



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DOMICILIAR:
UM ESTUDO DE CASO EM ARACAJU-SE**

ALEXSANDRO VIEIRA PESSOA

**SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2019**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DOMICILIAR:
UM ESTUDO DE CASO EM ARACAJU-SE**

ALEXSANDRO VIEIRA PESSOA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Sergipe como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Profº. Drº. José Mário Aleluia Oliveira

**SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2019**

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE**

P475p Pessoa, Alexsandro Vieira
Práticas pedagógicas na educação domiciliar : um estudo de caso em Aracaju-SE / Alexsandro Vieira Pessoa ; orientador José Mário Aleluia Oliveira. – São Cristóvão, SE, 2019.
123 f. : il.

Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, 2019.

1. Educação básico domiciliar – Aracaju (SE). 2. Prática de ensino. 3. Aprendizagem. 4. Ensino. I. Oliveira, José Mário Aleluia, orient. II. Título.

CDU 37.018.1(813.7)



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**



ALEXSANDRO VIEIRA PESSOA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DOMICILIAR: UM ESTUDO DE
CASO EM ARACAJU-SE**

Data de aprovação: 28 de fevereiro de 2019

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe e aprovada pela Banca Examinadora.

Profº. Drº. José Mário Aleluia Oliveira (Orientador)

Universidade Federal de Sergipe

Profª. Drª. Verônica dos Reis Mariano Souza (Examinadora interna)

Universidade Federal de Sergipe

Profº. Drº Antônio Vital Menezes de Souza (Examinador externo ao Programa)

Universidade Federal de Sergipe

Profª. Drª. Luciane Muniz Ribeiro Barbosa (Examinadora externa à Instituição)

Universidade Estadual de Campinas

**SÃO CRISTÓVÃO (SE)
2019**

Para minha May e nossa filha, Anne Liz

AGRADECIMENTOS

Ao mestre Jesus, aquele de quem primeiro sou aluno.

À Mayara Lustosa, minha melhor amiga e esposa, por caminhar comigo nessa pesquisa, por todo apoio, amizade, viagens, risos, leituras e orações: “meu riso é tão feliz contigo, o meu melhor amigo é o meu amor” (*Tribalistas*).

Aos meus pais, pelas primeiras letras e estudos, pela minha primeira formação. Às minhas irmãs por ainda cuidarem de mim.

Aos familiares (sogro, sogra, cunhada e cunhados) por todo apoio e incentivo nos momentos de indecisão.

Ao meu orientador, Profº. Drº. José Mário Aleluia, por todas as conversas, orientações, dicas e correções, quer via *Skype* ou em sua própria casa.

A todas as famílias de Aracaju participantes da pesquisa que gentilmente abriram a privacidade de suas casas para me receber e colaborar com este trabalho.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro prestado ao longo da pesquisa, possibilitando a dedicação integral a esse projeto.

Aos professores das disciplinas cursadas ao longo desta pós-graduação que contribuíram direta e indiretamente para esta pesquisa.

Aos amigos de turma, em especial, Jânio e Lucineide, por todo apoio e incentivo, pizzas, conversas, caronas e amizade que permanece.

Não é a Pedagogia que faz o mestre; mas o mestre que faz a pedagogia
(**Balthazar Góes, 1913**).

RESUMO

A história da educação brasileira evidencia os conflitos que permeiam a instância escolar desde sua origem, demarcando a conjuntura conflituosa na qual se insere o movimento em prol da educação domiciliar no Brasil. Diante disso, propôs-se, nesse estudo, adentrar no universo da educação domiciliar contemporânea e conhecer, a partir de uma ótica pedagógica, como essa modalidade educacional tem se desenvolvido, buscando reconhecer os elementos que constituem a prática educativa de algumas famílias. Para tanto, utiliza-se a pesquisa qualitativa e bibliográfica, com abordagem exploratória, na forma de estudo de caso. No caminho investigativo, partiu-se da premissa de que as famílias envolvidas nesse processo realizavam uma transferência da estrutura e dos componentes da forma escolar para o âmbito da casa, ainda que rompendo com a instituição propriamente dita. É apresentado um panorama geral sobre as famílias que optaram pela educação domiciliar em Aracaju com base nos resultados de questionários aplicados à amostra inicial de treze famílias, privilegiando, neste interim, uma explanação acerca dos métodos pedagógicos mais utilizados pelas famílias pesquisadas. Após delimitação da amostra inicial utilizando critérios pré-estabelecidos, encaminhou-se a análise mais aprofundada das rotinas e práticas pedagógicas de três famílias em especial, fazendo uso de questionários, entrevistas e de observação participante. Desse modo, com a inserção no campo e aproximação com a realidade imediata do objeto, novas percepções se apresentaram, ainda que alguns pressupostos também tenham se mostrado alinhados com a prática das famílias. Com isso, quer-se dizer que, embora no processo educacional da educação domiciliar possam aparecer elementos escolares, a modalidade ainda propõe formas pedagógicas que extrapolam o roteiro escolar, principalmente na sua variante de desescolarização (*unschooling*), que tenciona uma proposta educacional construída a partir do interesse da criança em contraposição à padronização dos programas escolares.

Palavras-chave: Educação domiciliar. Espaços de aprendizagens. Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

The history of Brazilian education highlights the conflicts that have permeated the school system since its inception, highlighting the conflictual situation in which the movement for homeschooling in Brazil is inserted. In view of this, it was proposed, in this study, to enter into the universe of contemporary homeschooling and to know, from a pedagogical perspective, how this educational modality has developed, seeking to recognize the elements that constitute the educational practice of some families. For that, qualitative and bibliographic research, with an exploratory approach, is used in the form of a case study. In the investigative way, it was assumed that the families involved in this process carried out a transfer of the structure and the components of the school form to the scope of the house, although breaking with the institution itself. It is presented an overview of the families that chose homeschooling in Aracaju based on the results of questionnaires applied to the initial sample of thirteen families, privileging, in this interim, an explanation about the pedagogical methods most used by the families researched. After delimitation of the initial sample using pre-established criteria, a more in-depth analysis of the routines and pedagogical practices of three families in particular was made, using questionnaires, interviews and participant observation. Thus, with the insertion in the field and approximation with the immediate reality of the object, new perceptions were presented, although some assumptions have also been shown to be in line with family practice. Thus, although in the educational process of homeschooling school elements may appear, the modality still proposes pedagogical forms that extrapolate the school itinerary, especially in its unschooling variant, which intends an educational proposal built from of the child's interest as opposed to the standardization of school programs.

Keywords: Homeschooling. Learning spaces. Pedagogical practices.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1 – Motivações das famílias que optaram pela educação domiciliar em Aracaju	54
Gráfico 2 – Métodos pedagógicos das famílias <i>homeschoolers</i> de Aracaju	55
Gráfico 3 – Métodos de educação domiciliar mais utilizados pelos pais brasileiros	57
Quadro 1 – Síntese dos métodos pedagógicos mais utilizados pelas famílias pesquisadas	75
Quadro 2 – Caracterização didático-pedagógica da família estudada	94
Quadro 3 – Algumas vantagens e desvantagens da escola e da educação domiciliar	100
Quadro 4 – Temas trabalhados pelas crianças no evento “Homeschooling é legal”	102
Figura 1 a 30 – Fotos da 1ª Feira de Ciências do Clubinho do Conhecimento	104

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANED – Associação Nacional de Educação Domiciliar

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CF – Constituição da República Federativa do Brasil

ED – Educação Domiciliar

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FM1 a FM11 – Famílias pesquisadas

HSLDA – *Homeschool Legal Defense Association*

PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

SCIELO – *Scientific Electronic Library Online*

STF – Supremo Tribunal Federal

SUMÁRIO

1- INTRODUÇÃO	13
2- CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO DOMICILIAR: UM BREVE PANORAMA HISTÓRICO E POLÍTICO	26
2.1- OS MESTRES EM CASA	28
2.2- DE CASA À ESCOLA: INSTITUCIONALIZAÇÃO E OBRIGATORIEDADE DO ENSINO	30
2.3- DA ESCOLA À CASA: A CRISE DAS INSTITUIÇÕES FORMAIS DE EDUCAÇÃO	36
2.3.1- Da reprodução ideológica à instituição de controle	37
2.3.2- A desterritorialização do conhecimento e as novas tecnologias	41
2.3.3- Da desescolarização à educação desescolarizada (<i>Unschooling</i>)	44
2.4- A EDUCAÇÃO DOMICILIAR NO BRASIL HOJE: DESAFIOS E IMPLICAÇÕES	48
3- FAMÍLIAS E SUAS OPÇÕES PEDAGÓGICAS: UMA EXPOSIÇÃO	52
3.1- SOBRE AS FAMÍLIAS PESQUISADAS	53
3.2- OS MÉTODOS PEDAGÓGICOS MAIS RECORRENTES	57
3.3- ESCOLA EM CASA	59
3.4- EDUCAÇÃO DESESCOLARIZADA (UNSCHOOLING)	62
3.5- EDUCAÇÃO CLÁSSICA	65
3.6- O MÉTODO CHARLOTTE MASON	70
3.7- MÉTODOS AVALIATIVOS	72
4- PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DOMICILIAR: ANÁLISE DOS ESPAÇOS, MATERIAIS E MÉTODOS UTILIZADOS	77
4.1- O PERFIL DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS	78
4.2- DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	80
4.2.1- Planejamento e objetivos	81
4.2.2- Métodos e materiais didáticos escolhidos	84
4.2.3- Espaços de aprendizagem utilizados e a rotina pedagógica	88
4.2.4- Procedimentos avaliativos e perspectivas para os educandos	92
4.3- CARACTERIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DA FAMÍLIA PESQUISADA	94
4.4- EDUCAÇÃO DOMICILIAR E A ESCOLA: VANTAGENS E DESVANTAGENS	96
4.5- EVENTO “HOMESCHOOLING É LEGAL”: ESPAÇO DE INTERAÇÕES E APRENDIZAGENS	100
CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
REFERÊNCIAS	114
APÊNDICE A – Questionário para <i>Amostra X</i>	122
APÊNDICE B – Questionário para <i>Amostra Y</i>	123
APÊNDICE C – Roteiro para entrevista com a <i>Amostra Y</i>	124

1- INTRODUÇÃO

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 (CF, 1988).

As palavras do artigo 205 da Constituição Federal de 1988 podem, numa rápida leitura, demonstrarem-se pacíficas, de claro entendimento e sem necessidade de maiores explicações. Entretanto, tais palavras carregam em si um conflito histórico entre dois notáveis entes da sociedade: a família e o Estado. Como considera Russell (1978, p. 60), “a família e o Estado têm sido forças antagônicas desde que o Estado começou a existir”. Nesta percepção, adensa-se no Brasil o debate quanto à possibilidade das famílias poderem assumir a educação dos filhos, ensinando-os fora da escola e contrapondo-se à compulsoriedade escolar. O *homeschooling*, como veio a se chamar, é hoje uma prática já assimilada na cultura de alguns países, a exemplo dos Estados Unidos e Canadá, e que vem aos poucos se inserindo na conjuntura brasileira.

Tal experiência tem se evidenciado no Brasil à medida que algumas famílias passam a optar que a educação básica seja desenvolvida em suas casas, avocando para si a responsabilidade e o direito de prover os filhos com o modelo e conteúdos educacionais que desejarem, mesmo que à margem da instituição escolar, considerando a possibilidade de uma formação mais ampla e aprofundada, numa crítica ao sistema educacional vigente (BARBOSA, 2013).

O ensino ou educação domiciliar (ED), como tem se denominado o *homeschooling* no Brasil, surge como um movimento de contestação ao entendimento vigente quanto à responsabilidade pela educação básica, caso em que algumas famílias passam a requerer o direito de poderem ensinar seus filhos em casa, legitimando a família como ente também apto ao exercício desta função. Embora essa demanda soe nova, trata-se, de fato, de um objeto que possui uma historicidade, tanto como prática educativa, quanto de conflito com Estado pela tutela da educação (VASCONCELOS, 2005).

Devido à atual ausência de regulamentação da educação domiciliar no Brasil, tal prática já ocasionou processos judiciais para algumas famílias, sob a acusação de que estas estariam cometendo o crime de abandono intelectual pelo fato de não corresponderem às direções estatais quanto à matrícula escolar obrigatória. Devido à complexidade e recorrência da

discussão nas instâncias do Poder Judiciário e nos órgãos que regulamentam a educação no país, o tema chegou, por fim, à Suprema Corte brasileira para a devida apreciação.

Nesta ocasião, o assunto foi reconhecido como matéria de repercussão geral pelo Supremo Tribunal Federal (STF, 2016), conforme autos do Recurso Extraordinário nº 888.815/RS. A partir disso, também foi deferida a petição 65.992/2016 impetrada pela Associação Nacional de Educação Domiciliar (ANED) que possibilitou a suspensão de todos os processos contra famílias *homeschoolers* até definição por parte do STF, a qual ocorreu em setembro de 2018¹.

Paralelamente, movimentos em prol da regulamentação da educação domiciliar acontecem também no legislativo, onde novamente a ANED, juntamente com alguns políticos favoráveis à causa, buscam a aprovação de Projetos de Lei que incluiriam a educação domiciliar no escopo das normas que regulam a educação no país. Isso porque, no Brasil, tal prática depara-se com impedimentos legais, considerando-se que ainda não possui legitimidade jurídica (ANDRADE, 2014).

Entretanto, à parte da busca pela regulamentação da educação domiciliar, tema que tem ocupado a maior parte das produções acadêmicas referentes à temática, salienta-se que a *forma* como essa educação tem ocorrido no âmbito doméstico faz despertar interesses e olhares curiosos, tendo em vista que a escola se constituiu, historicamente, o lócus privilegiado do ensino formal no país, ou seja, a proprietária do método reconhecidamente científico de ensinar (GADOTTI, 2003). Assim, esta modalidade educacional sugere ser um tema de implicações multifacetadas, uma vez que toca questões políticas, jurídicas e educacionais que estão no cerne do próprio Estado e da concepção acerca de seus limites de intervenção no âmbito privado.

Não é novo o entendimento de que a escola, enquanto espaço formativo, tem deixado muito a desejar. Críticas ao modelo escolar e projetos de reformulação caminham junto à própria constituição e institucionalização da escola, favorecendo, com esse contexto, a proposta da educação domiciliar, uma vez que, não apenas contrapõe-se à escola, como também sugere a possibilidade de uma educação básica desescolarizada (HOLT, 2006). Além disso, como sugere Zamboni (2011), considera-se que a relação escola/educandos não necessariamente tem significado aquisição de conhecimento e/ou ampla formação cultural, pelo contrário, verifica-se um contraste entre o aumento numérico de instituições de ensino e os decrescentes e baixos resultados formativos, o que também se constitui motivo pelo qual muitas famílias brasileiras

¹ Alguns acontecimentos mais atuais serão melhor contemplados nas considerações finais.

têm optado pela educação domiciliar, buscando uma formação que ultrapasse os moldes formativos da escola.

Assim, a relevância da temática se evidencia ao se constatar a efervescência de debates no âmbito jurídico, legislativo e educacional, bem como diante do progressivo crescimento que a modalidade vem tendo no Brasil. Segundo Vieira (2012), no ano de realização de seu estudo havia cerca de 700 famílias desenvolvendo educação domiciliar no Brasil; já em 2018 estima-se que aproximadamente sete mil famílias sejam adeptas dessa modalidade, segundo dados da ANED (2018). Destaca-se ainda a fala do editor-chefe da Revista Pro-Posições² que, em dossiê organizado sobre a referida temática, afirmou: “Quando o comitê editorial examinou a proposta e a aprovou, levou em conta justamente a atualidade do tema e seu potencial para mobilizar um debate, dado seu efeito polêmico. Resolvemos que queríamos ser um dos veículos desta polêmica” (GALLO, 2017, p. 12).

Diante disso, considera-se importante levantar questões pertinentes à ação educativa desenvolvida no âmbito do lar, indagando acerca de quais caminhos pedagógicos as famílias têm utilizado, uma vez que operam fora do ambiente escolar, ainda que a escola seja tida como a fonte oficial de ensino/aprendizagem, tomada socialmente como referência para as questões da aprendizagem (ILLICH, 1985).

Destaca-se ainda a relevância teórica do objeto proposto, como aponta a pesquisa de Evangelista (2017), que buscou mapear as literaturas sobre a temática no período de 2006 a 2016. Segundo a autora, indica-se um aumento quanto às produções científicas relacionadas à educação domiciliar, principalmente no que tange às suas implicações na área jurídica diante do contexto de obrigatoriedade escolar, percebendo-se uma maior abordagem teórica no âmbito do direito à educação³.

Neste viés, conforme levantamento realizado no banco de teses e dissertações da Capes⁴ buscando pela categoria *homeschooling*, sem a delimitação de nenhum outro filtro, encontrou-se 17 trabalhos, dos quais 4 são teses e 13 são dissertações, destacando-se a predominância de três teses para o departamento de educação, e apenas uma para o campo do direito. Já referente às dissertações, a predominância seria da área do direito com 7 dissertações, e apenas 4 para

² Revista de publicação quadrimestral de editoria da Faculdade de Educação da Unicamp, Campinas-SP.

³ Como exemplo, têm-se as produções de Boudens (2002), Cury (2006), Barbosa (2013), Andrade (2014) e Kloh (2014), dentre outras.

⁴ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

área da educação; aparecendo ainda duas dissertações de áreas distintas, uma para o mestrado de administração e outra para o mestrado de teologia⁵.

Já na plataforma da *Scielo*⁶, utilizando a mesma categoria, localizou-se apenas 13 artigos, dos quais 11 seriam parte do já referido dossiê da Revista Pro-Posições. Outro artigo compõe da Revista Educação e Sociedade da Universidade Estadual de Campinas; e outro artigo apareceu em língua inglesa, embora o filtro *Brasil* estivesse selecionado.

Demonstra-se a partir deste levantamento a especificidade desta pesquisa, bem como a necessidade de problematizar outros aspectos referentes ao fenômeno social, pois este também aparece como uma tendência pedagógica em crescimento, caracterizando-se um objeto de estudo relevante para educação, com vistas a dar visibilidade a processos educativos que ocorrem em espaços não-formais.

O interesse pelo tema foi despertado a partir do contato com algumas famílias adeptas da educação domiciliar que participavam da mesma comunidade cristã na qual também se insere este pesquisador. É válido explicitar que tal comunidade possui um perfil desinstitucionalizado, isto é, que busca romper com modernas estruturas religiosas cristãs ao se inspirar nas práticas da igreja do primeiro século, acreditando no regaste do estilo simples e familiar do cristianismo. Contrapondo-se às institucionalizadas formas atuais, possui doutrinas que se aproximam tanto de católicos quanto de protestantes, denominando-se apenas de *cristãos* ou *discípulos de Jesus*. Não obstante seu caráter desinstitucionalizado, constitui-se numa rede bem organizada e disposta em todo território nacional.

Assim, no convívio desta comunidade pôde-se conhecer famílias que optaram por desenvolver o processo formativo de seus filhos à parte da instituição escolar, o que tem surpreendido a muitos, uma vez desconhecer-se a ideia de uma formação básica que não ocorra no âmbito da escola. Soma-se a isso a formação pedagógica desse pesquisador⁷ e a consequente inquietação intelectual na intenção de desvelar novas abordagens educativas e suas implicações para a formação dos indivíduos.

A partir desse instigante contato com tais famílias, questões foram sendo formuladas ao indagar-se, por exemplo: que metodologia tem sido adotada em suas práticas de ensino domiciliar? Quais conteúdos constituem o currículo? Há um currículo prévio? Trata-se de uma transferência da escola para casa ou de alguma nova forma, destituída dos modos e métodos

⁵ Consulta realizada em julho de 2018.

⁶ *Scientific Electronic Library Online* (Biblioteca Eletrônica Científica Online).

⁷ Graduação em Pedagogia (2015).

escolares? Que espaços são utilizados? Quem seriam os agentes educacionais? Em suma, quais tem sido as opções pedagógicas das famílias *homeschoolers*?

Assim, deriva desta problemática o enfoque da presente pesquisa, pois, uma vez que famílias já tem vivenciado essa realidade de ensinar seus filhos em casa, emergem questões de cunho pedagógico quanto a como esse processo formativo tem se desenvolvido. Insere-se nesse contexto o *objetivo geral* de analisar as práticas pedagógicas de famílias que vivenciam a educação domiciliar em Aracaju – SE, tendo como foco as metodologias, os materiais didáticos e os espaços de aprendizagem que têm sido utilizados para promover a educação de suas crianças.

Dentro disso, assume-se como *objetivos específicos*: a) revisar a literatura científica e os referenciais históricos e teórico-pedagógicos que fundamentam a educação domiciliar; b) entender as rotinas pedagógicas desenvolvidas pelas famílias *homeschoolers* em Aracaju – SE para promover a educação de suas crianças e c) analisar os métodos, os espaços e os objetivos pedagógicos que norteiam as escolhas dessas famílias.

Como lócus da pesquisa, entendeu-se necessário contextualizar, nesta introdução, a cidade de Aracaju e seu contexto educacional. Aracaju é uma cidade situada no Estado de Sergipe com aproximadamente 650,106 mil habitantes e área de 181,857 km² (IBGE, 2018). Sendo a capital do Estado, manifesta característica ao turismo, além da indústria e do setor de serviços. Como cidade projetada, foi fundada em 1855, contando hoje com 214 escolas do nível fundamental e 84 escolas do nível médio, apresentando um percentual de 97,4% de escolarização para indivíduos entre 6 e 14 anos (IBGE, 2018).

Quanto ao histórico educacional de Aracaju, insere-se no contexto das transformações e contradições verificadas em todo o país, de modo que a cidade vivenciou momentos variados no setor da educação. Desde os movimentos iniciados no Império quanto a modernizar a população brasileira, a cidade projetada, pensada para ser a capital, representaria a chegada da própria modernização ao Estado de Sergipe (AZEVEDO, 2009).

