casa são regularmente mais envolvidos em atividades sociais e educacionais junto a comunidade. Comumente envolvem-se em atividades e grupos tais como escoteiros, igrejas, atividades esportivas da comunidade, voluntariado etc. Adultos que foram educados por homeschooling têm se demonstrado politicamente mais tolerantes em relação aos que foram educados por escolas. (Página 1, post A4).

Bom, eu ainda nem tinha filho naquela época, mas ai em 2012 chegou o meu primeiro filho e eu passei a trabalhar todos aqueles aspectos com ele e eu fui cada vez mais me apaixonando pelo fato de que dava certo. Tudo aquilo que eu colocava em prática ia acontecendo. Bom, em 2014 nos mudamos para os Estados Unidos e lá eu vi todo esse processo acontecer, não no meu filho, claro, mas eu vi crianças, adolescentes, jovens todos eles já também participantes do home school, já com desenvolvimento maravilhoso, e o que mais me chamava atenção, no aspecto do desenvolvimento deles, era a socialização. Porque eles eram crianças muito sociáveis que sabiam lidar com pessoas de todas as idades, que sabiam respeitar, que sabiam servir, estavam atentos as necessidades do próximo, isso me chamou muita atenção no home school, nas crianças praticantes do homeschool, das famílias, né? (Página 1, post M9).

Essa primeira unidade de contexto apresentada – A4, da página 1 – é a segunda parte e continuação direta da unidade que foi apresentada anteriormente. Nesse parágrafo, o adepto continua a resumir os resultados do *homeschooling* e a sua superioridade, só que, desta vez, em relação à socialização da criança.

A socialização no *homeschooling* é um tema tão polêmico quanto os questionamentos metodológicos que são feitos aos estudos a respeito das habilidades acadêmicas desenvolvidas pelas crianças nessa modalidade educacional. A questão da socialização acaba normalmente sendo um dos pontos centrais das argumentações de educadores (KNOWLES; MARLOW; MUCHMORE, 1992) e juristas (BRASIL, 2018; CURY, 2017) contra essa prática, ao se afirmar que a educação domiciliar não seria capaz de preparar a criança para o exercício da cidadania e nem colocá-la em contato com outras crianças de realidades culturais, econômicas, religiosas e de pensamentos diferentes, o que seria necessário e benéfico. Ray (2017) afirma

que as famílias *homeschoolers* tem que constantemente responder a essa crítica, a qual, inclusive, deram o nome de questão S, em referência à pergunta dirigida a eles sobre a socialização das crianças no *homeshcooling*.

Ilich (1985) questiona a serialização, feita pela educação escolar, que obriga as crianças da mesma idade a conviver e aprender juntas e pelos mesmos métodos. Para o autor, um contato muito mais proveitoso para a criança seria o convívio e o estabelecimento de relações interpessoais com crianças mais novas, mais velhas, adultos e idosos, propiciando relações de aprendizagem diferentes com pessoas de diversas idades. Barbosa (2013) exprime no seu trabalho a importância que muitas famílias *homeschoolers* dão às atividades fora do ambiente da casa para as crianças. Muitas delas estariam matriculadas em atividades esportivas, cursos de idiomas, de artes, de música, e frequentariam museus, bibliotecas, igrejas e parques. Além disso, as famílias *homeschoolers* se uniriam – dentro das proximidades geográficas – com outras famílias também adeptas da prática para se auxiliarem, trocarem informações, promoverem encontros, aulas coletivas, atividades grupais e criariam grupos de apoio e associações.

Todavia, essa visão da superioridade de uma socialização e uma maturidade das crianças que praticam o *homeschooling* em comparação com seus pares escolares é derivada novamente dos estudos e memorandos de Ray (GAITHER, 2017). Ray (2017) afirma, justamente, que crianças *homeschoolers* têm mais habilidades sociais e maturidade emocional. Entretanto, os problemas metodológicos sob os quais a asserção é construída são similares ao já apontados aqui. Smedley (1992) foi responsável por fazer uma pesquisa a respeito da socialização das crianças no *homeschooling*. Sua pesquisa consistiu de uma amostra de 33 crianças, sendo 13 educas em escolas públicas e 20 educadas em casa. Essas 20 crianças educadas em casa, junto com suas famílias, faziam parte da Greater Roanoke Home Educator's Association – uma associação de famílias adeptas a esse modo de ensino. Todas essas 20 crianças e suas famílias eram cristãs fundamentalistas, brancas e de classe média. Assim, Smedley (1992) selecionou 13 crianças educadas em escolas que também frequentavam igrejas fundamentalistas cristãs. O instrumento escolhido e aplicado foi o Vineland Adaptive Behavior Scales, que avalia a maturidade do indivíduo, sua capacidade de comunicação, ambiente de comunicação, habilidades de escrita, comunitárias, pessoais, domésticas e em relacionamentos interpessoais, tempo de lazer e jogos. Esse instrumento deveria ser respondido pelos pais de forma “cega”, sem a visualização da pontuação marcada pelo aplicador. No entanto, Smedley (1992) declara que os pais participantes não aceitaram responder às cegas, mas preencheram o instrumento, sendo necessário explicar-lhes os objetivos da pesquisa e dos resultados. A mesma atitude foi percebida nas famílias com filhos na escola. Para garantir a cooperação dos sujeitos, o

pesquisador assumiu a posição de um observador participante confiável. Assim, os resultados do autor indicam uma maior pontuação, ou seja, uma maior socialização e maturidade dos estudantes *homeschoolers* em relação aos estudantes educados em casa.

É possível perceber, contudo, problemas metodológicos no estudo de Smedley (1992) compatíveis à crítica feita por Gaither (2017) a Ray. Em seu estudo, Smedley (1992) obtêm a sua amostra de uma associação pró-*homeschoolers*, deixa os pais autoaplicarem um teste que deveria ter sido feito às cegas e faz um recorte demográfico de famílias cristãs, brancas e de classe média. Ainda assim, para os adeptos do *homeschooling*, mais do que provas científicas, os estudos sobre as habilidades acadêmicas e sociais das crianças educadas em casa, em comparação com os alunos escolares, se mostram argumento de autoridade incontestável sobre a eficácia da prática, ou seja, o estudo funciona como uma reafirmação e validação do que já se acreditava.

Outro ponto interessante que ainda merece ser levado em conta e que pode colaborar para a percepção de uma superioridade da socialização no *homeschooling* é a motivação pela qual as famílias começaram a prática. De acordo com Mayberry e Knowles (1989), muitas famílias são motivadas a aderir ao *homeschooling* pela preocupação em relação à socialização oferecida à criança no ambiente escolar. Muitos pais têm medo e receio dos problemas de violência escolar, do *bullying*, das más companhias, das drogas e dos ambientes de pressão emocional na escola. Assim, muitos optam pela educação domiciliar.

Diante disso, é possível que a socialização no *homeschooling* seja percebida pelos adeptos como superior à escolar pois os pais, ao retirarem a criança da escola, poderiam exercer um maior controle nessas variáveis e até excluí-las da vida da criança, decidindo os ambientes de interação que ela terá e as pessoas com quem irá se relacionar, dedicando uma atenção individual e exclusiva a ela. Esse tipo de controle dos pais não seria possível com a frequência da criança na escola; apenas em casa seria funcional e factível, concebendo o seu lar e a educação domiciliar, portanto, como favoráveis ao desenvolvimento social da criança.

Em um dos *posts* analisados, uma discussão entre adeptos do *homeschooling* e críticos da modalidade tem como um dos pontos de origem a percepção dos que a praticam sobre o ambiente escolar enquanto lugar de companhias indesejadas e de contato com drogas lícitas.

V. diz:

- Tomara que regulamente logo, na escola onde minha filha estuda tem adolescentes fumantes, não quero ela estudando lá, mas é a única opção que tenho, tenho faculdade e tenho condições de ensinar ela em casa.

T. diz:

- Vai ter fumantes onde ela for minha filha, acorda!

Z. diz:

- Sim, fumantes e drogados têm em qualquer lugar. Mas quanto menos a criança se expor a isso, terá menos probabilidade a usar qualquer droga quando estiver mais velha. Estará bem encaminhada e mais madura. (Página 1, post A3).

Nessa unidade de registro, a mensagem do indivíduo Z. parece corroborar com a ideia de que o controle, feito pelos pais, das relações interpessoais das crianças com outros indivíduos, objetos e locais de frequência é benéfico para a socialização da criança. Dessa maneira, cria-se uma lógica de afastamento ou distanciamento controlado de possíveis influências e situações indesejadas, por um período de maturação e desenvolvimento da criança.

Mayberry e Knowles (1989) pontuam os resultados de um estudo com famílias *homeschoolers* de Utah (EUA) – feito pelos próprios autores – em que os principais objetivos que esperavam ser desenvolvidos eram o controle, a proteção, a autoatualização e a proximidade. Os autores sinalizam que algumas famílias, chamadas por eles de orientadas por motivos pedagógicos – nomenclatura explicada no capítulo 1 deste trabalho –, estariam preocupadas com o clima social das escolas públicas e os efeitos desse ambiente no desenvolvimento de seus filhos. Assim, essas famílias desejariam proteger o desenvolvimento moral das crianças, os valores da família e evitar situações desagradáveis, estressantes e competitivas nas escolas. Como exemplo, os autores utilizam duas falas por eles capturadas na pesquisa: a primeira de uma mãe que afirma que após o começo da educação em casa seus filhos se tornaram “mais confiantes e felizes consigo mesmos”<sup>8</sup> (MAYBERRY; KNOWLES, 1989, p. 218, tradução nossa); a segunda, de um pai *homeschooler* que afirma que as crianças na escola “aprendem valores que não aprenderiam em casa”<sup>9</sup> (MAYBERRY; KNOWLES, 1989, p. 218, tradução nossa). Mensagens e percepções similares a essas também foram encontradas na investigação feita por este trabalho e podem ser vistas nas seguintes unidades de registro:

T. diz:

- Boa noite! Conte comigo, esse ano tomei coragem e tirei meus filhos do Colégio, e percebi que até o comportamento deles mudaram para melhor fora que o aprendizado está fluindo...

I. diz:

- Também tirei minha neta, ela está bem melhor, acabou ansiedade, e medo. (Página 2, F1).

A ED proporciona maior amadurecimento, desenvolve a disciplina do estudo e o gosto pelo aprendizado. Desenvolve também estratégias de aprendizado, gera adultos seguros e com uma autoestima sólida. Favorece ainda o empreendedorismo, produz excelentes resultados acadêmicos. Também resguarda os filhos de males como:

<sup>8</sup> O texto em língua estrangeira é: “more confident and happy about themselves”.

<sup>9</sup> O texto em língua estrangeira é: “that they would not learn at home”.



pressões sociais inadequadas, privação do convívio familiar, retardo e agressividade no processo de aprendizagem e desinteresse por aprender. (Página 1, M5).

Dessa maneira, os adeptos poderiam criar em casa, ou pelo menos com a criança fora do espaço escolar, um ambiente seguro, controlado e propício para o desenvolvimento social, acadêmico e pessoal. Essas unidades de contexto apontam que, para além dos estudos feitos e divulgados por Ray (2017) – que servem como argumento de autoridade e validação da superioridade da educação domiciliar nesse âmbito –, a crença de que o *homeschooling* propicia uma melhor socialização para a criança pode estar ligada ao fato da obtenção de um maior controle sobre ela por parte de seus pais, que, assim, podem direcionar, selecionar e ofertar uma socialização em consonância com os seus valores familiares e crenças.

Diante dos fatos citados, o *homeschooling* é percebido pelos adeptos como uma prática efetiva e que proporciona resultados. Além dos estudos realizados, os adeptos utilizam um outro recurso para expor os êxitos da modalidade e, ao mesmo tempo, normatizá-la. Esse recurso discorre através da atribuição da prática do *homeschooling* a figuras famosas, ilustres ou com participação histórica.

Na Sexta-feira publicamos os Homeschoolers selecionados pela F. , hoje é a vez da J , Divirtam-se descobrindo como pessoas e famílias tão diferentes tomaram essa decisão tão importante.!

**Venus e Serena Williams:** Irmãs Williams é uma dupla de tênis formada pelas irmãs estadunidenses Serena Williams Juntas com Steffi Graf, elas são as únicas que possuem o chamado Golden Slam do tênis.

**Thomas Edison:** Tido como um aluno “devagar” por um professor, Ele frequentou a escola três meses após a experiência escolar desagradável sua mãe decidiu a ensiná-lo em casa. Tornou-se o inventor da lâmpada elétrica.

**Clive Staples Lewis:** Autor, mais conhecido por sua saga: “The Chronicles of Narnia”. Sua mãe ensinou-o em casa até ele ter treze anos quando ele entrou na escola. Aos 16 anos, continuou seus estudos com um tutor em preparação para exames de admissão para a Universidade de Oxford.

**Alexander Graham Bell:** Cientista e inventor. Sua mãe ensinou-lhe em casa até aos dez anos entrou na escola secundária. Aos quinze anos ele continuou seus estudos com seu avô, um orador famoso, onde tinha tempo para seguir seu verdadeiro interesse o som.

**Albert Einstein:** Apesar de sua curiosidade natural, Albert estava infeliz na escola. De acordo com uma história que ele mais tarde contou ao filho Hans Albert, ele era mentalmente lento, insociável e à deriva para sempre em seus sonhos tolos. “Einstein” atribuiu os problemas de sua escola a um desdém por compulsão, uma tendência a fazer as coisas por sua própria maneira e à falta de vontade de fazer o trabalho exigido por seus professores. Ele escreveu que o espírito de descoberta e pensamento criativo estava perdido na aprendizagem rigorosa. A Enciclopédia afirma que Einstein tinha 15 anos quando deixou a escola “com notas precárias na história, na geografia e nas línguas”. Apesar de desinteressado em outros assuntos, Albert tinha uma capacidade inata de compreender conceitos matemáticos complicados, aprendendo-os através de um estudo independente. Ele se instalou em seu próprio programa de auto-educação aos 10 anos, em que seus estudos reais foram feitos em casa.

**Abraham Lincoln:** Abe sempre disse que ele ia à escola “por pequenas”, o que significava algumas semanas numa época em que ele tinha seis, sete, onze, treze e quinze anos. No entanto, a soma total da educação de sua escola não equivalia a um

ano inteiro. Abe se educou principalmente pela leitura de livros e jornais que emprestou aos outros. Ele estudou pela luz do fogo, trabalhando problemas aritméticos usando o carvão sobre uma ardósia de madeira. Mais tarde, quando conseguiu obter papel, ele praticou a escrita em um caderno caseiro com uma caneta de pena e uma tinta de blackberry.

**Whoopi Goldberg:** Goldberg é um rosto muito familiar no mundo das celebridades, ganhou muitos prêmios, incluindo Oscar, Grammy, Tony e Emmy. O que você talvez não tenha conhecido, no entanto, é que ela foi educada em casa na sua juventude e que ela é vista por muitos como uma inspiração para ter conseguido um sucesso tão grande apesar de ter dislexia. (Página 1, Post A3).

Nessa unidade, os adeptos citam atletas, artistas de cinema, escritores, políticos, cientistas e inventores que teriam sido educados em casa e alcançaram notoriedade na sociedade, bem como importância histórica, ao desenvolverem brilhantes trabalhos. Independente do caráter real ou anedótico sobre esses indivíduos terem praticado o *homeschooling*, ao considerá-los inseridos nessa proposta, tenta-se passar para a sociedade, e para outros adeptos, que a educação domiciliar é um modelo educacional de sucesso, que oferece resultados consistentes e que desenvolve cidadãos inteligentes, criativos e sociáveis.

É possível reparar que junto a um breve resumo da vida dessas figuras conhecidas, uma crítica à escola é feita: a incapacidade da instituição escolar de lidar com os diferentes ritmos de aprendizagens, interesses acadêmicos e personalidades dos indivíduos. Toda essa crítica também está nos estudos de Illich (1985), Holt (1985) e Rothbard (2013). Tanto os autores como o discurso apresentado, na unidade de contexto, apontam a eficácia da autoaprendizagem (autodidatismo) e de uma educação individualizada – com foco no sujeito, na sua personalidade, nas dificuldades e virtudes.

Por fim, o discurso é atrativo na medida em que mostra que educar fora da escola é possível e que o *homeschooling* forma cidadãos notórios e inventores revolucionários, políticos e atletas brilhantes. O discurso de figuras ilustres que praticaram a educação domiciliar pode, então, ser associado ao discurso dos estudos que comprovam a superioridade acadêmica e social dos alunos *homeschoolers*. Os dois apontam para a constituição do *homeschooling* como um modelo educacional superior ou o melhor disponível – uma qualificação também exposta no tema sobre as concepções dessa prática, com as unidades de contexto A3, da página 1, e F7, da página 2, como exemplo. Vale lembrá-las:

Enfim, cada família tem sua própria escolha, mas quando convém à educação e segurança das crianças, o *homeschooling* é a melhor opção. (Página 1, post A3).

Eu tenho dois filhos, tenho uma filha de 10 anos, tenho um filho de 15 anos, minha filha, de 5... de 10 anos, pode ser considerada uma criança com necessidades especiais, ela toma alguns medicamentos, ela tem autismo leve, mas o que eu quero dizer é que eu creio que essas crianças, nós chamamos de especiais, elas são atendidas da melhor forma possível quando nós estamos fazendo... fazendo isso em casa. Ou seja, a

educação domiciliar é o que existe de melhor para o cuidado e o tratamento dessas crianças, dessas nossas crianças. (Página 2, post F7).

Essa possibilidade que o *homeschooling* tem de individualizar o aprendizado, oferecer um ambiente livre de influências e situações indesejadas, no qual os pais detêm maior participação e/ou controle nas escolhas educacionais da criança, reforça essa percepção dos adeptos de que a educação em casa é superior à educação escolarizada.

### 3.1.3 Motivações para o *homeschooling*

Além dos temas apresentados – “a concepção do *homeschooling*” e “os resultados e benefícios do *homeschooling*” –, é importante expor quais os motivos que levam os adeptos a retirarem seus filhos da escola tradicional e educá-los em casa. Dessa forma, será apresentado o tema: “motivações para o *homeschooling*”, que reúne os discursos sobre as razões que levaram os adeptos a aderirem a tal modalidade.

Galen (1987), Mayberry e Knowles (1989), Hanna (2012) e Vieira (2012) investigam as motivações das famílias *homeschoolers*, que teriam por base a insatisfação dos pais com a instituição escolar. Essa insatisfação, ou crítica, é dirigida a vários aspectos da escola, que englobam: os valores (seculares ou não) transmitidos pela instituição; o método de ensino coletivo; os currículos pré-determinados; a falta de um ensino individualizado – um a um e com foco na criança; as más influências, de professores e outras crianças; a falta de segurança; o *bullying*; o ambiente competitivo; as leis de compulsão escolar; e a falta de qualidade da educação.

Galen (1987) estabeleceu uma divisão acerca das motivações familiares – como foi apresentado anteriormente neste trabalho – em duas categorias: os pais orientados por motivações ideológicas e os pais orientados por motivações pedagógicas. As famílias ideológicas são motivadas a fazer o *homeschooling* por acreditarem que a escola age como uma instituição contrária aos seus valores (sejam eles religiosos, ou morais). No trabalho de Mayberry e Knowles (1989), são utilizados dois exemplos diferentes de motivos e de famílias, porém ambos fazem parte da mesma categoria de motivação: as das famílias orientadas ideologicamente. O primeiro exemplo se trata de uma família adepta de valores da filosofia *New Age*, que são contrários ao consumismo materialista, seguem o vegetarianismo e valorizam um desenvolvimento espiritual e consciente de si e do mundo. Para essa família, a escola, incluindo a socialização que proporciona à criança, é responsável por incentivar valores contrários aos praticados e desejados no âmbito do lar. O segundo exemplo, trazido pelos

autores, é de uma família religiosa – fundamentalista cristã – que considera que a educação deve ser dirigida pelos pais e não pelo Estado, pois o ato de educar os filhos é percebido como um direito divino concedido por Deus. De acordo com essa família, os pais deveriam controlar o currículo e as aulas para impedir que determinados conhecimentos influenciassem a criança em uma direção contrária aos valores praticados em casa. Mayberry e Knowles (1989) afirmam que muitas famílias ideológicas, normalmente, são orientadas por questões religiosas e percebem que a escola transmite valores seculares (teoria da evolução, feminismo, educação sexual, ausência da moral religiosa) no seu currículo acadêmico. Galen (1987) aponta que muitas famílias cristãs consideram que a escola e os valores seculares acabam com a noção de certo e errado e promovem sentimentos e ideias anticristãs, afastando, assim, as crianças de seus pais e das atividades familiares. Dessa forma, as famílias ideológicas adotam o *homeschooling* para transmitir os seus valores e visões de mundo para a criança, selecionando a informação que a alcança, controlando o currículo, as lições e a forma na qual ocorrerá sua socialização (MAYBERRY; KNOWLES, 1989).

Por outro lado, os autores citados expõem que as famílias pedagógicas também são contrárias à escola, mas a sua motivação principal não está relacionada aos valores transmitidos na instituição, e sim às questões acadêmicas. Essas famílias começam a praticar o *homeschooling* porque acreditam que a escola não é capaz de atender às necessidades individuais de aprendizagem dos seus filhos e de fornecer um ambiente de socialização seguro e saudável.

Essa divisão de motivações – ideológicas e pedagógicas – é mais útil para organizar os argumentos que baseiam essa tomada de atitude e observá-los de forma estruturada do que para realmente criar uma tipologia de famílias. Hanna (2012) pontua esse binarismo feito por Galen, mas ressalta que muitas famílias *homeschoolers* começam a prática de educar em casa por ambos os motivos – tanto de ordem ideológica quanto de ordem pedagógica. Uma família fundamentalista cristã que esteja preocupada com a influência da escola nos valores da criança também pode considerar o ensino escolar como ruim ou ineficiente para seu filho. Do mesmo modo, as famílias que têm motivações acerca da qualidade do ensino escolar também podem ter o desejo de passar uma visão de mundo ou filosofia específica para seus filhos.

As unidades de registro a seguir mostram, justamente, que muitos adeptos começam o *homeschooling* por diversos motivos:

Isso pode ter muitas motivações, por exemplo, religiosas, de a escola ensinar diferente da fé que a família professa; econômicas, de pagar-se impostos sem ter educação (pública) de qualidade; de dificuldade da escola em integrar a criança com deficiência

ou pela dificuldade de adaptação da criança ao processo escolar”, explica Maria Celi Chaves Vasconcelos, professora da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. (Página 1, post A5).

#### Razões e motivações para o Homeschooling

A maioria dos pais decidem pelo homeschooling por mais de uma razão. Dentre as razões mais comuns destacam-se:

- Possibilitar um ensino mais acadêmico;
- Usar métodos pedagógicos diferentes daqueles que se tem nas escolas;
- Promover uma interação social guiada e saudáveis com jovens e adultos;
- Fortalecer/ melhorar relação familiar das crianças com os pais e entre os irmãos;
- Proporcionar um ambiente mais seguro para as crianças, prevenindo riscos como violência, drogas e álcool, bullying, racismo, sexualidade inadequada/não saudável, cada vez mais comum nas escolas;
- Ensina valores, crenças e uma visão de mundo mais adequada as crianças (Página 1, post A4).

A unidade de contexto A5, da página 1, se refere à postagem de uma matéria jornalística feita com uma professora que estuda o tema do *homeschooling* e que, inclusive, já foi citada neste trabalho. A estudiosa aponta que muitas motivações, de ordens diferentes (econômicas, acadêmicas ou religiosas), podem ser responsáveis pela escolha da família em aderir à educação domiciliar. O compartilhamento dessa reportagem e a consequente citação de Vasconcelos – e posteriormente de Ray na unidade de contexto, A4, da página 1 – é utilizada para ilustrar a opinião dos adeptos e afastar a concepção de que as famílias que praticam o *homeschooling* fazem apenas por motivos exclusivamente religiosos. Isso pode ser percebido também na seguinte unidade de contexto:

Escolher a educação domiciliar por questões religiosas é um direito que as pessoas que vivem em um país democrático e livre têm, assim como vc tem o direito de não acreditar em nada ou dizer que acredita e ser incoerente, como é o caso de muitos. Ótimo, que vivam assim. Liberdade para quem quer viver dessa maneira e para quem deseja salvaguardar seus valores mais profundos. Nem toda família retirou os filhos por questões religiosas (Eu por exemplo). Queira conhecer. Você pode se surpreender. Me coloco à disposição. (Página 1, post F3).

Hanna (2012) e Vieira (2012) apontam que muitos pais podem exercer o *homeschooling* motivados por um desejo de oferecer uma melhor qualidade acadêmica aos seus filhos, somado à vontade de protegê-los de ambientes escolares nocivos, e ainda assim se preocuparem em passar os seus valores e crenças para a criança. Hanna (2012) mostra que em 1998 cerca de 20% das famílias praticantes do *homeschooling* o faziam pela mistura de motivos pedagógicos e ideológicos; em 2008, esse número subiu para 26,4%. Já Vieira (2012) mostra que os principais motivos para educar em casa são: “poder dar a criança melhor educação em casa, poder desenvolver caráter/moralidade, o ambiente de socialização da escola é nocivo, razões religiosas (VIEIRA, 2012, p. 74). Ou seja, ambos os motivos – ideológicos e religiosos – são

responsáveis pela decisão de educar em casa e, é claro, que, em cada caso, podem existir motivos que influenciem mais ou menos na decisão de praticar essa modalidade – a preocupação com as influências ou a transmissão de valores indesejáveis pela família pode ter maior impacto decisional do que a qualidade acadêmica oferecida pela escola, por exemplo. Todavia, o que se pretende dizer é que as motivações para o *homeschooling* não são mutuamente excludentes, podem até mesmo se associarem e reforçarem simultaneamente na decisão de retirar a criança da escola, como no caso desta unidade de contexto:

O porquê de fazer educação domiciliar. Eu sei que teve inclusive alguns momentos aqui, algumas apresentações que foi justamente sobre isso, vou falar um pouquinho sobre mim e nem todo mundo precisa obviamente concordar, né, todos somos diferentes, mas algumas experiências são comuns. Por quê que eu decidi, esse aqui é um desafio muito grande pra qualquer família, né, eu decidi fazer educação domiciliar por causa dessas pessoas. Especialmente por causa dessa menina aqui, ó, são três grandes motivos pelos quais eu decidi fazer educação domiciliar... aqui vocês tem a B, o C e o cão chupando manga, quer dizer, o D chupando manga, certo? Eu me tornei pai, desde quando eu me tornei pai, há dez anos atrás, eu comecei a me preocupar... quando ela nasceu, e eu fiz primeiras preces a Deus, olha “Deus, aqui, é tua, é a filha que tu me deu pra cuidar” aí eu me toquei que é justamente isso, foi Ele que me deu pra cuidar. E eles continuam vindo, né, e só aumenta lá em casa, e a gente tem que cuidar deles.. primeira motivação pra um pai fazer educação domiciliar é o cuidado com o filho, o que é que esta figura vai aprender? Como é que eu vou ensinar isso pra ela? Que tipo de pessoa que ela vai se tornar? né... segundo motivo a questão, né, que me levou... aqui, ó, assim como o Y, eu também sou cristão, também acredito, tenho fé em Deus e a táboa tá com no fundo porque a gente meteu o pé no fundo, pé na táboa, estamos caminhando e eu digo pra vocês assim... os filhos, né, são um presente de Deus, são uma herança de Deus pra gente, logo se eles são uma herança, a gente tem que aprender a cuidar dessa herança e não só recebê-la, né... e existe aqui uma coisa que eu acho muito importante que é uma visão da fé, se você não é cristão você não precisa adotá-la, mas simplesmente você pode olhar pra isso e perceber que você tem um compromisso, né... “estas palavras que te ordenam estarão no teu coração e as ensinará a teus filhos e delas falarás assentadas em tua casa e andando pelo caminho e deitando-te e levantando-te.” Isso aqui é educação domiciliar. [...] terceiro: nós somos anões nos ombros de gigantes. Vocês conhecem essa coleção? Quem conhece “*Great books of western world*”, “Grandes livros do mundo ocidental”. Por que que eu botei eles? Porque o seguinte: nesses 50 e poucos volumes, **Mortimer Adler** compilou a tradição ocidental, as maiores obras de aprendizado, as maiores de filosofia, de política, de todos os grandes assuntos tão ali, e aí você tem que olhar... primeira vez que eu olhei o currículo do MEC, sabe... eu fui matricular minha filha na escola porque a minha filha mais velha foi pra escola. Ficou um ano ou dois, depois a gente retirou ela. Isso aqui eu tenho certeza que ela não verá, em qualquer escola. Em casa ela verá, ela aprenderá, ela vai ler esses livros, e vai saber que existe um mundo muito maior do que a região onde ela vive, existem homens que pensaram pensamentos elevadíssimos e tem pessoas que empreenderam ações muito maiores que as nossas. E ela vai aprender isso em casa. (Página 2, post F7).

Apesar da unidade de registro F7, da página 2, ser extensa, ela mostra o ponto defendido por Hanna (2012) e Vieira (2012) ao expor que motivos de diversas ordens, muitas vezes múltiplos, influenciam os pais a começarem a praticar o *homeschooling*. No caso dessa unidade de registro, o adepto apresenta três motivos para esse início, sendo o primeiro deles a

preocupação com a criança e seu futuro: uma preocupação que aparenta ser maior na questão dos valores adquiridos e praticados, mas que também revela uma inquietação com a aprendizagem futura da criança. O segundo motivo, também relacionado com os valores familiares – de acordo com Mayberry e Knowles (1989), de orientação ideológica –, é a responsabilidade do pai em transmitir, especificamente, os valores cristãos, já que a paternidade é encarada pelas famílias cristãs, ao mesmo tempo, como uma missão, um dever e um direito divino concedido por Deus (CLARK, 2016). E o terceiro motivo, que é mais focado para a orientação pedagógica, é a constatação do adepto de que, na escola, a sua filha não teria acesso a uma série de informações, leituras e conhecimentos – julgados importantes pelo pai – devido ao currículo pré-estabelecido e determinado pelo Ministério da Educação. Nesse terceiro ponto, pode-se perceber que a motivação do pai é a compreensão de uma incapacidade/ineficiência acadêmica da escola em definir melhores conteúdos. Essa crítica de ineficiência do currículo e a obrigação de uma base comum curricular, que deve ser seguida por todas as escolas, tanto públicas e privadas, é feita por Illich (1985), Rothbard (2013) e Holt (1985).

Assim, o ponto de partida para se compreender as motivações dos adeptos é que não necessariamente existirá apenas uma única motivação, ou uma motivação excludente, mas sim múltiplas razões que podem se associar para formar a concepção de uma escola ineficiente – tema este que será apresentado mais à frente. Dito isso, é possível investigar melhor os motivos separadamente – sejam eles ideológicos ou pedagógicos – sem correr o risco de passar uma ideia de exclusão mútua.

Dentro das motivações verificadas e analisadas serão expostas – em primeiro lugar – as motivações de ordem ideológica, que têm como base a proteção dos laços, dos valores e das crenças familiares através do controle ideológico do conteúdo educacional – currículo, disciplinas e autores – ofertado à criança (MAYBERRY; KNOWLES, 1989). Assim, os pais, com o intuito de preservar as crenças familiares e a relação de proximidade com a criança, optam por retirá-la da escola. Nessa unidade de contexto a seguir é possível perceber como a justificativa do adepto para o *homeschooling* é baseada em valores morais – considerados errados – que são passados na escola através do seu currículo escolar:

E aí, respondendo a sua pergunta...essa questão de ensinamentos, também a questão de ensinamentos, ensinamentos inapropriados que a gente vê. Por exemplo, eu, no meu estado, posso testemunhar isso, que a gente teve que enfrentar uma barreira e lá nós fizemos realmente uma grande luta, travamos uma grande luta, e graças a deus que vencemos. No plano Estadual da educação, onde realmente se via ensinamentos terríveis que expunha as crianças a uma sexualidade terrível, ne? E coisas... que... é... até pra adulto a gente pensava se dava pra tolerar, quanto mais pra um adolescente ou mesmo uma criança, de 10 anos 12. Então, essas questões realmente trazem para os pais um receio grande da escola, normalmente como ta sendo ensinado, como ta sendo

praticado, então é preciso que esses pais ter uma opção. E ai é opção, é pra quem quer, quem entende que deve conservar esses valores. Então, eu entendo que há nesse momento uma...uma...uma confusão na cabeça de criança, de jovens partindo também da escola tradicional como nós estamos vendo. Então, os pais se afligem por isso. Esses pais que estão querendo, esse ensino domiciliar, são pais altamente...eles são...eles tão sabendo da sua responsabilidade, eles querem o melhor porque eu quero lhe dizer o seguinte que Jesus uma vez falando ele disse: que os pais, os pais, nós que somos humanos, que falhamos, que erramos queremos o melhor pros nossos filhos. Então, os pais...o princípio é básico: os pais sempre, com rara exceção, sempre vão querer o melhor para os seus filhos. Eles sempre estarão dispostos a proteger. Qualquer um de nós, que estamos aqui, a gente até morre pelos filhos. Então se os pais veem essa opção, eles vão fazer esse trabalho e vai realmente corresponder ao que a gente tá pensando, ou no mínimo, nós devemos dar uma oportunidade pra ver se funciona ou não funciona. Mas existe realmente um clamor desses pais e dessa sociedade por várias questões, inclusive questões morais. (Página 1, post A6).

Na unidade de contexto destacada, o adepto expõe uma inadequação, no campo da moral e dos valores, do conteúdo escolar, mais especificamente com a questão da educação sexual. Galen (1987) aponta que muitas famílias religiosas retiram os seus filhos por preocupações morais com o conteúdo secular da escola, sendo uma das matérias que mais ilustra essa situação a de educação sexual. Clark (2016) cita programas nacionais americanos de Educação Sexual que foram difundidos nas escolas, públicas e privadas, bem como a forte oposição de famílias católicas praticantes do *homeschooling* contra essa questão. A autora condena a educação sexual e a caracteriza como um “incentivo politizado da agenda homossexual que promove uniões civis ao invés do casamento e demanda o reconhecimento legal de seus modos de vida imorais” (CLARK, 2016, p. 42). Para Clark (2016), portanto, a educação sexual seria uma estratégia do governo de normatizar os valores, hábitos e relações homossexuais. Essa prática estaria, de acordo com a autora, contaminando os colégios públicos e particulares. Outros efeitos da educação sexual ainda são citados pela autora como: a estimulação dos jovens à prática do sexo antes do casamento – fornicção –, o incentivo ao uso de camisinha e métodos abortivos e o desinteresse dos jovens em ter filhos, desenvolvendo assim a concepção de que a paternidade é um fardo. Ou seja, a secularização promovida pelas escolas, que aqui se entende como um afastamento dos valores e de regras religiosas e a aproximação com uma postura humanista – que apresenta a sexualidade como algo dessacralizado, e que respeita a diversidade de orientações, desejos e relações humanas (afetivas e sexuais) –, além das campanhas de saúde e conscientização sobre gravidez na adolescência e métodos contraceptivos são considerados como contrários aos valores cristãos e afastariam as crianças da salvação (CLARK, 2016).

Se for observada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2015), que é o documento de caráter normativo, brasileiro, que define o conjunto de aprendizagens essenciais que os alunos deverão desenvolver ao longo da Educação Básica, não se encontra



nenhuma disciplina com o nome de educação sexual. O documento também é responsável pela formatação dos currículos (divisão de conteúdos e disciplinas, de acordo com as séries e etapas da Educação Básica) e por assegurar um nível comum de aprendizagem a todos os estudantes. Para alcançar seus objetivos e, principalmente, o direito do aluno de acesso à educação, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2015) separa o conhecimento em diversas áreas e determina competências gerais e específicas que os alunos devem ser capazes de dominar ao final das várias etapas da educação. A área de Ciências, também conhecida como Ciências da Natureza, que é destinada aos alunos do primeiro até o nono ano do Ensino Fundamental, tem como uma de suas responsabilidades apresentar a questão da sexualidade e dos métodos contraceptivos aos alunos. No começo do Ensino Fundamental, esses tópicos não são alvos de aulas e nem objetos de conhecimento. Nessa etapa, os estudos pertinentes às Ciências Naturais estão relacionados: ao exame das características e das necessidades dos seres vivos; à exposição da vida como fenômeno duplo, natural e social; e à investigação, manutenção e compreensão dos processos evolutivos que geram os diversos organismos. Também aí, as crianças irão ampliar os conhecimentos e o apreço pelos seus corpos, identificando cuidados necessários para manter a saúde e a integridade do organismo e desenvolver, em concomitante, o respeito pelas diferenças individuais. Somente nos anos finais do Ensino Fundamental, no oitavo ano, na unidade temática *Vida e Evolução*, são abordados os temas relacionados à reprodução e à sexualidade humana, como pode ser visto no trecho extraído do documento em questão:

(EF08CI07) Comparar diferentes processos reprodutivos em plantas e animais em relação aos mecanismos adaptativos e evolutivos.

(EF08CI08) Analisar e explicar as transformações que ocorrem na puberdade considerando a atuação dos hormônios sexuais e do sistema nervoso.

(EF08CI09) Comparar o modo de ação e a eficácia dos diversos métodos contraceptivos e justificar a necessidade de compartilhar a responsabilidade na escolha e na utilização do método mais adequado à prevenção da gravidez precoce e indesejada e de Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST).

(EF08CI10) Identificar os principais sintomas, modos de transmissão e tratamento de algumas DST (com ênfase na AIDS), e discutir estratégias e métodos de prevenção.

(EF08CI11) Selecionar argumentos que evidenciem as múltiplas dimensões da sexualidade humana (biológica, sociocultural, afetiva e ética). (BRASIL, 2015, p. 350).

Assim, a Base Nacional Comum Curricular, no Brasil, não estipula uma disciplina de educação sexual que tenha como objetivo a difusão de práticas homossexuais – como Clark (2016) afirma nos Estados Unidos – e nem a exposição da criança a uma sexualidade precoce ou negativa, como foi exposta na unidade de contexto anterior. O objetivo ao abordar um tema, em aula, como a sexualidade é possibilitar ao aluno um conhecimento tanto do funcionamento quanto da organização do seu próprio corpo, bem como auxiliar na interpretação de

modificações – sejam elas físicas ou emocionais – que possam ocorrer em função da adolescência. Desse modo, o aluno tem a capacidade de compreender o impacto que essas mudanças podem ter na sua segurança e na sua autoestima. Essa justificativa se soma ao fato de que a discussão da sexualidade e dos mecanismos de reprodução é também questão de saúde e políticas públicas. A simples apresentação de métodos contraceptivos não estimula a prática do sexo, mas conscientiza o indivíduo e previne a gravidez precoce e a transmissão de doenças sexualmente transmissíveis. A temática ainda possibilita ao aluno compreender a diversidade de dimensões que compõe a sexualidade humana, assim como processos históricos e sociais por trás disso (BRASIL, 2015).

Galen (1987) mostra que algumas famílias, normalmente, as cristãs, consideram esse debate sobre a sexualidade, apresentado pela escola, como algo precoce ou avançado demais para os alunos naquela idade. Na unidade de contexto A6, da página 1, o adepto justamente pontua essa antecipação da apresentação do tema da sexualidade aos alunos, em um grau de inadmissibilidade que até mesmo deveria se cogitar a pertinência da exposição para os adultos. Esse argumento se mostra em descompasso com os estudos feitos por Ray (2017) e com as unidades de contexto, de adeptos, já apresentadas, pois ambos apontam que os alunos *homeschoolers* têm um desenvolvimento acadêmico superior aos alunos escolarizados, apresentando maior desenvolvimento social, maior maturidade e autonomia. Ressalta-se, ainda, em Ray (2017), que o *homeschooling*, em sua superioridade à escola como modalidade de educação, estimula o autodidatismo – capacidade do aluno de aprender sozinho, ou sem a presença de um professor. Se de um lado, os alunos *homeschoolers* têm maior maturidade, maior tolerância política, religiosa, sociabilidade e adotam a prática para não serem limitados por currículos pré-estabelecidos para poderem avançar nas matérias acadêmicas que a eles interessam, mesmo que essas só devam ser apresentadas/ensinadas posteriormente (BARBOSA, 2013; RAY, 2017; VIEIRA, 2012); de outro lado, eles são concebidos como novos demais para serem apresentados a temas relacionados à sexualidade, métodos contraceptivos, reprodução humana e a biologia do próprio corpo.

Isso desponta para o que Mayberry e Knowles (1989), Galen (1987) e Ribeiro e Palhares (2016) afirmam sobre a utilização que determinadas famílias *homeschoolers* fazem do conteúdo curricular para controlar os valores morais transmitidos à criança. Esse controle por meio do currículo ensinado está em oposição à proposta de Illich (1985), que: prioriza a educação conforme os interesses do indivíduo; concebe o sujeito como dotado de ritmos e tempos diferentes de aprendizagem; vislumbra a demanda por métodos variados que podem ser mais ou menos efetivos; valoriza a busca – de forma autônoma – pelo conhecimento; e estimula a

criação de teias colaborativas de educação. Dessa forma, os alunos *homeschoolers* se mostrariam mais desenvolvidos socialmente, com maior maturação emocional, e apresentariam resultados acadêmicos superiores aos dos alunos escolares. Contudo, por sua vez, não estariam preparados, ou seriam novos demais, para o contato com determinados conteúdos na ordem da moral e dos valores.

Apesar de aparentar uma incongruência, esse modo de pensar faz parte da lógica das famílias *homeschoolers* e se faz necessário. Para Mayberry e Knowles (1989) e Galen (1987) esses conhecimentos que poderiam ser aprendidos na escola competiriam com os valores ensinados em casa. Como as crianças passam a maior parte do tempo na escola, na companhia de crianças proveniente de outros arranjos e valores familiares, esses valores humanistas acabariam por ter precedência ou maior influência sobre elas. Com a adesão da criança a esses novos valores, por sua vez opostos aos da família, a participação dela nas atividades familiares e, em alguns casos, religiosas diminuiria. Assim, os pais *homeschoolers* decidem controlar esses valores e resguardar suas crianças e/ou adolescentes até que tenham estabelecido e aderido aos valores familiares, evitando uma competição com possíveis ideais contrários aos praticados em casa. Dessa maneira, a criança é concebida, ao mesmo tempo, como mais madura do que as crianças na escola, acadêmica e socialmente, e menos madura para o contato com valores diferentes aos da família, transmitidos pela escola. Essa dualidade é percebida na unidade de contexto a seguir:

Questões ideológicas, ai sim é que muitos dos pais que buscam a educação domiciliar não compartilham, ideologicamente, com o modelo estatal de educação, se sentem, inclusive, feridos por esse modelo. E é perfeitamente compreensível, perfeitamente compreensível, ne? Essa visão de educação padronizada onde o meu filho se ele for um pouquinho melhor ele tem que esperar, o professor: “não posso dar mais matéria, não posso aprofundar porque eu tenho que esperar os outros. Semana que vem, a gente volta nesse tema”. E o menino ta ali: “eu quero mais, eu quero mais, eu preciso de mais”, mas o Estado não da mais, seja na escola pública, ou seja, na privada, ele não da mais. E quem escolarizou os filhos sabe disso, ele não da mais.