Porém, é principalmente a partir do período republicano que os brasileiros evidenciariam seu ávido desejo pelo progresso, demonstrando afetividade à cultura democrática e científica que foi rapidamente difundida, tendo a educação, nesse contexto, a sua devida estima, uma vez que no Império não se consolidou um sistema educacional eficiente para lidar com as demandas que haviam naquele tempo. Nunes nos ajuda a entender esse período e afirma que “a última ‘Fala do Trono’ do Imperador ao Parlamento, em 3 de maio de 1889, esboçava, tardiamente, um vasto programa de reforma educacional” (NUNES, 2008, p. 170).

Assim, pensar no termo *modernidade* aplicado ao espaço sergipano é pensar também na finalidade que se tinha em mente para a educação no início da república, como sugere Azevedo (2009, p. 30) quando afirma que “a implantação dos grupos escolares⁸ fez parte de um processo modernizador e civilizatório ocorrido em Sergipe no início da república”. Entretanto, a implementação dos grupos escolares não conseguiria cobrir toda a demanda educacional existente, de modo que as ofertas privadas de ensino, mesmo aquelas restritas ao âmbito doméstico, teriam ainda significativa demanda. Por fim, os grupos escolares acabariam se caracterizando como um movimento primordialmente urbano, considerando que o processo de interiorização desses grupos no estado de Sergipe somente ocorre a partir de 1918 (AZEVEDO, 2009). Quanto a isso, Lima (2017) acrescenta que

basta uma breve consulta no conjunto de obras que tem discutido a constituição histórica dos grupos escolares em diversos estados brasileiros para constatar as disparidades existentes entre os estados, a ausência de uma política robusta para o atendimento educacional da população e, principalmente, a ausência da defesa da escolaridade como um direito social (LIMA, 2017, p. 2).

Lima (2017) demonstra que, apesar dos ideais, o desenvolvimento não transcorreu perfeitamente, fato atestado por Azevedo (2009, p. 160) quando afirma que “os grupos escolares no interior do Estado foram os mais prejudicados em relação ao provimento de recursos didáticos adequados ao ensino prático”, destacando-se assim as dificuldades que esses grupos enfrentavam, pela falta de recursos, para cumprir o papel modernizador que se pretendia, obscurecendo uma oferta educativa de qualidade que alcançasse a todos. As famílias por sua vez, acabavam optando por outros espaços educacionais, ocasionando baixa frequência de alunos nos grupos, pois “apesar de essa iniciativa ter proporcionado ao ensino de Sergipe significantes melhorias, a roupagem educacional mostrava-se nova, mas a carcaça permanecia velha” (LIMA, 2017, p. 07). Quanto ao quadro educacional de Sergipe, Nunes também afirma que “difícil, porém, era resolver os graves problemas educacionais que dominavam Sergipe, como acontecia em todo o país” (NUNES, 2008, p. 175).

Neste cenário, destaca-se a prática do ensino nas casas como uma modalidade também percebida na história de Sergipe, como aponta Lima (2017) em seu artigo *A configuração social da educação doméstica em Sergipe (1880-1930)*. A autora apresenta a educação doméstica

⁸ Conforme Azevedo (2009, p. 20) “A escola republicana [...] foi consubstanciada nos grupos escolares, que consistiam em instituições de ensino primário graduado que deveriam fazer uso de uma nova metodologia de ensino, incorporando exigências da pedagogia moderna tais como: a existência de bibliotecas, oficinas, pátio para o recreio, bem como o uso de novos materiais e mobiliário escolar [...] viriam a se tornar símbolos dos valores republicanos, sendo preciso torná-los evidentes, exhibi-los, solenizá-los”.

como uma prática que persistiu frente aos vários processos educacionais vivenciados pelo Estado de Sergipe no advento da modernidade, sugerindo ser uma modalidade ainda presente no cotidiano sergipano.

Vale esclarecer que a educação doméstica que remonta a meados de oitocentos, tal como referida por Lima (2017) e Vasconcelos (2005), funcionava algumas vezes de modo complementar à escola, ou ainda, como única alternativa em virtude da ausência dessas instituições em determinadas localidades. Diferencia-se, portanto, da prática atual do *homeschooling*, visto que este último consiste na revalorização daquela antiga prática, diante de um novo contexto, em especial a hegemonia e obrigatoriedade escolar. Isso confere ao *homeschooling* o caráter de contraposição à escola, sendo literalmente uma “escola na casa” gerenciada exclusivamente pelos pais e/ou responsáveis, ainda que se admita a contratação de professores ou tutores de forma subsidiária. Ainda assim, considera-se que aquelas antigas, e ainda presentes, configurações educacionais que caracterizavam a educação doméstica de oitocentos seriam as *primeiras formas* do que hoje viria a ser denominado de educação domiciliar.

Tal como Vasconcelos (2005) ao tratar do contexto nacional, Lima (2017) caracteriza a prática da educação doméstica em Sergipe como uma modalidade praticada prioritariamente pelas elites, o que demonstra, mais uma vez, a influência do cenário geral do país nas determinações educacionais do Estado. Salienta-se ainda a relevância da pesquisa de Lima (2017) para o objeto em estudo nesta pesquisa, no sentido de contribuir para mapear os contornos da educação doméstica especificamente na história de Sergipe, ao apresentar que

o frágil sistema educacional sergipano deixava margem para a edificação da educação doméstica. No estado ela era praticada por pessoas “habilitadas” ao ensino das primeiras letras, ou ao ensino de disciplinas e/ou habilidades isoladas. E, apesar de no restante do país essa modalidade de ensino estar sendo sucumbida pelas ideias republicanas de instalação de uma nova ordem educacional, em Sergipe essa prática não dava indícios de que iria extinguir-se prontamente (Ibid., p. 3).

E de fato não se extinguiu, como a própria autora pontua ao longo de texto e também conforme as atuais informações da ANED⁹, segundo a qual cerca de 55 famílias de Sergipe estariam vivenciando a educação domiciliar. Todavia, considera-se que tal número não retrata uma realidade precisa devido à natureza informal da modalidade, bem como à sua indefinida situação no âmbito legislativo que termina por suscitar reservas por parte das famílias. Assim,

⁹ Informações prestadas pela ANED com base em pesquisa feita pela associação. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/educacao/educacao-domiciliar-ganha-forca-no-brasil-e-busca-legalizacao-7wvulatmkslzdhwncstr7tco>>. Acesso em: 25 mai. 2018.

embora tenha se modernizado, assumindo novos contornos ao longo dos anos, a educação domiciliar permanece acesa na comunidade sergipana, sendo eleita por algumas famílias como a melhor opção formativa para seus filhos, como será atestado a partir das análises do trabalho empírico realizado junto às famílias sergipanas pesquisadas.

Nesse contexto, contrapondo-se ao senso de impossibilidade formativa fora dos domínios escolares culturalmente postos, a escola é então percebida como uma possibilidade e alternativa formativa, mas não a única, podendo a família assumir a responsabilidade de instruir seus filhos de modo que sejam aptos ao desenvolvimento intelectual, social e profissional. Delineia-se, então, o objeto proposto, qual seja, as opções pedagógicas das famílias que encontram na educação domiciliar o caminho formativo que mais lhes interessa quanto ao que acreditam ser o papel da instrução formal básica, diferentemente daquele posto à maioria pela escola.

Apropriando-se das discussões teóricas de autores como Coutinho e Lisboa (2011) acerca da expansão da noção de espaços onde a aprendizagem pode ocorrer, ou ainda das ideias de Lévy (1996) e Castells (1999) sobre o avanço das tecnologias na difusão das informações, propõe-se articular o *homeschooling* com os novos paradigmas educativos que surgem a partir das transformações introduzidas pelas mudanças tecnológicas, entendendo que “a aprendizagem não é um processo estático, mas algo que deve acontecer ao longo de toda a vida” (Ibid., p. 01).

Na busca de estabelecer um olhar pedagógico para a educação domiciliar, justifica-se o necessário recorte de observação da pesquisa na cidade de Aracaju – SE, considerando o fato de que a universidade na qual se insere este pesquisador e seu orientador se localiza na referida cidade, o que facilita a aproximação para com as famílias. Além disso, segundo a ANED (2017), há aproximadamente 55 famílias no Estado de Sergipe que desenvolvem a educação domiciliar, configurando-se um universo com quórum relevante para o objeto proposto nesta pesquisa.

A presente investigação espera contribuir de modo a ser utilizada em análises e estudos posteriores. Os resultados da pesquisa podem ainda, a partir da análise comparativa entre as metodologias educacionais aplicadas pelas famílias estudadas, colaborar para pensar a elaboração de ferramentas e materiais didáticos que subsidiem as famílias *homeschoolers*.

A pesquisa parte do pressuposto de que as famílias *homeschoolers* em Aracaju – SE, inicialmente, desenvolvem a educação domiciliar baseadas em uma transferência das metodologias e ferramentas escolares para o lar, considerando ser a escola o modelo hegemônico de ensino. Todavia, considera-se a hipótese de que, nesse modelo, as aprendizagens podem se realizar a partir de diferentes graus de formalidade, ou até de modo

informal, contemplando várias perspectivas educativas e distintos dispositivos didático-pedagógicos, articulados no cotidiano e nos diferentes modos de vida das famílias em estudo.

Esta compreensão encontra fundamento nos estudos de Barbosa (2013, p. 17), que se remete à “possibilidade de diferentes formas de realização e prática do *homeschooling*, mediante um estudo estruturado [...] ou estudo livre [...] realizado dentro da casa ou em outros espaços livres e/ou locais públicos [...] ou mesmo na combinação de duas ou mais formas”.

Utiliza-se uma investigação qualitativa, sendo “uma atividade situada que localiza o observador no mundo [...] tentando entender ou interpretar os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem” (DEZIN; LINCOLN, 2006, p. 17). Assume-se o caráter exploratório, com o objetivo de “proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato” (GIL, 2008, p. 27), adotando-se a forma de estudo de caso único por focalizar, descrever e analisar um fenômeno particular em seu contexto e suas múltiplas dimensões, caracterizando-se ainda como estudo de caso *revelador*, como propõe Yin, pois este “ocorre quando o pesquisador tem a oportunidade de observar e analisar um fenômeno inacessível à investigação científica” (2001, p. 63). O objeto será assim abordado, pois

se o interesse é investigar fenômenos educacionais no contexto natural em que ocorrem, os estudos de caso podem ser instrumentos valiosos, pois o contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam (ANDRÉ, 2013, p. 97).

Para melhor compreensão do conceito de *homeschooling* e de seus fundamentos teóricos e históricos foi realizado levantamento bibliográfico, enquanto “pré-requisito para a realização de toda e qualquer pesquisas” (LIMA; MIOTO, p. 38), procurando selecionar os autores que trabalham com as categorias teóricas estudadas. Além disso, através da bibliografia escolhida, foi possível levantar informações a respeito da atual situação da educação domiciliar no Brasil, condição legal e perfil dos sujeitos envolvidos, bem como seus motivos e perspectivas quanto à prática do *homeschooling* no país.

Para contato com os sujeitos estudados e coleta de dados optou-se pela realização de visitas domiciliares e observação participante, considerando que estas possibilitam a apreensão de elementos que ultrapassam as falas nas entrevistas. Não se dispensa, contudo, o uso das entrevistas semiestruturadas junto às famílias praticantes do *homeschooling* em Aracaju – SE, com perguntas que possibilitem apreender as opções que as famílias têm seguido no processo educativo e o modo como a formação básica vem sendo desenvolvida. A escolha pela entrevista

deve-se ao fato da mesma permitir o diálogo, com abertura e flexibilidade para o alcance das respostas necessárias (GOLDENBERG, 2004).

Ainda na fase de planejamento da pesquisa foi possível, mediante consulta à Associação Nacional de Educação Domiciliar (ANED), identificar no Estado escolhido um universo de aproximadamente 55 famílias *homeschoolers*, conforme exposto anteriormente. Dentre essas, a amostra foi delimitada de forma não-probabilística, pois “não apresenta fundamentação matemática ou estatística, dependendo unicamente de critérios do pesquisador (GIL, 2008, 91).

Com base nisso, desenvolveu-se a pesquisa apenas junto às famílias residentes na cidade de Aracaju, capital do Estado, dado que durante os primeiros contatos com o objeto, via levantamento de informações, mostrou-se ser esse o local em que mais famílias tem escolhido o *homeschooling* como modalidade educacional para seus filhos no Estado. No intuito de delimitar a amostra, buscou-se maior aproximação junto a 13 famílias que desenvolvem a educação domiciliar e que, juntamente, fazem parte da mesma comunidade cristã já referida anteriormente, pois segundo a ANED, essas famílias juntas seriam, atualmente, a maior rede praticante da modalidade na cidade. Denominou-se esta amostra mais ampla como *Amostra X*.

Neste início de inserção empírica para a efetivação do estudo de caso, a pesquisa se desenvolveu em três fases. Inicialmente, procedeu-se com a aplicação de um questionário (Apêndice A) com as referidas 13 famílias, aproximando-se assim do campo de estudo e criando critérios de inclusão e exclusão, com vista a um maior delineamento da amostra.

A partir do questionário aplicado às 13 famílias, buscou-se a aquisição de critérios para delineamento do campo de estudos, tais como: as motivações que conduziram as famílias para educação domiciliar; a utilização ou não de algum método específico na prática educativa e a fase educacional em que as crianças se encontram. Partiu-se de tais critérios tendo em vista que se pretende cobrir nesta pesquisa crianças que estejam em idade dos anos iniciais do Ensino Fundamental, dada a formação deste pesquisador em Pedagogia. Outros parâmetros também foram surgindo posteriormente, devido às respostas conseguidas, estabelecendo-se assim um campo empírico ainda mais delimitado para o estudo de caso proposto. Tal processo de delimitação da amostra foi melhor detalhado na seção dois desse trabalho, juntamente com a apresentação dos resultados iniciais.

Conforme já mencionado, na segunda etapa, após os recortes necessários na *Amostra X*, selecionou-se uma amostra menor para o desenvolvimento do percurso metodológico, denominada de *Amostra Y* e constituída por três famílias. Nessa feita, buscou-se nova aproximação junto às três famílias escolhidas, realizando entrevistas e aplicando um questionário (Apêndice B) para levantamento do perfil socioeconômico, tendo em vista a

aquisição de dados mais substanciais para, por fim, definir-se a família que se configurou como o caso deste estudo, tomando-se por base para esta escolha o maior tempo de prática na educação domiciliar. Nesta última fase, intentou-se o reconhecimento da rotina familiar e a caracterização da prática educacional vivenciada pela família.

Embora as entrevistas tenham seguido um roteiro pré-definido, o mesmo foi sendo refinado e reconstituído ao longo de sua aplicação, pois, se num primeiro momento colocou-se perguntas precisas e variadas, logo pôde-se notar que uma abordagem mais aberta e flexível poderia propiciar a recolha de informações mais ricas sem, contudo, incorrer na desatenção aos objetivos da investigação. O processo revelou uma realidade profícua e particularmente surpreendente, aprimorando os conhecimentos do investigador que estuda objetos com os quais tem proximidade e fornecendo detalhes importantes para circunscrever a amostra à apenas uma família.

Considerou-se necessária a adoção de tal percurso a fim de obter uma unidade de estudo adequada, isto é, uma única família, denominada de *Família 3* (FM3). Nesta etapa fez-se uso de visitas domiciliares e da observação participante, considerando ser esta uma via de coleta significativa para o desenvolvimento do estudo de caso, definida como uma “técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior dele mesmo” (GIL, 2008, p. 103). Neste momento, observou-se quais elementos pedagógicos constituem a rotina da família e se a mesma faz uso de algum método específico na condução do processo educativo, realizando visitas domiciliares¹⁰ para uma maior apreensão dos elementos que constituem o campo de pesquisa.

Vale pontuar que a entrada no campo empírico deu-se em um contexto peculiar, visto que o assunto tinha acabado de ser apreciado pelo STF, tendo a Suprema Corte se posicionado de forma contrária aos interesses dos adeptos da educação domiciliar, uma vez que a modalidade foi considerada como meio ilícito de provimento da educação por não haver regulamentação específica que a normatize¹¹. Tal decisão gerou um clima de tensão entre os praticantes da ED, pois as famílias passaram a temer possíveis denúncias, optando por uma postura mais cautelosa. Esse contexto, por ter se desenrolado enquanto se executava esta pesquisa, dificultou, a princípio, a inserção deste pesquisador junto às famílias que vivenciam a modalidade em Aracaju, visto que as mesmas ficaram com receio da exposição que poderia

¹⁰ As visitas domiciliares foram realizadas entre os meses de julho e novembro de 2018, conforme a conveniência e disponibilidade, tanto da família pesquisada, como do pesquisador, totalizando aproximadamente cinco visitas.

¹¹ Para mais informações ver: <<http://stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=389496>>. Acesso em: 04 fev. 2018.

resultar da pesquisa. Volta-se a tratar do referido julgamento e dos contratempos da investigação nas considerações finais desse trabalho.

Ressalta-se ainda que, dado o contexto apontado e a falta de legislação específica quanto à regulamentação da educação domiciliar, caracterizando-a como uma prática não-oficial, opta-se por não identificar as famílias durante a pesquisa, preservando ao máximo o sigilo das informações recolhidas no campo. Tendo isso em mente, o projeto dessa pesquisa foi anteriormente submetido para análise do Comitê de Ética¹² da Universidade Federal de Sergipe, bem como o questionário e o roteiro de entrevista que foram utilizados, buscando todos os ajustes éticos necessários para pesquisas desenvolvidas com seres humanos.

Pretende-se ainda apresentar para as famílias colaboradoras, posteriormente, o texto construído a partir da coleta de dados, possibilitando-as solicitar ao pesquisador os devidos ajustes e recortes, de modo a confirmarem a fidelidade da transcrição das informações, tendo em vista não apenas a apresentação de resultados, mas também uma perspectiva ética no trato para com o campo em estudo.

Em todo o processo, buscou-se selecionar famílias que se enquadrassem em um ou mais dos critérios escolhidos na intenção de contemplar eventos típicos “característicos da média ou da maioria dos casos” (FLICK, 2009, p. 46) e fundamentais “em função da experiência, do conhecimento, da prática” (Ibid., p. 47), mas também de modo que “a variação e a variedade no fenômeno em estudo possam ser captadas no material empírico com o maior alcance possível” (Ibid., p. 46), sendo tomados como casos representativos do fenômeno estudado.

A pesquisa foi desenvolvida e estruturada em quatro seções, perpassando a abordagem histórica do objeto e sua configuração nos dias atuais, até adentrar na rotina das famílias e suas escolhas pedagógicas, foco central desse estudo. Após a introdução, na segunda seção, apresenta-se os caminhos históricos que a educação domiciliar tem percorrido, desde sua legitimidade no Império, a seu desmonte com a obrigatoriedade escolar na República, e ainda, seu emergente crescimento frente às contemporâneas crises da instituição escolar. Ressalta-se ainda o estado atual em que a temática se encontra e seus desdobramentos frente ao ordenamento jurídico nacional, dado as divergências entre os interesses das famílias e do Estado, que por vezes entram em embates.

Na terceira seção realiza-se o estudo dos métodos pedagógicos que as famílias *homeschoolers* mais comumente utilizam, identificados a partir da pesquisa de Vieira (2012), bem como mediante o levantamento realizado nos primeiros contatos deste pesquisador com as

¹² Aprovação obtida em 08 de outubro de 2018.

famílias em Aracaju – SE. Expõe-se ainda o perfil geral das famílias pesquisadas, de forma que tal fundamentação subsidiará a compreensão da rotina das famílias e de suas opções metodológicas nos tópicos posteriores. A quarta e última seção, por sua vez, apresenta a caracterização da família que constituiu *o caso* desse estudo (FM3), bem como a exposição de suas rotinas pedagógicas, a partir dos dados coletados em campo. Na sequência, apresenta-se o relato da participação deste pesquisador na 1ª Feira de Ciências desenvolvida por algumas famílias que praticam a educação domiciliar em Aracaju, completando, com isso, o conteúdo das seções.

No relato da pesquisa procurou-se dar expressão às epistemologias educativas das famílias, especificamente no que tange aos recursos didático-pedagógicos, ressaltando os diferentes níveis de formalidade que a prática educativa pode assumir, dada sua natureza propícia à flexibilidade. Nas considerações finais resgata-se alguns dos pontos analisados ao longo desse estudo, salientando as descobertas e contratempos que se manifestaram no percurso investigativo, bem como as atualidades referentes à temática da educação domiciliar no Brasil.

2- CAMINHOS PARA A EDUCAÇÃO DOMICILIAR: UM BREVE PANORAMA HISTÓRICO E POLÍTICO

A proposta desta primeira seção é construir um panorama, ainda que de maneira breve, acerca da conjuntura que conduziu a educação a passar do âmbito doméstico para o escolar e o modo como esta última passou a ser institucionalizada e obrigatória, constituindo-se no paradigma atual de educação. Em seguida, apresentam-se algumas perspectivas teóricas que passaram a tecer críticas ao então sistema hegemônico de ensino, o que acabou suscitando, por sua vez, movimentos de retorno da educação para o âmbito da casa.

Longe de apreender tal dinâmica como um processo fechado e bem demarcado, atenta-se para esse histórico deslocamento educativo ‘casa-escola-casa’ de modo didático para, partindo disso, através da revisão de literatura, poder perceber a historicidade da educação domiciliar, dando-lhe um passado, uma história e uma marca no próprio desenvolvimento da educação. Convém destacar dentre as literaturas utilizadas algumas obras que, por sua aproximação com o objeto e pela especificidade dos objetivos que conduziram o desenvolvimento desta seção, mostraram-se relevantes.