Depois nós temos aí, segundo grande número, acho que o R. vai falar sobre isso, ne? Assuntos e temas morais e religiosos, ou seja, várias questões morais religiosas, da família, que chocam com aquilo que a escola vem trazendo diariamente. Essa semana mesmo, eu instaurei um processo administrativo, na minha promotoria, e pedi o afastamento de uma professora que passou para crianças, de 5 anos de idade, um filme chamado: “guardiões da galáxia”. Alguém já assistiu esse filme? Os adolescentes já devem ter visto. Mas é um filme que é, salvo engano, classificação etária de 14 anos, cheio de palavrões, cheio de insinuações, e que eu entendo, se existe uma classificação etária, e ela foi criada para isso, ela está prevista na lei, significa que ele não é adaptado, não está...não é adequado para uma criança de 5 anos, 5 anos. Ou seja, o Estado violenta ideologicamente as crianças sem que os pais percebam, e aqui nesse caso, inclusive, eu vi um pacto de silêncio, a professora exigia que os alunos não contassem para os pais o que lhes era mostrado em sala de aula. Isso é uma exceção, este tipo de professor é uma exceção, mas nos mostra que: a partir do momento, em que você pode criticar um pai que educa em casa, o sistema tradicional escolar

também é passível de críticas. Nenhum dos dois sistemas são perfeitos, nenhum dos dois. (Página 3, M30).

Nessa unidade de contexto, o adepto expõe a necessidade acadêmica que a criança possui de obter conhecimento, um desejo de aprender para além do planejado pela escola. É importante lembrar que a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2015) é feita por diversos especialistas no campo da educação e foi discutida e debatida de forma ampla com a sociedade; ela é fruto de estudos que justamente levam em conta a maturação da criança e o conteúdo pertinente a sua série/idade. O adepto possui uma percepção da insuficiência acadêmica da escola pela sua utilização de um método coletivo de educação, pelo qual todas as crianças devem aprender, em um tempo parecido, o mesmo conteúdo, para logo mais, entretanto, questionar os valores e a linguagem de um filme exibido pela escola que seriam avançados demais para as crianças – precoce e inadequado. De fato, a classificação indicativa do filme *Guardiões da Galáxia*, fonte da reclamação do adepto na unidade de registro, não é indicado para menos de 10 anos, segundo o site de classificação indicativa do Ministério da Justiça (2014). Todavia, a relação de maior maturidade – academicamente e socialmente – e menor maturidade – para certos conteúdos que podem transmitir valores indesejados pela família – se mostra pertinente.

Além das motivações de cunho ideológico existem também as de cunho pedagógico, que, neste material analisado, se apresentam com maior preponderância e diversidade, o que expõe a necessidade de apontá-las. Uma das motivações pedagógicas que surgem como justificativa para o começo da prática do *homeschooling* é a incapacidade da escola em suprir as demandas – sejam elas acadêmicas ou por motivos de saúde – de alunos com necessidades especiais e com patologias e/ou transtornos mentais. Nas unidades de contexto a seguir essa ineficiência da escola e/ou possível inadaptação da criança ao ambiente escolar são apresentadas:

Olá, eu sou uma mãe educadora e com a proximidade do lançamento da frente parlamentar em defesa do homeschooling eu decidi me expor, expor a minha situação e me juntar as muitas famílias que, assim, como eu querem assegurar o direito de escolher o ensino que será ministrado aos seus filhos. Eu tenho um filho com autismo e decidi tirá-lo da escola, porque eu entendi que a escola não tava dando conta das suas demandas. Eu sei que tem a lei da inclusão ela é bacana, ela é bonita, porém hoje ainda na prática, ela não funciona, e eu entendi que ele estava sendo limitado a desenvolver todas as suas capacidades. Ele tem um autismo leve, ele tem a cognição ótima, ele aprende com muita facilidade, com muita rapidez e ele acabava tendo que ficar esperando o tempo da turma, né? E existem crianças como ele, nesse ritmo, por outro lado, tem outros já que demandam um pouco mais de tempo para aprender e, muita das vezes, a escola também não consegue dar conta disso, porque tem uma turma inteira para ir adiante. (Página 3, post M4).

Foi, assim, um processo, né. Eu tinha determinado que meus filhos, que ele né, quando eu tinha só ele, não iria para escola até a idade escolar, que na época acho que era 6 anos de idade obrigatória, né, que eles falam. Então, nesse processo eu já estava ensinando em casa porque daí eu alfabetizei em casa, ele tinha 4 para 5 anos quando ele foi alfabetizado. Então, nesse processo eu consegui descobrir o homeschool pesquisando, lendo artigos... eu não conheci ninguém que fizesse até então ele tinha uns... Não, mas quando eu comecei a pesquisar ele tinha uns três anos né, então, quando ele foi alfabetizado eu já tinha certeza. É, daí eu vi que eu vou continuar, ainda tinha o fato de que ele tinha um pré diagnóstico de hiperatividade ele era um menino que aprendia muito sozinho, era muito agitado e eu falei: “isso não vai dar certo na escola, eu vou ter muito problema, vou ser chamada lá muito...”. (Página 1, post F4).

Na unidade de contexto M4, da página 3, a adepta relata que as necessidades acadêmicas e individuais do seu filho não eram atendidas ou supridas pela escola, muito pelo contrário: a instituição escolar acabava atuando como agente impeditivo ao desenvolvimento do seu filho. A criança teria uma velocidade de aprendizagem rápida e, conseqüentemente, maior do que dos outros alunos da turma, o que acarretava, provavelmente, na vivência de momentos de ócio e espera, já que, mesmo aprendendo primeiro, ela deveria aguardar que todos, ou a maioria, da turma aprendessem e dominassem determinado conteúdo para, então, dar continuidade na matéria. A adepta afirma que muitos outros alunos teriam tempos diferentes de aprendizagem, sendo alguns mais lentos e com mais dificuldade no aprendizado. Nesse contexto, a crítica feita à escola refere-se à sua incapacidade de lidar com os diferentes ritmos de aprendizagem e necessidades educacionais.

Todavia, essa crítica não se dirige a uma escola – escola local, específica, que ocorreu o problema –, mas à escola enquanto instituição e praticamente de determinado método educativo. A crítica feita é sobre a ineficiência presente no método coletivo de educação, que ao colocar diversas crianças da mesma idade, para aprenderem no mesmo espaço físico, o mesmo conteúdo planejado e no mesmo período de tempo, não daria conta de lidar com os diferentes ritmos de aprendizagem, com os múltiplos interesses dos indivíduos e nem trabalhar suas várias potencialidades. Essa crítica do modelo coletivo é feita largamente por Illich (1985), Holt (1985) e, apresentada de forma mais clara, por Rothbard (2013).

Antes de se avançar na crítica do método coletivo é preciso observar também a sua presença na unidade de contexto F4, da página 1. Nessa unidade de registro, a adepta relata que a criança tinha um pré-diagnóstico – provavelmente uma suspeita – de transtorno de déficit de atenção e hiperatividade. Somado a isso, a criança ainda apresentava comportamento agitado, mas também a capacidade de aprender sozinho. Para a adepta, essas características não seriam bem aceitas na escola e causariam transtornos para ela. Sendo assim, a mãe parte do pressuposto que a escola não seria a melhor escolha para o seu filho.

Em primeiro lugar, a agitação da criança seria fonte de problemas na escola. De acordo com Heckert *et al.* (2012), a instituição escolar assume uma função – além da transmissão de saberes e conteúdos – de disciplinarização dos corpos. Assim, a criança seria submetida a uma ordem, a uma postura, a uma pontualidade, a ficar em silêncio e a falar somente em momentos específicos. A agitação da criança seria, portanto, contrária à normatividade disciplinar da escola. Como segundo ponto, além da questão da disciplina, a criança ainda teria a capacidade/hábito de aprender coisas de forma autônoma, o que aponta para uma aprendizagem com maior participação e direção da própria criança, sendo baseada nos seus interesses. Essa orientação se mostra, em certo ponto, oposta ao modelo escolar, visto que esse seria organizado por áreas de conhecimentos e conteúdos comuns a serem aprendidos em uma certa sequencialidade por todos os alunos da turma (BRASIL, 2015). Ou seja, a crítica é novamente – mesmo que parta da inadaptabilidade da criança a escola – à ineficiência do método coletivo presente na escola.

Sendo alunos com necessidades especiais que demandam uma oferta educacional diferenciada ou não, a escola é vista como incapaz de suprir a carência de uma educação mais individualizada. Essa crítica ao método coletivo/escolar de educação, se faz presente como um dos motivos que orientam os pais a começarem a praticar o *homeschooling*, só que, por muitas vezes, disfarçada de um desejo, de uma necessidade em oferecer uma educação mais personalizada e/ou individualizada aos seus filhos.

É... de fato, essa é uma questão importante porque nós precisamos entender, né? As nossas discussões elas podem ser acaloradas, mas os números eles são frios: 1/3 das famílias que tiram os filhos da escola, para educar em casa, no Brasil, o faz pelo desejo de oferecer uma educação mais personalizada, que possa desenvolver valores, que possa desenvolver o potencial, as habilidades, os dons, os talentos que aquela criança tem. (Página 1, post A6).

Queremos liberdade para direcionar e aprofundar os conteúdos de maneira individualizada e queremos sim socializar nossos filhos (mas não de maneira “compulsória”, na homogeneidade socioeconômica e etária da escola). (Página 2, post A7).

E aí ele: “o porquê, o que move vocês a fazer isso”? E nós fomos colocando né: “o amor pelos nossos filhos, o zelo, o cuidado, é... o ensino individualizado, de acordo com o ritmo e a capacidade das crianças.” (Página 3, post A13).

A unidade de contexto A6, da página 1, utiliza os dados da Associação Nacional de Educação Domiciliar (2019), que afirma que 32% das famílias *homeschoolers* brasileiras aderiram à educação domiciliar pelo desejo de oferecer uma educação mais personalizada. Essa ideia é defendida e explicada por Rothbard (2013). Para se compreender claramente a proposta de educação individualizada do autor, deve-se primeiro entender o que o mesmo concebe por

educação. Para Rothbard (2013), a educação é o desenvolvimento de todas as faces da personalidade humana. Por sua vez, a personalidade humana seria um conjunto de gostos, interesses, habilidades, atividades e escolhas. Dessa forma, cada homem teria uma personalidade única, tornando-se um ser também único. Essas afirmações de Rothbard (2013) levam à seguinte constatação: sendo cada homem único, dotado de uma personalidade única, e a educação o desenvolvimento dessa personalidade, a educação ideal só poderia ser feita de maneira única, individual e personalizada para o indivíduo. E é isto que o autor afirma: a educação deve ser, em primeiro lugar, individualizada, ocorrendo na relação estrita entre um e um – um professor com um aluno –, pela qual o professor terá tempo suficiente de ajudar a desenvolver todos os interesses, gostos e deficiências do aluno. A educação ideal seria a realizada pelos pais, no âmbito da casa, pois, segundo o autor, os pais seriam as pessoas que mais conheceriam a personalidade de seus filhos, sendo, então, os mais capacitados a oferecer a melhor educação individual possível.

Para Rothbard (2013) toda tentativa de aprendizagem coletiva, principalmente a escolarizada, que é obrigatória pelo Estado, seria uma forma de tirania contra o indivíduo e seria responsável por diminuir o nível de sua qualidade, já que a escola não conseguiria ofertar uma educação individualizada para uma turma com diversos alunos. Nesse modelo de educação, a diferença é, ao mesmo tempo, exaltada e descartada. A diferença é exaltada, segundo Rothbard (2013), pelo reconhecimento de que cada ser é diferente de si, aprende e se relaciona de forma diferente. A diferenciação de formas de pensar e a divisão do trabalho são marcos que mostram a evolução do processo civilizatório e separam a civilização de “povos selvagens”. Mas, ao mesmo tempo, a socialização e o contato com essa diferença são postos de lado, atrapalham; e a maximização das potencialidades individuais toma o seu lugar.

Davies e Aurini (2003) apontam que muitas famílias *homeschoolers* no Canadá adotam uma concepção altamente individual de aprendizagem, que valoriza experiências planejadas para o desenvolvimento de talentos, de estilo cognitivo e da personalidade da criança. A concepção de que cada pessoa aprende de uma maneira única e de que existem diversos tipos de formas de se aprender é divulgada por revistas, manuais e pela disseminação de teorias que valorizam as múltiplas inteligências. Assim, os pais podem focar numa aprendizagem oral para uma criança que tenha essa facilidade, ou focar numa aprendizagem escrita ou imagética para crianças com outra aptidão, permitindo a flexibilização do espaço de aprendizagem e do conteúdo a ser ensinado.

A incapacidade da escola de atender às necessidades dos alunos e o desejo dos pais de ofertarem um ensino mais individualizado mostram-se como motivações, de origem

pedagógica, para a prática do *homeschooling*. Soma-se a tais argumentos, o desejo de também ofertarem um ensino de melhor qualidade, percebido nas unidades de contexto abaixo.

Claro que todos que buscam educação domiciliar querem dar um ensino de qualidade melhor pros seus filhos, estão preocupados, sim, com o desempenho. Ninguém está propondo educação domiciliar buscando um mau desempenho acadêmico. Pelo contrário, queremos o melhor para os nossos filhos, certo? (Página 1, post A4).

O que as famílias querem é poder ter o direito de escolher fazer os sacrifícios que quiserem para poder prover uma educação de melhor qualidade para seus filhos. (Página 1, post F3).

Estou aguardando que seja aprovado no Rio de Janeiro, urgentemente, pois, aqui as crianças não sabem ler. A tal da aprovação automática é uma grande mentira. Tive que dar aulas há anos no bairro aonde eu moro para poder alfabetizar as crianças dessa localidade. Alfabetizei o meu filho do meio. E agora quero a licença para alfabetizar o meu filho caçula em casa porque na escola ele sofre bullying. (Página 4, post A2).

Nestas três unidades de contexto, os adeptos apresentam como justificativa para a prática do *homeschooling*, precisamente, o desejo de oferecerem uma educação, no âmbito acadêmico, de melhor qualidade do que a ofertada na escola. Como foi visto no primeiro tema apresentado nesta pesquisa, “a concepção do *homeschooling*”, os adeptos percebem a educação domiciliar como um modelo educativo de qualidade. No segundo tema apresentado, “resultados e benefícios do *homeschooling*”, expôs-se que os adeptos da modalidade a concebiam com um padrão educacional superior à escola, tanto em qualidade acadêmica quanto social. Sintetizando, juntamente a este tópico, pode-se concluir que um dos motivos que influenciam na adesão ao *homeschooling* é o intuito de ofertar uma educação que os pais considerem melhor – em termos acadêmicos – do que a da escola. Essa educação de qualidade, que os adeptos desejam, deve ser lida como a proposta de uma educação individualizada – um a um – e focada no indivíduo – talentos, interesses, ritmo de aprendizagem e dificuldades –, como foi mostrado nas unidades de contexto anteriores e com a literatura científica trabalhada até este momento.

O desejo dos pais de aspirarem uma educação de melhor qualidade para os filhos é também um desejo de se contrapor ao modelo coletivo de educação e exigir um modelo individual e personalizado de educação (DAVIES; ARUANI, 2003). Esse anseio, aliás, não está fundado apenas nisso, mas também é fruto de uma percepção de uma queda da qualidade acadêmica da escola de hoje, uma ineficiência. No Brasil, para além da conjectura, esse pensamento se tornou uma asserção que pode ser balizada por dados estatísticos.

O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, mais conhecido como Pisa, é um estudo comparativo internacional, realizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que avalia o desempenho de estudantes na faixa etária



de 15 anos, em diversos países. Os resultados de 2018 demonstram que o Brasil, nas três áreas que o exame avalia – leitura, matemática e ciências –, obteve pontuações menores que a média dos países que compõem a OCDE (2019). Em leitura, a média do Brasil foi de 413 pontos, enquanto a média dos estudantes dos países da organização foi de 487 pontos. Em matemática, o Brasil obteve 384 pontos contra uma média de 492 pontos. E por último, em Ciências, o Brasil conseguiu 404 pontos, enquanto a média foi de 489 pontos. Além disso, verificou-se que apenas 2% dos alunos obtiveram os níveis mais altos de proficiência em pelo menos uma das disciplinas avaliadas, enquanto a média dos países que formam a OCDE foi de 16% (OCDE, 2019).

Outro dado descoberto foi que 43% dos alunos brasileiros avaliados obtiveram pontuação abaixo do nível mínimo de proficiência em todas as três matérias, quando, por sua vez, a média entre os demais países foi de apenas 13% (OCDE, 2019). Os números são recentes e comprovam que a educação brasileira não figura entre as melhores ou mais bem avaliadas no mundo; muito pelo contrário. É possível, então, que os pais percebam essa deficiência da escola brasileira e sejam motivados a oferecerem, eles próprios, uma educação que alcance as suas expectativas e que possa proporcionar melhores possibilidades pedagógicas.

A última unidade de contexto apresentada, A2, da página 4, aponta essa ineficiência pedagógica da escola, retratada na falha em alfabetizar as crianças. De acordo com a adepta, se não fosse a sua iniciativa individual, as crianças da localidade em que mora não seriam alfabetizadas. A esse fator, soma-se outra questão: seu filho, além de não aprender o conteúdo pedagógico, sofre *bullying*. Essa prática figura como um motivo, dentre as causas pedagógicas, para adesão ao *homeschooling*. Muitos adeptos atribuem ao *bullying* e às demais formas de violência presentes no ambiente escolar, a causa para adotar a educação domiciliar, como exemplificado pelas unidades de contexto a seguir:

Então, às vezes, você, como homeschool coaching, vai pegar uma família em que, como eu já peguei algumas, a criança tá sofrendo bullying, resolveram tirar da escola, tá tomando Ritalina, tá fazendo tratamento psicológico, então, tem várias coisas. Você não pode entrar com um projeto educativo sem se sensibilizar com essa situação, você não pode dar uma de escola, né? (Página 2, post F7).

Aqui foi uma referência a um projeto, que eu citei na outra palestra, que eu fiz com uma criança com TDH que ele estava sofrendo Bullying na escola, pelo professor, claro, imagina o professor aqui, no Brasil, são 40 a 45 alunos, não só 28 na sala. Então, o professor com 40, 45, alunos numa sala e tem um que não faz nada além de arma de papel e atira projétil nos outros, o professor ficou maluco e acabou né, dá até para entender, o salário baixo, tudo, mas tudo bem. Olhando o lado da criança ele foi muito perseguido devido ao bullying e a mãe tirou da escola. Então ela queria: “G, eu quero que ele goste de homeschooling”. (Página 2, post F7).

Olweus (2013) define o fenômeno do *bullying* como um subconjunto ou tipo de comportamento agressivo – violento. Para o autor, constitui uma ação cujo objetivo é infligir ferimentos e/ou desconforto a outro indivíduo. Ele pode ser praticado por um indivíduo, um pequeno grupo ou até uma turma inteira contra um único sujeito. Para ser considerado *bullying*, Olweus (2013) acredita que deve haver intencionalidade de machucar, humilhar ou causar danos por parte do autor da ação ou que, pelo menos, ele tenha a capacidade de reconhecer que aquele comportamento praticado pode prejudicar outra pessoa. Deve existir também um desequilíbrio na relação de poder entre o praticante do *bullying* e seu alvo – seja porque o praticante da ação é mais forte fisicamente, ou tem mais influência social, popularidade, ou até mesmo maior número de indivíduos no grupo. E, por último, a situação de violência deve ter alguma repetição, ou seja, não ser considerado um evento isolado. Olweus (2013) crê que o *bullying* compreende situações de: assédio verbal (incluindo questões raciais e sexuais), comportamentos ameaçadores e coercitivos, formas indiretas e intencionais de isolar socialmente o indivíduo alvo, disseminação de rumores, manipulação de relacionamentos e amizades e violência física.

Mello *et al.* (2017) analisam os dados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE), realizada, no ano de 2015, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), sobre a prática do *bullying* nas escolas brasileiras. Eles apontam que foram entrevistados 102.301 alunos brasileiros na referida pesquisa; destes, 19,8 % (um quinto dos estudantes) autorrelataram terem praticado *bullying* nos últimos meses. Desse percentual, a maior frequência da prática foi percebida em alunos que estudam em escolas privadas, cujas mães têm maior escolaridade, não moram com os pais e já trabalham. Dentre as características relacionadas à saúde mental, a maior incidência da prática do *bullying* foi percebida em alunos que relatavam solidão e insônia, assim como não terem amigos. Também se verificou maior incidência em crianças/adolescentes que sofrem violência doméstica e que apresentam comportamentos de risco como: uso de tabaco, álcool, outras drogas e relações sexuais precoces (IBGE, 2016).

Assim, para que as crianças não sofram com esse tipo de comportamento violento, que dificilmente seria evitado devido a quantidade de crianças nas turmas – como exposto na unidade de contexto F7, da página 2 –, e seus efeitos, muitos pais retiram seus filhos da escola e começam a prática do *homeschooling* (VIEIRA, 2012). Nota-se que o motivo da retirada – narrada pela adepta – é o *bullying*, neste caso, praticado pelo professor, mas que ocorre por culpa, nem que seja de forma indireta, do método coletivo de educação estabelecido na escola, que possibilita turmas com 40 a 45 crianças onde a educação individualizada é inviável, assim

como o controle da disciplina e das relações interpessoais entre os sujeitos. Por tal método, o professor é obrigado a seguir o ritmo da turma e o conteúdo estabelecido pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2015). Como o aluno descrito não se encaixava no tempo de aprendizagem da turma, na disciplina exigida pela escola e por ter Transtorno de Déficit de Atenção, ele provavelmente acabou se tornando um empecilho para a realização das aulas e deve ter sido alvo de comportamentos de violência, humilhação entre outros descritos por Olweus (2013).

O *bullying* acaba sendo uma experiência de violência que ocorre na escola e, cada vez mais, se torna uma prática sistemática no interior dessa instituição, transformando-se, ao mesmo tempo, em uma norma e em uma forma de resolução de conflitos entre crianças e adolescentes (MELLO *et al.*, 2017). Diante da realidade do *bullying* e de outras violências, a escola acaba por se tornar um ambiente de produção de violência (MELLO *et al.*, 2017). Assim, como Mayberry e Knowles (1989) expõe, muitas famílias entendem a escola, como ambiente de violência nocivo para seus filhos, e optam por transformar o lar em um lugar de aprendizagem seguro e agradável.