Utiliza-se, por exemplo, a obra de Vasconcelos (2005) *A casa e seus Mestres*, na qual se expõe a performance dos mestres no âmbito da casa e se apresenta o percurso da educação doméstica no Brasil de oitocentos, desenvolvida na ausência de uma escola estatal ou mesmo em paralelo a esta quando, por fim, a escola é estruturada enquanto instituição oficial de formação básica para crianças, jovens e adultos. Respalda-se ainda no texto de Farias Filho (2011) *A instrução elementar do século XIX*, que trata do caminho que a escola desenvolve para alcançar sua legitimação, desconstruindo a naturalização da concepção de escola enquanto única instituição adequada para o ensino e formação básica. O autor demonstra os movimentos e interesses políticos que vão afastando a educação do espaço doméstico, constituindo-se um debate enriquecedor quanto à desnaturalização da escola, uma vez que no imaginário social a educação, via de regra, está associada às atividades unicamente desenvolvidas no espaço escolar (ILLICH, 1985).

No segundo tópico desta seção expõem-se alguns aspectos que levam a hegemonia da educação a mover-se do âmbito do lar para escola, adentrando um pouco nos objetivos sócio-políticos que passam a ditar esta instituição como espaço preeminente para a educação e demonstrando que sua organização ocorre paralelamente à própria organização do Estado. Para tanto, fez-se uso de Souza (2012) com “O Programa de Instrução Pública de Tavares Bastos (1861-1873)”, texto no qual se apresentam as influências que direcionaram um dos homens que

marcariam a organização da instrução pública brasileira, bem como os objetivos dele para a educação. Apropria-se ainda das contribuições de Azevedo (2009) em “Grupos escolares em Sergipe (1911–1930): cultura escolar, civilização e escolarização da infância” e ainda de Farias Filho (2011), Barbosa (2013) e Cury (2011) que, dentre outras fontes, vão subsidiar a percepção de como a organização do Estado vai requerendo o aparelhamento de um sistema de ensino, culminando na institucionalização escolar.

Na sequência, na proposta de entender o caminho de retorno do ensino à casa, considerando os movimentos de crítica à escola, serão abordadas algumas perspectivas teóricas que foram desconstruindo a hegemonia da instituição escolar, à medida em que foram expondo suas diversas contradições. Nesse sentido, optou-se por dar ênfase àquelas críticas que subsidiaram a educação domiciliar no mundo, ou mesmo que se articularam em paralelo à expansão do *homeschooling* nos Estados Unidos, fato que ecoou no Brasil.

Assim, optou-se por subdividir o terceiro tópico para melhor visualização desse movimento de desconstrução da primazia da escola, pontuando inicialmente a perspectiva crítico-reprodutivista (SAVIANE, 2010), nas teorias de Althusser (s.d.), Bourdieu e Passeron (1975) e Baudelot e Establet (1971), demonstrando a escola como um aparelho por meio do qual ocorre um processo de inculcação da ideologia dominante que, por sua vez, nos termos dos autores, sustenta as desigualdades sociais.

Neste contexto pontua-se também a perspectiva da escola como instituição de disciplina e controle, enfoque subsidiado pelos trabalhos de Foucault (1999) e Deleuze (2005). Ambos vão apresentar a teoria da escola como local de exercício de um poder regulador, no qual os indivíduos seriam submetidos à disciplina e controle com vistas ao ordenamento social, conjuntamente com outras instituições de mesma finalidade. Ressalta-se ainda a discussão sobre a desterritorialização do conhecimento que, como um paradigma emergente, contribui para desmontar a noção de que conhecimento e aprendizagem estariam ligados unicamente ao espaço escolar, como posto por Lévy (1996) e Castells (1999).

Conclui-se o terceiro tópico abordando a perspectiva de desescolarização de Ivan Illich (1985) e John Holt (2006) que, por sua vez, defendem a desinstitucionalização da escola, ou mesmo seu fim, no caso de Holt. Os autores chegam a sugerir que a escola seria uma instituição danosa à aprendizagem e que restringiria a capacidade de aprendizagem dos indivíduos através de seus limitados métodos de ensino, propondo a partir disso, uma aprendizagem que acompanhe o interesse e curiosidade das crianças; uma aprendizagem, sobretudo, marcada pela liberdade e autonomia.

No quarto tópico, expõe-se uma visão panorâmica da educação domiciliar no Brasil e o processo de inserção social desta modalidade no país hoje, destacando-se o crescimento que a temática vem tendo, seja na academia, nas discussões jurídicas ou mesmo pelo número de famílias que passam a optar por esse caminho político-pedagógico-social.

2.1- OS MESTRES EM CASA

"As primeiras letras serão mais primeiras nas famílias do que nas escolas".
(CURY, 2011, p. 571).

No decorrer da história humana a educação tem sido pensada de variadas formas, tendo suas raízes, a cada momento histórico, na forma pela qual a sociedade se organiza cultural, política e economicamente. A conjuntura social acaba por influenciar a educação e ser influenciada pela mesma (LUZURIAGA, 2001).

É considerando esse movimento sócio-histórico que se pretende atentar para as práticas educativas desenvolvidas no âmbito das casas do Brasil, procurando percebê-las no contexto brasileiro, assumindo neste primeiro tópico um recorte temporal que abrange a época do império e república, período em que o modelo escolar ainda não estava devidamente constituído e institucionalizado juridicamente. Uma vez que a chegada da Família Real e sua Corte trazia um investimento mais direto apenas à educação de nível superior, a educação elementar permaneceria mais aberta para ação privada, como afirma Villela (2011, p. 98), pois “ficava esse nível de ensino, por muito tempo ainda, quase totalmente restrito à esfera privada, ou seja, por conta das famílias”. Nesse sentido, também afirma Cury que

as primeiras letras serão mais primeiras nas famílias do que nas escolas. As distâncias, as dificuldades, os preconceitos farão dos lares senhoriais o espaço em que os filhos das elites iniciar-se-ão na leitura e escrita. Essa realidade será incorporada a toda legislação existente no país, mesmo quando a educação escolar se tornar obrigatória com a Constituição de 1934 (CURY, 2011, p. 571).

Havendo uma abertura por parte da Coroa, desenvolvia-se no âmbito da casa a educação doméstica, a qual é mencionada no artigo *O Mestre-escola e a Professora* de Villela (2011), sendo posta como modalidade legitimada e difundida pela cultura da época, conforme demonstrado no trecho da referida obra.

Anúncios de jornais da época e relatos de viajantes, quando se referem à presença de professores brasileiros e estrangeiros oferecendo serviços em domicílio, sugerindo-nos a existência de uma demanda desse tipo de ensino pelas famílias mais abastadas [...] O padrinho tenta ensinar-lhe em casa, e o

fato aparece de forma tão natural no enredo que nos sugere ser prática comum [...] qualquer um que dominasse alguma habilidade (leitura, escrituração, cálculos etc.) certamente não se sentiria constrangido em retransmiti-la no âmbito doméstico (VILLELA, 2011, p. 99).

A aceitabilidade da educação em domicílios também é percebida nas palavras de Fell e Fujiki (2011, p. 4724) quando afirmam que “a educação era, costumeiramente, dirigida pela família no recinto doméstico e sob sua estrita responsabilidade”.

A expressividade dessa prática educacional evidencia-se, principalmente, na obra de Vasconcelos (2005) *A Casa e seus Mestres*, onde a autora constata, a partir da análise de documentos históricos, a presença marcante desta modalidade desde período colonial e avançando por todo século XIX, permanecendo como um diferencial para as famílias que reconheciam nesta uma opção. A autora ainda confirma que por não ser uma modalidade que possuía um estatuto formal, a mesma podia desenvolver-se de diversas formas, tendo como agentes professores particulares para disciplinas específicas, os quais também eram reconhecidos como mestres ou preceptores. Estes, por sua vez, passavam a morar na residência do próprio aluno, ou ainda, poderiam ser alguém da própria família que assumiria a responsabilidade pela educação das crianças da casa.

Percebe-se ainda a relevância dessa modalidade em virtude da sua persistente permanência, mesmo em paralelo aos primeiros movimentos estatais visando à escolarização de forma mais ampla. Assim,

apesar da fragilidade e precariedade dos dados estatísticos, que, de forma muito precária, quase sempre se referem à instrução primária mantida pelo estado, deixando de lado um significativo número de escolas sem nenhuma ligação com o mesmo, tais dados, bem como a crescente instituição de estruturas administrativas, dão-nos mostras de que em várias províncias do Império existiam significativas redes de escolas públicas, privadas ou domésticas (FARIAS FILHO, 2011, p. 138).

Assim, mesmo quando o Estado reconhece a necessidade de uma intervenção maior quanto à educação na perspectiva de construir e confirmar uma governabilidade sobre o povo – como será tratado em tópicos à frente –, a educação doméstica seguiria existindo, considerando que o Estado não conseguia cobrir toda a demanda educacional existente (FARIAS FILHO, 2011).

No tocante ao método utilizado na educação doméstica, destacava-se o ensino individualizado, onde mesmo que o professor tivesse muitos alunos, ensinaria individualmente a cada um, o que conforme Farias Filho, vem a ser o método por excelência da educação doméstica (FARIAS FILHO, 2011, p. 140). Isso também é posto na obra anteriormente citada

de Vasconcelos (2005), quando a autora afirma que o método individual era o mais utilizado na educação doméstica, considerando-o mais adequado para a modalidade, embora posteriormente afirme que se tratando da educação nas casas “não havia homogeneidade nos métodos de ensino, pois cada professor, cada preceptor tinha a sua escolha particular, o seu próprio método, o qual, por vezes, era criado pelo mesmo e anunciado para ser avaliado pelos pais” (2007, p. 11).

Logo, fica evidente, a diversidade de métodos que caracterizava a prática educativa nas casas. Quanto aos conhecimentos ensinados, dependeria do que a família considerasse importante para a formação, sendo ela a responsável pela definição do currículo, partindo da mesma a escolha dos professores e mesmo a publicação de anúncios em jornais com as especificidades buscadas, como sugere Vasconcelos (2007). Os mestres que possuíam um domínio maior de conhecimentos em áreas diversas tinham maior chance de serem contratados pelas famílias que buscavam de forma específica a formação das crianças, ressaltando-se ainda o prestígio que o professor/mestre teria, a depender da família para qual prestava seus serviços (VASCONCELOS, 2007). Além disso, as famílias priorizavam uma formação ampla que contemplasse várias áreas do conhecimento.

2.2- DE CASA À ESCOLA: INSTITUCIONALIZAÇÃO E OBRIGATORIEDADE DO ENSINO

Como ressaltamos no início desse trabalho, a educação sofre influência de interesses de setores variados, tornando-se, com efeito, um meio para determinados fins, ou seja, uma atividade que viabiliza projetos sócio-políticos de outras instâncias (LUZURIAGA, 2001). Partindo dessa premissa, pretende-se olhar para alguns interesses que moveram a educação do âmbito doméstico à instituição escolar, tornando esta segunda o locus hegemônico de aquisição do conhecimento.

Os primeiros movimentos oriundos do governo português com vistas a estabelecer um sistema de ensino no Brasil após a expulsão dos jesuítas buscava, sobretudo, o fortalecimento da Coroa, conforme aponta Boto (2010, p. 140). Para o referido autor, “a coesão do Brasil significava naquele momento a força de Portugal”. Tal ‘coesão’ seria buscada a partir da viabilização de um sistema de ensino, como sugere Villela (2011, p. 97-98), pois “assim, por muito tempo ainda, iriam conviver várias formas de transmissão de conhecimento e várias instituições se ocupariam dessa tarefa, mas, à medida que os Estados nacionais, os novos

“Estados docentes” foram se consolidando, passaram a absorver essas outras formas dispersas, conformando um sistema homogêneo, regulado e controlado”.

Com isso, duas instâncias emergem mutuamente: a organização do Estado, com vistas ao seu fortalecimento; e a organização do ensino, para consolidar o governo. Acrescenta-se ainda que, nessa organização, as referidas “formas dispersas de transmissão de conhecimento”, que também remetem à educação domiciliar, começam a ser minoradas por “um sistema homogêneo, regulado e controlado” de ensino, dando início no Brasil, ainda que de maneira tímida, a uma histórica disputa pelo controle da educação básica, principalmente entre família, Igreja e Estado, pois como posto por Farias Filho (2011, p. 136), “a escola não surge no vazio deixado por outras instituições”, mas sim, paralelo a essas outras para cumprir um específico projeto.

Observa-se então, movimentos por parte do Estado em direção à constituição de um sistema de ensino que atendesse às suas necessidades, e não mais aos interesses da fé (BOTO, 2010); tem-se com isso as reformas pombalinas, que implementam a secularização do ensino, o controle do Estado e a padronização do currículo (MAXWELL, 1996 apud BOTO, 2010), demarcando limites entre as funções da Igreja e do Estado. Este último, a partir daí, assumiria o encargo pela educação do país, tendo a Igreja como auxiliar e fixando as escolas régias, numa tentativa de homogeneizar o ensino, o que, conforme o trecho abaixo, não alcançou o resultado esperado.

Em Portugal, por volta de meados do século XVIII, a administração cabia ao Marquês de Pombal conhecido pelas reformas educacionais que promoveu lá e, claro, repercutiram aqui. Ele é o responsável por tirar o poder educacional da Igreja e colocar nas mãos do Estado. Em 1789 ocorre a expulsão dos jesuítas e a instauração das aulas régias. Contudo, a situação permanecia a mesma porque o ensino era “enciclopédico” e seus métodos pedagógicos “autoritários e disciplinares”, o que fazia com que a criatividade individual fosse abafada e se desenvolvesse uma submissão às autoridades e aos modelos antigos. Tais reformas, denominadas pombalinas, causaram uma queda no nível do ensino e os seus reflexos são sentidos até nossos dias (KLOH, 2014, p. 15).

A autora aponta para o reflexo que essas reformas têm para a educação contemporânea, reflexão que será retomada neste trabalho posteriormente, cabendo por hora, apenas perceber os movimentos por parte do Estado que lentamente vão retirando do âmbito doméstico a possibilidade das famílias responsabilizarem-se pela educação das crianças.

Ao adentrar-se o Brasil Imperial, essas iniciativas por parte do Estado alcançam sua efervescência. Junto à crescente compreensão da escolarização como instrumento para conduzir a população às condições necessárias para um país independente, cresce também a concepção

da necessidade do Estado assumir esse encargo, organizando um sistema de ensino mais eficaz, como bem demonstra Farias Filho (2011) em seu texto *Instrução elementar no Século XIX*, ao afirmar que era considerado fundamental

dotar o Estado de mecanismos de atuação sobre a população. Nesta perspectiva, a instrução como um mecanismo de governo permitiria não apenas indicar os melhores caminhos a serem trilhados por um povo livre mas também evitaria que esse mesmo povo se desviasse do caminho traçado [...] Com o progressivo fortalecimento do Estado Imperial e com a discussão cada vez maior acerca da importância da instrução escolar, vai-se estruturando uma representação de que a construção de espaços específicos para a escola era imprescindível (FARIAS FILHO, 2011, p. 137; 145).

Apesar de toda relevância dada às escolas, a educação gerenciada pelas famílias ainda persistiria em paralelo às primeiras formas de sistematização do ensino, conforme apontamentos do mesmo autor.

Não podemos considerar que apenas aqueles, ou aquelas, que frequentavam uma escola fora do ambiente doméstico tinham acesso às primeiras letras. Pelo contrário, temos indícios de que a *rede* de escolarização doméstica, ou seja, de ensino e aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo, mas, sobretudo daquela primeira, atendia a um número de pessoas bem superior ao da rede pública estatal [...] grosso modo pode-se dizer que tais escolas funcionavam em espaços cedidos e organizados pelos pais das crianças e jovens aos quais os professores deveriam ensinar [...] outro modelo de educação escolar que, no decorrer do século XIX, vai-se configurando é aquele em que os pais, em conjunto resolvem criar uma escola e, para ela, contratam coletivamente um professor ou uma professora (FARIAS FILHO, 2011, p. 144-145).

Ainda assim, a educação no âmbito das famílias passa a não corresponder aos objetivos do Estado, que por sua vez, começa a estruturar a ideia de um local seu, com sua própria supervisão, para a transmissão formação básica das crianças e jovens. Sobre isso, Farias Filho (2011) ainda contribui que

vai se estruturando uma representação de que a construção de espaços específicos para a escola era imprescindível para uma ação mais eficaz junto às crianças, indicando, assim, o êxito daqueles que defendiam a superioridade e especificidade da educação escolar frente às outras estruturas sociais de formação e socialização como a família, igreja e, mesmo, o grupo de convívio (FARIAS FILHO, 2011, p. 145).

Concordando nesta linha, têm-se ainda os posicionamentos de Souza (2012, p. 185) ao escrever sobre o programa de instrução pública de Tavares Bastos (1861-1873), quando afirma que “tornou-se fundamental afastar a imagem da educação do ambiente doméstico [...] as propostas metodológicas foram, aos poucos, distanciando-se do recinto doméstico, pois ficava cada vez mais evidente que carecia de um espaço institucionalizado e próprio para a escola”.

Azevedo (2009, p. 53) também aponta que neste período, tanto políticos quanto educadores passariam a defender “a necessidade de espaços edificados expressamente para o serviço escolar”.

Demonstrando os esforços do Estado em naturalizar a escola e estabelecê-la enquanto instituição oficial de ensino, observa-se ainda as seguintes análises.

Há que considerar, também, que nem a própria escola tinha um lugar social de destaque, cuja a legitimidade fosse incontestável. Foi preciso então, lentamente, afirmar a presença do Estado nessa área e também produzir, paulatinamente, a centralidade do papel da instituição escolar na formação das novas gerações [...] As discussões pedagógicas, sobretudo aquelas referentes às propostas metodológicas, foram demonstrando a necessidade da construção de espaços próprios para a escola, como condição de realização da função social específica (FARIAS FILHO, 2011, p. 136; 146).

Consolidava-se assim, o discurso da necessidade da institucionalização da educação básica, mediante o estabelecimento de um local específico para aquisição do conhecimento: a escola.

Tais encaminhamentos por parte do Estado em legitimar a escola como instituição central de ensino acabam por atingir a educação doméstica, conflitando com os interesses das famílias, pois estas

possuíam um universo familiar próprio, o que representava um entrave para as pretensões do Estado, dificultando a sua administração política, econômica e social, de forma que nem as normas estatais conseguiam transpor essas tradições patriarcais. Diante dessa situação o Estado percebeu que não bastava ter novos espaços públicos e urbanizar as famílias, mas, além disso, precisava estatizar os indivíduos e demonstrar a importância do governo para o bom andamento do país. Um dos mecanismos utilizados pelo governo para conseguir adentrar na privacidade dos grupos familiares foi a implementação da educação institucionalizada (FELL; FUJIKI, 2011, p. 4725).

Assim, a secularização do ensino limitava a igreja quanto a suas instâncias de atuação na educação e a institucionalização da educação por parte do Estado, delimitava o exercício e as opções das famílias quanto à formação das crianças. Com isso, movia-se a educação da casa para a escola, partindo da educação individualizada para a educação das massas, caracterizando um conflito de projetos, que bem confirma Russell (1978, p. 60), quando afirma que “a família e o Estado têm sido forças antagônicas desde que o Estado começou a existir”. Desta forma, é mister compreender que,

no Brasil, a educação escolar, ao longo do século XIX, vai, progressivamente, assumindo as características de uma luta do governo do estado contra o governo da casa. Nestes termos, simbolicamente, afastar a escola do recinto doméstico, significava afastá-la também das tradições culturais e políticas a

partir das quais o espaço doméstico organizava-se e dava a ver (FARIAS FILHO, 2011, p. 145-146).

Como posto anteriormente, quanto ao objetivo deste tópico, optou-se por observar os movimentos e interesses por parte do Estado em eleger a escola como locus oficial para a transmissão do conhecimento científico. Considera-se que essa construção histórica, todavia, não foi feita à parte do ornamento jurídico, sendo possível mapeá-la mediante as leis utilizadas para consolidar esse instrumento de governo que viria a ser a escola.

Dessa forma, toma-se a Constituição de 1824 como sendo um marco para o desenvolvimento da instrução popular que, apesar de sua pouca efetividade, promulga o compromisso do Estado em oferecer gratuitamente o acesso à educação elementar, como descrito por Zichia (2008), ao defender que

na constituição Política do Império do Brasil, de 1824, o princípio da gratuidade aparece explicitado no texto legal, ou seja, era reconhecida a responsabilidade pelo acesso à educação por parte do Estado. No entanto, são poucos os relatos provinciais que confirmam o ensino gratuito ofertado e que fazem referência ao ensino subsidiado para auxílio de meninos pobres. Já a ideia do ensino obrigatório está presente desde o período provincial e aparece como debate educacional antes mesmo da constituinte de 1891 (ZICHIA, 2008, p. 14).

Kloh (2014), complementa o exposto ao afirmar que

a Constituição Imperial, outorgada em 25 de março de 1824 por D. Pedro I, no tocante à educação, não falou o equivalente ao que se discutiu na Assembleia Constituinte. Previu apenas dois incisos no art. 179 que tratava de inviolabilidades e garantias dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros: a gratuidade da instrução primária para os cidadãos (e não para todos) e a existência de colégios e universidades para o ensino de “Ciências, Belas Artes e Letras” (KLOH, 2014, p. 31).

Para Montalvão (2011), a Constituição de 1824 inicia a cidadania educacional brasileira. Contudo, Barbosa (2013) considera que a abrangência dessa conquista à gratuidade estendia-se apenas aos *considerados* cidadãos, não contemplando vasta parcela da população. Além disso, esse processo não significava acesso a todos os níveis de instrução e à qualidade educativa, pois neste caso, ainda que a instrução fosse pública, o pretendido nesse movimento era apenas possibilitar ao povo acesso a um conhecimento que tornasse a governabilidade possível, como já se tem pontuado anteriormente. Quanto a isso, Farias Filho (2011) acrescenta que, de fato,

se queria generalizar os rudimentos do saber ler, escrever e contar, não se imaginando, por outro lado, uma relação muito estreita dessa escola com outros níveis de instrução: o secundário e o superior. Nessa perspectiva, pode-

se afirmar, como muitos faziam à época que, para a elite brasileira, a escola para os pobres, mesmo em se tratando de brancos livres, não deveria ultrapassar o aprendizado das primeiras letras (FARIAS FILHO, 2011, p. 136).