### **3.2 A escola ineficiente**

A segunda categoria, analisada, e que será apresentada neste trabalho se chama “A escola ineficiente. Essa categoria reúne discursos relacionados a percepção dos adeptos do *homeschooling* sobre a instituição escolar, as dinâmicas escolares, as tecnologias escolares, as relações que ocorrem entre as crianças no ambiente escolar; em resumo, sobre a escola em si. Essa percepção é marcada por um forte discurso relativo à incapacidade da escola de prover educação de qualidade, segurança e uma socialização adequada. Serão apresentados três temas que compõe essa categoria, sendo eles: a concepção da escola, a ineficiência da escola e os efeitos da escolarização.

#### **3.2.1 A concepção da escola**

Este tema reúne os discursos apresentados pelos adeptos do *homeschooling* sobre a natureza da instituição escolar, a sua função e o público ao qual se destina. Ou seja, a percepção que os adeptos têm da instituição escolar.

O primeiro discurso que se pode apontar dentro deste tema é referente à percepção dos adeptos sobre a escola – ou sobre a educação escolar – como uma invenção social recente na

história humana, mais especificamente, moderna, enquanto a educação em casa, por sua vez, seria uma das formas mais antigas de se educar e transmitir conhecimentos. Assim, na unidade de registro M10, da Página 2, um adepto compartilha um artigo online do Instituto Ludwig von Mises Brasil, que discorre sobre o *homeschooling* e, conseqüentemente, sobre a escola:

Apesar de diversos relatos de educação coletivizada compulsória ao longo da história, a origem do sistema educacional atual em quase todos os países do mundo pode ser rastreada até o século XVIII, na Prússia, um dos inúmeros pequenos estados que viriam a se unificar sob a atual Alemanha. A característica notória que colocava a Prússia separada das demais nações da época era a exacerbada tendência militarista, normalmente sob pretextos nacionalistas. Após ser subjugada durante a expansão napoleônica, a Prússia passou por profundas reformas com o objetivo de evitar novas subjugações. As primeiras mudanças notáveis foram no campo da educação. Dada a atmosfera militarista na Prússia, o objetivo da escola prussiana era formar soldados, independentemente do setor da sociedade em que fossem atuar. Como disse Murray Rothbard em suas pesquisas sobre o tema: *Com o sistema de escolas obrigatórias surgiram renascimento e a grande expansão do exército, em particular a imposição do serviço compulsório militar universal*. Um dos objetivos do método prussiano era a formação de uma sociedade altamente "educada", que nada mais era do que um sistema pedagógico em que o individualismo daria espaço à uniformidade e à padronização. A espontaneidade deveria ser substituída pela obediência. Tudo isso era supervisionado por uma seleta casta de intelectuais com o aval do monarca. Esse espírito é perfeitamente observável na dinâmica e nos ambientes escolares: cadeiras enfileiradas; alunos uniformizados e sentados passivamente em suas carteiras escolares obedecendo a seus professores; aulas com duração padronizada e demarcadas por sinais sonoros; ambiente maçante; filas e ênfase na obediência e submissão etc. Até uma visita ao banheiro ou ao bebedouro requer a permissão do seu superior. Ou seja: a educação que todos nós conhecemos hoje surgiu há cerca de dois séculos. Por outro lado, o ancestral humano existe há cerca de 2,5 milhões de anos, ao passo que se acredita que o *homo sapiens* tenha por volta de 200 mil anos. Logo, a pergunta inevitável é: como as pessoas eram educadas antes das atuais escolas, ou seja, durante praticamente toda a nossa história? [...] O período de tempo de pouco mais de um século de educação coletivizada e compulsória, nos moldes que temos hoje, é insignificante na escala de tempo em que se dá a existência da humanidade. Durante efetivamente toda a sua história, o homem foi educado em casa por aqueles diretamente relacionados a ele. Portanto, se um destes modelos educacionais deve ser encarado como um experimento, então certamente este deveria ser o atual. (Página 2, post M10).

O artigo compartilhado pelo adepto parte da proposta da história da educação feita por Rothbard (2013), que rastreia a propagação do modelo escolar moderno – enquanto método coletivo de ensino, serializado, com um sistema de currículos nacionais e com ambientes e prédios projetados especificamente para o objetivo escolar – ao reino da Prússia, com o objetivo de atender a interesses políticos e a disseminar valores desejados pelo Estado. Posteriormente, Rothbard (2013) aponta que o modelo de escola moderna e as leis de compulsão escolar seriam espalhadas pelo mundo por três grandes eventos: a Reforma Protestante, a Revolução Francesa e a Revolução Industrial. Em todos esses casos a escola agiria em relação aos interesses e desejos do Estado e contribuiria para uma padronização e doutrinação dos estudantes.

Assim, o argumento central, no artigo compartilhado, se refere à escola como instituição recente na história humana, uma instituição moderna, enquanto que a educação em casa seria anterior a sua invenção e estaria sendo praticada há mais tempo pela humanidade. Esse discurso tem um objetivo duplo, em primeiro momento dessacralizar e desnaturalizar a escola ao apontar o seu caráter institucional e o seu surgimento como algo determinado e localizado em um momento histórico específico, ou seja, considerá-la como invenção do homem e retirar um poder normativo e natural da escola na sociedade. Em segundo momento, o discurso pega esse poder normativo, conferido à escola, e reinveste na educação domiciliar ao defini-la como método anterior à educação escolar e longamente praticado pela humanidade. Dessa forma, a educação domiciliar assume um caráter de modalidade educacional, ou método de transmissão de conhecimento e valores, natural da humanidade e que foi substituído por uma invenção social moderna.

Nóvoa (2001) enxerga nos movimentos de desescolarização, baseados nas propostas de Illich (1985), o qual o *homeschooling* faz parte, como uma espécie de retomada do passado, uma fuga para trás ou, como o autor afirma, “o mito de um passado em que não havia escolas, no qual as pessoas se educavam ao ritmo da vida das sociedades, aprendendo de modo informal e convivial” (NÓVOA, 2001, p. 8). Assim, o *homeschooling* retoma essa educação anterior e natural, já que a escola, criação que é comparada a um experimento – malsucedido –, se torna insatisfatória. Isto pode ser percebido nestas duas unidades de contexto:

A obrigação e o direito de proverem educação e instrução aos filhos sempre coube naturalmente aos pais. Nesta missão dos pais, a escola apenas passou a figurar como opção, historicamente, a partir do século XIX, com sua institucionalização. Como as conhecemos hoje, as escolas são instituições recentes, e a coexistência de diferentes modalidades de ensino num mesmo país expressa a liberdade educacional e beneficia seu desenvolvimento acadêmico. (Página 2, post A4).

E a gente fala um pouco né, sobre ressurgimento, porque a humanidade viveu muito mais tempo sem escolas do que com escolas. A escola, gente, é uma invenção moderna veio depois do pensamento iluminista, foi chancelada pela Revolução Francesa e pela Revolução Industrial. Essa não é uma fala minha, é uma fala da história. Agora, observe uma coisa. Se você prestar atenção num automóvel, do século 18, do século 19, primeiro automóvel que surgiu, e você olhar para um automóvel hoje quanta diferença, né? Se você olhar um telefone, tiver contato com um telefone do século 19 e um telefone hoje, um desses aí que estão me filmando, que a gente nem chama mais de telefone, quanta diferença. Mas se você olhar para uma sala de aula do século 19 e uma sala de aula hoje é a mesma coisa. Como que nós vamos educar crianças nascidas no catifeiro do Google numa sala de aula do século 19? Alguma coisa está errada com esse modelo, e qualquer educador sério sabe o que estamos falando. (Página 3, post M30).

Na unidade de contexto A4, da página 2, o fator histórico do surgimento da escola serve, novamente, para atestar-lhe o caráter de criação social recente – dentro do tempo da

humanidade – e, ao mesmo tempo, assegurar o caráter natural da educação domiciliar, tanto por ser uma modalidade mais antiga de educação, quanto pelo direito natural – seja divino ou referente às liberdades individuais – que os pais possuem sobre os filhos para educá-los (CURY, 2016). Na unidade de contexto M30, da página 3, esse caráter histórico da escola também é evidenciado, mas não apenas para mostrá-la como criação social – que pode não ser a melhor maneira de educar as crianças –, e sim para destacar, através de algumas comparações, a sua condição de ultrapassada, de imutável, diante das evoluções tecnológicas da sociedade.

Nóvoa (2009) cita que muitas críticas são feitas ao sistema público educacional, em muitos casos, por correntes e tendências pedagógicas que consideram a escola uma instituição obsoleta e incapaz de se renovar, principalmente, por não poder ofertar um ensino individualizado e que possa ocorrer de forma constante, como Illich (1985) e Holt (1985) propõem. O autor ainda considera a possibilidade de um cenário futurístico – mas que já tem raízes no presente – em que as ferramentas da tecnologia da informação e as plataformas digitais podem acabar ou diminuir drasticamente com a presença da escola e tornar a educação um bem privado, em vez de público. Masschelein e Simons (2013) também pontuam, em meio aos ataques à escola, a falta de capacidade dessa instituição em trazer assuntos atuais, úteis e práticos ao momento que a sociedade se encontra. Todavia, os autores acreditam que a função da escola deva ser de gerar tempo livre, não um tempo de relaxamento, mas um tempo onde a criança possa se ver afastada da família – das rotinas, hábitos, valores e filiação – e das expectativas da sociedade. Assim, a escola seria um local que permitiria uma suspensão momentânea da influência da família e da sociedade, permitindo que o aluno seja apresentado aos conhecimentos do mundo e ao próprio mundo – leia-se esse conhecimento do mundo como a matéria escolar – sem ter uma causa pragmática ou objetiva final – produção, resultados, etc. Os autores concebem a escola e o ato de estudar as matérias escolares como um bem em si, que deve ser desprovido da lógica da produtividade, mas que, infelizmente, é enxergada por muitos como uma instituição desatualizada. Para eles, a escola não deveria entrar na lógica da renovação constante e nem da aprendizagem durante a vida toda.

Outro discurso que coaduna para a construção de uma concepção a respeito da escola é de que a instituição escolar é um ambiente de padronização, de mortificação das individualidades e de doutrinação dos alunos. Ou seja, a escola estaria a serviço dos interesses políticos do Estado, seja eles quais forem. A unidade de registro M10, da página 2, que foi utilizada anteriormente, revela um aspecto disciplinar da escola, onde as necessidades individuais dão lugar à uniformidade e à obediência. O ambiente escolar seria delimitado com toques sonoros, cadeiras enfileiradas, alunos uniformizados – e obedientes aos seus professores

– e aulas com a mesma duração para todos. Assim, a escola ofertaria um modelo de educação coletivo e igualitário, pois teria seus objetivos designados pelo Estado, estabelecendo obediência e submissão da população.

Essa percepção de escola à serviço do Estado, que doutrina os alunos, é partilhada pelos adeptos e pode ser constatada nesta outra unidade de contexto:

Vocês estão lembrados da primeira frase do Slide que D. começou a apresentar? Sim, né? “Quem quer que controle o sistema educacional definirá os objetivos da nação, definirá e estabelecerá seus valores morais, e por fim rege o futuro de todas as áreas da vida”. A frase está no livro: “quem controla a escola controla o mundo”, do Gary deMar, ela está no primeiro parágrafo, no primeiro capítulo do livro. O livro fala de como a educação pode ser usada como instrumento de controle, mas o meu objetivo aqui não é falar sobre o livro, mas usá-lo como ponto de partida para demonstrar quão nocivo e real é o controle estatal sobre a educação, e como o Estado não abrirá mão disso. Próximo slide, por favor. Está é uma citação contundente contra o controle estatal e com ele o estado não abdica desse poder de controle. Esses são trechos do discurso de Hitler, acompanhem, vou acompanhar com vocês. “Quando um oponente declara: “não passarei para o seu lado”, disse Hitler em um discurso em 6 de novembro de 1933, “eu calmamente respondo: “seu filho já nos pertence, e você? Você passará. Seus descendentes, entretanto, agora estão em um novo campo e em pouco tempo eles não conhecerão nada além da nova comunidade”. E em primeiro de maio de 1937, ele declarou: “este novo reich não entregara a juventude a ninguém, mas a tomará para a si mesmo e lhe dará a sua própria educação e o seu próprio crescimento”. O que a citação inicial da D., e a citação do discurso de Hitler apontam é algo muito simples: Estado na educação. A frase abaixo é autoexplicativa, os lares e as escolas refletem e perpetuam a agenda do Estado. E aqui, qual é a agenda do Estado? A agenda do estado é depende. A agenda do estado é peneirar o político que assumiu, a ideologia que o fundamenta, depende da sua percepção de mundo e sua dita percepção de quem e o que é o indivíduo. Tenham certeza de algo, sempre que um político disser que a educação é sua prioridade temam e tremam, pois isto acabará na anulação do indivíduo e na ascensão do coletivismo e de um bem maior. (Página 3, post M30).

Nessa unidade, o adepto se utiliza de uma frase de um escritor e de frases que pertenceriam a um discurso de Hitler. Independente da veracidade das fontes que emitiram essas palavras, o que é importante para este trabalho é o sentido empregado pelos adeptos dentro dos discursos expostos e analisados. Nesse caso, o adepto defende a existência de um controle do Estado sobre a escola, que, por tal relação, serviria aos seus interesses. Em seu serviço, a escola utilizaria de uma educação obrigatória através de um método coletivo e padronizado de ensino.

Essa visão é difundida por dois autores já citados, Rothbard (2013) e Illich (1985). Rothbard (2013) afirma que toda educação coletiva, por sua vez, escolar, é um ato tirânico contra os indivíduos. Para o autor, a educação escolar coletiva não respeita o tempo de aprendizagem dos alunos – que seriam diferentes e variados entre si –, seus interesses, seus dons, suas virtudes e dificuldades. Assim, todo o esforço de uniformização da escola, de tratar os indivíduos como iguais, seria fadado ao fracasso e nivelaria, sempre, a qualidade de ensino por baixo. Illich (1985) também se manifesta contra a educação escolar coletiva e a sua

padronização. Para ele, além da escola servir de ferramenta para a transmissão dos valores desejados pelo Estado, a padronização do sistema escolar retiraria a vontade dos alunos de aprenderem e causaria uma espécie de impotência psicológica, pois os mesmos não deteriam o poder de decidir seus futuros, estabelecer suas metas e escolher os caminhos pedagógicos desejados.

Todavia, a existência de um sistema escolar com um modelo de educação coletivo e igualitário não tem como objetivo a tirania das subjetividades e nem a domesticação ou doutrinação dos alunos. Masschelein e Simons (2013) afirmam que o modelo educacional da escola parte do pressuposto da educação como um bem público – com conhecimentos e experiências sobre o mundo e do mundo que devem ser acessados e utilizados por todos – e da escola como um ponto de partida comum para os alunos aprenderem. Assim, a instituição escolar utiliza da uniformidade dos alunos para diminuir as desigualdades provenientes dos hábitos, valores e condições socioeconômicas que as famílias possuem e transmitem para os alunos. Para os autores, a escola cria um espaço onde todos são alunos e têm a possibilidade de aprender. A disciplina escolar, as cadeiras, uniformes, sinais sonoros, quadros negros e alunos em silêncio seriam tecnologias e métodos educativos que possibilitam os alunos se suspenderem das questões do mundo e focarem a atenção na matéria, na apresentação e desvelamento do mundo que é apresentado pelos professores. Entretanto, Masschelein e Simons (2013) admitem que muitos políticos, estadistas e profissionais da educação podem utilizar das escolas, da disciplina escolar e das tecnologias escolares para transmitir valores políticos desejados – sejam eles conservadores ou progressistas – para os alunos.

Outra concepção percebida em relação à escola é para quem ela se destina: qual o público que deve frequentar a escola? Nas unidades de contexto a seguir, percebe-se que a escola não é imaginada como um ambiente para todas as pessoas, apesar da Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988) definir a educação como um direito de todos e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) definir que a matrícula e a frequência escolar são obrigatórias para todos os estudantes em idade escolar. Para os adeptos da educação domiciliar, a escola se destina a um público específico, às famílias que são incapazes de praticar o *homeschooling*.

Mas não vamos dizer que a escola é ruim, claro, a escola é boa, para certo público, mas não para todos. (Página 3, post M30).

Mas tá valendo muito a pena, eu acho que a gente tem o direito de escolher, eu não sou contra a escola, muito pelo contrário, eu acho que a escola é uma solução para muitas famílias, mas eu quero ter a liberdade de poder educar o meu filho,



formalmente, até porque a constituição prevê isso, né? Que eu tenho esse direito. (Página 4, post A42).

Quem tem que ter a estrutura é a família que aderir, quem for incapaz só mandar os filhos para a escola normalmente. (Página 5, post F8).

Essa percepção da escola encontra semelhança com a concepção que os adeptos têm do *homeschooling*, exposta no tema “a concepção do *homeschooling*”. Nele, tal modalidade foi percebida como uma prática que não era destinada a todos ou que todos poderiam fazer, mas nem todos conseguiriam. Essa percepção se deu, pois os adeptos consideram o *homeschooling* como uma prática difícil, cansativa, que exige sacrifício, dedicação e esforço – como já foi mostrado. Lubienski (2000) também afirma que muitas famílias que decidem aderir à educação domiciliar abdicam – na maioria das vezes a mulher – de um dos companheiros trabalhar fora, de ter uma renda extra, e investem mais tempo e recursos na educação de seus filhos.

Assim, o *homeschooling* era concebido como uma opção mais difícil e mais trabalhosa, enquanto a escola era enxergada como a opção mais fácil, uma opção para pais que praticamente abandonavam seus filhos na instituição. Diante disso, vale a pena trazer duas unidades de contexto que fazem parte do tema “a concepção do *homeschooling*” e vistá-los novamente, pois eles também tratam de uma concepção sobre a escola.

Não quer porque é um estilo de vida, dá trabalho fazer homeschool. Fácil é você pegar um garoto, dá um achocolatado a ele, dar um banho, colocar ele dentro de uma van e mandar para a escola e ficar, vamos colocar entre aspas, livre dele 5-6 horas do seu dia para você fazer as coisas que você precisa fazer ele tá lá na escola. Difícil é você ter que fazer tudo o que você precisa e agora com o garoto dentro de casa. (Página 3, Post M28).

Primeira, é necessário dizer que ninguém está querendo acabar com o ensino tradicional, desmontar as escolas, ou nada disso, não se trata disso. O *homeschooling*, a educação domiciliar, não é de longe a opção mais fácil... é a opção mais difícil. Uma família que escolhe pela educação familiar tem que ter uma mudança brusca na sua rotina, é um ato de dedicação extrema, aquilo que consideram ser o melhor para os seus filhos, por isso, o *homeschooling* está longe de ser uma opção para um pai relapso. Por exemplo, nunca será essa opção a opção mais fácil, será sempre matricular uma criança na escola, não acompanhar o seu desenvolvimento escolar, não ir nas reuniões de pais e professores, não vão verificar, por exemplo, a sua agenda e o seu boletim, porque no *homeschooling*, não basta você ver o boletim dos seus filhos, a cada dois ou três meses, é diário, você tem que certificar de que seu filho está sendo educado, diariamente. Então, esse é o primeiro preconceito que se desfaz, não é uma forma de deixar as crianças largadas, de forma algum, alguma, o pai que não quer... não quer trabalho apenas entregas o seu filho ao Estado e com isso acredita que está tudo resolvido. Não, o pai que escolhe fazer a educação domiciliar ele faz por um ato de entrega e um ato de amor. (Página 2, post F6).

Fica claro com estas duas unidades de contexto, e com as outras já apresentadas, que a escola assume o lugar de prestação de um serviço de educação para crianças de famílias que:

ou não são capazes de fazer os sacrifícios necessários de tempo, dinheiro, estrutura e energia – como pontuados por Lubienski (2000) – para a prática do *homeschooling* ou que não tem interesse em ofertar uma educação de qualidade e são relapsos e negligentes com a educação de seus filhos. A escola, então, é percebida como um lugar que não é para todos, apenas para as famílias incapazes ou desinteressadas na educação dos seus filhos, visto ser percebida como a opção mais fácil.

Outro discurso importante para se compreender a percepção dos adeptos sobre a escola são as críticas que os mesmos fazem à instituição escolar e/ou sistema de ensino brasileiro. Através delas, a escola é transfigurada em uma instituição ineficiente, que não atende às necessidades das crianças ou às expectativas dos pais. Assim, pela grande quantidade de críticas feitas à escola – que servem para a construção da percepção dos adeptos sobre a instituição – foi decidido transformá-las em um tema a parte: “a ineficiência da escola”.

### 3.2.2 A ineficiência da escola

Neste tema serão apresentados os discursos, feito pelos adeptos, que abrangem a incapacidade da escola em: ofertar uma educação de qualidade; promover uma socialização benéfica para os alunos; manter um ambiente de segurança dentro dos limites da instituição; alcançar resultados acadêmicos desejados; e atender a uma série de demandas e expectativas das famílias e dos alunos. Tais críticas dirigidas à instituição escolar se dividem em duas esferas: uma relacionada à qualidade do ensino e a outra a uma má socialização, ou uma socialização indesejável.

Em um primeiro momento, serão tratadas as críticas sobre a ineficiência da escola no que diz respeito às questões de socialização, que podem ser compreendidas nas relações interpessoais entre as crianças – da mesma idade e de idades diferentes –, entre professores, diretores e os diversos agentes escolares. Assim, o primeiro discurso que se apresenta refere-se à escola enquanto ambiente de violência, lugar de perpetuação de relações violentas. Em sua ilustração, os adeptos se utilizam de casos de alunos, ou ex-alunos, que cometeram atentados em escolas – nacionais ou internacionais. Isso pode ser percebido nas seguintes unidades de contexto:

Então, vamos entender o seguinte: as penitenciárias estão cheias de homes que estudaram em escolas, os desajustados sociais, os psicopatas, os sociopatas, os esquisitos, se é que eu possa usar esse termo, a maioria deles também estudou em escolas. Que socialização é essa maravilhosa que eles dizem que a escola tem? Olha, essa semana aconteceu uma desgraça e, assim, eu me compadeço muito dos pais

daquelas crianças lá de Suzano, porque eu não imagino a dor que deve ser enterrar um filho. Nós temos a expectativa que os nossos filhos nos enterrem e não de enterrá-los, e eu me solidarizo com aquelas famílias. Mas assim como o Wellington, garoto atirador da escola em Realengo, 2011, dos garotos de Columbine, nos Estados Unidos, de tantos outros, e daqueles dois rapazes lá, todos eles estudaram em escolas, então, não me venham falar da socialização do homeschool, nem venha me dizer que a socialização da escola é boa. (Página 3, post M30).