Assim, demarca-se o movimento do Estado quanto à escolarização da população como um passo estratégico para sua organização política e manutenção de governo, o que ratifica o pensamento inicial deste tópico sobre a educação ser uma via para projetos de governo. Nessa mesma nota segue o programa de instrução pública de Tavares Bastos (1839-1875), que embora criticasse a situação em que a escola pública se encontrava, também advogava por uma escola voltada para as necessidades mais imediatas do país (SOUZA, 2012), configurando desde as bases uma instituição que, embora fosse pública, não seria voltada para os interesses do público, e sim de instâncias superiores. Assim, “a escola pública se tornaria o meio capaz de dar ao governo a hegemonia e a unidade nacional pretendida, inculcando nas famílias novos hábitos ditos ‘higiênicos’ e ‘civilizados’” (FELL; FUJIKI, 2011, p. 4725).

Apesar do contexto desenhado até aqui, a educação das primeiras letras não deixa o âmbito doméstico, mesmo com as Constituições seguintes (1891, 1934, 1946, 1967). A obrigatoriedade escolar só ocorrerá em definitivo a partir da Constituição de 1988 e, mais especificamente, na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, como confirma Cury (2011).

Buscando a objetividade desse tópico, não se pretende adentrar em uma análise detalhada da legislação que subsidiou o encaminhamento da educação doméstica para a instituição escolar, visto que há trabalhos já construídos nesse sentido, dos quais se destacam as produções de Andrade (2014), Kloh (2014), Barbosa (2013) e Zichia (2008). Assim, tem-se optado por apresentar apenas algumas posições que, nos variados momentos históricos e em suas respectivas formas de governo, se construíram socialmente para a escola, o que aos poucos se constitui em tensões na relação família e Estado. Sobre isso, sugere-se que

o direito à educação implica também obrigações e penalidades contra os que se omitem a integralizá-lo, no caso dos menores de idade, entrando muitas vezes em confronto com a ordem familiar. As tensões entre a concepção de que a educação deve ser dada prioritariamente no seio das famílias e a sua transformação em um bem público matizam a história da declaração desse direito na ordem constitucional brasileira (MONTALVÃO, 2011, p. 217).

Somado a isso, Bobbio apresenta que “a figura do direito tem como correlato a figura da obrigação” (1992, p. 80), sendo essa lógica que fundamenta a obrigatoriedade daquilo que é posto como direito e progresso. Nesse sentido, Cury (1992) expõe o paradoxo na construção do direito à educação e a obrigatoriedade escolar ao afirmar que

olhar sobre as emendas traria o antigo dilema: democratiza-se (socialmente) pela “via autoritária” ou perde-se a democracia se nela os meios não são intrínsecos aos seus próprios fins? Em duas perguntas: pode-se democratizar por caminhos não-democráticos? Pode-se obter uma solução razoável para o conflito distributivo sem alguma força de coerção? (CURY 1992, p. 161 apud ZICHIA, 2008, p. 16).

Seja como for, nesse processo, transpõe-se então a educação do âmbito do lar para as instituições hegemônicas de ensino, configurando um aparelhamento por parte do Estado no intuito de se estabelecer através de um instrumento formativo, a escola, a qual, como se verá no item seguinte, passa a ser questionada quanto à posição social que ocupa e a quem realmente serve.

2.3- DA ESCOLA À CASA: A CRISE DAS INSTITUIÇÕES FORMAIS DE EDUCAÇÃO

A imagem da escola como hoje está posta, diferentemente do que é popularizado, não é natural (FARIAS FILHO, 2011). Pelo contrário, seu conceito social foi construído por um longo processo de movimentos políticos, jurídicos e educacionais, que juntos advogaram a importância de uma instituição específica de ensino. Como se tem demonstrado até aqui, a transferência da autoridade educacional de casa para escola não aconteceu aleatoriamente, se constituiu como projeto político de governo e ordenamento sócio-econômico. Ela foi gradualmente estruturada de modo a suplantar as demais instituições e, com isso, construir a hegemonia escolar, desqualificando os pais enquanto entes aptos a assumirem a educação dos filhos e naturalizando a figura escolar, de tal maneira que, no imaginário nacional, a concepção de educação torna-se correlata à frequência em uma instituição escolar (FELL; FUJIKI, 2011).

Tal imaginário construiu-se a partir da consolidação do direito à educação que trouxe consigo a obrigação de ser educado numa instituição escolar. Como sugere Zichia (2008), esse processo foi resultante direto da concepção de educação que advém da Constituição de 1988, a qual propõe a universalização e extensão da educação. Nesta perspectiva, Sacristán (2001) acrescenta que,

hoje, a escolarização, a obrigatória em particular, universalizou-se nas diferentes sociedades e culturas, não apenas como realidade prática institucionalizada, mas também como construção mental, visto que é uma das representações coletivas ou imagens cognitivas compartilhadas pela sociedade (SACRISTÁN, 2001, p. 12)

Entretanto, todo esse imaginário construído em torno da escola por meio do imperativo de frequência escolar não ficou isento de críticas e resistência, considerando as contradições

que permeiam a escola desde suas raízes, como se tem discutido aqui: nasce para ser pública, mas representa interesses de alguns; nasce para promover igualdade, mas diverso a isso, encaminha-se como instrumento de manutenção das condições sociais que pressupunha combater (SACRISTÁN, 2001). Vale frisar a contribuição de Barbosa (2013), que subscrevendo os argumentos de John Colbeck (2001), trata da questão da compulsoriedade da educação escolar. Para o referido autor,

tornar a educação obrigatória significa dar aos adultos o direito de moldar as crianças segundo seus valores e moral, pois a elas não é dado nenhum direito de escolher o tipo de educação que elas valorizam ou mesmo de estar fora de um sistema educacional (BARBOSA, 2013, p. 89).

A autora cita ainda a concepção de Filipe Celeti (2011, p. 85) que, por sua vez, se posiciona de modo ainda mais intenso, afirmando que seria necessária uma separação entre Estado e Educação de modo semelhante ao que ocorreu entre Estado e Igreja. Isso demonstra que o pensamento sobre a escola e sua obrigatoriedade não é unanimidade social e teórica e que, enquanto instituição, a mesma possui controvérsias intrínsecas desde sua formulação. Como também afirma Sacristán (2001, p. 71), a escola “passa a ser contestada diante de suas contradições ou impossibilidade de realização de seus fins”.

Logo, torna-se notório entre os educadores a natureza conflituosa da instituição escolar, que por sua vez está sempre em análise crítica a partir de diferentes perspectivas políticas, já que enquanto instrumento de universalização e extensão do conhecimento, a mesma acaba servindo a quem, por fim, defina seus conteúdos e métodos.

Considerando isto, pretende-se neste tópico traçar teoricamente, o caminho de volta, da escola à casa, aproximando-se dos estudos que questionaram a posição da escola e sua função social e que, por sua vez, têm subsidiado objetivamente a prática atual da educação domiciliar (BARBOSA, 2013), como será visto posteriormente.

2.3.1- Da reprodução ideológica à instituição de controle

À escola, como posto até o momento, foi dada uma posição de relevância na sociedade, considerando que a mesma é instituída com ideais de democratização, de inclusão e de universalização do acesso à educação. Entretanto, essa perspectiva, como já se demonstrou, acabaria por não ser unânime, considerando a ineficácia da escola em realizar o que prometia. Assim sendo, como pontua Ribeiro (2015, p. 60), “observou-se mais tarde que as desigualdades

se mantinham ou que não se atenuavam de maneira sensível e que as diversas relações com o estudo permaneciam fortemente marcadas pela origem social dos alunos”.

Neste contexto, surge um movimento de críticas feitas à escola na década de 1970, contestando a função que a instituição escolar desempenhava no ordenamento social, que como explica Saviani (2010), seria

um conjunto de estudos que podem ser agrupados sob a denominação “tendência crítico-reprodutivista”. Tal denominação se justifica nos seguintes termos: trata-se de uma tendência *crítica* porque as teorias que a integram postulam não ser possível compreender a educação senão a partir dos seus condicionantes sociais (SAVIANI, 2010, p. 393).

Dentre estas, ainda conforme o mesmo autor, três se destacariam: “teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica”, “teoria da escola enquanto aparelho ideológico do estado” e “teoria da escola dualista” (Ibid., p. 394), que em sua máxima, vão expor a escola como instrumento de manutenção das desigualdades sociais. De acordo com tais críticas, a escola, mediante sua atividade pedagógica, estaria impondo uma cultura em detrimento de outras, caracterizando o que segundo Bourdieu e Passeron (1975), em sua obra *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*, se trataria de uma violência simbólica. Tal ação de transmissão de uma cultura hegemônica, por sua vez, conformaria a instituição escolar num aparelho ideológico do Estado, conforme o pensamento de Althusser (SAVIANE, 2010).

Nesta mesma linha, destacou-se também a crítica de Baudelot e Establet (1971), em sua obra *L'école capitaliste en France*, na qual afirmavam que a escola era dividida em duas grandes redes que representavam a própria divisão social em classes, dando apenas continuidade às desigualdades sociais existentes na sociedade e prestando um desserviço à democracia (SAVIANE, 2010). Nesta tendência, a escola exerceria o trabalho de manter as condições sociais de sustentação do sistema capitalista, dando a este o espaço para se desenvolver. Assim, a escola não estaria a serviço da democracia, e sim de interesses de mercado, pois

a educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes (MÉSZÁROS, 2008, p. 35).

Assim, o autor caracteriza o processo de aprendizagem desenvolvido no interior da escola como um processo de inculcação da ideologia dominante. Para Althusser ([s.d.]), esta inculcação é acentuada no fato da grande quantidade de horas que as crianças permaneciam no espaço escolar, conferindo a este um foro privilegiado para tal intenção.

Mas nenhum Aparelho Ideológico de Estado dispõe durante tanto tempo da audiência obrigatória (e ainda por cima gratuita...), 5 a 6 dias em 7 que tem a semana, à razão de 8 horas por dia, da totalidade das crianças da formação social capitalista. Ora, é através da aprendizagem de alguns saberes práticos (*savoir-faire*) envolvidos na inculcação massiva da ideologia da classe dominante, que são em grande parte reproduzidas as *relações de produção* de uma formação social capitalista (ALTHUSSER, [s.d.], p. 66, grifo do autor).

Com base nisto, entende-se que a aprendizagem deixa de ser a simples aquisição de saberes e torna-se num processo mais complexo, onde, na verdade, interesses estão sendo infundidos com vistas à manutenção de uma ordem. A escola, nesta perspectiva, prestaria um desserviço ao povo, marginalizando uma classe, cultura e interesses variados. Conforme Ribeiro (2015, p. 64), “este sentido de inadequação pessoal da educação escolar era visto pelas crianças das classes trabalhadoras como a imposição de uma cultura alheia [...] a escola excluiria de forma continuada em todos os níveis de ensino, marginalizando no próprio âmago aqueles que ela exclui”.

Tais proposituras partem de uma análise embasada na perspectiva marxista quanto à funcionalidade da escola em uma sociedade capitalista, numa lógica de reprodução de ideologia. Todavia, vale ponderar ainda sobre a perspectiva de Foucault e Deleuze. Para estes, a escola, diferente do que postulado no viés marxista, não resultava, em primeira instância, na promoção da exclusão e desigualdade sociais, mas sim no controle e na disciplina. Segundo Foucault (1999),

importa estabelecer as presenças e as ausências, saber onde e como encontrar os indivíduos, instaurar as comunicações úteis, interromper as outras, poder a cada instante vigiar o comportamento de cada um, apreciá-lo, sancioná-lo, medir as qualidades ou os méritos. Procedimento, portanto, para conhecer, dominar e utilizar. A disciplina organiza um espaço analítico (FOUCAULT, 1999, p. 169).

Nesta mesma lógica, Moura (2010) explicita que

Foucault demonstra justamente o contrário: ela não exclui os indivíduos. Ao contrário, enquanto instituição de sequestro, ela os fixa em um aparelho de transmissão de saber e de controle dos corpos, sob forma de técnicas disciplinares, ou de táticas governamentais características de uma sociedade biopolitizada (MOURA, 2010, p. 71).

De acordo com esta perspectiva, a escola seria o lugar de confinamento de indivíduos com a finalidade de, mediante uma audiência frequente num espaço específico, desenvolver-se o controle dos corpos e a formação de subjetividades que responda não mais aos interesses de uma classe ou grupo, como diriam os marxistas, mas antes, do *saber-poder* vigente na sociedade

(MOURA, 2010). Nesta leitura, o poder não pertence a esse ou aquele grupo, mas está em exercício nas táticas, técnicas, manobras e funcionamentos que constituem o próprio andamento da sociedade. Consequentemente, Deleuze (2005) defende que o poder

é menos uma propriedade que uma estratégia, e seus efeitos não são atribuíveis a uma apropriação, “mas a disposição, a manobras, táticas, técnicas, funcionamentos”; ele se exerce mais do que se possuiu, não é privilégio adquirido ou conservado da classe dominante, mas o efeito de conjunto de suas posições estratégicas (DELEUZE, 2005, p. 34-35).

Este poder é descrito por Foucault como estando incutido e conduzido nas atividades e disposições do cotidiano escolar, aparecendo por trás dos arranjos e opções pedagógicas que a escola vai fazendo. Nas palavras do autor,

a organização de um espaço serial foi uma das grandes modificações técnicas do ensino elementar. Permitiu ultrapassar o sistema tradicional (um aluno que trabalha alguns minutos com o professor, enquanto fica ocioso e sem vigilância o grupo confuso dos que estão esperando). Determinando lugares individuais tornou possível o controle de cada um e o trabalho simultâneo de todos. Organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem. Fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar (FOUCAULT, 1999, p. 173).

Assim, Foucault revelava uma escola que operava como espaço para além do ensino, ou seja, um espaço de “fabricação de indivíduos que irão ocupar a marginalidade” (MOURA, 2010, p. 75) e que vivenciam um processo de internalização das normas, as quais, por sua vez, definiriam o padrão de aceitabilidade social de um indivíduo. Para Galvão (2017), com isso,

queremos dizer que o Estado, ao regulamentar o funcionamento do dispositivo escolar, tem por objetivo a formação de indivíduos segundo um modelo pré-estabelecido, uma normatividade. Portanto, toda a pedagogia implantada nas escolas tem, como pano de fundo, uma funcionalidade que visa certos objetivos políticos [...] O professor é a “mão de longo alcance” do Estado que governa os gestos e as atitudes dos alunos, construindo subjetividades (GALVÃO, 2017, p. 280-281).

Cabe pontuar ainda que esta perspectiva da escola como instituição de disciplina e controle sustenta-se na compreensão desta ser o espaço do saber, lócus de aquisição de conhecimento e espaço único onde o indivíduo pode acessar a instrução. Assim, aquilo que se iniciou no Império quanto à eleição de um espaço específico para que a formação ocorresse, separando-a do âmbito doméstico, veio a constituir-se na própria história de construção de um saber (discurso) que sustenta o exercício do poder na instituição escolar. A essa constatação Deleuze (2005, p. 48) acrescenta ser “erro, hipocrisia que consiste em crer que o saber só aparece onde são suspensas as relações de força. Não há modelo de verdade que não remeta a

um tipo de poder, nem saber ou sequer ciência que não exprima ou não implique ato, um poder se exercendo”. Para Foucault (1999, p. 31) poder e saber estão diretamente implicados e “não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder”.

Partindo dessas premissas, entende-se que a construção da escola enquanto ‘modelo da verdade’ ou ‘campo do saber’ sustenta diametralmente a relação de poder que essa instituição exerce sobre os indivíduos. Ademais, conforme a abordagem em tela, a escola e seus elementos constituintes respondem aos direcionamentos de um poder que ultrapassa seus muros, suas relações e suas próprias escolhas, transfigurando a atividade pedagógica em uma relação de poder vivenciada desde a formação docente, tema não contemplado no escopo deste trabalho, mas que, por sua vez, se prolifera na própria relação do professor com os alunos. Moura (2010), neste sentido, enfatiza que

a situação vivida pela escola na história atual traz diversas inquietações. Em um momento em que o saber é reduzido à aviltante condição de mercadoria, em que o poder assume matizes de biopoder e de controle social nunca antes vistos, é desafio premente para todos os sujeitos envolvidos no processo educativo, que assumam uma espécie de engajamento capaz de uma nova atitude (MOURA, 2010, p. 91).

Dessa forma, “diversas inquietações” têm caracterizado o percurso da escola e de seus componentes, como se procurou demonstrar até aqui, ainda que de maneira breve, a partir da apresentação de algumas das críticas traçadas nas perspectivas marxista e pós-estruturalista. Estas, por sua vez, embasam vários outros pensamentos analiticamente críticos que repensam o conteúdo, os espaços, as finalidades e os métodos escolares. Nesta feita e a partir disso, propõe-se a seguir algumas reflexões acerca da ampliação das fronteiras do saber, enfatizando o papel que as novas tecnologias da informação exercem nesse processo, o qual, de modo semelhante, também têm acarretado novos desafios à escola.

2.3.2- A desterritorialização do conhecimento e as novas tecnologias

Com o crescente desenvolvimento tecnológico e consequente facilidade de acesso às informações, novos desafios cercam a escola, pois novos paradigmas se constituem. Neste entendimento, muitos têm problematizado a compreensão acerca da “desterritorialização do conhecimento”, apropriando-se do termo mencionado por Deleuze e Guattari (2001, p. 113). O conceito também é referido por Castells (1999) em sua obra *A era da informação: economia, sociedade e cultura*, e ainda por Lévy (1996), no livro *O que é virtual?*. Nessa trilha, derivando

dessa discussão, aparece também o debate sobre a descentralização do saber, como proposto por Bretherick (2010), Coutinho e Lisboa (2011).

A relação informação/tecnologias traz profundo impacto no ordenamento social, engendrando mudanças e desconstruindo barreiras e abordagens, visto que, como posto por Castells (1999), a informação torna-se um fator de repercussão econômica e de relevância para o próprio desenvolvimento da estrutura social. Para Lévy (1996), esse papel central que a informação tem ocupado socialmente é viabilizado pelas novas tecnologias, configurando uma relação “simbiótica” entre tecnologia e informação, o que, por sua vez, possibilita a desterritorialização do conhecimento, ampliando as fronteiras do saber e descentralizando-o da escola (COUTINHO; LISBÔA, 2011).

Nessa linha, compreende-se o conhecimento, não mais como um bem particular a ser ofertado em espaço específico, com endereço, mas antes, como algo móvel e dinâmico que está disponível aos indivíduos a partir do acesso às novas tecnologias da informação. Para Lévy (1996) é

claro que é possível atribuir um endereço a um arquivo digital. Mas, nessa era de informações online, esse endereço seria de qualquer modo transitório e de pouca importância. Desterritorializado, presente em cada uma de suas versões [...] embora necessite de suportes físicos pesados para subsistir e atualizar-se, o imponderável hipertexto não possui um lugar (LÉVY, 1996, p. 19).

Como consequência dessa mudança de parâmetros nas mensagens e saberes veiculados nota-se, cada vez mais, a possibilidade de efetivação de

um mundo desterritorializado, onde não existem barreiras de tempo e de espaço para que as pessoas se comuniquem. Uma nova era que oferece múltiplas possibilidades de aprender, em que o espaço físico da escola, tão proeminente em outras décadas, neste novo paradigma, deixa de ser o local exclusivo para a construção do conhecimento e preparação do cidadão para a vida activa (COUTINHO; LISBÔA, 2011, p. 5).

Com isso, pode-se desconstruir a noção centralizadora e hegemônica da escola, abrindo-se novas possibilidades de espaços de aprendizagem, para além dos muros da instituição escolar, pois como explica Bretherick (2010, p. 187), ocorre uma “remoção das fronteiras e a desterritorialização do conhecimento”. Dessa forma, o conhecimento e, por sua vez, a aprendizagem passam a não estarem restritas a um único lugar, criando-se novas possibilidades de democratização do saber.

Por outro lado, essas características não representam as únicas faces de panorama produzido na relação informação/tecnologias/conhecimento. É fundamental perceber que as tecnologias digitais também propiciam aos seus usuário o controle instantâneo e global por

parte das instituições, empresas e sujeitos que administram o acesso, armazenamento e socialização das informações e conhecimentos. Elas, assim como nos apresenta Deleuze (2005), intensificam e tornam possível o que o autor denomina de *sociedade de controle*.

O desafio da escola neste novo paradigma figura em três vertentes; primeiro, por não ser mais o único espaço de aprendizagem, dadas as múltiplas possibilidades que as tecnologias da informação facultam para a sociedade, como se tem demonstrado; segundo, por requerer da escola uma nova postura quanto ao trato da imensa quantidade de informação disponível, cuidando para convertê-la em conhecimento e aprendizagem “numa sociedade onde o fluxo de informação é vasto e abundante” (COUTINHO; LISBÔA, 2011, p. 10), evidenciando-se a necessidade de um arranjo escolar que possibilite aos indivíduos os meios para processar, interpretar e/ou aplicar essas informações; e por fim, que haja uma compreensão profunda por parte dos indivíduos que o controle e produção de subjetividades permeiam verticalmente as redes digitais.

Neste contexto de abertura de fronteiras, a aprendizagem passa ser pensada para além da sala de aula, outrora espaço hegemônico, e configura-se em uma atividade conexa à vida, ou seja, “uma aprendizagem que não acontece necessariamente nas instituições escolares, mas, pelo contrário, ultrapassa os muros da escola, podendo efectuar-se nos mais diversos contextos informais por meio de conexões na rede global” (Ibid., p. 10).