Escolas para socializar a criança? Espero que não estejam se referindo a escolas iguais a de Suzano e as cheias de professores com Karl Max na cabeça e outras ideologias. O medo dessa gente é de ficar sem gado para manipular nas escolas. Em casa são os pais é que decidem o melhor para seus filhos. E geralmente só ensinam o melhor. Estamos perto de ver um avanço gigantesco no ensino nesse país. Graças a Deus. (Página 1, post M8).

Desaprovar a ED somente por achar que a escola protege contra a violência e maus tratos dos familiares é o mesmo que negar o alto índice de violência no ambiente escolar (tanto física, quanto emocional, quanto sexual). (Página 2, post A14).

A unidade de contexto M30, da página 3, expõe um discurso que aponta a escola como um lugar violento e que, graças às suas características de acesso universal, diversidade de indivíduos e bem público – como Masschelein e Simons (2013) e Brandão (2007) definem –, colocaria as crianças em contato com outras crianças, que, por sua vez, poderiam ser loucas, desajustadas e perigosas ou possivelmente criminosas. Esse contato diverso que a escola proporciona, essa socialização, colocaria em risco as crianças, pois a escola seria incapaz de mediar essa relação e preservar a segurança do ambiente. Sebastião (2013) afirma que algumas posições críticas à escola postulam que a origem dos problemas de violência – no ambiente escolar – se deve à massificação da escola e à crescente diversidade de alunos oriundos de grupos sociais, etnias, culturas e classes socioeconômicas diferentes. Essas posições, de acordo com o autor, partem de um pressuposto xenofóbico e, muitas vezes, racista, no qual os alunos de diferentes grupos sociais e etnias são considerados incivilizados ou incapazes de aderirem ao comportamento – esperado – da maioria cultural.

Como exemplo da incapacidade da instituição e da violência das relações escolares, o adepto cita o caso do atentado a uma escola de Realengo (Rio de Janeiro/RJ), em 2011, realizado por Wellington, um ex-aluno, que adentrou no ambiente escolar, mais especificamente nas salas de aula, e disparou contra os alunos, matando onze crianças e ferindo treze; na sequência, ele se suicidou (G1, 2011). O adepto também cita o atentado cometido em uma escola, na cidade de Suzano (SP), em 2019, no qual dois ex-alunos – um de 17 e outro de 25 anos – entraram na escola e mataram sete pessoas, cinco estudantes e duas funcionárias; depois se suicidaram (G1, 2019b). Por último, é lembrado um caso que aconteceu nos Estados Unidos, em Denver, na *Columbine High School*, em 1999. Na ocasião, dois alunos atacaram a escola e dispararam contra seus colegas, matando doze estudantes e um professor. Logo após

os disparos, ambos se suicidaram (BBC, 2016). Sebastião (2013) conclui que esses acontecimentos – que acabam ganhando o nome de massacres –, em que atiradores entram nas escolas e efetuam disparos com armas de fogo – por consequência matando alunos –, reforçam a percepção da escola, para a sociedade, como um lugar de risco evidente para as crianças. Os pais, diante da situação de massacres e da percepção da escola como ambiente potencialmente perigoso, agiriam para reduzir a autonomia da criança e restringir as suas experiências. No *homeschooling*, como Vieira (2012) e Barbosa (2013) propõem, a autonomia das crianças é considerada um valor desejável, já a experiência com os outros e a socialização escolar, como visto, acabam ganhando um aspecto indesejável ou de uma necessidade de maior controle pela família.

A unidade de contexto M8, da página 1, por sua vez, também se utiliza do atentado na escola de Suzano como exemplo da violência do ambiente escolar. Soma-se ainda a sua percepção de que as escolas doutrinarium os alunos com ideais marxistas – fato que será analisado mais à frente. A unidade de contexto A14, da página 2, correlaciona a educação domiciliar e a escola, sem excluir a violência que atravessa ambos os contextos. A asserção se dá tendo em vista que muitos críticos do *homeschooling* questionam a possibilidade da modalidade acobertar situações de isolamento e violência doméstica (GAITHER, 2017). Em contraposição, o adepto acusa a escola, esta sim, de não ter a capacidade de proteger os alunos da violência, em suas mais diversas formas, nas relações cotidianas no ambiente escolar. Uma das causas dessa falta de competência é o seu caráter público, mas outra – que tem ligação com esta primeira –, também apontada pelos adeptos, é seu método coletivo de ensino, como pode ser observado nesta unidade de contexto:

Eu queria dizer a vocês o seguinte, a pedagogia diz que: “a socialização de uma criança pequena precisa ser mediada por um adulto competente”. Todo mundo aqui já fez isso, quando chega para um menino e fala: “Olha, não bate no coleguinha, empresta o brinquedo, pede por favor, aprenda a agradecer”. O garoto passa correndo na sua frente sem pedir licença, você segura ele pelo braço e diz: “filho, como é que diz”? E aí ele fala: “com licença”. O que que é isso? Você tá mediando a socialização de uma criança pequena. Se você deixar três bebes sozinhos em 15 minutos, mais ou menos, eles se matam, tem que ter um adulto ali, né? O professor pode fazer isso? Sim, mas não com 30, com 40. Então, a socialização da escola é extremamente furada, 25% dos pais tiram os filhos da escola por causa da péssima socialização escolar. (Página 3, *post* M30).

Para aqueles que adotaram o *homeschooling* como prática de ensino, uma sala de aula com 30, 40 alunos não permitiria o controle ou mediação das relações interpessoais dos alunos, tendo apenas um único professor. Tal controle e consecutiva boa socialização só poderia ocorrer por meio do método de ensino individualizado, defendido por Rothbard (2013) e que já foi

apresentado aqui. No método de ensino individual as aulas são ministradas um a um, um professor para cada aluno, sendo, de preferência, os pais os professores. Com um responsável para cada estudante, as crianças estariam sob supervisão constante e suas relações interpessoais poderiam ser mais facilmente controladas e mediadas, evitando assim situações de violência.

Diante disso, a percepção da escola como ambiente de violência ou incapaz de mediar, impedir ou proteger as crianças dessas relações de agressividade encontra o seu ápice na acusação que os adeptos fazem da presença constante do *bullying* na escola.

Pois é J., também já soube de casos em que a escola foi negligente com as vítimas. Por falar nisso, compartilhei (com autorização) uma experiência horrível que uma família está passando atualmente: bateram no seu filho na sala de aula, a ponto de ter uma fratura exposta no braço!!! E a escola está sendo omissa...

“Vi algumas pessoas compartilhando um texto onde diziam que Bullying é MIMIMI. Está aí depois de sofrer vários episódios de Bullying na escola, este foi o resultado da última agressão. Primeiro enterraram uma blusa de frio, segundo 12 colegas e um mandante o chutaram o deixando cheio de hematomas e por último o braço quebrado, 26 dias de gesso até o ombro, e hoje após avaliação do ortopedista, mais 30 dias. Desde o acontecido meu filho não tem ido à escola, por falta de vaga numa escola descente! Levamos o caso ao Ministério Público após várias portas batidas na nossa cara, hoje tbm o próprio Ministério Público nos disse que ainda serão necessários mais 30 dias de espera. Quem vai sofrer com tudo isso!! Meu filho, só ele. Então não digam que Bullying é MIMIMI!!! Estamos apreensivos com tudo isso. Bullying é CRIME!!!!” (Página 2, *post* A7).

O fenômeno chamado de *bullying* pela adepta, na unidade de contexto A7, da Página 2, assume um aspecto de violência, principalmente, física, com consequências corpóreas e psicológicas, que apresenta uma repetição ou constância no ato. Como já foi apresentado anteriormente, neste trabalho, Olweus (2013) define o *bullying* como uma subcategoria, ou espécie, do comportamento agressivo – violento. Ele constitui uma das formas de violência que ocorre no ambiente escolar.

Olweus (2013) define três critérios que seriam necessários para a caracterização do fenômeno: intencionalidade do autor da ação em causar danos, humilhar, machucar; desequilíbrio na relação de poder entre quem é o autor – praticante da ação – do *bullying* e quem sofre a ação – vítima –, podendo se caracterizar por uma disparidade biológica (força, altura, peso), de status social, influência social, número de indivíduos que o praticam ou condição financeira; e por fim, deve existir alguma repetição, periodicidade, dessa situação de violência, não podendo constar como *bullying* um evento isolado. Olweus (2013) acredita que esse fenômeno pode ocorrer de diversas formas, como: assédio verbal, comportamentos ameaçadores e/ou coercitivos, formas indiretas e diretas de isolar ou excluir socialmente o indivíduo alvo, disseminação de rumores e violências físicas.

Considerando o exposto, a escola é percebida como omissa nas situações de violência entre os alunos – fato que terá mais atenção à frente – e o *bullying*, por sua vez, acaba sendo compreendido como um evento recorrente e típico da instituição escolar, conforme identificado na unidade de contexto M10, da Página 2:

A tal socialização que supostamente só pode ocorrer na escola tem um efeito colateral inerente à forma como ela é estruturada: o *bullying*. O *bullying*, ao contrário do que se noticia nos dias de hoje, não é uma epidemia ou um produto da modernidade, mas sim uma constante inseparável da escola. Talvez a tecnologia atual nos tenha deixado mais cientes desse problema, mas não tem como não haver *bullying* se pessoas são forçadas a conviver com outras com as quais não têm nenhum tipo de afinidade ou ponto em comum. Para piorar, a escola torna os pais mais negligentes, pois ela se auto-atribui obrigações que são dos pais, e os pais, por sua vez, se tornam cada vez mais alheios à educação e à formação de seus filhos, pois já terceirizaram essa função para a escola. Não se está dizendo, obviamente, que a escola exclui qualquer tipo de socialização, mas sim que a "boa" socialização que ela pode proporcionar é inseparável do *bullying*. E aos que contra-argumentarem dizendo que isso de não é de todo ruim, pois não devemos ser "super protetores", cito um trecho de um artigo de Matt Walsh, veemente detrator do sistema educacional vigente, em particular das escolas públicas: *Ou seja, eu vou mandar meu filho para uma escola logo em seus primeiros anos de formação, vou observar seus colegas tentarem esfaqueá-lo emocionalmente pela próxima década, e então, no fim de tudo isso, você irá me dizer que ele ao menos está socializado? É isso mesmo? E o que vem depois? Deveria eu entrar em uma banheira cheia de esgoto e hepatite para melhorar minha "saúde e higiene"? Obrigado, mas passo. Nos dois casos.* Dito isso, nos EUA, onde o homeschooling é uma prática comum, é bastante raro uma família praticá-lo em uma espécie de vácuo social. A maioria das famílias praticantes é afiliada a grupos e cooperativas nos quais as crianças participam de diversas atividades para promover a socialização. Isso, entretanto, não implica que essa interação seja livre de potenciais conflitos. Em primeiro lugar, as crianças são frequentemente incentivadas a lançar mão de formas pacíficas de resolução de conflitos. Caso ocorra um evento irreconciliável, sempre existe a possibilidade de os pais simplesmente se desligarem do grupo e buscarem outro, o que raramente ocorre. Por outro lado, apenas se desligar de uma escola e ir para outra tende a ser apenas um paliativo. Os problemas inerentes à educação e ao *bullying* continuam intactos. (Página 2, post M10).

A unidade de contexto M10, da página 2, é a continuação do artigo online do Instituto Ludwig von Mises Brasil que foi escrito e compartilhado por adeptos do *homeschooling* em uma das páginas analisadas. Nesta parte, que se dedica à socialização e, mais especificamente, ao tema do *bullying*, na escola, percebe-se que tal comportamento é definido como uma experiência inerente à instituição escolar. Assume, portanto, para os adeptos, um caráter essencial e indivisível da prática da socialização escolar. A causa disso, para os *homeschoolers*, é a pluralidade de crianças que se relacionam no ambiente escolar, de forma obrigatória e indesejável. Como o adepto disse: “não tem como não haver *bullying* se pessoas são forçadas a conviver com outras com as quais não têm nenhum tipo de afinidade ou ponto em comum” (Página 2, M10). O que é afirmando nesse trecho é que a causa do *bullying* se deve a dois fatores: o primeiro, ao caráter público que a escola tem (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013;

BRANDÃO, 2007), reunindo sobre o mesmo espaço social uma pluralidade de indivíduos com diferentes visões de mundo, religiões, etnias, composições familiares, valores, hábitos, rotinas e classes econômicas; o segundo fator seriam as leis de compulsão escolar que determinam que todos os estudantes, em idade escolar, devem estar matriculados e frequentando a escola. Ou seja, o convívio – contra a vontade dos indivíduos – com o diferente, com quem não se tem afinidades ou pontos em comum se tornaria o catalizador da prática do *bullying*.

Sebastião (2013) aponta o que ele chama de concepções do senso comum – ideias e visões de mundo que circulam pela sociedade e se apoiam no discurso do cotidiano – sobre a escola. Uma dessas concepções a respeito da instituição escolar justifica a violência no seu ambiente como resultado da sua massificação – aumento de quantidade e diversidade do público escolar. Para o autor, essa concepção do senso comum pressupõe que as diversidades – étnicas, socioeconômicas, culturais e religiosas – não se adequariam aos costumes da maioria cultural. Ou seja, esse contato com o diferente seria válvula motriz da violência e, conseqüentemente, do *bullying*.

O autor (2013) relata também que em Portugal, no ano de 2010, um projeto de decreto-lei visava criminalizar o *bullying*. Diante desse projeto e de outros debates feitos sobre a violência na escola, o *bullying* tornou-se um objeto social relevante para a população. O autor aponta que, devido a grande circulação social do tema, foi feita uma apropriação, por parte da população, dessa matéria. Todavia, essa apropriação desconectou o *bullying* de sua teoria científica, que levava em conta os contextos de violências, questões relacionais, dados demográficos, formas do acesso a educação etc. Como consequência, graças a essa apropriação do senso comum sobre o referido objeto, reforçou-se ideias de que os alunos são naturalmente violentos, que a violência destrói a escola e que em determinados meios sociais a violência é inevitável e incontrolável (SEBASTIÃO, 2013). Por fim, o *bullying* ainda foi assumido em um contexto fatalista, pois seria apenas um “cuidado paliativo” os pais trocarem os filhos de escola, já que a próxima ainda apresentaria uma educação pública permeada por uma diversidade social de alunos.

Diante dessa situação de violência escolar, os adeptos acusam a escola de ser omissa frente às situações de violência – *bullying*, violência sexual, violência familiar –, como foi percebido na unidade de contexto A7, da página 2, que já foi utilizada mas expõe a omissão da escola frente a uma situação de violência e *bullying*. Essa percepção de uma atuação omissa, compartilhada pelos *homeschoolers* pode ser, também, observada nas unidades de contexto A36, da página 3, que diz: “O argumento das crianças que sofrem abusos e maus tratos é um argumento que generaliza. A escola não vai conseguir proteger a criança o tempo todo da

família. Já vi várias situações em que a escola e conselho tutelar nada fizeram”. Na unidade de contexto A7, da página 2, essa crítica em relação a omissão da escola também é notada:

R., será opcional, as famílias que optarem terão respaldo jurídico. E sobre abuso sexual, conheço vários casos em que a escola e conselho tutelar nada fizeram e a criança continuou sob os abusos. Tenho amigas professoras que relataram situações de abuso e disseram que ela denunciasse anonimamente. A escola não conseguirá proteger as crianças de maus tratos da família, a criança não fica o tempo todo na escola, entende? Não podemos generalizar (Página 2, post A7).

Nas duas unidades de contexto, os adeptos estavam contrapondo uma questão levantada sobre as crianças sofrerem violência doméstica/familiar e o papel da escola em detectar e impedir esse tipo de violência quando identificada em seu espaço. Como é visto, tanto a escola quanto os conselhos tutelares – órgão que de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente, no artigo 131, é encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente (BRASIL, 1990) – são ineficientes em suas missões de protegerem as crianças de situações de abuso e violência. Assim, a incapacidade da escola não se estabelece apenas na ordem da promoção de relações não violentas e a proteção das crianças no ambiente escolar, mas também na ordem da ineficiência em gerir essas situações e punir seus responsáveis.

Todavia, a violência não é a única crítica feita à socialização escolar. Duas outras críticas – que normalmente aparecem juntas – são feitas tomando o ambiente escolar como lugar em que os alunos têm contato com as drogas – substâncias ilícitas e lícitas – e com o sexo.

Quanto ao risco de crianças e adolescentes sofrerem violência, abuso sexual e até exploração de mão de obra fora da escola, é uma desculpa esfarrapada. Crianças que vivem com esse tipo de violência e frequentam escolas, não recebem apoio e cuidados na maioria dos casos... já vi relatos que a escola se omitiu e disse ao professor que caso quisesse se envolver, que fosse algo pessoal, sem envolver a escola nisso. Na minha época de escola, na década de 90, o ambiente escolar era onde a socialização dentro dos banheiros na hora do intervalo, ensinava como dar o primeiro trago no cigarro, longe dos olhos e cuidados dos pais e dos próprios professores e inspetores de alunos. Também rola sexo nas escolas (já ouvi muita história). (Página 2, post M8).

É urgente que isso seja liberado. As escolas estão infestadas de ideologias partidárias, não se pode ter controle sobre o que um professor fala dentro da sala de aula, nem sobre a educação dos demais colegas. Depois de 30 anos de destruição dos valores humanos e de imposição de segurança, droga, sexualidade entre outros. Também deve ser considerado que a escola não é hoje melhor lugar para socialização. (Página 2, post M3).

Socializar no meio de Bullying, desigualdade de aprendizagem, libertinagem na escola, sexo, drogas se isso for socialização affs não sei o que será outras coisas. (Página 1, post M8).



Esses discursos, que ao mesmo tempo corroboram com a constituição da percepção dos adeptos sobre a escola, afirmam que no ambiente escolar ocorrem situações de utilização de drogas e de experiências sexuais. A Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (IBGE, 2016) utiliza uma amostra representativa dos estudantes brasileiros do 9º ano do ensino fundamental e traz dados sobre sua utilização de drogas lícitas e ilícitas, e também sobre suas experiências sexuais. A pesquisa mostrou que, nesse segmento, 18,4% dos escolares já tinham experimentado cigarro, enquanto 55,5% dos estudantes afirmaram que já tinham utilizado álcool alguma vez. Em relação às drogas ilícitas (maconha, crack, ecstasy, cocaína etc), 9% dos alunos alegaram que já fizeram uso de tais substâncias. Quando o assunto é a experiência sexual, 27,5% dos alunos informaram que já tinham feito sexo pelo menos uma vez e 4,0% desse total confirmaram que já foram forçados a ter relações sexuais.

Embora, a utilização de drogas ocorra entre alunos escolares – e, em alguns casos, de modo expressivo, como com o álcool (55,5%) – não é possível colocar a culpa toda na escola e na socialização ofertada por ela, pois quando observa-se os meios pelos quais os escolares adquiriram o cigarro, por exemplo, a maioria deles – 25,8% – alega ter comprado em uma loja ou botequim. Com o álcool situação semelhante ocorre, pois a maioria dos alunos que experimentaram (43,8%) afirmam terem consumido o álcool em festas. No tocante a questão do abuso sexual ou da ocorrência de escolares terem sido forçados a fazerem sexo, as pessoas que responsáveis por tal violação foram: namorado(a)/ex-namorado(a), 26,6%; amigos, 21,8%; pai/mãe/padrasto/madrasta, 11,9%; e outros familiares, 19,7%. Somando-se alguns indicadores, nota-se que 31,6% dos abusos sexuais teriam sido cometidos por um familiar.

Esses dados mostram que não é possível aferir uma culpa totalizante à convivência escolar como causa da violência, de experiências sexuais e do contato com as drogas. Sebastião (2013) afirma que a percepção da presença do *bullying* nas escolas, em Portugal, é muito forte, mesmo com o fato de 90% das escolas não relatarem qualquer incidente de violência. De toda forma, os adeptos ao *homeschooling* percebem a socialização escolar como um espaço privilegiado de prática do *bullying*, de outras relações violentas, de utilização de drogas e de experiências sexuais. A escola, por sua vez, se mostra omissa e incapaz de gerir essas situações.

As críticas a ineficiência da escola não se resumem somente a má socialização escolar, mas também – como já foi dito anteriormente – ao ensino ofertado, ou melhor ao péssimo ensino ofertado, percebido pelos adeptos e visualizado nas duas unidades de contexto a seguir:

Agora esse pessoal só quer se preocupar com as crianças que estão sendo ensinadas em casa e as que estão na escola que não estão aprendendo nada pq não se preocupam? (Página 2, post A7).

Caso vc tenha que matricular, fique tranquilo. Tenho uma prima que trabalha em escola do governo e mesmo a criança mais faltando d q indo, ela não pode reprovar. Só mandar de vez em qd. Na época do meu marido já era assim (1998), ele conta que faltou um mês inteiro e passou de ano. Imagina hj. (Página 1, post A4).

Nestas duas unidades apresentadas, o ensino escolar é alvo de críticas a respeito da sua capacidade de transmitir conhecimentos e fazer com que os alunos aprendam os conteúdos. Sendo a escola uma instituição ineficiente, como é percebida, o resultado lógico se mostra na falta de aprendizagem das matérias escolares pelos alunos. Como apontado na unidade de contexto A4, da página 1, mesmo que a criança falte um mês inteiro ela ainda será aprovada, pois os colégios não a reprovaram, mesmo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) estabelecendo uma frequência mínima de 75% das aulas.