Destaca-se ainda, nesses novos moldes, uma aprendizagem que não é estática ou local, mas que pode ‘ir acontecendo’, pois não possui tempo ou espaço específico. Este entendimento é contemplado por Gerhard Fisher (2000) em seu artigo *Lifelong Learning* (Aprendizagem ao longo da vida), no qual aponta para necessidade de uma vida de aprendizagem, não restrita à formação obtida no âmbito da escola. Nas palavras do autor, “a aprendizagem ao longo da vida permite a integração das melhores características da escola, comunidade, casa e do local de trabalho [...] é um envolvimento contínuo na aquisição e aplicação de conhecimentos e habilidades” (Ibid., p. 7 e 8, tradução nossa), contrapondo-se assim, à concepção de um ensino meramente formal ou transmissão de determinados conhecimentos, indicando a necessidade de se construir uma comunidade aprendente.

Dentro dessa linha, a escola é contextualizada em uma sociedade que passa a ter amplo acesso a informação, bem como inúmeras possibilidades de conhecimento e de aprendizagem que ultrapassam os termos escolares antes tão bem delimitados. Por outro lado, uma sociedade que cada vez mais é controlada e vigiada. Por isso, segundo Fisher (apud COUTINHO; LISBÔA, 2011, p. 7), “*lilelong-learning* é uma necessidade da qual depende o futuro da

sociedade da informação e do conhecimento”, trazendo uma perspectiva formativa que como outras, também desafia a escola.

2.3.3- Da desescolarização à educação desescolarizada (*Unschooling*)

Como apresentado, a instituição escolar ao longo dos anos tem sido pensada de inúmeras formas e questionada seja sobre sua funcionalidade ou sobre a ideologia que reproduz, ou ainda, quanto ao poder que exerce sobre os indivíduos que a frequentam. Nesta perspectiva de apresentar pressupostos teóricos que questionam a condição hegemônica construída para escola, pretende-se neste tópico pensar as teorias de desescolarização de Ivan Illich e da educação desescolarizada (*Unschooling*) de John Holt, ambas consideradas por Riegel (apud BARBOSA, 2013) como os principais aportes teóricos para os pais que optam pela educação domiciliar na atualidade.

Observa-se na obra *Sociedade sem escolas* de Ivan Illich (1985) que o autor questiona a obrigatoriedade escolar e a efetividade do serviço prestado pela referida instituição, afirmando que mesmo os alunos são capazes de perceber o processo alienante no qual a escola os insere que, em suma, é assim descrito.

Ela os escolariza para confundir processo com substância. Alcançado isto, uma nova lógica entra em jogo: quanto mais longa a escolaridade, melhores os resultados [...] o aluno é, desse modo, escolarizado a confundir ensino com aprendizagem, obtenção de graus com educação, diploma com competência, fluência no falar com capacidade de dizer algo novo. Sua imaginação é escolarizada a aceitar serviço em vez de valor (Ibid., p. 16).

Nesse sentido, o autor alerta ainda sobre como ricos e pobres são reféns, não apenas da institucionalização escolar, mas de uma vida institucionalizada também em outras instâncias, as quais formam seu imaginário e ditam a legitimidade das escolhas que tomam. Illich (1985) ressalta que, assim como não era bem visto o ato de se medicar sozinho, devendo-se antes socorrer-se de um apoio especializado, também não era bem visto o aprender sozinho, já que havia instituições regulando tais áreas na sociedade. Segundo Garjado (2010),

para os especialistas da educação, Ivan Illich é o pai da educação sem escolas, o autor que condena, imperdoavelmente, o sistema escolar, considerado por ele, como uma das múltiplas instituições públicas que exercem funções anacrônicas, que não se adaptam à celeridade das transformações e que não servem senão para estabilizar e à proteção da estrutura social que as produz (GARJADO, 2010, p. 12).

Partindo dessas proposituras, Illich (1985, p. 59-60) acusava a escola de alienar, “separando a educação da realidade e o trabalho da criatividade. A escola prepara para a institucionalização alienante da vida ensinando a necessidade de ser ensinado”, de modo que o indivíduo torna-se em si, institucionalizado, passando a valorar apenas o que lhe chega via estabelecimentos, entidades e/ou regulamentos socialmente reconhecidos, tornando-se dependente deles e configurando uma mente institucionalizada. Assim, “a escola ou retém as pessoas por toda a vida, ou assegura de que se ajustarão a alguma instituição” (Ibid., p. 60). Ou ainda,

as instituições, além de modelarem a concepção de realidade ao impor o modo de pensar da classe dominante e, assim, reproduzir a estratificação social, fazem com que a sociedade vislumbre a possibilidade de progresso apenas mediante a existência e expansão das próprias instituições (BARBOSA, 2013, p. 93).

Caracteriza-se então, a partir do ambiente escolar, um processo de institucionalização do pensamento, ao que Ribeiro (2015, p. 131) acrescenta que “aqueles que não se conseguissem adaptar aos temas curriculares obrigatórios e aos métodos de ensino vigentes, arrastavam-se durante anos na Escola, nada aprendendo de válido, perdendo a sua autoestima; quando deixavam a Escola, não estariam preparados para ingressar no mundo do trabalho”, funcionando ainda, nesta perspectiva, como instrumento de manutenção de desigualdades.

Illich (1985) propõe, a partir desse contexto, a concepção de novas instituições educativas que funcionariam partindo da liberdade e considerando o interesse do indivíduo em buscar conhecimento, ao passo que este novo sistema educacional daria condições de acesso ao conhecimento e à aprendizagem. O autor sugere que

um bom sistema educacional deve ter três propósitos: dar a todos que queiram aprender acesso aos recursos disponíveis, em qualquer época de sua vida; capacitar a todos os que queiram partilhar o que sabem a encontrar os que queiram aprender algo deles e, finalmente, dar oportunidade a todos os que queiram tornar público um assunto a que tenham possibilidade de que seu desafio seja conhecido (ILLICH, 1985, p. 86).

Logo, os alunos neste sistema aprenderiam ou ensinariam sempre que quisessem (BARBOSA, 2013), liberando a escola dos moldes institucionais e valorizando a aprendizagem que se baseia no interesse subjetivo do aluno (RIBEIRO, 2015). Com isso, embora se caracterize como uma proposta de desescolarização, a abordagem de Illich se aproximaria de uma nova configuração de escola, constituída por quatro redes: acesso a objetos educacionais, intercâmbio de habilidades, encontro entre colegas e acesso a educadores em geral, o que o autor considerava como os quatro caminhos válidos para a aprendizagem efetiva. Ele sublinha

que “a tecnologia está à disposição ou da independência e da aprendizagem ou, então, da burocracia e do ensino” (Ibid., p. 88).

As ideias de Illich, embora não diretamente ligadas à perspectiva da educação domiciliar, tornam-se relevantes para aqueles que têm optado por essa modalidade. Tais ideais foram também relevantes para John Holt na construção de sua própria compreensão acerca de como a educação deveria acontecer, o que culminou na elaboração do que se convencionou chamar de *unschooling* – “nada de escola” (VASCONCELOS, 2017, p. 127).

John Holt (1923-1985) tem vários momentos enquanto educador, de professor convencional em sala de aula a defensor radical de uma educação livre de escola. Inicialmente, ele defende a reforma do sistema educacional, mas após sucessivos anos de dedicação a tal sistema, acaba por abandoná-lo, passando a defender outra perspectiva de educação e a considerar que a obrigatoriedade de frequência à escola acabava por coibir a naturalidade com que as crianças aprendem, bem como tornando o processo de aprendizagem em algo mecânico – quando não danoso e humilhante. Em seu livro *Aprendendo o tempo todo*, Holt (2006) explicita que as pessoas equivocadamente

crêem que as crianças não aprenderão nada a não ser o que prepararmos para que aprendam, a não ser que lhes mostremos como aprender [...] e quando os métodos não funcionam, as escolas entendem que há algo errado com as crianças [...] O fato observável é que as crianças são apaixonadamente ávidas por aprender, para extrair tanto sentido do mundo a seu redor quanto lhe seja possível. Quando estão realmente à vontade para aprender e não coagidas a fazê-lo, continuam a fazer mais e mais e ficam cada vez melhores nisso (HOLT, 2006, p. 71).

Demonstra-se nisso as raízes que orientam a educação desescolarizada (*Unschooling*), uma noção de aprendizagem livre, que tem sua fonte no próprio educando e que não seguiria um programa instituído à parte dos interesses deste, como sugere Ribeiro (2015, p. 134), pois “o ponto de partida para a sua teoria pedagógica, e por extensão a sua teoria política, foi a crença que cada criança tinha uma necessidade inata e insaciável de compreender o mundo em que vive, viver livremente com competências”, sendo nota marcante desta perspectiva a liberdade de aprendizado.

Unschooling é recorrentemente considerado como uma linha do *Homeschooling* [...] É difícil definir o *unschooling* formalmente, por ser na prática, e por natureza, informal. John Holt, que cunhou o termo *unschooling* e popularizou essa forma de educação na década de 1960, acreditava que ‘as crianças querem aprender sobre o mundo, são boas nisso, e podem ser confiadas a isso sem muita coerção adulta ou interferência’ (1977, p. 1). Sandra Dodd, que fez *unschooling* com seus filhos e frequentemente escreve e fala sobre *unschooling*, define-o como “criar e manter um ambiente no qual a aprendizagem natural possa florescer”. Muitos *unschoolers* enxergam o

unschooling como um estilo de vida mais do que como uma filosofia educacional (GRAY; RILEY, 2013 apud EVANGELISTA, 2017, p. 31, supressão nossa, grifo do autor).

Caracterizando-se na mesma linha que Illich quanto a apresentar um projeto educacional que se contrapõe radicalmente à instituição escolar, Holt valorizava a liberdade do indivíduo acima de um conjunto de mecanismos pedagógicos. Para Ribeiro (2015, p. 135) é, justamente que, “por isso, cada pessoa teria o direito de decidir por si mesmo, de explorar o mundo que o rodeia, pensar sobre as suas próprias experiências e as dos outros, e encontrar e determinar o significado da sua própria vida”. Já Holt (2006, p. 173), afirma que “quando uma criança está aprendendo por sua conta, seguindo sua própria curiosidade, uma enorme quantidade de coisas está sendo processada [...] o que fazemos quando resolvemos decidir tudo pela criança é desacelerar o processo sem aumentar a eficiência”.

Constata-se assim a grande ênfase de Holt na valorização do interesse e curiosidade da criança, encontrando-se aí a própria essência da metodologia *unschooling*. Esta, por sua vez, diferencia-se do *homeschooling* ao passo que, nesta última, via de regra, busca-se ter algum tipo de currículo ou programa na orientação de sua prática.

É importante ressaltar que não há um modelo único nem na prática do *Homeschooling* nem no chamado *Unschooling*. A principal diferença entre as diferentes práticas parece ser a liberdade dos estudantes em relação a currículo e participação de reguladores no processo: o *Unschooling* se apresenta como uma prática menos guiada, enquanto o *Homeschooling*, em seus diferentes modelos, ocorre de forma mais controlada. Ainda assim, não podemos dizer que há um modelo específico, pois a prática da *Home Education* é extremamente heterogênea e não admite fórmulas (EVANGELISTA, 2017, p. 11).

Na educação desescolarizada (*Unschooling*) não há uma forma pré-definida ou delimitada por um currículo, antes, acolhe-se como caminho para aprendizagem tudo aquilo que a experiência da vida venha a proporcionar. Aliás, baseava-se nesse entendimento uma das críticas de Holt à escola, ao sugerir que a mesma oferecia “um currículo que não contemplava a vida, mas apenas fragmentos arbitrários desta” (RIBEIRO, 2015, p. 137), novamente apontando para o fracionamento do conteúdo escolar ofertado, que não contemplaria uma preparação para a totalidade da vida dos educandos.

Posto esse contexto, é possível perceber diferentes posições quanto à instituição escolar e sua funcionalidade o que, como se demonstrou, envolve diversas controvérsias, caracterizando o espaço escolar como um lugar de conflitos dado, inclusive, a falta de consenso por parte dos próprios educadores e teóricos que pensam essa instituição. Além disso, como

também foi apresentado, a escola se depara ainda com outros desafios frente às muitas mudanças que a cercam, sendo premente a necessidade de mais debates e reflexões que contribuam no sentido de pensar a educação para além de suas instituições e formas convencionais, pois como já sugerem Coutinho e Lisbôa (2011, p. 17), “quando falamos de educação, não centramos a nossa atenção apenas nos contextos formais. Pelo contrário, acreditamos que nessa nova forma de organização social, devem merecer destaque também os contextos não formais e informais de aprendizagem”. Diante disso, visto que o ensino já tem passado a acontecer em outros espaços e de outras formas, demonstra-se, nesse sentido, que a própria educação já está se desescolarizando.

2.4- A EDUCAÇÃO DOMICILIAR NO BRASIL HOJE: DESAFIOS E IMPLICAÇÕES

Atualmente, no Brasil, a temática do *homeschooling* ainda é assunto de conhecimento de poucos e transita com estranheza no meio acadêmico. Legalmente, ainda procura construir seu espaço, visto não possuir legislação própria no ordenamento jurídico brasileiro. Entretanto, apesar disso, várias famílias continuam optando por eleger essa modalidade como o melhor caminho para formação de seus filhos, como se pode verificar a partir das ainda escassas produções científicas que vêm sendo elaboradas sobre a questão, ou ainda, através dos dados publicados pela Associação Nacional de Educação Domiciliar (ANED) em seu site, segundo o qual, atualmente, 7.000 famílias, com cerca de 15.000 estudantes já vivenciam essa realidade de serem ensinados no âmbito doméstico no país¹³.

Como exposto no primeiro tópico desta seção, a educação domiciliar não foi contemplada na Constituição de 1988, tampouco na LBD de 1996, pelo contrário, a partir de tais regulamentações dava-se em efetivo a obrigatoriedade de frequência escolar (CURY, 2011). Entretanto, por vários motivos, famílias passaram a discordar do desempenho da escola e, embora sem respaldo jurídico, preferiram ensinar os filhos em casa, passando a buscar a normatização desse direito. Segundo Vieira (2012),

As motivações religiosas e morais constituem uma constante entre esses pais. Além dessas, encontramos também de modo reiterado as motivações que a literatura convencionou chamar de “ambientais”. A maioria dos pais inquiridos considera o ambiente de socialização escolar nocivo e, nas entrevistas, todos citaram experiências negativas sofridas da parte dos filhos ou deles mesmos, nas escolas. De modo complementar (mas não menos importante), aparecem as motivações pedagógicas e as alegações de que o

¹³ Para mais informações ver <<https://www.aned.org.br/educacao-domiciliar/ed-sobre/ed-historico>>. Acesso em: 24 mai. 2018.

ensino regular ou o ambiente de aprendizado convencional é pobre e ineficaz (não necessariamente segundo parâmetros religiosos e morais) (VIEIRA, 2012, p. 53).

Acrescenta-se ainda aos fatores que movem os pais para a prática de educação domiciliar a possibilidade do baixo investimento financeiro que a mesma pode requerer, considerando que os agentes educacionais, nesse caso, seriam os próprios pais. Dessa forma, o investimento pecuniário torna-se flexível, assim como a própria prática, se adaptando à realidade socioeconômica da família (VIEIRA, 2012).

Quanto à caracterização do perfil das famílias em questão, tanto Vieira (2012), como Andrade (2014), apontam para uma maioria cristã, de classe média e com um “elevado capital cultural” (VIEIRA, 2012, p. 53) que, segundo o autor, se comprova pelo nível de escolaridade da grande maioria. Ainda assim, no plano internacional, segundo Andrade (2014), o *homeschooling* tem passado a ser visto como alternativa para grupos de minorias que muitas vezes não se percebem contemplados pela cultura escolar, tais como *hippies* ou negros, sugerindo que “algumas minorias raciais, linguísticas e étnicas, são atraídas para o *homeschooling*, como forma de preservar suas distinções culturais e linguísticas” (Ibid., p. 37).

Entende-se que, embora tal modalidade, a princípio, possa ter tido maior adesão por parte de um grupo específico, passa a ser assimilado pelo social como alternativa para se contrapor às perspectivas homogeneizadoras e limitantes da escola. Nesse sentido, autores como Ribeiro (2015), Andrade (2014) e Apple (2007) destacam a configuração da educação domiciliar como movimento social, pontuando o caráter de resistência que tal modalidade também assume no ordenamento social.

Nesse percurso, famílias têm sido levadas à justiça e pelo menos uma delas, ao que se sabe, chegou a deixar o Brasil buscando por um país onde sua escolha pudesse ser exercida (BARBOSA, 2013). Várias outras têm entrado na mesma luta, fazendo apenas com que o número de famílias que buscam legitimar o direito em educar seus filhos em casa aumente. Tal fenômeno emergente, como posto no início deste trabalho, já foi pauta no Supremo Tribunal Federal (STF) e teve reconhecida repercussão geral. Entre 2015 e 2018 os *homeschoolers* do país permaneceram aguardando a decisão da Suprema Corte no sentido do reconhecimento ou não da legitimidade da ED no país. Neste interim, todos os processos anteriormente instalados contra as famílias foram suspensos, esperando a posição do STF para serem definidas (ANED, 2018), proporcionando aos *homeschoolers* um contexto mais tranquilo, num misto de ansiedade e expectativa por uma decisão favorável.

Contudo, quando finalmente o assunto foi apreciado pela Suprema Corte, seu posicionamento foi contrário aos interesses dos adeptos da educação domiciliar, visto que a modalidade foi considerada como meio ilícito de provimento da educação, uma vez não haver regulamentação específica que a normatize¹⁴. Como já pontuado na introdução, tal decisão gerou um clima de tensão entre os praticantes da ED, pois as famílias passaram a recear possíveis denúncias. Retoma-se esse contexto nas considerações finais desse trabalho.

Todavia, vale ainda pontuar que os impedimentos jurídicos sempre levaram à organização das famílias na busca, nas diversas instâncias do governo, pela regulamentação da modalidade. Foi na busca por essa normatização que se constituiu a primeira associação de apoio às famílias *homeschoolers* no Brasil, a ANED, criada em semelhança à *Homeschool Legal Defense Association* (HSLDA) dos Estados Unidos (BARBOSA; EVANGELISTA, 2017). A HSLDA, fundada em 1983, é mais influente nos Estados Unidos quanto à representação da modalidade, atuando, inclusive, também junto ao STF no Brasil, buscando colaborar no reconhecimento da educação domiciliar no ordenamento jurídico brasileiro (BARBOSA; OLIVEIRA, 2017).

No que se refere à ANED, sua organização constitui-se em torno de alguns objetivos que norteiam suas atividades

Diante de todo esse cenário nacional, diversas ações têm sido tomadas pelas famílias que escolhem a modalidade, em busca de estabelecer parâmetros legais mais claros para a prática. Uma destas ações foi a criação da Associação Nacional de Educação Domiciliar (ANED), em 2010, cujos principais objetivos são: (1) “Lutar pela regulamentação legal da educação domiciliar, através de representação coletiva dos associados junto às autoridades, aos órgãos e entidades pertinentes”; (2) “Promover a informação sobre educação domiciliar junto à opinião pública” e, por fim; (3) “Promover o contato, a troca de experiências e a cooperação entre os associados. Além das famílias, a Associação conta com a participação de pedagogos, advogados e outros profissionais mobilizados para militar pela causa (EVANGELISTA, 2017, p. 41).

Assim, a ANED tem tido papel essencial no desenrolar da situação da educação domiciliar no Brasil, prestando inclusive, assistência jurídica aos pais que necessitarem, como demonstrado nas pesquisas de Barbosa (2013) e Andrade (2014) que trazem relatos das famílias quanto a seus movimentos na busca pela regulamentação da modalidade em pauta.

Por ser um tema de crescente relevância, o assunto tem aos poucos ganhado espaço nos departamentos acadêmicos de variados cursos e graus, resultando em pesquisas da graduação e

¹⁴ Para mais informações ver: <<http://stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=389496>>. Acesso em: 04 fev. 2018.

da pós-graduação, tanto *lato* como *stricto sensu*, conforme exposto no estudo de Evangelista (2017). A autora realizou um mapeamento das literaturas produzidas sobre o tema entre 2000-2016, demonstrando, entre outras coisas, ser no âmbito dos mestrados que tem se concentrado a maior produção de pesquisas, numa porcentagem de 80%; os outros 20% aparecem divididos entre teses e artigos. Observa-se ainda um crescimento no número de produções nos últimos anos, após um longo período

no qual não havia no Brasil publicações acerca do tema (2000-2005); (b) essa realidade começou a mudar em 2006 e podemos acompanhar um aumento progressivo das publicações de 2006-2016, com algumas exceções; (c) o “ápice” das publicações foi o período de 2013-2015 que pode indicar uma possível relação a discussão legal sobre o tema no Brasil (Ibid., p. 78).

Ressalta-se a publicação, no ano de 2017, do já mencionado dossiê na revista *Pro-Posições*, que objetivou a apresentação do tema e dos encaminhamentos que vem tomando no cenário brasileiro. Tal produção foi desenvolvida em conjunto por autores nacionais e estrangeiros, de modo a também contextualizar a temática a nível internacional, permitindo uma compreensão mais ampla do *homeschooling* em sua prática nos Estados Unidos, Canadá e Portugal.

Dentre todas essas produções, afirma-se que grande parte tem optado por analisar a perspectiva legal da temática, expondo a trajetória das famílias quanto à legalização da modalidade (EVANGELISTA, 2017), não se apresentando, a princípio, produções específicas do campo pedagógico que problematizem a prática e os métodos utilizados pelas famílias que vivenciam a educação domiciliar, o que evidencia a importância da presente pesquisa.

3- FAMÍLIAS E SUAS OPÇÕES PEDAGÓGICAS: UMA EXPOSIÇÃO

Após procurar compreender os referenciais históricos e teórico-pedagógicos que fundamentam o *homeschooling*, busca-se nessa seção dar início à exposição das análises da pesquisa empírica implementada junto às famílias *homeschoolers* de Aracaju, articulando-os à discussão sobre os métodos pedagógicos que norteiam as escolhas educativas das famílias pesquisadas. Constrói-se, assim, um horizonte teórico propício para o estudo da rotina pedagógica da família estudada, o qual será apresentado na seção seguinte.

Como já se tem demonstrado, a educação domiciliar tem sido escolhida por um número cada vez maior de famílias que revelam um interesse quanto a responsabilizar-se integralmente pela educação de suas crianças, passando os próprios pais ou familiares a serem os agentes educacionais à frente do processo educativo. O *homeschooling* cria condições atraentes para aqueles que buscam um processo de ensino mais individual e personalizado, dada sua natureza flexível e dinâmica, possibilitando a utilização de métodos pedagógicos variados, ou mesmo a mescla de mais de um método, e ainda, a não utilização de métodos previamente definidos.

Nesta percepção é que dedicar-se-á esta seção a uma aproximação dos métodos pedagógicos mais recorrentemente utilizados pelas famílias *homeschoolers*, identificados a partir da pesquisa realizada por Vieira (2012), bem como mediante os dados levantados por este pesquisador a partir de questionário aplicado à amostra mais ampla de 13 famílias (*Amostra X*), conforme referido na introdução deste trabalho.

Seguindo essa linha, inicialmente apresenta-se alguns dados sobre as famílias pesquisadas, levantados a partir da aplicação do questionário inicial. Com isso, é possível visualizar um panorama geral sobre as características da educação domiciliar vivenciada pelos respondentes, com ênfase para a exposição dos métodos pedagógicos adotados pelas mesmas. Neste interim, dialoga-se com autores como Vieira (2012) e Andrade (2014) de forma a entrecruzar as informações obtidas com as pesquisas já realizadas.

Posteriormente, passa-se ao estudo aprofundado dos quatro métodos pedagógicos mais citados pelas famílias pesquisadas, quais sejam: Escola em Casa, Educação Clássica, educação desescolarizada (*Unschooling*) e Charlotte Mason, tendo em vista obter maiores recursos de análise para a observação da prática educativa da família selecionada para a terceira etapa da pesquisa, a qual será descrita na última seção desse trabalho. No estudo desses métodos, contudo, surgiram dificuldades em virtude do número reduzido de produções científicas disponíveis a respeito de tais abordagens pedagógicas, recorrendo-se, então, às literaturas específicas de tais temas, no intuito de aprofundar a discussão.

Dentre as literaturas utilizadas, nota-se que a maior parte apresenta cunho religioso e valorizam princípios de origem cristã, refletindo a opção de crença das famílias *homeschoolers* pesquisadas. Tais materiais, todavia, não deixam de ser fontes adequadas à compreensão do desenho didático-pedagógico proposto por cada uma das abordagens estudadas, o que contribui e condiz com o objetivo central da presente discussão, como será constatado nos tópicos seguintes.

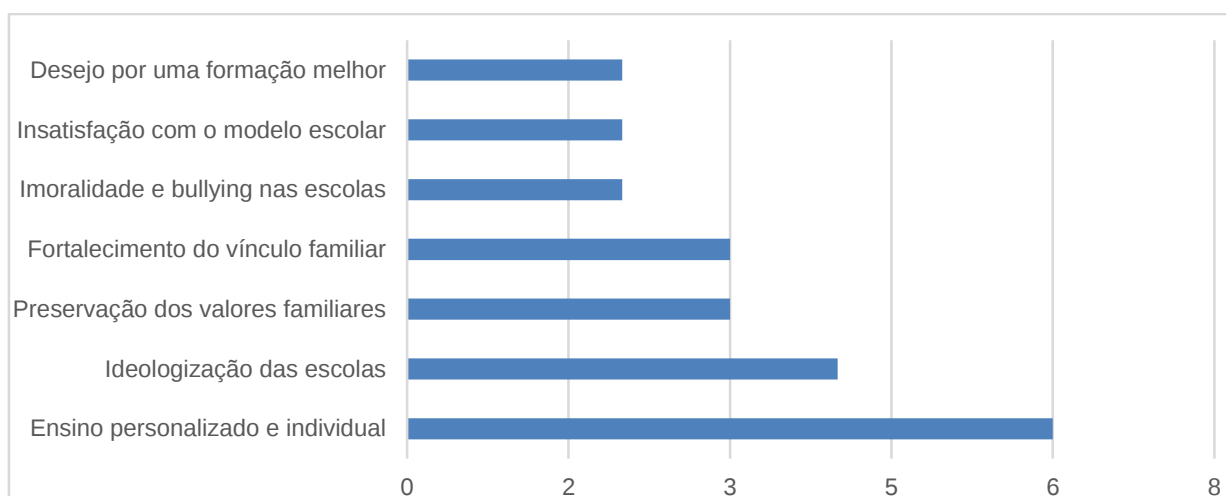
3.1- SOBRE AS FAMÍLIAS PESQUISADAS

Conforme a metodologia delineada na introdução desta pesquisa, aplicou-se um questionário inicial a 13 famílias que conjuntamente constituem a maior rede de famílias *homeschoolers* de Aracaju – SE (*Amostra X*). Buscou-se a partir disso uma maior aproximação com o campo em estudo, bem como um levantamento primário de dados que, frente aos critérios inicialmente postos na delimitação da pesquisa, subsidiassem a necessária seleção das famílias para a segunda etapa da investigação, que consistiu na realização de entrevistas com três famílias (*Amostra Y*) que, por sua vez, fundamentaram a escolha de uma única família (FM3), visando a efetivação do estudo de caso.

Neste sentido, o questionário inicial (Apêndice A) foi virtualmente enviado para uma das famílias e a mesma o repassou para os demais *homeschoolers* do grupo investigado. O questionário formulado apresentou nove questões, sendo a última uma pergunta relacionada à aceitação de participar ou não da segunda etapa da pesquisa. Dos 13 questionários enviados, 11 foram devolvidos com as respectivas respostas; 10 famílias dispuseram-se a participar do segundo momento da pesquisa e apenas uma das famílias respondentes optou por não prosseguir. Dessa forma, a *Amostra X* limitou-se a apenas 10 famílias, às quais foram aplicados critérios de seleção, almejando-se uma amostra reduzida para a segunda etapa.

Questionados sobre as motivações que impulsionaram a tomada de decisão pela educação domiciliar, os pais da *Amostra X* pontuaram elementos semelhantes que foram agrupados em sete categorias principais, conforme exposto do gráfico a seguir.

Gráfico 1 – Motivações das famílias que optaram pela educação domiciliar em Aracaju



Fonte: Elaborado pelo autor

Observa-se que se sobressai a justificativa de uma educação individualizada e específica que surge como uma possibilidade no *homeschooling*. Para a maior parte dos entrevistados, a aprendizagem pode se efetivar melhor pela via da educação domiciliar, pois há “a possibilidade de um desenvolvimento natural, orgânico, em seu tempo” (FM10)¹⁵, sendo “o melhor para a formação intelectual, emocional, espiritual e do caráter” (FM5). De modo geral, as motivações apontadas se coadunam com o exposto também por Andrade (2014) que menciona dentre as principais razões que levam à adoção do *homeschooling* a maior eficácia da “instrução científica” (p. 92); a possibilidade de uma “instrução personalizada” (p. 96); o maior “contato e envolvimento familiar” (p. 98) e a manutenção dos “valores e princípios cristãos” (p. 102), dentre outras.

Ciente das debilidades do atual sistema educacional, um dos respondentes entende que “caso a família não reúna um arcabouço mínimo intelectual e, num segundo plano, econômico, os pais devem recorrer ao Estado para proporcionar uma parte da informação escolar sistêmica” (FM1). Apesar dos desafios, as famílias expressam satisfação com a escolha que fizeram, afirmando que “a educação domiciliar traz grandes benefícios à criança e o maior deles é estar em contato com sua família, aprendendo juntos” (FM2), e ainda, que “nossos filhos adoram estudar em casa, nossa casa é um ambiente de aprendizagem!” (FM3).

Quanto à caracterização das famílias respondentes da *Amostra X*, 60% possuem dois filhos com idades entre 1 a 15 anos que vivenciam a educação domiciliar e 40% possuem apenas 1 filho com idade entre 1 e 9 anos que estão sendo educados nesta modalidade. Ressalta-se

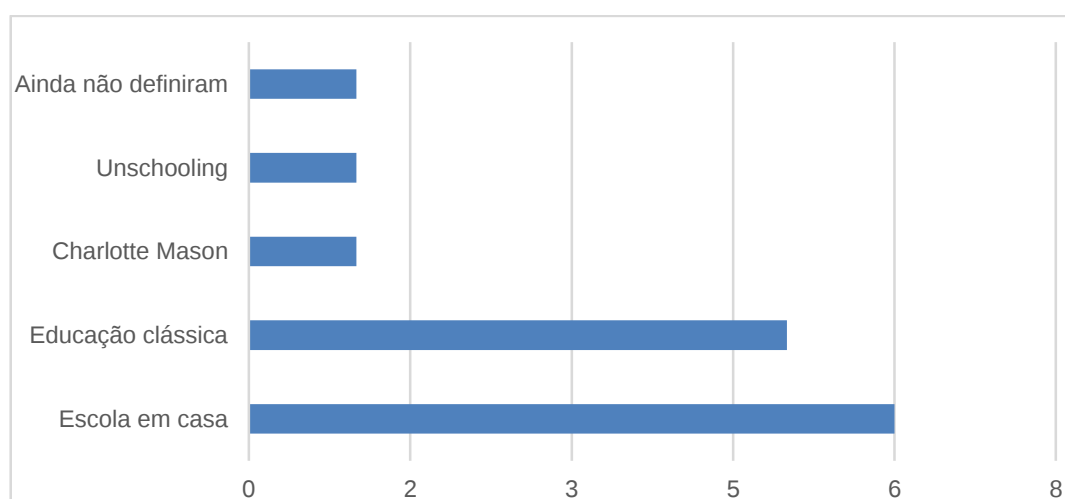
¹⁵ Denomina-se as famílias participantes dessa pesquisa com a sigla FM – Família, seguida do número ordinário que o representa. Busca-se com isso, preservar o anonimato das famílias.

ainda que da rede de famílias analisadas, 11 pais possuem ensino superior completo, 4 possuem superior incompleto, 3 possuem médio completo, outros 3 possuem médio/técnico completo e 1 possui ensino médio incompleto. Sendo assim, a maioria dos pais possui ensino superior completo, o que também ratifica as tendências já apontadas por Vieira (2012) e Andrade (2014).

Perguntados acerca de como conheceram a modalidade em tela, 82% afirmaram ter tido contato através de amigos que já praticavam o *homeschooling* e 18% conheceram a modalidade por intermédio de palestras, sendo que 27% também mencionaram a internet como meio complementar. Vale ainda destacar que 7 famílias já vivenciaram a experiência de terem crianças que foram ou estão sendo alfabetizadas em casa, pois nunca frequentaram a escola, embora 3 dessas também tenham filhos mais velhos que foram alfabetizados em instituições escolares.

No tocante aos métodos pedagógicos utilizados, houve menção a 4 caminhos metodológicos diferentes, além de 3 famílias que ainda não definiram uma vertente específica. Essas informações foram sintetizadas no gráfico 2. Apesar de aludirem a tais caminhos pedagógicos, algumas famílias apenas os indicaram como uma *inspiração* na condução da educação domiciliar, não sendo propriamente uma escolha fixa e determinante em todas as atividades educativas. Inclusive, algumas famílias chegaram a citar mais de um método como aqueles que levam em consideração.

Gráfico 2 – Métodos pedagógicos das famílias *homeschoolers* de Aracaju



Fonte: Elaborado pelo autor

É interessante notar que ainda que tenha declarado não ter definido um método específico, uma das famílias esclarece: “nossa filha lê bastante, faz curso de música, exercita a área que se vê atraída: artes (música, pintura, desenho) e também a culinária. Em se tratando

do ensino fundamental: história, matemática, português, alemão, geografia e ciências” (FM4). Assim, percebe-se uma diversidade de conteúdos e formas de aprendizagem, o que também é demonstrado na fala da família 11, que afirma seguir o método *Escola em casa*.

Percebemos que todo o tempo é uma oportunidade para o aprendizado. Se elas têm curiosidade sobre algum assunto, nos dedicamos a pesquisar aprender sobre aquele assunto, dentro do nível de entendimento delas, não se limitando apenas ao currículo escolar. Elas também têm aprendido a estudar sozinhas e a serem autodidatas. E nós os pais, também temos sido beneficiados pela oportunidade de “voltar aos estudos” pois precisamos revisar muitos conteúdos e até aprender novos, para ajudá-las na prática diária dos estudos (FM11).

De todo modo, nota-se que *Escola em casa* e *Educação clássica* aparecem como referências mais recorrentes nas respostas, seguidos da educação desescolarizada (*Unschooling*) e *Charlotte Mason*. Com essas indicações de opções pedagógicas coletadas a partir dos questionários iniciais, considerou-se importante aprofundar os conhecimentos sobre os métodos citados antes da inserção empírica propriamente dita, planejada para a terceira fase da pesquisa. Dessa forma, foi possível obter ainda mais recursos de análise para o momento da visita domiciliar e da observação participante, à medida que se adentra no estudo dos métodos, conforme intentou-se fazer nos tópicos seguintes.

A partir dos dados iniciais levantados dentre as 11 famílias pesquisadas, buscou-se delimitar a amostra de modo a abarcar famílias que: a) consentissem em participar da segunda etapa da pesquisa; b) tivessem mencionado algum método pedagógico específico e que c) apresentassem experiência na alfabetização de crianças em casa por estas nunca terem frequentado a escola. Considerou-se que a adoção desses três critérios seria suficiente para contemplar eventos típicos da maioria dos casos em estudo e, simultaneamente, possibilitar o conhecimento das variedades pedagógicas do fenômeno em tela. Obteve-se, dessa forma, um campo restrito a apenas 3 famílias: FM2, FM3 e FM7, as quais passaram a constituir a *Amostra Y*, com a qual deu-se prossecução à realização das entrevistas propostas.

É significativo salientar que as três famílias selecionadas possuem em comum o fato de terem dois filhos, dos quais o mais velho já frequentou a escola e o mais novo nunca o fez. As idades dos filhos variam entre 8 e 19 anos, sendo que este de maior de idade, após ter frequentado a escola até os 13 anos, terminou os estudos pela via da educação domiciliar e hoje já se encontra na faculdade. Quanto aos métodos pedagógicos, cada uma das três famílias mencionou uma opção diferente, abarcando *Escola em Casa*, *Educação Clássica* e educação desescolarizada (*Unschooling*). Reconhece-se, portanto, que a *Amostra Y*, constituída pelas

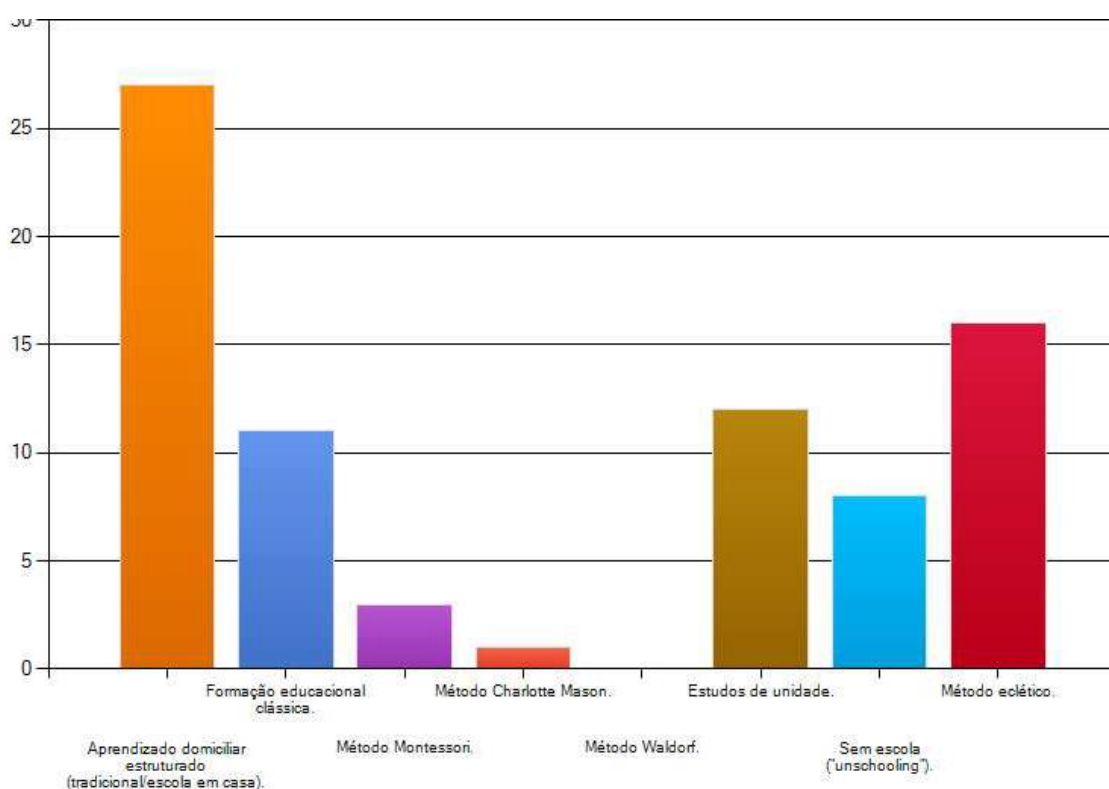
famílias acima identificadas, contempla variáveis importantes para o estudo do fenômeno em fundo, fornecendo particularidades de situações, em diferentes contextos.

3.2- OS MÉTODOS PEDAGÓGICOS MAIS RECORRENTES

No levantamento realizado por Vieira (2012), a partir de uma amostra de 62 famílias *homeschoolers* brasileiras, identifica-se a predominância da adoção de alguns métodos pedagógicos, conforme ilustrado no gráfico 3 que segue.

A partir da análise da gráfico 3, pode-se constatar o predomínio de métodos mais *escolarizados* na prática das famílias que participaram da pesquisa realizada por Vieira (2012). Verifica-se, conforme os índices: Escola em Casa (entre 25% a 30%); Eclético (entre 15 a 20%); Estudos de Unidade (entre 10 a 15%); Educação Clássica (entre 10 a 15%); educação desescolarizada (*Unschooling*) (entre 5 a 10%); Montessori (entre 0 a 5%) e o método Charlotte Mason (entre 0 a 5%). Nota-se, portanto, que a maioria opta pelo método Escola em Casa, em semelhança ao que também se constatou entre os *homeschoolers* de Aracaju. Ainda de acordo com a imagem, uma parcela menor escolheria metodologias distintas, tais como a Educação Clássica e o educação desescolarizada (*Unschooling*), as quais, por sua vez, são mais recorrentes nas respostas das famílias de Aracaju.

Gráfico 3 – Métodos de educação domiciliar mais utilizados pelos pais brasileiros



Fonte: VIEIRA, 2012.

Visando uma maior aproximação junto às opções pedagógicas identificadas, apresenta-se a seguir uma breve exposição dos métodos mais comumente utilizados: Eclético, Estudos de Unidade e Montessori para, em seguida, adentrar com mais especificidade nos métodos Escola em Casa, Educação Clássica e educação desescolarizada (*Unschooling*), tendo em vista o posicionamento das famílias de Aracaju, conforme exposto no tópico anterior. Tais recursos teóricos subsidiarão a interpretação da prática da família selecionada para a terceira etapa, tornando possível reconhecer alguns desses métodos na rotina dos *homeschoolers* pesquisados.

O denominado método Eclético aponta para uma soma de metodologias, sem fixar-se linearmente em um único método. Evidencia-se nesta modalidade metodológica a liquidez que pode permear a prática educativa, compreendida “como flexibilidade e não como ausência metodológica” (VILAÇA, 2008, p. 82), permitindo um trânsito entre variados caminhos que contribuam para aprendizagem em determinado contexto aplicado. Por não se tratar de um método específico em si mesmo, verifica-se uma insipiência de produções científicas que o abordem, dificultando com isso o entendimento e delimitação de suas especificidades. Para Frade (2005, p. 31), “os métodos ecléticos ou mistos não foram tratados sistematicamente [...] e são pouco trabalhados na bibliografia sobre o tema, uma vez que, para alguns teóricos, eles não constituem um novo método, mas apresentam características de diferentes métodos”.

No que concerne ao método Estudos de Unidade ou Estudo por Temas, aponta para uma metodologia que busca desenvolver um trabalho pedagógico interdisciplinar direcionado por uma determinada temática, de modo que um tema específico é trabalhado a partir da ótica de várias disciplinas, buscando aprofundar tal assunto tendo por base múltiplas áreas do conhecimento (BAUER, 2015). Logo, concentra-se variadas disciplinas para explicar um tema, criando com isso, uma interdisciplinaridade que tende a atingir áreas de interesse da criança, superando assim áreas de menor interesse, como orienta o casal Bluedorn, ao defender que

os pais podem também construir a própria unidade de estudo de acordo com o interesse, empregando todas as matérias para buscar atingir um interesse particular. No caso de uma criança que esteja menos motivada nos estudos, montar uma unidade de estudo em torno de um assunto no qual ela tenha muito interesse talvez seja útil para despertar o entusiasmo em outras matérias. (BLUEDORN; BLUEDORN, 2016, p. 304).

Nessa linha, contribui-se também para uma melhor apreensão dos temas, considerando que estes estão sendo apresentados a partir de um contexto mais amplo. Estudos de Unidade

configura-se ainda como uma metodologia que pode transcorrer em paralelo a outros métodos, sendo útil para este ou aquele tema que se mostre mais complexo para as crianças.