Na sequência, a insatisfação dos pais com a qualidade do ensino ofertada pela escola assume aspectos mais específicos. Os *homeschoolers* consideram que o ensino administrado na escola é desprovido de utilidade prática na vida real e os conteúdos que realmente deveriam ser ensinados acabam não sendo transmitidos, como consta nas seguintes unidades de contexto:

O sistema de ensino do nosso país é disfuncional, ou seja não funciona vc aprende um monte coisas na escola que não vai lhe servir pra nada na vida, ou seja, muitas informações desnecessárias. Precisamos de um ensino funcional, aonde os alunos aprendam: a empreender, falar em público, noções básicas de direito, nutrição, finanças pessoais, inteligência emocional, esporte, primeiro socorros, política e sociologia, serviço social e trabalho voluntário, aprender um idioma, Na língua portuguesa: interpretação de texto e redação e tbm até, responsabilidade. (Página 1, post A3).

E a matemática que devem ser ensinada nas escolas, é a matemática financeira. É esse tipo de matemática que praticamos no nosso dia a dia. (Página 1, post A3).

Meu sonho. Ensinar o que realmente nos interessa e não ficar preso ao que estão ensinando na escola com medo de possíveis provas. (Página 5, post A20).

Nestas três unidades de contexto apresentadas, os adeptos da educação domiciliar expõem um desejo de que as matérias e conteúdos escolares assumam um caráter mais prático e voltado para as dificuldades e questões da vida comum. Aquino (2017), ao fazer um breve levantamento sobre algumas críticas recorrentes à instituição escolar, cita um vídeo de uma canção – postada em 2015, no Youtube – que já alcançou mais de 37 milhões de visualizações, em 2019, chamada *Don't stay in school*, que pode ser traduzido como: “não permaneça na escola”, do rapper britânico David Brown. Na música, David Brown expressa a ineficiência da escola e a falta de atualização e utilidade do ensino escolar. O cantor utiliza exemplos de conhecimentos que a escola não lhe transmitiu e de atividades que ela não lhe ensinou como

deveriam ser feitas, como: fazer o imposto de renda, compreender a política, entender as leis do país, a saber de cor os direitos humanos, como arrumar um emprego e como investir o seu dinheiro. Em contrapartida, ele afirma que foi ensinado a ler Shakespeare, a estudar sobre isótopos, mitocôndrias e fatos históricos, que ele considera irrelevante. As habilidades ou disciplinas – que em tese não foram ensinadas – narradas pelo autor da música encontram ligações diretas com as matérias que os adeptos à educação em casa acreditam que devam ser ensinadas nas escolas, como visto na unidade de contexto A3, da página 1, pois partem da mesma lógica ao considerar as informações escolares como dotadas de pouca ou nenhuma utilidade fora da escola. Ao mesmo tempo, existe um apelo para a transformação dos conteúdos escolares para que eles atendam a fatos e necessidades mais urgentes da vida cotidiana; a matemática, por exemplo, deve se tornar algo mais prático, voltado para a economia da casa e dos investimentos financeiros, em vez de trabalhar conceitos abstratos e pouco utilizados.

Aquino (2017) propõe que exista um imaginário social – que cada vez cresce mais – que concebe as disciplinas escolares como livres de finalidade prática para a vida real. O autor acredita que essa crítica ao ensino escolar, que deveria estar aparatado de utilidade para o mundo real, não se trataria apenas de uma exigência de ligação direta e imediata com as necessidades do presente, mas de uma antecipação preventiva ligada a essas necessidades. A escola, nessa percepção, deveria: “se centrar em uma série de habilidades supostamente instrumentadoras da cidadania futura dos alunos, só assim a ação escolar encontraria uma serventia social” (AQUINO, 2017, p. 2).

Masschelein e Simons (2013) consideram recorrente a crítica de falta de utilidade das matérias escolares. Para os autores, a queixa se estrutura basicamente em torno de falas que afirmam que as disciplinas escolares não são mundanas o suficiente, que os temas trabalhados na sala de aula são artificiais e que a escola, em si, não prepara os alunos para a vida real. Certos críticos acreditam que essa falta de pragmatismo se deve ao fato da escola não levar em conta as necessidades reais do mercado de trabalho. Já outros críticos creem que isso se deve a ênfase que a escola coloca no mercado de trabalho (contraditoriamente) e às exigências do ensino superior – vestibulares e provas (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013).

Masschelein e Simons (2013) concebem as matérias e/ou disciplinas escolares como um conhecimento sobre o mundo e do mundo – educação enquanto bem público – que é transformado pelas tecnologias escolares para ser apresentado aos alunos. Para os autores, estudar uma disciplina é um fim em si mesmo, o objetivo do estudo da matemática é ser apresentado ao mundo que essa ciência tem a mostrar, a todos os esforços empregados por ela, ao gosto da matemática em si. Estudar uma disciplina escolar é conhecer, desvelar e explorar o

mundo que as pessoas vivem, e essa exploração deve ser feita sem um objetivo pragmático, uma lógica imposta pela família ou pela sociedade: ser engenheiro, ser professor, trabalhar com máquinas. Esse ensino deve ser um bem em si, deve ser uma matemática pela matemática.

A crítica apresentada pelos adeptos se mostra diametralmente oposta às concepções de Masschelein e Simons (2013). Os *homeschoolers* parecem desejar, por fim, não apenas um ensino de qualidade ou um ensino individualizado – focado nas aptidões e habilidades do sujeito e através de um método individual de transmissão de conteúdo (ROTHBARD, 2013) – mas sim um ensino que deixa de apresentar o mundo e que se contenta em ensinar apenas o que seria futuramente indispensável diante da lógica das necessidades urgentes e imediatas da sociedade. Um ensino pragmático-individualista que não mais apresenta o mundo para o indivíduo (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013), mas que apresenta o que a sociedade espera que ele saiba sobre fragmentos do mundo – habilidades e competências.

A crítica sobre a falta de qualidade da escola também se apoia em um discurso relacionado aos resultados da educação brasileira e a subsequente comparação desses resultados com outros países. Ou seja, para os adeptos do *homeschooling*, a educação brasileira – considerada de baixa qualidade – poderia ser verificada pela posição que o Brasil ocupa em rankings de avaliações internacionais de educação. É perceptível a utilização desse discurso nas duas unidades de contexto a seguir que afirmam: “Nenhum ministro, em minha opinião, pode dizer nada enquanto não mudaram a posição do país no PISA” (Página 5, M12); e “Por que exigir que as famílias sigam a BNCC, que obriga a ensinar ideologia de gênero e toda parafernália que torna o Brasil um dos piores do mundo em educação???” (Página 4, F16).

Nas duas unidades de contexto é aferida à educação brasileira um desempenho ruim e que seria atestado por exames internacionais e pela posição que ele ocupa no cenário educacional internacional. Na unidade M12, da página 5, o adepto fez o comentário em um *post* sobre um programa de um canal de televisão que debatia a respeito do *homeschooling*. Em determinado momento da exibição, dois ex-ministros da educação são convidados a falar a respeito da educação domiciliar e ambos esboçam opiniões contrárias a esse modelo. Assim, para o adepto, os ministros não poderiam tecer críticas ao *homeschooling*, pois o desempenho escolar brasileiro estaria mal posicionado em rankings internacionais de educação, como o Pisa, citado nesse caso. O Pisa como é conhecido o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – apresentado na categoria anterior – é um estudo comparativo de âmbito internacional, realizado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Os dados de 2018 mostram que o Brasil obteve um desempenho menor que a média

dos países que compõem a organização nas três áreas avaliadas pelo exame – leitura, matemática e ciências – e, portanto, considerado baixo e insatisfatório.

Na unidade de contexto F16, da página 4, o sujeito afirma que dois elementos seriam responsáveis pela posição do Brasil como um dos piores países, em termos de educação, no cenário mundo: a ideologia de gênero e a parafernália – “conteúdos e disciplinas escolares” – que a Base Nacional Comum Curricular exige que sejam ensinados. Assim, o adepto atesta que a educação escolar brasileira é ruim, de má qualidade, e, por isso, estaria nessa colocação.

A expressão ideologia de gênero, umas das protagonistas do comentário, é um termo que costuma ser utilizado por indivíduos e políticos conservadores, normalmente, religiosos – católicos ou evangélicos – que partem do pressuposto de que existiria uma teoria, ou corpo teórico, criada por opositores dos princípios religiosos e conservadores com o objetivo de negar todo um caráter natural (biológico) de diferenciação dos sexos – masculino e feminino - e estipular o gênero como uma construção cultural (SOUZA, 2018). Assim, meninos poderiam se tornar meninas e meninas se tornariam meninos ao longo de suas vidas. Souza (2018) aponta que, muitas vezes, a expressão ideologia de gênero é utilizada para conteúdos – livros, cartilhas, aulas – que questionem a moral sexual dominante e sejam vistos como uma ameaça a Deus, à família e à moral e aos bons costumes.

Como já foi apresentado neste trabalho anteriormente, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2015) não tem como objetivo mudar o sexo das crianças ou torná-las homossexuais. O objetivo trabalhado no documento, ao apresentar – no último ano do Ensino Fundamental – o tema da sexualidade, é transmitir ao aluno um conhecimento da organização do seu corpo, da compreensão sobre as modificações físicas e emocionais na adolescência, os mecanismos de reprodução, os métodos contraceptivos e a diversidade de dimensões que compõem a sexualidade humana – como Masschelein e Simons (2013) propõe: uma apresentação do mundo para o aluno. Dessa forma, para os adeptos, a escola gasta tempo ao tentar negar a natureza biológica dos sexos e, por sua vez, ainda apresenta uma “parafernália” de coisas. Essa parafernália se remete aos conteúdos, disciplinas, matérias e tópicos exigidos pela Base Nacional Comum Curricular que, na percepção do adepto ao *homeschooling*, seriam considerados uma parafernália – obsoletos, velhos e inúteis. Ou seja, é novamente uma crítica que determina os conhecimentos escolares como ultrapassados e sem utilidade.

Nóvoa (2009), discutindo sobre o futuro de uma educação para o século XXI, declara que a escola, ao assumir um ideal de Educação Integral – que pretende formar o aluno em todos os aspectos da vida –, acabou aceitando uma missão impossível. Para o autor, certas responsabilidades sociais, que hoje são funções da escola, como a prevenção de gravidez

precoce, deveriam ser retomadas pela sociedade e por suas outras instituições. O autor reconhece a importância do tópico exemplificado, mas acredita que a escola deve gastar o seu tempo em se tornar um ambiente focado no desenvolvimento de aprendizagens, habilidades, competências e conhecimentos para os alunos e diminuir o tempo gasto em questões sociais.

Diante do exposto, a educação escolar é percebida pelos adeptos do *homeschooling* como de baixa qualidade, ruim, obsoleta, sem utilidade prática na vida real e que ocupa posições fracas e insatisfatórias em avaliações internacionais de educação.

### 3.2.3 Os efeitos da escolarização

Este terceiro tema, chamado de “os efeitos da escolarização”, reúne discursos a respeito dos efeitos – como o nome diz – que as crianças e os adultos sentiram ou tiveram ao frequentar o ambiente escolar. No geral, os efeitos são percebidos de forma negativa e envolvem o sofrimento físico e psicológico das crianças, a manipulação e padronização da forma de aprender, a criação de uma concepção de educação que só permite a aprendizagem através dos modelos escolares e o adoecimento dos professores, entre outros.

O primeiro discurso que pode ser notado nesse tema é a respeito de um efeito que, a princípio, parece ser mais ligado ou direcionado aos adultos que frequentaram a escola e que responsabilizam a instituição escolar por incutir na sociedade um único modelo válido de educação, que seria a escolarizada. Assim, os adeptos ao *homeschooling* compartilham a percepção de que a escola age com o objetivo de validar apenas o seu conceito de educação e de desvalorizar todas as formas de educação que ocorram fora dos limites escolares. Esse discurso pode ser percebido nas duas unidades de contexto a seguir:

Essa é a S., diferentemente da B., a S. nunca gostou de ir pra escola. Todo dia ela ia na marra com chantagem. Todos os dias ela chegava com uma reclamação. Não podia fazer trabalho sozinha, não podia escolher o livro que queria na biblioteca, não queria ir pra dançar, não queria participar da cerimônia do chá, e isso gerou conflitos, assim, entre a escola e a família. Hoje, com 12 anos, além de todas as propostas de educação domiciliar, ela tá aprendendo a fotografar, escreve poemas e contos de terror, tem aulas particulares de inglês e matemática e, faz mais ou menos três semanas, pediu para eu comprar um instrumento com o próprio dinheiro, um Ukulele. E quando ela pediu pra comprar esse instrumento, a primeira reação minha foi: “como que eu vou achar um professor pra ti ensinar”? E aí ela olhou para mim assim: “mãe, vou aprender na internet”, e já está aprendendo. E nesse momento, eu vi como a educação escolar tá enraizada no meu pensamento, que no momento que ela quer aprender eu logo imagino que tem que ter um professor, uma didática, um curso, uma escola, e pra ela isso já foi superado há muito tempo. (Página 3, post M30).

Muitas pessoas dizem: “como uma mãe que nunca foi treinada para ser professora pode ensinar uma criança”? Isso mostra como as pessoas compreendem a educação

como algo institucionalizado, como se apenas acontecesse na escola, isto é mentira, é um argumento falso. (Página 3, post F9).

Olha, a primeira coisa que a escola fez é que existe uma maneira de aprender, que é ir pra escola, sentar e ali ouvir o professor falar sobre matérias, né? Isso, na verdade, é escolarizar. (Página 1, post A4).

Os adeptos partilham do pressuposto de que a escola enraizaria nos alunos – e consequentemente na sociedade – uma única maneira pela qual os indivíduos poderiam ser educados: por meio da instituição escolar. Em outras palavras, o único modelo educacional viável, legítimo e reconhecido seria o modelo escolar. A sua difusão acompanharia os indivíduos por toda a sua vida e atravessaria gerações. Esse efeito, que é sinalizado nos *posts*, já foi alvo de críticas por Illich (1985). Em sua argumentação contra a instituição escolar, o autor chama esse efeito de mentalidade escolarizada e é um dos seus principais argumentos contrários à escola. Para ele, com o estabelecimento das escolas e as leis de compulsão escolar, as crianças e os adolescentes foram obrigados a frequentar o ambiente escolar e a se adequarem a sua estrutura, sua disciplina e suas normativas.

Assim, o principal efeito dessa mentalidade escolarizada, que se desenvolve com a frequência obrigatória dos alunos na escola, seria a concepção de que somente na escola poderia ocorrer uma educação verdadeira ou válida para a sociedade. Ou seja, a educação deveria ocorrer nos moldes escolares sendo: serializada – alunos divididos em turmas por idades iguais; com um currículo pré-determinado – matérias as quais todos devem aprender e em determinada ordem cronológica; somente os professores estariam autorizados a transmitir os conhecimentos, pois seriam apenas eles que teriam domínio acadêmico do assunto e da forma correta de difundir-lo; avaliações periódicas – provas e testes; e com o aluno, por sua vez, se submetendo a um papel passivo de receptor do conhecimento transmitido. Essas características, de acordo com Illich (1985), seriam internalizadas nos indivíduos e eles, por sua vez, seriam reprodutores destes valores. O discurso elaborado pela adepta na unidade de contexto M30, da página 3, expressa a mentalidade escolarizada que ela tinha, pois ao se ver confrontada com o pedido da filha de aprender a tocar um instrumento inusitado, pensou prontamente em como acharia um professor para ensinar aquela habilidade e qual seria a melhor maneira de transmitir os conhecimentos necessários para a filha aprender a tocar o novo instrumento. A própria adepta reconhece que aqueles valores – que ela aprendeu na escola – fariam parte da sua concepção de educação – mesmo que a contragosto e de forma inconsciente. O efeito que isso causaria, e que é relatado pelos adeptos e por Illich (1985), é que os indivíduos negariam, ou tornariam inferior, a educação que ocorresse por fruto da curiosidade dos indivíduos, de forma não estruturada,

informal e principalmente autodidata – sem a utilização de um professor. Em outras palavras, essa mentalidade escolarizada seria responsável por desconsiderar as aprendizagens feitas fora do modelo escolar e principalmente fora do ambiente da escola.

A unidade de contexto F9, da página 3, mostra justamente que os indivíduos na sociedade – teoricamente, que frequentaram a escola – só conceberiam a educação como algo institucionalizado, que só poderia existir e/ou ser oferecido por uma instituição: a escola. Assim, as pessoas não conseguiriam aceitar que pais ou mães eduquem seus filhos, pois de acordo com a mentalidade escolarizada (ILLICH, 1985), esse tipo de educação seria contrário à educação escolar e automaticamente se tornaria estranha, inválida. A unidade de contexto A4, da página 1, aponta, também, justamente essa capacidade da escola de transmitir, ao longo dos anos, aos alunos a educação escolar como única forma possível de educação.

Mas se aos adultos, ou aqueles que terminaram seus estudos na escola, são percebidos como portadores de uma mentalidade escolarizada, as crianças e adolescentes, por sua vez, que ainda estão frequentando a escola, são percebidos como indivíduos que sofrem, por isso, processos de padronização, manipulação e doutrinação dos seus valores e formas de pensar.

Nunca teve garantia de MP pelo tanto de esquerdista sem vergonha no congresso q manipula informação e não fala em nome de quem faz homeschooling, seria uma sabotagem atrás da outra e no fim a medida cairia e seria pior. Realmente, só entrar no twitter que se ve a qt de merda acerca do ensino domiciliar vindo de esquerdistas. Muito vantajoso ter uma massa de manobra disponível em jaulas escolares, muito... (Página 1, post A4).

Vale ressaltar o óbvio: defensores do homeschooling não estão pedindo a abolição do sistema educacional vigente. Eles querem apenas a liberdade de não serem obrigados a enviar seus filhos para essa fábrica de coerção e de entorpecimento cerebral que são as escolas atuais. (pela legislação atual, se você optar por educar seu filho em casa, poderá ir para a cadeia). (Página 2, post M10).

Infelizmente esse governo é só o outro lado da mesma moeda. Pra eles nunca será vantajoso as crianças aprenderem em casa com seus pais. Pois sendo assim não haverá a doutrinação nas escolas seja de direita ou de esquerda. Como disse, são duas faces da mesma moeda. (Página 2, post A4).

Na unidade de contexto A4, da página 1, o adepto comenta a notícia de que a educação domiciliar não seria mais legalizada através de uma Medida Provisória – fato já tratado no primeiro capítulo deste trabalho. Ao se referir a escola, ele a define como um ambiente comparável a uma jaula, que impede a liberdade de entrada e saída do indivíduo e que, ainda, transformaria seus alunos em massa de manobra – indivíduos que seriam desprovidos de suas características subjetivas e, principalmente, da sua capacidade de raciocínio e pensamento crítico.



Na unidade de contexto M10, da página 2, o adepto compara a escola a uma fábrica que coage os alunos e entorpece seus cérebros. A metáfora da fábrica assume o lugar simbólico de produção em larga escala e padronizada. Ou seja, os alunos ao frequentarem a escola são todos submetidos aos mesmos processos de manipulação, incutidos neles as mesmas visões de mundo e conhecimentos, despersonalizados e, assim, tornam-se desprovidos de um pensamento crítico – entorpecimento cerebral.

Na unidade A4, da página 2, outro adepto encara como um dos efeitos pertinentes à frequência escolar a doutrinação. Aqui, novamente, a escola assume o caráter de agente da propagação e difusão dos valores estatais (ILLICH, 1985; ROTHBARD, 2013), mesmo do governo atual, fato que o adepto faz questão de pontuar. A doutrinação é apresentada como um processo pelo qual são induzidos valores e visões de mundo aos alunos, que eles devem absorver e praticar sem expressar nenhum questionamento crítico. Os adeptos acreditam que as crianças, ao frequentarem a escola, serão educadas a não pensar de forma independente e crítica. Para eles, os alunos escolarizados estariam adquirindo valores e visões de mundo que a escola deseja que eles aprendam e que poderiam ser contrários aos da família. Como Illich (1985) e Rothbard (2013) afirmam, as crianças estariam aprendendo os valores que estariam na agenda do governo atual, que usaria a escola como principal instituição de difusão e naturalização desses valores.

Porém, os efeitos da frequência escolar não se resumem somente na criação de uma mentalidade escolarizada e na doutrinação dos alunos, mas também se referem aos sofrimentos físicos e psicológicos que são causados às crianças e aos adolescentes nas suas relações cotidianas no ambiente escolar. Um caso que muitos adeptos comentam e sinalizam é da incapacidade da escola de tornar o ambiente escolar inclusivo para crianças com necessidades especiais ou que estejam com algum transtorno. A escola, segundo eles, seria fonte de aflição em vários casos, mas, principalmente, às crianças com necessidades especiais.

Me perdoe pelo desabafo, mas estou passando por problemas graves com minha filha de 11 anos, ela tem o TDAH, e infelizmente eu coloquei ela em um colégio privado, achando que estaria fazendo o melhor pra ela! Que nada, minha filha está com depressão infantil, desde novembro exatamente dia 16, segundo os professores ela estava ótima, até a professora pegar raiva e isso mesmo raiva da minha filha por ela ter esse transtorno, e, pela religião, no dia de sua formatura com tudo pago do 5 ano para o 6 ela simplesmente disse que jamais passaria de ano uma pessoa que não deveria sair nem do terceiro ano fundamental, porque ela era e sempre será uma menina doente e burra, isso diretamente a minha filha... Putz como mãe sentir ódio, raiva, magoa nojo, e o pior de todos inútil por não poder ajudar minha filha naquela momento e fazer ela esquecer de cada palavra que ela ouviu de uma professora, abem hoje como ela está? Tomando remédios, pois feriu todo coro capilar, Imipramina que o antidepressivo cefalexina, predsim, cetoconazol, terbinafina, não quer voltar a estudar mais, diz que prefere morrer que ter que voltar a escola, e como fico como

mãe? estou com uma ação judicial contra a escola e vou assumir o ensino domiciliar, sei que não sou especialista e nem formada na área mas vou optar em pagar um que possa dar em minha casa duas vezes por semana as matérias mais complexa e fico com as básicas, sair do trabalho e irei me dedicar com todo amor que minha filha merece, e pedir a DEUS que um dia ela possa esquecer toda essa maldade e crueldade e seja muito bem sucedida e conclua a faculdade de direito que e seu sonho e seja uma mega juíza justa.. ME PERDOE PELO TAMANHO DO TEXTO E PELO DESABAFO... (Página 1, post F6).