O método Montessori, por sua vez, percebe a criança enquanto ser livre e protagonista no processo educacional, como descrito a seguir.

Os objetos são cuidadosamente dispostos e ordenados no recinto. Cada criança faz sua própria escolha dentre aqueles disponíveis. E, após utilizá-los, segundo seus próprios interesses e seu próprio ritmo, deve limpá-lo, arrumá-lo, recolocando-o no lugar de onde o retirou, para que possa ser utilizado por outra criança. Se uma criança quiser utilizar algum objeto que esteja em uso por um colega, terá de esperar seu turno; desse modo, exercita-se, segundo a autora, a paciência e a disciplina, e elimina-se a competição entre os pares. (LANCILLOTTI, 2010, p. 170)

Nesta perspectiva, objetiva-se mais do que o desenvolvimento cognitivo da criança e a mera apreensão de conteúdos; tem-se como foco uma formação humana, na qual a criança se auto educa e pode escolher suas próprias atividades com liberdade, “o que não quer dizer que seja um processo anárquico e desordenado, já que o educador continuará presente, mas será ele o ser passivo frente à atividade desenvolvida de seu aluno” (ROSSI, 2015, p. 03).

3.3- ESCOLA EM CASA

No processo de escolha dos pais pela educação domiciliar observa-se que a grande questão que surge diz respeito ao método pedagógico: afinal, que método utilizar para desenvolver a educação no âmbito da casa? Neste cenário, muitas famílias optam pela Escola em Casa que, em síntese, consiste na transferência e adaptação dos métodos e materiais utilizados na escola para dentro de casa. Essa via acaba sendo a mais utilizada, considerando a vivência que os próprios pais tiveram com a escola e a sua consequente familiaridade com os formatos pedagógicos escolarizados, os quais apresentam-se socialmente interiorizados nos indivíduos, configurando a partir disto o que seria, em essência, o *homeschooling*.

Nesta metodologia, os pais educadores apropriam-se de um currículo que passa a orientar a prática e os conteúdos a serem estudados, conforme relata a família Dias, na pesquisa realizada por Vieira (2012). Relata o autor que

na casa da família Dias, que é baiana, mas mora em Contagem há quatro anos, Lorena e Guilherme seguem uma rotina: pela manhã, tem hora para acordar, para fazer as tarefas domésticas (como arrumar o quarto e limpar a louça) e tem um tempo mínimo de estudos, das 9h às 11h45. De dez em dez dias, eles vão a uma biblioteca. As matérias estudadas em cada série são as mesmas ensinadas nas escolas: essa abordagem, chamada popularmente de aprendizado estruturado tradicional, é a mais comum entre os adeptos brasileiros da educação em casa (55,1%). Lilian, dona de casa, está à frente

do processo e utiliza o projeto Pitanga (da editora Moderna) para escolher o material didático e aplicar avaliações. O programa caseiro, no entanto, é flexível, podendo ser alterado de acordo com o interesse da criança. “Na educação domiciliar, eu não preciso seguir à risca uma grade curricular e um horário específico”, diz Ricardo, que mira também a aprovação dos filhos no ENEM (VIEIRA, 2012, p. 48).

Com base neste relato percebe-se a implementação de uma estrutura no âmbito da casa que se referencia prioritariamente na escola, desde os conteúdos estudados à organização dos horários, aplicação de avaliações e uso da abordagem tradicional, mantendo com isso uma correspondência sistemática com a escola, e mesmo finalística, ao passo que se aponta como um dos objetivos educacionais a aprovação no ENEM¹⁶, ainda que a criança esteja sendo educada no espaço domiciliar. Gavião (2017) nos ajuda a entender esse fenômeno ao explicar que

Homeschooling ou o Estudo Domiciliar se dedica a uma educação *escolar* no lar [...] Estudo Domiciliar é estruturado e tem como inspiração (mesmo que parcial) o próprio currículo escolar, o que pressupõe que os pais-educadores, ou ainda um professor particular, sejam responsáveis pelo planejamento e organização de tudo “o que” e “como” será ensinado à criança” (GAVIÃO, 2017, p. 80).

Ou seja, no método Escola em Casa os pais educadores assumem a tutela da educação, embora ainda recorram aos recursos escolares para encaminhar o ensino das crianças, mesmo que os aplicando com maior flexibilidade e mesclando-os com elementos distintos, conforme relato da mãe de Alícia (11 anos).

A Alícia faz meio a meio [meio Homeschooling/meio Unschooling], eu e a professora particular dela organizamos um currículo base com os conteúdos mínimos, sem desconsiderar os interesses dela. Assim, qualquer coisa pode virar tema de um projeto, um programa de TV, um livro, um filme. Neste momento estamos trabalhando em um projeto inspirado no Pequeno Príncipe, então aproveitamos tudo o que é disponibilizado no livro para estudar (GAVIÃO, 2017, p. 81).

No relato, embora a mãe assuma a educação da filha e utilize alguns parâmetros escolares no cotidiano educacional, recorre também a professores particulares, outro elemento cabível ao método Escola em Casa. Neste caso específico, contudo, a mãe opta também por se apropriar de características da educação desescolarizada (*Unschooling*), que seria essencialmente oposto à Escola em Casa. Explicita-se, com isso, a flexibilidade metodológica

¹⁶ Exame Nacional do Ensino Médio, utilizado como principal porta de entrada para ingresso de estudantes no ensino superior brasileiro.

que permeia a educação domiciliar, que possibilita a articulação de métodos conceitualmente opostos.

Em suma, tem-se como um dos pilares do método Escola em Casa a predominância de componentes que constituem a escola, ocorrendo, via de regra, a estruturação de espaços na casa que remetem às salas de aula; a adoção de livros didáticos e/ou currículos utilizados nas escolas e mesmo na compra de sistemas de ensino; horários pré-fixados para os estudos e uma rotina de atividades, que algumas vezes conta com visitas a museus, zoológicos, clubes de leitura, livrarias, entre outros espaços utilizados (NOVAES, 2017). Reiteram-se tais percepções no relato da família Vilhena Coelho, pois,

baseada nos argumentos anteriormente citados, a família resolveu desenvolver em sua residência um ambiente propício ao estudo (o qual chamavam de ‘escolinha’) e equiparam-na com mobiliário e materiais para pesquisa e aprendizado [...] Para a realização dos estudos em casa, a família solicitou a lista de materiais de três ou quatro escolas da região consideradas “de primeira linha”, comparou esses materiais e escolheu o que julgou ser o melhor para seus filhos, na intenção de torná-los autodidatas (BARBOSA, 2013, p. 33).

Ressalta-se, com isso, que a apropriação de alguns elementos escolares por parte das famílias não é realizada de forma acrítica, antes, utilizam-se os recursos da maneira que melhor se adequa aos objetivos formativos de cada família, com bastante flexibilidade, como é próprio da educação domiciliar. Apesar da expressão *Escola em Casa* aludir ao uso restrito do lar como ambiente educacional, as famílias educadoras geralmente fazem uso de espaços diversos para a aprendizagem, incorporando a aquisição de conhecimentos à própria rotina familiar de viagens, passeios e visitas a espaços sociais variados, onde as crianças podem interagir com a diversidade inerente à sociedade. Essas características ficam explícitas nos depoimentos das famílias ao afirmarem que

Eduardo costuma levar Brenda para livrarias da cidade. “Lá, ela fica folheando livrinhos e eu vou descobrindo os interesses dela (VIEIRA, 2012, p. 50).

Participava de projetos voluntários, apresentações musicais e teatrais para comunidades carentes. Os esportes eram praticados com outras crianças que também recebiam ensino em casa. Fazia visitas aos museus, parques... USA1 ressalta que fazia longas caminhadas e brincava sempre em turmas com outras crianças (NOVAES, 2017, p. 81).

Os “*Homeschoolers* estão envolvidos em esportes de todos os tipos. (...) Eles vão para supermercados, bibliotecas, outros lugares públicos, etc... Em todos esses lugares, eles aprendem a socialização” (dirigente da Associação D). Os pais também afirmam que “há muitas oportunidades diárias para ter interação com grupo (...). Famílias *homeschoolers* não vivem em uma caverna nem nunca veem as pessoas” (pai K). Nesse sentido, crianças que estudam em casa podem viver com diferentes indivíduos diariamente: Nós conhecemos pessoas muito ricas e muito pobres. Pessoas 'como nós' e pessoas muito diferentes de

nós. Temos tempo para interagir com balconistas, caixas, funcionários e voluntários, todos da Comunidade, incluindo manter contato com aqueles onde freqüentemente passamos nosso tempo (como a biblioteca e os museus, o café e os parques infantis)... (pai H) (BARBOSA, 2013, p. 235).

Para os *homeschoolers*, a socialização desenvolve-se dentro das interações vivenciadas nos diversos espaços que as famílias frequentam, seja com intenções pedagógicas ou não, possibilitando às crianças um escopo mais amplo de interações quanto a idade, gênero, classe e etnias, tocando o pluralismo social em sua dinâmica natural. Tal entendimento contrapõe-se ao pensamento de uma educação de *confinamento* à esfera doméstica. Nesta perspectiva, a escola em casa não se restringe ao espaço da casa para desenvolver a educação das crianças, fazendo antes, uso de diversos espaços de aprendizagem.

Quanto ao papel docente, nesta metodologia, a figura do professor, via de regra, é assumida pelos pais, que passam a desempenhar um papel mais atuante na educação, intervindo com maior frequência na rotina de estudo dos filhos e mesmo lecionando para as crianças. Em alguns casos, os pais buscam, inclusive, uma formação de nível superior que contribua na atuação da docência em casa, quando já não possuem alguma graduação; outros investem na contratação de professores particulares para todas as disciplinas ou para matérias específicas, como já se tem mencionado.

Com essas características, o método Escola em Casa se configura, para muitos pais, como a metodologia de entrada na educação domiciliar, dada a familiaridade dos mesmos com os elementos que constituem a escola, proporcionando, dessa forma, uma sensação de maior segurança diante dos desafios do ainda inexplorado terreno da educação desescolarizada (*Unschooling*).

3.4- EDUCAÇÃO DESESCOLARIZADA (UNSCHOOLING)

A heterogeneidade pedagógica que marca a educação domiciliar é percebida diante das diversas possibilidades metodológicas que a modalidade em questão proporciona. Dando sequência à apresentação dos métodos pedagógicos mais recorrentes nas famílias educadoras, pretende-se neste tópico aprofundar um pouco mais a compreensão acerca do *Unschooling*, já apresentado conceitualmente em tópicos anteriores, a partir das obras de John Holt e de narrativas de famílias que vivenciam este método.

Diferentemente do *homeschooling*, que pressupõe “uma educação escolar no lar” (GAVIÃO, 2017, p. 80), a educação desescolarizada (*Unschooling*) aponta para a

desescolarização, ou seja, um método que não se apropria dos aparatos da escola, antes privilegia o interesse do aluno em oposição a um currículo, rotinas e calendários pré-fixados, dando o protagonismo da aprendizagem à criança e a sua curiosidade natural, como bem exemplifica o relato de Deborah, pedagoga e mãe *unschooler*, retirado do documentário *Contra a Maré*¹⁷.

Quando eu me mudei para Ubatuba, eu decidi por tirar ele da escola, por poder trabalhar com ele de uma forma mais pessoal, mais individual, que eu sentia falta nas escolas. Eu, no início, eu fiquei um pouco insegura também, eu tinha essa intenção de preencher todo o conteúdo escolar e rapidamente eu vi que era desnecessário e que o que ele me traz de curiosidade acaba abrangendo além do currículo escolar. O meu filho, Cauê, ele é muito espontâneo [...] ele já acorda me fazendo perguntas. A partir dessa curiosidade dele eu vou atrás, e pontuo. A internet ajuda bastante, a internet no celular, onde a gente tá, a gente consulta qualquer coisa. Então, tudo, ele nem tem essa sensação. Quando eu tirei ele da escola, três meses depois, ele me perguntou: "quando que a gente vai começar a estudar em casa" E a gente já tava, há muito tempo né (CASTILHO; CHITAS, 2017, on-line).

Na educação desescolarizada (*Unschooling*), os interesses e curiosidades da criança, tornam-se o motor do processo educativo, reconhecendo as atividades cotidianas da família como possibilidades de aprendizagem, seja uma ida ao supermercado ou uma refeição de café da manhã. Tudo se potencializa a partir da perspectiva de que a educação é dinâmica e pode se desenvolver dentro dos movimentos da vida, desfazendo-se facilmente o hiato entre conteúdo e aplicabilidade que a escola luta para conseguir. Com a contextualização dos assuntos, temas e conteúdos na própria vida, a aprendizagem se transfigura em algo natural, conforme demonstrado no relato anterior.

Além do conteúdo, outro item que se desescolariza no *unschooling* refere-se à estrutura escolar e à noção de sala de aula, dada a própria natureza do método que propõe uma abordagem livre e ampla da aprendizagem. A educação desescolarizada (*Unschooling*), portanto, torna o mundo cotidiano e as experiências vividas em espaços de aprendizagens. Isso fica explícito no depoimento que segue.

Em determinado momento da entrevista, Rafael nos contou da visita que fizera, naquele dia, ao Museu da Família Colonial. Segundo sua mãe, os passeios com o filho são frequentes. Eles vão, no mínimo, uma vez por semana para museus e parques infantis e, na livraria do *shopping* vizinho a residência da família, participam do semanal “cantinho da leitura”. Mas é nos belos parques de Blumenau que o filho mais interage com outras crianças. “Teve um dia que ele se juntou com uns meninos de cerca de dez anos. Eu cheguei um pouco perto ‘pra’ observar os assuntos, eles falaram sobre família, jogos

¹⁷ Documentário sobre desescolarização realizado por *La Casa de la Madre*, sob direção de André Castilho e André Chitas. Mais informações disponíveis em: <<https://www.lacasadelamadre.com.br/en/job/contra-mare/>>. Acesso em: 02 out. 2018.

de computador e sobre não ir à escola. Foi um papo muito adulto até, eu achei”. Rita lembra do dia em que o filho tentou acalmar os ânimos de um “garoto emburrado”. “Ele é um pouco da ‘turma do deixa disso’, entendeu?”, esclarece a mãe, que achou “muito sensata” a decisão do filho. (VIEIRA, 2012, p. 46).

Destaca-se a flexibilidade e movimento que demarca a fala da mãe *unschooler*, ao permitir que a aprendizagem acompanhe os interesses dos filhos, trabalhando a partir das dúvidas e curiosidades que vão surgindo frequentemente na rotina familiar. Além disso, percebe-se uma socialização que pode se efetivar em espaços múltiplos, contrapondo a noção da escola como espaço oficial de socialização e aprendizagem. No cenário pedagógico da educação desescolarizada (*Unschooling*) a escola é observada com estranheza e percebida como local que suplanta os interesses das crianças, substituindo o prazer de aprender por processos mecânicos, que ao longo do tempo enfadavam os aprendizes, por exemplo, “depois de tirar o filho da escola, Rita continuou a alfabetização em casa. Foi quando conheceu a inquieta curiosidade que a escola podara” (VIEIRA, 2012, p. 44). Nesse sentido, Holt acrescenta que

as crianças nascem apaixonadamente ansiosas por compreender tanto quanto puderem as coisas ao seu redor [...] As crianças observam, imaginam, especulam e fazem perguntas a si mesmas. Conjecturam possíveis respostas, constroem hipóteses e teorias [...] Isso é o que na vida “adulta” chama-se de Método Científico, com M e C maiúsculos. E é precisamente isso que esses pequeninos seres começam a fazer tão logo nascem. Se tentarmos controlar, manipular ou desviar esse processo, nós o atrapalharemos. Se insistirmos por muito tempo em interferir, o processo estanca. O cientista independente que existe na criança, então desaparece (HOLT, 2006, p. 114).

Holt (2006) propõe que a criança vivencie um processo de aprendizagem livre, sem tantas interferências, desconstruindo, com isso, o formato docente hegemônico nas escolas, propondo uma relação professor/aluno distinta dos padrões escolares. Na educação desescolarizada (*Unschooling*), até mesmo os pais atuam, em tese, de forma diferenciada, não conduzindo o processo de ensino de modo fechado e pré-definido, mas proporcionando recursos que correspondem e estimulam os interesses das crianças, fomentando a aprendizagem, como também esclarece Holt,

o que os adultos podem fazer pelas crianças é tornar este mundo e as pessoas que o habitam mais e mais acessíveis e transparentes para elas. A palavra-chave é acesso. Às pessoas, aos lugares, às experiências, aos locais de trabalho e a outros lugares aonde vamos: cidades, países, ruas, construções. Podemos também oferecer brinquedos, livros, discos, ferramentas e outros recursos (HOLT, 2006, p. 147).

Com base nisso, compreende-se educação desescolarizada (*Unschooling*) como uma metodologia que preza pelas condições naturais de aprendizagem, desvinculada da noção programática das escolas, isto é, que se orienta pelo ritmo da criança, respeitando seu tempo para compreender este ou aquele tema. O método se caracteriza ainda por possibilitar uma abordagem individualizada que, mais do que compreender que cada criança é única, permite que sua aprendizagem transcorra nesta mesma percepção. Tal é a naturalidade que permeia o método em tela, que o casal Bluedorn o denomina como método *unschooling ambiental*, esquematizando-o da seguinte maneira.

O método *unschooling* (John Holt) busca fornecer um ambiente de livros e fontes que seja sem estrutura e sem diretriz. Os pais 1) fornecem um modelo de interesse no aprendizado, 2) envolvem os filhos nas próprias experiências adultas, 3) circundam-nos de um ambiente rico de recursos, 4) disponibilizam-se a responder perguntas e sugerem coisas que ajudem os filhos a explorar os próprios interesses (BLUEDORN; BLUEDORN, 2016, p. 300).

Salienta-se com isso, outro fator marcante na metodologia em estudo, a saber, a disponibilidade dos próprios pais/adultos de também desenvolverem seus interesses paralelamente às crianças, criando o que o autor se refere como “modelo de interesse”, além de se mostrarem disponíveis para responder às inquietações dos educandos, bem como para fornecer os recursos necessários ao desenvolvimento do aprendizado. Tal disponibilidade se revela um dos grandes desafios da educação domiciliar como um todo, e não apenas na educação desescolarizada (*Unschooling*), uma vez que os responsáveis que acompanham as crianças precisam também se desenvolverem paralelamente aos aprendizes, fazendo emergir “modelos de interesse”, ou seja, fornecendo um exemplo no estudo, leitura, pesquisa, etc.

Assim, a educação desescolarizada (*Unschooling*) configura-se, enquanto metodologia, num caminho de livre aprendizagem para as crianças que não tem como referência principal a escola, sendo uma das alternativas para as famílias educadoras que ingressam na modalidade da educação domiciliar e que buscam uma perspectiva mais autônoma no desenvolvimento do saber.

3.5- EDUCAÇÃO CLÁSSICA

A abordagem clássica na educação domiciliar surge como outra possibilidade metodológica para as famílias educadoras, embora esta opção não corresponda a um método pedagógico em si mesmo, sendo de notável caráter extemporâneo e, portanto, demonstrando maior complexidade para ser compreendida e praticada. Diante disso, não se objetiva neste

tópico trazer uma exposição aprofundada dessa vertente, antes a apresentação de alguns princípios gerais que a compõem, de modo a compor um panorama conceitual. Para tanto, cumpre estabelecer, desde já, a distinção entre a Educação Clássica de cunho medieval e a abordagem clássica contemporânea, a qual se apropria de algumas das artes liberais como princípios a serem aplicados, por exemplo, na exposição das disciplinas, ou mesmo nas fases de desenvolvimento infantil, como será explicitado posteriormente.

A Educação Clássica ou Método Clássico medieval consiste no estudo das artes Liberais corporificadas no *Trivium* (Gramática, Lógica e Retórica) e *Quadrivium* (Aritmética, Geometria, Música e Astronomia) e remontam ao século II, com origem na Alexandria (JOSEPH, 2008). Estas se tratavam de uma formação propedêutica, isto é, que antecedia o ingresso nos ensinos superiores e que objetivava, para aqueles que se submetiam a seus conteúdos, o treino de suas mentes, habilitando-os à compreensão da realidade. Realidade, neste caso, consistia na matéria e no espírito, pois “as artes liberais, em contraste, ensinam a viver; treinam faculdades e as aperfeiçoam; permitem a uma pessoa elevar-se acima de seu ambiente material para viver uma vida intelectual, uma vida racional, e portanto, uma vida livre para adquirir a verdade” (JOSEPH, 2008, p. 29).

Demarca-se, com isso, o caráter metafísico que circunda as abordagens clássicas, seja a medieval ou a contemporânea, indicando uma formação que perpassa por elementos que ultrapassam a experiência física, ou seja, que adentra em aspectos religiosos. Na abordagem clássica contemporânea, no entanto, a ênfase formativa reside em proporcionar ao estudante a aquisição de “ferramentas universais de estudos” (GREGGERSEN, 2010, p. 189) que, posto de forma rústica, conferiria autonomia para que os alunos pudessem aprender qualquer outro assunto, “por isso a gramática, a lógica e a retórica são chamadas ‘artes liberais’. Elas são as artes que liberam! [...] A verdadeira educação em artes liberais significa obter o domínio das habilidades que nos liberam dos professores, de modo que possamos aprender sozinhos” (BLUEDORN; BLUEDORN, 2016, p. 99).

O significado *liberal* das sete artes possui ainda outra perspectiva, denotando que “a educação prospera mais quando é procurada livremente. Este é o sentido ‘liberal’ (de liber, livre) nas sete artes liberais da idade média” (NASSER, 2008, p. 14). Para fins deste estudo, será dada ênfase, primordialmente, na leitura contemporânea da educação clássica.