Na unidade de contexto F6, da página 1, uma mãe relata o sofrimento causado pela escola à sua filha – mais especificamente, a ação de uma professora. Para ela, parte dessa dor ocorre devido ao fato de a filha ter o diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade – TDAH, como também é conhecido. A American Psychiatric Association (APA, 2014), na quinta edição de seu Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV), considera o TDAH como um Transtorno do Neurodesenvolvimento. Sua principal característica é a constância de um padrão de desatenção – divagação de tarefas, dificuldade na manutenção do foco, desorganização e falta de persistência e continuidade de tarefas – e/ou hiperatividade – atividade motora excessiva fora de situações apropriadas como: conversas em momentos que deveriam ser de silêncio, batiques e inquietude. Os sintomas do do referido transtorno podem causar sofrimentos e prejuízos acadêmicos, sociais e profissionais.

Normalmente, o transtorno começa na infância e com a presença de vários sintomas. Pelos levantamentos populacionais feitos pela American Psychiatric Association (APA, 2014), o TDAH acontece na maioria das culturas e tem uma prevalência de 5% nas crianças e 2,5% em adultos (APA, 2014). Silva e Dias (2014) realizaram uma pesquisa com professoras que dão aulas para alunos que possuem o transtorno. Eles afirmam que essas profissionais acreditam que para trabalhar com esses alunos, é necessário criar um planejamento diferenciado e adequado ao nível de cada aluno – tanto em relação ao grau de aprendizagem que o aluno já possui quanto ao grau do transtorno (leve, moderado ou grave) que ele tem – e utilizar sempre recursos didáticos atrativos para a facilitação da aprendizagem. Nesse contexto, é relevante que as crianças com TDAH normalmente manifestam mais os sintomas de desatenção nos anos relacionados ao Ensino Fundamental, enquanto a principal manifestação nos anos anteriores, a pré-escola, estão relacionados à hiperatividade (APA, 2014).

Assim, a falta de um ensino mais flexível, individualizado e direcionado à criança pode acarretar problemas de aprendizagem e de desempenho escolar. Como relatado pela adepta, a professora não atendia as necessidades acadêmicas da criança e ainda a considerava doente e

burra. Ou seja, a ineficiência da profissional de educação foi responsável por trazer sofrimento psíquico, físico e social à criança.

No entanto, esse sofrimento relatado não se apoia somente na incapacidade de profissionais da educação, mas também na própria disciplina escolar exigida. Isto fica claro na unidade de contexto a seguir:

Por último, agora, as escolas podem fazer as crianças com ADD e hiperatividade piorem essas tendências, pense nas regras, nas regras defeituosas da escola, o que você deve fazer? “Sente-se, fique quieto, fale quando tiver permissão, segure o lápis corretamente, fique na cadeira, não fale com o seu amigo”, as quais continuam por longos períodos de tempo, isso é difícil para muitos adultos e quanto mais para as crianças que desejam atividades de vocalização em movimento. Experimento interessante que eu li sobre uma escola que exigia que todos os professores da escola passassem um dia inteiro de aulas, da 8ª série na escola, seguindo todas as regras do trabalho até o sinal. Todos, no final do dia, os professores, adultos, estavam totalmente exaustos, frustrados e infelizes e cada um deles era determinado a mudar a maneira como fazia suas aulas, como resultado. Apesar do ambiente escolar típico ser, extremamente, difícil para a criança ADD ou hiperativa. (Página 2, Post F7).

Essa disciplina escolar, que para Illich (1985) é inerente à própria instituição e ao seu modelo de educação, exige que o sujeito se enquadre em uma postura e aprenda matérias que não deseja, em momentos que não tem vontade. Mas a principal questão levantada pelo adepto é a falta de flexibilidade dessa disciplina, que exige das crianças um controle do corpo, e dos métodos pedagógicos que, muitas vezes, são prejudiciais aos alunos com TDAH, por exemplo. Como exposto pela American Psychiatric Association (APA, 2014), essas crianças têm, normalmente, a dificuldade de focar a sua atenção e controlar a atividade motora do seu corpo, o que pode causar um desempenho ruim na escola, com prejuízos na aprendizagem e sofrimento para as crianças. Dessa forma para o adepto, a escola pode piorar os sintomas do TDAH.

O sofrimento que as crianças experimentam por frequentarem a escola, de acordo com os adeptos, ainda encontra uma nova causa. Além da ineficiência dos profissionais de educação e da disciplina institucionalizada, há uma violência que ocorre no meio escolar, em especial, o *bullying*:

Minha Filha e outras crianças sofreram agressões graves em 2 escolas q passaram e nada é feito pela escola muito menos pelo conselho tutelar, chegava com mordidas furos feito por lápis no corpo e manchas no pescoço devido a estrangulamento por outro aluno. Se quer fui atendido pela promotoria quando tentei denunciar. Não tive outra escolha. Agora, todo vagabundo se beneficia do ECA para dizer que não pode tomar providência pois o estatuto não permite. Fim do mundo. (Página 1, post A4).

Estou torcendo muito para que tudo de certo, meu filho com 7 anos está com depressão e sofre Bullying na escola por ter tdah. Implora todos os dias para não voltar à escola. Tbm estou com depressão ao ver ele assim... Desesperador ver que a escola não está mais preparada para incluir. Oremos para que Deus nos abençoe... (Página 1, post F3).

Como já foi mostrado anteriormente neste trabalho, os *homeschoolers* percebem a escola como incapaz de oferecer uma socialização saudável e desejável para os alunos, visto que – entre outros fatores – enxergam a instituição como um ambiente de violência e de perpetuação do *bullying*. Assim, os adeptos relatam que um dos efeitos que atingem as crianças submetidas ao ambiente escolar é a violência. Na unidade de contexto A4, da página 1, a adepta narra violências físicas que a filha dela teria sofrido em duas escolas. Novamente, duas percepções se fazem presentes sobre a escola: que a instituição escolar é omissa diante dos casos de violência em seu espaço físico – entende-se o *bullying* como violência – e que há uma inevitabilidade do *bullying* no ambiente escolar – já ocorreu em duas escolas.

Na unidade de contexto F3, da página 1, os efeitos não se restringem apenas à violência física – que pode estar presente, ou não, dependendo do tipo de *bullying* que é praticado (OLWEUS, 2013) – mas também a um sofrimento de ordem psicológica e emocional, que culmina em uma depressão. Assim, para os adeptos, frequentar a escola é também sofrer, principalmente quando se trata de crianças com transtornos ou necessidades especiais. Nesse caso, a escola não é compreendida somente como um local ou um prédio físico, mas sim como instituição portadora de um modelo próprio de educação – com regras e valores fixos e rígidos – que pode torná-la um lugar de adoecimento.

Uma instituição que em suas práticas cotidianas se mostra ineficiente, que utiliza um método de ensino que não prioriza as necessidades do indivíduo, que padroniza, manipula e doutrina as crianças, que não promove relações interpessoais saudáveis, que tem um ensino com qualidade baixa e com resultados internacionais ruins também é percebida como um local de violência e de adoecimento das crianças. Por fim, a escola se torna, para os adeptos, uma instituição revestida de incapacidade e de ineficácia.

## CONCLUSÃO

Este trabalho teve como objetivo identificar os conhecimentos construídos e elaborados socialmente por adeptos do *homeschooling* sobre a própria prática da educação domiciliar.

No primeiro capítulo desta dissertação, foi analisada a literatura existente sobre o objeto com o objetivo de debater seu conceito e o conjunto de aspectos que definem essa prática como um fenômeno social relevante. Apresentou-se um breve histórico do movimento *homeschooling* contemporâneo a partir de sua origem, nos Estados Unidos, ancorando a descrição no cenário brasileiro.

Nesse capítulo também foram considerados os litígios legais sobre o *homeschooling*, as diferenças de interpretação do caráter compulsório da matrícula e frequência na escola e as distintas formas de praticar essa modalidade de ensino. Houve a exposição dos dados demográficos existentes quanto aos adeptos do *homeschooling*, com o predomínio de famílias cristãs, católicas e evangélicas entre eles. Também se considerou os motivos distintos que impulsionam as famílias para a adesão a essa prática educacional.

O segundo capítulo foi dedicado à apresentação da Teoria das Representações Sociais, que foi utilizada como viés teórico principal para a identificação e análise do objeto proposto. As representações sociais são um conhecimento construído socialmente, de maneira compartilhada, sobre um objeto, que tem por principal finalidade tornar familiar o não familiar (JODELET, 2001). Elas constituem um pensamento social que produz eficácia, ou seja, estrutura modos de vida, e por isso, ao estudá-las, se está abordando um fenômeno social sem uma aproximação dicotômica.

As representações sociais permitiram o entendimento do processo de produção de conhecimentos realizado por adeptos ao *homeschooling*, que compartilham suas formas de pensar em associações temáticas e, principalmente, por meio das redes sociais. A difusão de conceitos acadêmicos sobre a educação foi apropriada pelas famílias *homeschoolers* e reconstruídas em face de suas necessidades práticas. Entendendo que as representações sociais são construídas por indivíduos em relação com outros em um determinado contexto, é proposta uma aproximação maior com esse objeto, sendo preciso considerar aspectos ideológicos, culturais e de pertencimento a grupos sociais distintos para não promover uma redução demasiada que venha a inibir a complexidade do fenômeno.

A aplicação da Teoria das Representações Sociais no campo da educação tem se mostrado cada vez mais relevante e adequada. Como diz Gilly (2001) a escola é atravessada por representações de diversos grupos que a constituem e a frequentam como: diretores,

políticos, professores, inspetores, alunos e pais. Nesse caso, a teoria escolhida permite compreender as representações constituídas por um grupo de adeptos do *homeschooling*, em geral, ex-usuários da escola – revelando as percepções e os discursos que eles construíram sobre a instituição escolar.

No terceiro capítulo dessa dissertação, foi apresentado e analisado o trabalho de campo realizado e os pressupostos metodológicos utilizados. Foram selecionados documentos publicados em uma rede social, *Facebook*, em páginas gerenciadas por adeptos da educação domiciliar, durante 3 meses. Os documentos elegidos foram *posts* publicados em cinco páginas específicas, públicas, e os comentários deles derivados.

Na análise de conteúdo temática realizada, conforme o estabelecido por Bardin (2002), foram identificadas as definições que os adeptos brasileiros do *homeschooling* fazem sobre essa prática. Constatou-se que esses sujeitos a conceituam como um modelo educacional que necessariamente retira a criança e/ou adolescente da escola e faz com que o processo educativo seja realizado em casa com a supervisão e orientação dos pais.

Também, para o melhor entendimento das definições do *homeschooling*, é exigido que os pais assumam toda a responsabilidade de dirigir o processo de educação da criança e/ou adolescente. Responsabilidade que não é restrita ao ensino das matérias escolares, mas também ao que denominam de formação educacional integral: oferta controlada de socialização dos filhos; estímulo e ações para o desenvolvimento individual da criança; e a transmissão dos valores morais e das crenças religiosas da família. A presença e o poder da família sobre as decisões educacionais são tão centrais na definição dessa prática que muitos pais brasileiros, adeptos, preferem denominá-la de educação familiar. Se outras práticas podem ocorrer fora de casa, com visitas a museus, bibliotecas ou grupos de apoio, o que é inegociável é que todas essas decisões são de responsabilidade e do poder da família.

Ainda pensado como modelo educacional, os adeptos estabelecem essa modalidade, em particular, como uma forma de educação tão legítima quanto à educação escolar. Observou-se que é comum encontrar no discurso sobre o *homeschooling* as afirmações de que essa prática é somente mais uma opção ou alternativa para as famílias que não concordam com os métodos de ensino escolar ou estão insatisfeitas com a instituição.

Representando-o, portanto, como um modelo educacional ou uma alternativa legítima para a educação escolar, os adeptos ao *homeschooling* utilizam como justificativa e validação de autoridade a existência da sua prática em outros países. Assim, afirmar sua aplicação em países estrangeiros é uma maneira de definir a “normalidade” da prática e seu caráter legal – e a necessidade de ser reconhecido no Brasil.

A normatização atribuída pelos adeptos, de maneira compartilhada, sobre o *homeschooling* não se resume apenas ao seu caráter de prática internacional, mas também derivada de um processo histórico da educação domiciliar e da educação escolar. Para eles, o referido objeto seria o primeiro modelo educacional da humanidade. Em um momento da história anterior às escolas, somente os pais tinham a responsabilidade de transmitir aos filhos seus conhecimentos, educá-los e integrá-los com a vida comum e com o trabalho. É uma leitura particular da história da educação com a exclusão intencional da cultura e das relações sociais. Por esse pensamento, o *homeschooling* se constitui como um modelo educativo natural em oposição à escola, concebida como uma criação humana, uma invenção socialmente construída e que é determinada por momentos históricos. Se a instituição escolar tem historicidade para os praticantes da educação domiciliar, entretanto, não tem atribuída valência positiva.

Essa dualidade entre o *homeschooling* e a escola serve, para os adeptos, como uma maneira de retirar o poder, a obrigação jurídica e o reconhecimento social da instituição escolar. A partir do reconhecimento de que a educação domiciliar é mais antiga e natural, eles afirmam sua prática como melhor e mais adequada aos anseios humanos.

Representar o *homeschooling* como modelo educacional em alternativa à escola parte do pressuposto de que a educação não se limita ao ambiente, à disciplina e à pedagogia escolar, estabelecendo uma concepção de educação na qual é considerada como uma ação possível em todos os lugares, em qualquer tempo e até por pessoas que não tiveram uma formação acadêmica. Essa compreensão fundamenta o *homeschooling* e o faz transcender para além da ideia de modelo educacional, sendo, também, concebido como um estilo de vida.

Para ser um estilo de vida é necessária a mobilização e a mudança de diversos aspectos da vida, considerando que há requisitos, características e dificuldades que fazem parte dessa prática. Os adeptos mostram em seus *posts* as modificações exigidas pela adesão ao *homeschooling*, tais como a necessidade de dedicação e sacrifício pessoal e familiar. A dimensão desse sacrifício é definida na renúncia/abandono de um dos progenitores do emprego e do consequente desenvolvimento profissional.

Em geral, o principal responsável por educar a criança é a mãe, que abandona o emprego e se torna a professora do(s) seu(s) filho(s), reafirmando o modelo de sociedade patriarcal. O sacrifício ainda envolve as consequências imediatas de redução de renda familiar derivada do abandono de emprego de um dos cônjuges, o que significa uma readequação familiar para o exercício do que pensam ser a melhor educação para os seus filhos.

O *homeschooling* exige, ainda, tempo dos pais para a preparação das aulas, dos conteúdos e dos meios que consideram adequados para o ensino. Nesse processo, muitas vezes,

os pais devem lembrar conteúdos escolares ou aprendê-los. Mesmo que um dos cônjuges tenha a missão de provedor econômico da casa, em geral, nesse neomodelo patriarcal o pai também é cobrado de participação na educação da criança.

O sacrifício relatado dos pais deriva em uma representação de que essa prática/estilo de vida é sempre a mais difícil, e em oposição à escola, a mais fácil, pois exige trabalho, dedicação e “amor incondicional” por seus filhos. Enquanto estilo de vida aponta para percepções interessantes e reveladoras da prática. Há que ser pessoa especial.

Adeptos do *homeschooling* afirmam que a participação dos pais com seus filhos na escola se reduz a vesti-los, alimentá-los e, por meio de transporte público ou privado, enviá-los para a instituição, demonstrando dessa forma que não há uma atuação sua sobre a educação das crianças escolarizadas. As famílias *homeschoolers* optam pela opção mais difícil, pois se responsabilizam integralmente pela educação de seus filhos, fazem sacrifícios de ordem financeira, dedicam tempo e ainda lidam com a criança o dia inteiro em casa e cuidam, ao mesmo tempo, de questões relativas ao lar e ao trabalho. Contudo, esse modelo de educação não é destinado a todos os públicos ou, entende-se, nem todos os indivíduos seriam capacitados a realizá-lo. Para os que pensam que o *homeschooling* pode ser feito por todos, há a compreensão de que nem todos conseguem fazer os sacrifícios necessários. Outros que acreditam que a prática não se destina a todos, vislumbram que há famílias negligentes e incapazes, que não tem interesse pelo futuro dos seus filhos.

Essa condição especial dos pais *homeschoolers* produz o efeito de um modelo educativo com melhor qualidade educacional que a escola, tendo em vista que implementa uma educação individualizada que estimula as aptidões, talentos, capacidades e habilidades que a criança possui. Por sua individualização, é capaz também de identificar as dificuldades do estudante e trabalhar melhor sobre elas.

De outro lado, mas com a mesma valoração positiva, há o processo de socialização da criança, considerado bem melhor no âmbito do lar do que na escola. A socialização boa do *homeschooling* é diretamente vinculada à vigilância e ao controle dos pais sobre as relações interpessoais da criança. Assim, é estabelecida uma antítese importante entre esse modelo e a escola, respectivamente percebidos como garantia de qualidade e sinônimo de ineficiência na educação.

Muitos adeptos relatam que as crianças *homeschoolers* são mais inteligentes, criativas, maduras, sociáveis, autodidatas, tolerantes e que conseguem notas maiores que os alunos que frequentam a escola. Pais especiais, filhos especiais.



De maneira constante, a causa da superioridade do *homeschooling* é a mesma, em sinal negativo, da inferioridade da escola. A possibilidade de direcionar a educação para as habilidades e deficiências do aluno, controlando as relações interpessoais e censurando temas e assuntos, é o meio para alcançar a qualidade do ensino e ter alunos com mais inteligência, habilidades e resultados positivos. Por sua vez, a escola ao utilizar um método coletivo de educação, com salas com mais de 20 alunos, serializada e obrigando-os a aprender as mesmas matérias através de um currículo fixo, não controlando as relações interpessoais e permissiva quanto aos temas abordados é obsoleta, ineficaz e inferior.

Não é raro os adeptos identificarem os motivos que os levaram a prática do *homeschooling*. De forma geral, é percebida que sua adoção não se deve a um único motivo isolado ou excludente, mas sim a um somatório de causas que se sobrepõe e influenciam mutuamente os adeptos. Os motivos são variados e abarcam: o desejo dos pais em oferecerem um ensino mais personalizado; a constatação da baixa qualidade acadêmica das escolas; a incompatibilidade com os valores morais que são ensinados na escola; a laicidade e o desrespeito a crenças religiosas; a falta de segurança no ambiente escolar; as más influências de outros alunos; o contato com as drogas; e o estímulo à sexualidade precoce. Todos eles se resumem em um único aspecto: nada de bom pode acontecer na escola.

A ineficiência percebida na escola se constitui como um somatório de discursos que se inter cruzam e são compartilhados pelos adeptos do ensino em casa, criando uma imagem de instituição repleta de problemas e incapaz de oferecer um serviço de qualidade para a sociedade. A baixa qualidade de ensino deriva da sua proposta pedagógica de ensino coletivo, que, para seus críticos, estaria fadada ao fracasso por desrespeitar os diferentes ritmos de aprendizagem, os interesses múltiplos dos alunos e suas limitações e dificuldades.

Um exemplo disso é o discurso que os adeptos ao *homeschooling* têm sobre as dificuldades e sofrimentos pelos quais alunos especiais passam ao frequentar a escola. Isso se dá, justamente, por uma suposta necessidade que esses alunos teriam de uma atenção individual e de flexibilidade nas aulas, exigências que não são atendidas pelas escolas. Em adição, os alunos especiais ou com algum transtorno e/ou patologia ainda seriam alvos constantes de *bullying* – violência.

Os adeptos também acreditam que boa parte dos conhecimentos escolares são obsoletos e que não possuem uma utilidade prática na vida real. Eles partilham a ideia de que as disciplinas escolares devem ser adaptadas às demandas do cotidiano.

A socialização que ocorre nas escolas também é alvo de duras críticas. Os adeptos percebem a escola como incapaz de propiciar e mediar relações saudáveis entre os alunos. A

escola é representada como um lugar de violência e um ambiente de perigo em potencial. As situações de violência, em especial o *bullying*, são frequentemente citadas como práticas ordinárias na realidade escolar e que não podem ser nem diminuídas nem suprimidas. Essas situações de violência assumem um caráter fatalista, pois estariam intimamente associadas com a existência e finalidade da própria escola, e a única solução possível é um outro ambiente: o doméstico.

Diversos relatos são compartilhados pelos adeptos sobre alunos que sofreram violências físicas e psicológicas na escola e que estão em estado de doenças e transtornos, como depressão e síndrome do pânico. É comum também o relato de indivíduos cujos filhos passaram (ou passam) por situações de violência na escola e não obtiveram qualquer retorno da instituição, ou seja, os entes administrativos da unidade não tomaram nenhuma providência para interrupção ou punição daquela ação prejudicial. Assim, a escola obriga o contato com diversos tipos de crianças, entre elas possíveis “psicopatas, loucos, desajustados e problemáticos”, com pais ausentes. Esse contato com o diverso e a falta de um maior controle e mediação dessas relações provam para os *homeschoolers* que a socialização escolar é indesejada.

A escola ainda é representada como uma instituição contrária aos valores da família e que serve exclusivamente aos interesses e desígnios do Estado. É atribuída à escola uma intenção de padronizar os indivíduos, manipular as massas e doutrinar consciências. A doutrinação escolar encontra seu ápice quando se confere à escola o papel de agente difusora da “ideologia de gênero”, que contemplaria um conjunto de teorias acadêmicas que tem por finalidade desvalorizar o sexo biológico, natural, e estimular orientações sexuais definidas por escolhas dos indivíduos, não naturais e deletérias.

As motivações que os *homeschoolers* relatam terem provocado a adoção da prática estão diretamente ligadas à concepção que eles possuem da escola. Dessa forma, a educação domiciliar e a escola compartilham uma relação interdependente, em oposição polarizada: a concepção de *homeschooling* exige uma concepção de escola.

Por fim, o *homeschooling* foi apresentado como a solução para os problemas que alunos e pais enfrentam na escola. Ele não é a solução para as dificuldades e os problemas da escola, pois seu caráter resolutivo não é público; seu objetivo não é a solução e nem a modificação da esfera social, mas sim o aperfeiçoamento do indivíduo em momentos privados e particulares. É um modelo que correspondente à desesperança e ao abandono do *ethos* proporcionado pela capacidade transformadora que a educação pública e o convívio com os diferentes e desiguais podem propiciar.

Educar em casa é fazer uma substituição por uma educação que tem como objetivo a apresentação do mundo por um mergulho profundo em uma proposta pedagógica individualista. Ou seja, o *homeschooling* é a individualização de todo o processo de educação e a oposição a qualquer tentativa de educação pública e coletiva.

O ideal de liberdade dos pais adeptos do *homeschooling* é a prisão que envolve os sujeitos por um controle autoritário, seja nas relações humanas e/ou na censura intelectual e acadêmica. Logo, é um modelo de educação propenso à formação de fundamentalistas.

Considera-se que o objetivo estabelecido para este trabalho – a identificação das representações sociais do *homeschooling* entre adeptos – foi atendido sem, no entanto, esgotá-lo. O tema do *homeschooling* é, ainda, algo novo no Brasil e não é de conhecimento majoritário da sociedade nem de muitos profissionais da educação. Recentemente, a educação domiciliar conquistou mais adeptos e, de forma relevante, encontrou no atual governo do Brasil um aliado ideológico.

Diante da possibilidade da aprovação do *homeschooling* por Projeto de Lei, é necessária sua ampla discussão pela sociedade e pela academia a fim de uma melhor compreensão. Pesquisas empíricas são imprescindíveis e as ciências sociais, humanas e biológicas têm a responsabilidade ética de dissertar sobre este tema.

## REFERÊNCIAS

- APA – AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual diagnóstico e estatístico de Transtornos Mentais*. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. 948 p.
- ARAI, Bruce A. Reasons for Home Schooling in Canada. *Canadian Journal of Education*, v. 25, n. 3, p. 204-217, set. 2000.
- AQUINO, Julio Groppa. Defender a escola das pedagogias contemporâneas. *Educação Temática Digital*, Campinas, v. 19, n. 4, p. 669-690, out./dez. 2017.
- ARRUDA, Angela. Modernidade & Cia: repertórios da mudança. In: JESUÍNO, Jorge Correia; MENDES, Felisimina R.P; LOPES, José Manuel (Org.). *As representações sociais nas sociedades em mudança*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. 355 p.
- ARRUDA, João Guilherme da Silva; PAIVA, Fernando de Souza. Educação Domiciliar no Brasil: panorama frente ao cenário contemporâneo. *Eccos – Revista Científica*, São Paulo, n. 43, p. 19-38, maio/ago. 2017.
- ANED – ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DOMICILIAR. Ed no Brasil. Dados sobre a educação domiciliar no Brasil. *ANED*. 2019. Disponível em: <https://www.aned.org.br/conheca/ed-no-brasil>. Acesso em: 5 ago. 2019.
- BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro. *Ensino em casa no Brasil: um desafio à escola?* 2013. 351 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.
- BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro; OLIVEIRA, Romualdo Luiz Portela de. Apresentação do dossiê: Homeschooling e o direito a educação. *Pro-posições*, Campinas, v. 28, n. 2, p. 15-20, maio/ago. 2017.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2002.
- BAUER, Martin. A popularização da ciência como “imunização cultural”: a função da resistência das Representações Sociais. In: GUARESCHI, Pedrinho Arcides; JOVCHELOVITCH, Sandra (Org.). *Textos em Representações Sociais*. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 183-208.
- BBC. Rezei para meu filho morrer: mãe de atirador de Columbine relembra tragédia. *BBC News Brasil*, 16 fev. 2016. Disponível em [https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2016/02/160215\\_mae\\_columbine\\_mdb](https://www.bbc.com/portuguese/noticias/2016/02/160215_mae_columbine_mdb). Acesso em: 21 set. 2019.
- BJU PRESS – BOB JONES UNIVERSITY PRESS. Testing and evaluation. *BJU Press*. Greenville, SC (EUA): BJU Press, 2020a. Disponível em: <https://www.bjupress.com/testing/>. Acesso em: 20 de set. 2019.

BJU PRESS – BOB JONES UNIVERSITY PRESS. Our story. *BJU Press*. Greenville, SC (EUA): BJU Press, 2020b. Disponível em: <https://www.bjupress.com/about/>. Acesso em: 1 mar. 2020.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 2007. 117 p.

BRASIL. Código Penal. *Diário Oficial da União*, Rio de Janeiro, 7 dez. 1940. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/del2848compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm). Acesso em: 20 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 20 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. Constituição (1967). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1967. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCivil\\_03/Constituicao/Constituicao67.htm](http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm). Acesso em: 20 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. Constituição (1946). *Constituição dos Estados Unidos do Brasil*. Rio de Janeiro: 1946. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCivil\\_03/Constituicao/Constituicao46.htm](http://www.planalto.gov.br/CCivil_03/Constituicao/Constituicao46.htm). Acesso em: 20 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. Constituição (1824). *Constituição Política do Imperio do Brazil*. Rio de Janeiro: 1824. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm). Acesso em: 20 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Faz acréscimos § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214 da Constituição Federal. *Diário Oficial da União*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 12 nov. 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm). Acesso em: 20 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). Emenda Constitucional nº 45, de 30 de dezembro de 2004. Altera dispositivos de vários artigos da Constituição Federal. *Diário Oficial da União*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 12 nov. 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm). Acesso em: 20 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 5 mar. 2020.

\_\_\_\_\_. Lei nº 8.069, de 13 de julho 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 5 mar. 2020.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm). Acesso em: 20 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2015. Disponível em: <http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 2 mar. 2020.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Secretaria de Comunicação Social. *Pesquisa brasileira de mídia 2015: hábitos de consumo de mídia pela população brasileira*. Brasília: Secom, 2014. Disponível em: <http://www.secom.gov.br/atuacao/pesquisa/lista-de-pesquisas-quantitativas-e-qualitativas-de-contratos-atuais/pesquisa-brasileira-de-midia-pbm-2015.pdf>. Acesso em: 5 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. Supremo Tribunal Federal (STF). Recurso Extraordinário: RE 888.815 Rio Grande do Sul. Relator: Ministro Luís Roberto Barroso. Redator do acórdão: Ministro Alexandre de Moraes. Brasília, DF, 12 de setembro de 2018. *MPSP*. Disponível em: [http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/Camara\\_Especial/Ac%C3%B3rd%C3%A3o%20RE%20888.815%20-%20Homeschooling.pdf](http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/Camara_Especial/Ac%C3%B3rd%C3%A3o%20RE%20888.815%20-%20Homeschooling.pdf). Acesso em: 3 jun. 2019.

BREWER, Jameson; LUBIENSKI, Christopher. Homeschooling in the United States: examining the rationales for individualizing education. *Pro-posições*, Campinas, v. 28, n. 2, p. 21-38, maio/ago. 2017.

CAMPOS, Ana Cristina; VERDÉLIO, Andreia; PEDUZZI, Pedro. Bolsonaro assina projeto de lei sobre educação domiciliar. *Agência Brasil*, Brasília, 11 abr. 2019. Educação. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-04/bolsonaro-assina-projeto-de-lei-sobre-educacao-domiciliar>. Acesso em: 10 jun. 2019.

CASTRO, Ricardo Vieiralves; HENRIQUE DA COSTA, Marcelo. In: ANTUNES, Alfredo Cesar; OLIVEIRA, Constantino R.; RAUSKI, Eliane de Fátima (Org.). *Ciências Sociais Aplicadas: cotidiano e representações*. Rio de Janeiro: Texto e Contexto, 2018.

CLARK, Mary Kay. *Homeschooling Católico: um guia para pais*. Tradução de Lorena Cutlak. 1. ed. Porto Alegre, RS: Concreta, 2016. 412 p.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Homeschooling: entre dois jusnaturalismos? *Pro-posições*, Campinas, v. 28, n. 2, p. 104-121, maio/ago. 2017.

DAVIES, Scott; AURINI, Janece. Homeschooling and Canadian Educational Politics: rights, pluralism and pedagogical individualism. *Evaluation and Research in Education*, v. 17, n. 2-3, p. 63-73, maio 2003.

DESCHAMPS, Jean-Claude; MOLINER, Pascal. *A identidade em psicologia social: dos processos identitários às representações sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. 198 p.

DURKHEIM, Émile. *Da divisão do trabalho social: as regras do método sociológico; o suicídio; as formas elementares da vida religiosa*. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural, 1983. 245 p.

DUVEEN, Gerard. Introdução. In: MOSCOVICI, Serge. *Representações sociais: investigações em Psicologia Social*. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. 404 p.

FACEBOOK. Política de Dados. *Facebook*, 19 abr. 2018. Disponível em: <https://www.facebook.com/privacy/explanation>. Acesso em: 6 ago. 2019.

FARR, Robert. Representações sociais: a teoria e sua história. In: GUARESCHI, Pedrinho Arcides; JOVCHELOVITCH, Sandra (Org.). *Textos em Representações Sociais*. 14. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 27-52.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, p. 19-34, maio/ago. 2000.

GAITHER, Milton. Homeschooling in the United States: a review of select research topics. *Pro-posições*, Campinas, v. 28, n. 2, p. 213-241, maio/ago. 2017.

GALEN, Jane A. Van. Explaining Home Education: Parents' accounts of their decision to teach their own children. *The Urban Review*, v. 19, n. 3, p. 161-177, 1987.

GOODMAN, Paul. *Compulsory Mis-education*. New York: Horizon, 1964. 339 p.

GILLY, Michel. As representações sociais no campo da educação. In: JODELET, Denise (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. 420 p.

G1. Regulamentar a educação domiciliar é uma das metas prioritárias dos 100 primeiros dias do governo Bolsonaro. *G1*, 23 jan. 2019a. Educação. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/01/23/regulamentar-a-educacao-domiciliar-e-uma-das-metas-prioritarias-dos-100-primeiros-dias-do-governo-bolsonaro.ghtml>. Acesso em: 10 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. Dupla ataca escola em Suzano, mata oito pessoas e se suicida. *G1*, Mogi das Cruzes e Suzano, 13 mar. 2019b. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/mogi-das-cruzes-suzano/noticia/2019/03/13/tiros-deixam-feridos-em-escola-de-suzano.ghtml>. Acesso em: 21 set. 2019.

\_\_\_\_\_. Atirador entra em escola em Realengo, mata alunos e se suicida. *G1*, Rio de Janeiro, 7 abr. 2011. Tragédia em Realengo. Disponível em: <http://g1.globo.com/Tragedia-em-Realengo/noticia/2011/04/atirador-entra-em-escola-em-realengo-mata-alunos-e-se-suicida.html>. Acesso em: 18 set. 2019.

HANNA, Linda G. Homeschooling Education: longitudinal study of methods, materials and curricula. *Education and Urban Society*, v. 44, n. 5, p. 609-631, set. 2012.

HECKERT, Ana Lúcia C.; CORONA, Cíntia Renata; MANZINI, Macedo Juliene; MACHADO, Roger Elias B.; FARDIN, Vinicius Luciano. A escola como espaço de intervenção. In: JACÓ-VILELA, Ana M.; CEREMZO, Antônio C.; RODRIGUES, Heliana B. C.; (Org.). *Clio-Psyché: fazeres e dizeres da psi na história do Brasil*. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2012. p. 275-289.

HOLT, John. *Aprendendo o tempo todo: como as crianças aprendem sem ser ensinadas*. Campinas: Versus, 2006. 187 p.

HSLDA – HOME SCHOOL LEGAL DEFENSE ASSOCIATION. *HSLDA International*. 2020. Disponível em: <https://hslda.org/content/hs/international/>. Acesso em: 10 ago. 2019.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS. *Comitê de Estatísticas Sociais*. 2020. Disponível em: <https://ces.ibge.gov.br/>. Acesso em: 20 nov. 2019.

\_\_\_\_\_. Coordenação de População e Indicadores Sociais. *Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar*. Rio de Janeiro: IBGE, Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão, 2016. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv97870.pdf>. Acesso em: 20 set. 2019.

ILLICH, Ivan. *Sociedade sem escolas*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1985. 127 p.

JODELET, Denise. *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. 420 p.

\_\_\_\_\_. *Loucura e representações sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

\_\_\_\_\_. O encontro dos saberes. In: JESUÍNO, Jorge Correia; Mendes, Felisimina R.P; LOPES, José Manuel (Org.). *As representações sociais nas sociedades em mudança*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. 355 p.

KNOWLES, J. Garry; MARLOW, E. Stacey; MUCHMORE, James. From Pedagogy to Ideology: Origins and Phases of Home Education in the United States, 1970-1990. *American Journal of Education*, Chicago, v. 100, n. 2, p. 195-235, fev. 1992.

KUNZMAN, Robert; GAITHER, Milton. Homeschooling: a comprehensive survey of the research. *Other Education: The journal of education alternatives*, v. 2, n 1, p. 4-59, 2013.

LUBIENSKI, Chris. A critical view of home education. *Evaluation and Research in Education*, Champaign, v. 17, n. 2-3, p. 167-178, 2003.

\_\_\_\_\_. Whither the common good? A critique of home schooling. *Peabody Journal of Education*, Nashville, v. 75, n. 1-2, p. 207-232, 2000.

MARTIN-CHANG, Sandra; GOULD, Odette N.; MEUSE, Reanne E. The impact of schooling on academic achievement: evidence from homeschooled and traditionally schooled students. *Canadian Journal of Behavioural Science*, v. 43, n. 3, p. 195-202, 2011.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. 95 p.

MAYBERRY, Maralee; KNOWLES, Gary, J. Family Unity Objectives of Parents Who Teach Their Children: Ideological and Pedagogical Orientations to Home Schooling. *The Urban Review*, v. 21, n. 4, p. 209-224, 1989.

MAZAMA, Ama; LUNDY, Garvey. African American Homeschooling as Racial Protectionism. *Journal of Black Studies*, v. 43, n. 7, p. 723-748, 2012.



MELLO, Flávia Carvalho Malta; SILVA, Jorge Luiz da; OLIVEIRA, Wanderlei Abadio de; SILVA, Marta Angélica Iossi; PRADO, Rogério Ruscitto do; MALTA, Deborah Carvalho. A prática de bullying entre escolares brasileiros e fatores associados: Pesquisa Nacional de Saúde Escolar 2015. *Ciências & Saúde Coletivas*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 9, p. 2939-2948, 2017.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. *Guardiões da Galáxia*. Classificação Indicativa. Obras audiovisuais. Brasília, DF, 26 fev. 2014. Disponível em: [http://portal.mj.gov.br/ClassificacaoIndicativa/jsps/DadosObraForm.do?select\\_action=&tbobra\\_codigo=57142](http://portal.mj.gov.br/ClassificacaoIndicativa/jsps/DadosObraForm.do?select_action=&tbobra_codigo=57142). Acesso em: 25 jul. 2019.

MOLINER, Pascal; COURTOT, Anne. Être de droite ou être de Gauche: appartenance politique, catégorisation et représentations sociales. *Bulletin de Psychologie*, Paris, v. 473, p. 535-541, 2004.

MOSCOVICI, Serge. *A psicanálise, sua imagem e seu público*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. 456 p.

\_\_\_\_\_. *Representações Sociais: investigações em Psicologia Social*. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. 404 p.

NEIL, Alexander Sutherland. *Summerhill: a radical approach to child rearing*. New York: Hart, 1960. 404 p.

NOVAES, Simone. *Homeschooling no Brasil: um estudo sobre as contribuições do ensino domiciliar no desenvolvimento das competências individuais e na formação da educação*. 2017. 118 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração) – Fundação Cultural Dr. Pedro Leopoldo, Pedro Leopoldo, 2017.

NÓVOA, António. Educação 2021: Para uma história do futuro. *Revista Iberoamericana de Educación*, n. 49, p. 181-199, 2009. Disponível em: [https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/670/1/21232\\_1681-5653\\_181-199.pdf](https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/670/1/21232_1681-5653_181-199.pdf). Acessado em: 25 de Jul, 2019.

OLWEUS, Dan. School Bullying: development and some importante challenges. *The Annual Review of Clinical Psychology*, Palo Alto, v. 9, p. 751-780, 2013.

OCDE – ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÓMICO. Programme for International Student Assessment (Pisa). *Results from Pisa 2018*. Brazil, Contry Note. OCDE, 2019. V. 1-3. Disponível em: [https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018\\_CN\\_BRA.pdf](https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_BRA.pdf). Acesso em: 20 nov. 2019.

PÉREZ, Deives. Modalidades de educação e trabalho do professor: do contexto histórico da educação formal aos saberes e práticas contemporâneas da educação não formal. *Revista Contemporânea de Educação*, São Paulo, v. 8, n. 16, p. 374-397, 2013.

PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. *Cadernos de pesquisa*, São Paulo, n. 114, p. 179-195, nov. 2001.

RAY, Brian. D. *2.04 Million homeschool students in the United States in 2010*. Salem, OR: National Home Education Research Institute, 2011.

\_\_\_\_\_. A review of research on homeschooling and what might educators learn? *Pro-posições*, Campinas, v. 28, n. 2, p. 85-103, maio/ago. 2017.

RAY, Brian. D. Academic achievement and demographic traits of homeschool students: a nationwide study. *Academic Leadership The Online Journal*, v. 8, n. 1, p. 1-32, 2010.

\_\_\_\_\_. *Gen2 Survey: a spiritual and educational survey on christian millennials*. Elizabeth, CO: Generations with vision, National Home Education Research Institute, 2015. Disponível em: <https://www.nheri.org/gen2-survey-a-spiritual-and-educational-survey-on-christian-millennials/>. Acesso em: 20 de jul. 2019.

REDFORD, Jeremy; BATTLE, Danielle; BIELICK, Stacey. *Homeschooling in the United States: 2012*. Washington, DC: National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, 2017. Disponível em: <https://nces.ed.gov/pubs2016/2016096rev.pdf>. Acesso em: 20 set. 2019.

RIBEIRO, Álvaro Manuel Chaves; PALHARES, José. O *Homeschooling* e a crítica à escola: hibridismos e (des)continuidades educativas. *Pro-posições*, Campinas, v. 28, n. 2, p. 57-84, maio/ago. 2017.

ROTHBARD, Murray N. *Educação: livre e obrigatória*. São Paulo: Instituto Ludwig Von Mises Brasil, 2013. 64 p.

RUDNER, Lawrence M. Scholastic achievement and demographic characteristics of home school students in 1998. *Education Policy Analysis Archives*, Arizona, v. 7, n. 8, p. 1-33, mar. 1999.

SÁ, Celso Pereira de. *Estudos de Psicologia Social: história, comportamento, representação e memória*. 1. ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2015. 458 p.

SADI, Andréia. Damares: educação domiciliar permite a pais ensinar ‘mais conteúdo que a escola’. *GI*, 25 jan. 2019. Política. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/blog/andrea-sadi/post/2019/01/25/damares-educacao-domiciliar-permite-a-pais-ensinar-mais-conteudo-e-gerenciar-aprendizado.ghtml>. Acesso em: 15 jul. 2019.

SEBASTIÃO, João. Violência na escola, processos de socialização e formas de regulação. *Sociologia, Problemas e Práticas*, Lisboa, n. 71, p. 23-37, 2013.

SHENG, Xiaoming. Confucian Work and Homeschooling: A case study of homeschooling in Shanghai. *Education and Urban Society*, v. 47, n. 3, p. 344-360, 2015.

SILVA, Soeli Batista da; DIAS, Maria Angélica Dornelles. TDAH na escola: estratégias de metodologia para o professor trabalhar em sala de aula. *Revista Eventos Pedagógicos*, Sinop, MT, v. 5, n. 4, p. 105-114, 2014.

SMEDLEY, Thomas C. *Socialization of home school children: a communication approach*. 1992. Tese (Master of Science in Corporate and Professional Communication) – Radford

University, Radford, Virginia, 1992. Disponível em:  
<http://myplace.frontier.com/~thomas.smedley/smedleys.htm>. Acesso em: 21 de jul. 2019.

SOUZA, William Eduardo R. Em nome da moral e dos bons costumes: censura a livros com temática de gênero no Brasil do século XXI. *Em Questão*, Porto Alegre, v. 24, n. 1, p. 267-295, 2018.

THOREAU, Henry David. *A desobediência civil*. São Paulo: L&PM, 1997. 96 p.

UDEMY. Melhore vidas por meio do aprendizado. *Udemy*. About. 2020. Disponível em:  
<https://about.udemy.com/pt-br/>. Acesso em: 15 set. 2019.

U. S. DEPARTAMENT OF EDUCATION. *Statistics About Nonpublic Education in the United States: Homeschooling*. 2016. Disponível em:  
<https://www2.ed.gov/about/offices/list/oii/nonpublic/statistics.html#homeschl>. Acesso em: 4 ago. 2019.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. *A casa e os mestres: a educação no Brasil de Oitocentos*. 2004. 336 f. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

\_\_\_\_\_. Educação na casa: perspectivas de desescolarização ou liberdade de escolha? *Proposições*, Campinas, v. 28, n. 2, p. 122-140, maio/ago. 2017.

VIEIRA, André de Holanda Padilha. *“Escola? Não, Obrigadro”*: um retrato da homeschooling no Brasil. 2012. 77 f. Monografia (Bacharelado em Sociologia) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

XAVIER, Carlos Eduardo Rangel. Panorama jurídico da educação domiciliar no Brasil. *Revista Jurídica da Procuradoria-Geral do Estado do Paraná*, Curitiba, n. 9, p. 137-167, 2018.

ZANINI, Débora. Etnografia em mídias sociais. In: SILVA, Tarcízio; STABILE, Max (Org.). *Monitoramento e Pesquisa em Mídias Sociais: metodologias, aplicações e inovações*. São Paulo: Uva Limão, 2016. 364 p.