Neste entendimento, a Educação Clássica, contrapõe-se à escola, seus objetivos e seus *moldes* operativos, considerando que no viés liberal o aprendiz será conduzido por um processo de aquisição, não apenas de conteúdos de diversos, mas primordialmente de recursos linguísticos, teóricos e literários que vão subsidiar a própria habilidade de aprender. Com isso,

chega-se a uma das características centrais nesse método, qual seja, o aprofundamento linguístico e literário, de modo que as três primeiras artes (*Trivium*) apresentam esse enfoque, sendo denominadas por Joseph de “artes da linguagem”, como acrescenta Greggersen (2010) ao afirmar que

na verdade, o *Trivium* todo tinha a intenção de ensinar ao aluno o uso apropriado das ferramentas [de estudo] da educação, antes que ele começasse a aplicá-las às “matérias” [propriamente ditas]. Primeiro ele aprendia o uso apropriado das ferramentas; não apenas como fazer um pedido no restaurante, numa língua estrangeira, mas a estrutura da língua, e assim, da própria linguagem – em que situação se encontrava, como se constituiu, e como funcionava. Depois, ele aprendia a usar o idioma; como definir os seus termos e elaborar asserções mais refinadas; como construir um argumento e como detectar falácias em um argumento. Em outras palavras, a gramática abarcava a lógica e o uso do senso crítico. Em terceiro lugar, ele aprendia a se expressar usando aquela língua – a como dizer o que ele tinha para dizer de forma elegante e convincente (GREGGERSEN, 2010, p. 198-199).

Com isso, o estudante destas artes não estaria apenas aprendendo uma língua, mas se apropriando de ferramentas que oportunizariam o aprendizado da própria linguagem, de forma que “essas disciplinas fornecem ao estudante as três ferramentas formais com as quais poderão ensinar a si próprios” (BLUEDORN; BLUEDORN, 2016, p. 305). Somente após dominar estas artes linguísticas o estudante poderia passar às artes que contemplavam a matéria: o *Quadrivium*, também denominado de “*Quadrivium matemático*” (Ibid., p. 305), dado sua unidade interior se concentrar nos números, pois

o *Quadrivium* surge do mais reverenciado de todos os assuntos disponíveis à mente humana: o número. A primeira dessas disciplinas é a Aritmética. A segunda é a Geometria ou a ordem do espaço como número no espaço. A terceira é a Harmonia, que, para Platão, significava o número no espaço. A quarta é a astronomia ou número no espaço e no tempo (CRITCHLOW, 2014, p. 9).

Ressalta-se a partir disso outro elemento distinto na abordagem clássica: a compreensão de uma unidade entre as artes. Tal acepção opõe-se à noção de disciplinas ou matérias compartimentadas, conforme se apresenta aos alunos ao longo de toda vida escolar, ficando a cargo do educando construir correlações, o que muitas vezes não ocorre. Forma-se, com isso, indivíduos que compreendem o mundo dividido em áreas, assuntos e disciplinas, construindo uma perspectiva fragmentada da realidade, algo já alertado por Morin (2003), bem como por Joseph (2008).

O acúmulo de fatos é mera informação e não merece ser chamado de educação, pois sobrecarrega a mente e a estultifica, em vez de desenvolvê-la, iluminá-la e aperfeiçoá-la. Mesmo quando alguém esquece muitos fatos que uma vez aprendeu e relacionou, a sua mente retém o vigor e o aperfeiçoamento

que obteve ao neles se exercitar. Porém a mente faz isso somente porque lida com fatos e ideias. Ademais, é muito mais fácil lembrar ideias associadas do que ideias sem conexão. Cada uma das artes liberais veio a ser entendida não no sentido restrito de uma disciplina em separado, mas mais propriamente no sentido de um grupo de disciplinas relacionadas (JOSEPH, 2008, p. 32).

Enfatizando a importância de as disciplinas serem apresentadas de modo coeso, contextualizado e unificado quanto às áreas do conhecimento, também argumenta Greggersenc (2010), ao afirmar que

a gramática da História deve, penso eu, consistir em datas, eventos, anedotas, e personagens históricos. Ter um conjunto de datas à disposição, nas quais fixar todo conhecimento histórico ulterior é de enorme ajuda mais para frente, para o estabelecimento da perspectiva histórica. Não importa muito quais sejam essas datas: a dos Reis da Inglaterra servirá desde que sejam acompanhadas de imagens que retratem o vestuário, da arquitetura e outras figuras do cotidiano da época, de forma que a simples menção de uma data remeta a uma apresentação visual bem marcante de todo o período (GREGGERSENC, 2010, p. 131).

Por conseguinte, as artes que compõem o *Trivium*, foram também compreendidas por Sayers (1947) como fases, sendo aplicadas aos estágios de desenvolvimento educacional infantil. Assim, a etapa da gramática compreenderia dos 6 aos 11 anos, enfatizando-se nesse período a absorção e memorização de uma grande quantidade de informações das diversas áreas do conhecimento, o que Sayers denominava de gramática de cada disciplina. Já na fase da lógica, que abarcaria dos 10 aos 12 anos, o foco seria desenvolver um senso crítico por meio de debates, discussões e formulação de conclusões. O estágio da retórica, por fim, teria em sua essência o desenvolvimento da persuasão, expressão e da comunicação das ideias, indo dos 13 aos 18 anos. Reconhece-se, entretanto, que um estágio pode ocorrer simultaneamente a outro, não sendo possível delimitar precisamente em que idades estes se iniciariam. Os conceitos de Sayers (1947) são sintetizados pelo casal Bluedorn.

Nós o chamamos Modelo do trivium para o desenvolvimento educacional infantil. Sayers descrevia assim as diferentes etapas: O estágio gramatical: “No estágio do papagaio o aprendizado decorrente da decoração é fácil e, em geral, agradável; o raciocínio é difícil e, em geral, pouco apreciado. Nessa idade, a criança memoriza de pronto a forma e aparência dos objetos; gosta de recitar [...] diverte-se em entoar rimas e com os ruídos e brados de polissílabos ininteligíveis; alegra-se com o mero acúmulo de coisas”. O estágio lógico: “A idade do atrevimento, segue-se à anterior (e, naturalmente, sobrepõe-se a ela em certa medida), é muito conhecida de quem lida com crianças: é caracterizada pela contradição, pelo retruque, pelo gosto de ‘surpreender’ (em especial os mais velhos) e pela proposição de enigmas (de preferência os que contêm alguma pegadinha grosseira)”. O estágio retórico: “A idade poética é popularmente conhecida como a idade ‘difícil’. Ela é egocêntrica; anseia por expressar-se; prefere se especializar em ser mal compreendida; é inquieta e

busca alcançar a independência; e, com boa sorte e orientação, começa a mostrar alguma criatividade, um impulso em direção à síntese do que já se sabe e um zelo deliberado em saber e se dedicar a fazer uma coisa em detrimento das demais” (BLUEDORN; BLUEDORN, 2016, p. 83-84).

Sayers (1947) também aplicou esta mesma percepção no ensino das disciplinas, entendendo que todas as áreas do saber também possuiriam estágios que se relacionariam diretamente com as artes do *Trivium*. Assim,

todas as matérias passam por três fases de desenvolvimento: 1. Toda matéria tem gramática própria, ou o conhecimento dos fatos básicos e das regras fundamentais — em outras palavras, de todas as partes individuais. 2. Toda matéria tem lógica própria, ou entendimento das relações entre estes fatos e as regras — em outras palavras, como todas as partes se encaixam. 3. Toda matéria tem retórica própria, ou a sabedoria para expressar verbalmente e aplicar de modo prático o que se sabe e compreende — em outras palavras, como fazer bom uso de tudo isso (Ibid., p. 84).

Com isso, Sayers (1947) acaba indicando caminhos de aplicabilidade para a Educação Clássica, incorporando os princípios dessa metodologia, tanto no desenvolvimento cognitivo natural das crianças, quanto no próprio formato de exposição dos conteúdos, tendo em vista uma formação ampla que supere a apreensão de conhecimentos fragmentados, imbuindo nas crianças recursos para que possam aprender a aprender.

Quanto à atuação dos pais ou responsáveis pela educação das crianças no viés clássico, diferentemente do proposto na educação desescolarizada (*Unschooling*), estes desempenham um papel que não se conduz apenas pelos interesses das crianças, antes, aproximando-se da tradicional figura do professor, ensinam, intervêm e orientam. Distinguem-se, todavia, por instruírem sobretudo pelo exemplo, marca central para aqueles que outrora fizeram uso da compreensão clássica (BLUEDORN; BLUEDORN, 2016).

Na atualidade, a Educação Clássica vem sendo reivindicada por um número cada vez maior de famílias *homeschoolers* que, insatisfeitas com as bases da educação formal na atualidade, se mostram desejosas por uma forma de ensino mais eficaz que há muito já teria sido testada, tendo historicamente demonstrado, segundo eles, bons frutos. Na prática, no entanto, a compreensão clássica acaba sendo adaptada à realidade de cada família, sofrendo releituras diferenciadas. Desta forma,

a beleza do ensino domiciliar é que você opta pelo que compreende ser mais importante para a formação de seus filhos. É lógico que estamos atentos às diretrizes do MEC para cada idade ou ciclo, mas compreendemos que muitas coisas que o Estado considera importantes na formação da criança e do adolescente, na verdade não são. No início do semestre eu preparo um plano de ensino para cada disciplina. Aqui em casa adotamos a educação clássica. Além de todas as disciplinas comuns do currículo, estudamos a lógica formal,

línguas antigas, como o latim e o grego (em um curso online em que pagamos uma única matrícula), filosofia, teologia, entre outros assuntos. As crianças são livres para se aprofundar em uma área do conhecimento de que gostam, como astronomia, física, culinária ou instrumentos. Elas têm energia e tempo para desenvolverem projetos como uma mão robótica feita de papelão, abrir eletrodomésticos estragados que acham na rua e que trazem para casa, construir móveis em miniatura, pintar, esculpir. Tudo contribui para o desenvolvimento de habilidades essenciais para a vida. Enquanto na escola aprendem nos livros, em casa experimentam a realidade (NOVAES, 2017, p. 43).

Destarte, a abordagem clássica configura-se numa perspectiva pedagógica que propõe ao estudante, além de uma formação cognitiva ou que apenas viabilize sua inserção no mercado de trabalho, a apreensão de ferramentas que o introduzam numa vida de aprendizagem que, por sua vez, não se restringe ao objetivo de viabilizar uma carreira profissional, tampouco se resume aos anos escolares/acadêmicos, mas permeia todas as demais instâncias da vida, no intuito de alcançar uma formação humana completa. Contrapõe-se, assim, à noção de aprendizagem por necessidade ou imposição social, fomentando um prazer pelo estudo que acabada tantas vezes roubado pelos caminhos burocráticos das instituições.

3.6- O MÉTODO CHARLOTTE MASON

Também citado pelas famílias *homeschoolers* de Aracaju, o método Charlotte Mason tem origem inglesa. Mason, que desde cedo percebeu as dificuldades da vida, ficou órfã aos 16 anos e dedicou-se a desenvolver uma concepção de educação que pudesse alcançar o maior número de crianças possíveis, uma vez que em sua época, a questão educacional estava circunscrita numa perspectiva classicista (MASON, 2018).

A abordagem de Mason funda-se na premissa de que “a educação é uma atmosfera, uma disciplina e uma vida” (MASON, 2018, p. 10), incentivando, com isso, uma educação que acontece para além do espaço escolar e seus métodos. Ao destacar a *atmosfera*, Mason estava indicando a relevância do ambiente doméstico, o lócus natural do aprendizado que, segundo a autora, é responsável por grande parte da formação da criança.

Nas palavras de Mason (2018), “devemos levar em consideração o valor educacional da atmosfera da sua casa natural, tanto com respeito às pessoas quanto às coisas, e devemos deixá-la viver livremente nas suas condições apropriadas” (p. 12). Para ela, dever-se-ia incluir no processo formativo, o espaço doméstico e as relações ali travadas, tanto com as pessoas, quanto com as coisas as quais as crianças são apresentadas. A dimensão da *atmosfera* na premissa de Mason, portanto, ressalta também a importância dos laços familiares no processo formativo da

criança, entendendo que os princípios que regem os pais, via de regra, conduzirão também os filhos.

Sobre *disciplina*, Mason se referia a necessidade de se cultivar bons hábitos, adotando rotinas e horários que construíssem na criança, tanto na mente quanto no corpo, competências e habilidades que corroborassem para um melhor desenvolvimento infantil. Por enfatizar a formação de *hábitos*, o método passa, inclusive, a ser também denominado pelo casal Bluedorn de Método *Habitual* Charlotte Mason. Segundo eles,

esse método busca instilar hábitos de autodisciplina nas crianças por meio de rotina diária, concentração, honestidade, autocontrole, cooperação e altruísmo. As crianças devem ser expostas às melhores fontes de conhecimento e fazer uma narrativa oral do material para que desenvolva a atenção, a concentração e o entendimento (BLUEDORN; BLUEDORN, 2016, p. 298).

No trecho acima aparece também outra marca deste método, as narrativas orais, consideradas uma parte fundamental no desenvolvimento do método Charlotte Mason. O uso desta ferramenta busca treinar a mente das crianças frente àquilo que leem, ouvem e veem, formando nos estudantes, semelhantemente ao método clássico, condições para a autonomia educativa. Sobre estas semelhanças também se afirma que

a narração é uma parte essencial do método habitual de Charlotte Mason, mas também se ajusta muito bem ao trivium aplicado. Ela constrói e fortalece a mente, algo por que ambos os métodos se empenham. O método habitual encoraja as crianças a ter um amor pelo aprendizado que as leva à autoeducação. Novamente, essa ideia é central no trivium aplicado. Há uma ênfase em “livros totais” e “livros vivos” no método habitual. Nenhuma contradição aqui com o trivium aplicado. Charlotte Mason estimulava passeios pela natureza e a produção de cadernos sobre ela. Isso se harmoniza muito bem com a fase da gramática do trivium aplicado (Ibid., p. 299).

Tem-se, com isso, mais um diferencial do método de Mason: a importância com que a literatura é abordada. Nesse quesito, entretanto, Mason tece algumas críticas a leituras ditas *infantis* que são propostas às crianças, como explica Haswell, “ela afirma que a mente das crianças é um solo frutífero e que devemos usar livros de qualidade para semear neste solo, não livros de linguagem abobalhada ou meramente livros que diminuem e subestimam as crianças, mas livros vivos, ricos” (HASWELL, 2018, p. 7).

Chega-se então ao item seguinte da premissa do método: *vida*. Mason (2018), ressalta a necessidade de apresentar os temas às crianças conectando-os à vida e a sua dinâmica, e não meramente através de conceitos em livros didáticos constituídos de informações. Busca-se,

assim, uma formação que perpassasse pela apropriação da própria realidade, enquanto elemento formativo, entendendo que

a Educação é a “Ciências das Relações”, isto é, que uma criança tem relações naturais com um número vasto de coisas e pensamentos. Então temos que formá-la com exercícios físicos, natureza, artesanato, ciências e arte, e com muitos livros vivos, pois sabemos que o nosso negócio não é lhe ensinar tudo, mas ajudá-la a tornar válidas tantas quantas sejam possíveis (MASON, 2018, p. 13).

O método Charlotte Mason busca, portanto, conferir significado às relações que a criança desenvolve ao longo de seu dia, criando a partir destas, recursos formativos, caracterizando uma perspectiva natural de aprendizagem. Desta forma, a metodologia de Mason estabelece que os itens disponíveis no cotidiano se transfigurem em instrumentos pelos quais hábitos intelectuais, físicos e morais possam ser desenvolvidos.

Neste método, a figura docente, seja na pessoa dos pais ou de professores particulares, articula o processo educacional que, por sua vez, transcorre de forma orientada, estabelecendo rotinas, recursos e condições para que a criança possa se desenvolver. Viabilizam-se caminhos de formação sem, no entanto, assumir a primazia do processo, permitindo à criança dilatar sua autonomia, como bem explicita a própria Mason (2018),

quantos mais a criança modela seu próprio curso, menos os pais agem, além de alimentá-la com comida conveniente, quer de amor, quer de pensamento, quer de carne corporal e bebida. E aqui podemos notar, os pais precisam somente de suprimentos. A criança sabe bem como se apropriar. O cuidado principal dos pais é que aquilo que eles devem suprir seja saudável e nutritivo, quer na forma de livros de imagens, de lições, de colegas, de pão e leite, quer de amor da mãe. Isso é a educação conforme a maioria dos pais entendem: com mais carne, mais de amor, mais de cultura, de acordo com seu tipo e grau (MASON, 2018, p. 21).

Assim, o método Charlotte Mason configura-se como mais uma abordagem adotada pelas famílias *homeschoolers* em Aracaju-SE, dada suas características que se adequam à educação domiciliar, conforme explanou-se acima.

3.7- MÉTODOS AVALIATIVOS

Outro ponto que suscita questionamentos por parte das famílias *homeschoolers* diz respeito às formas de avaliação aplicadas nas diferentes abordagens pedagógicas. Os métodos avaliativos têm variado ao longo do tempo, adequando-se à finalidade educacional e à prática pedagógica aplicada por cada educador. Um estudo dos diversos sistemas de avaliação foi

realizado por Mizukami (1996), que os categorizou em cinco abordagens principais: tradicional, comportamentalista, humanista, cognitivista e sociocultural.

Em síntese, a avaliação tradicional remete à mera capacidade de reprodução do conhecimento transmitido por parte dos alunos; a abordagem comportamentalista considera como êxito o alcance de objetivos pré-determinados numa fixa programação – ambas as vertentes enfatizam o produto final obtido. A avaliação humanista, por sua vez, considera que apenas o próprio educando é apto a se avaliar, centralizando assim a ideia de auto avaliação. Na vertente cognitivista, não se impõe parâmetros de desenvolvimento, supondo que os conhecimentos são qualitativos e não podem ser mensurados. Já na abordagem sociocultural, alunos e professores avaliam de modo permanente a atividade educativa, identificando seus avanços e dificuldades.

Pode-se constatar que paradigmas avaliativos diferenciados foram se construindo, verificando-se ao longo do tempo uma tendência de rejeição dos métodos mais positivistas e técnicos para deixar sobressair uma avaliação mais abrangente. Assim,

os estudos em avaliação deixam para trás o caminho das verdades absolutas, dos critérios objetivos, das medidas padronizadas e das estatísticas, para alertar sobre o sentido essencial dos atos avaliativos de interpretação de valor sobre o objeto da avaliação, de um agir consciente e reflexivo frente às situações avaliadas e de exercício do diálogo entre os envolvidos (HOFFMANN, 2006, p. 16).

Luckesi (2006), no entanto, afirma que o que se tem praticado nas escolas, via de regra, se restringe à aplicação de provas e à mensuração de resultados quantitativos que servem então para aprovar ou reprovar, classificando os alunos com uma prática seletiva. Num contraponto, a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – 9.394/96) estabelece que a verificação do rendimento escolar deve ser dar mediante uma “avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” (BRASIL, 1996, art. 24).

O conceito de *avaliação contínua* é entendido como uma prática constante e participativa de mensuração do processo de ensino-aprendizagem; um ato permanente de diagnóstico dos avanços e bloqueios, seguido de intervenções atentas às singularidades, e não padronizadas. Dessa forma, paralelamente ao ensino, pode-se verificar a medida da aprendizagem, com o objetivo de garantir a apreensão dos conteúdos essenciais no dia-a-dia, visando o desenvolvimento integral do ser.

Os desafios para implementação desse tipo de avaliação nas escolas são muitos. Na educação domiciliar, por outro lado, tal perspectiva avaliativa se adequa perfeitamente, visto

que a avaliação implementada no lar pode acontecer de modo cotidiano, processual e personalizado. Para o pedagogo Schebella,

ao se avaliar o processo de ensino-aprendizagem, o educador está observando todas as atividades e vivências realizadas e as comparando com os resultados obtidos na vida do educando. Nesse processo não há de se falar em resultado exclusivamente positivo ou negativo, pois sempre haverá progressos e deficiências. O objetivo de se avaliar é, justamente, saber o que está dando certo (para que se continue) e o que está sendo falho (para que seja repensado e substituído por elementos mais propícios). Mas, é claro que nesse processo dever-se-á analisar o aprendizado do educando como elemento explicitador dos resultados do processo de ensino-aprendizagem – aí cabem os trabalhos, provas e produtos intelectuais diversos. Entretanto, essa é só uma pequena fração do processo avaliativo (SCHEBELLA apud ANDRADE, 2014, p. 97).

Desse modo, demonstra-se que a educação domiciliar em suas variadas abordagens oportuniza, dada as características anteriormente apresentadas quanto os aspectos metodológicos, a efetiva implementação de uma avaliação contínua e abrangente. Uma vez que se admita como finalidade educacional a formação integral do indivíduo e a avaliação como um processo holístico, qualitativo e permanente, a aferição dos resultados da aprendizagem passa a ser encarada de outra forma.

Nesse viés, avaliar não se trata apenas de ver o estudante reproduzir com exatidão os conteúdos ministrados ou logrando aprovação num concurso vestibular, mas antes de perceber o progresso real daquele educando em particular; trata-se da efetiva preparação de um indivíduo para uma participação autônoma e ativa na sociedade; da plena formação do ser. Tais elementos não podem ser medidos simplesmente por meio de exames padronizados, requisitando um acompanhamento individual e permanente, o que por sua vez, reflete no fato das metodologias abordadas não especificarem uma fórmula única e precisa de avaliação do desenvolvimento das crianças.

Diante das atuais imprecisões legais no que tange ao tema da educação domiciliar no Brasil, quer sejam as crianças educadas em casa submetidas a avaliações regulares e padronizadas em instituições de ensino por determinação do Estado. Desta forma, sejam elas avaliadas mediante instrumentos especificamente voltados para este público, o fato é que o processo avaliativo na educação domiciliar pode ser vivenciado de modo muito mais amplo, beneficiando-se do profundo conhecimento dos pais no que concerne às habilidades e limitações de cada educando, bem como do acompanhamento cotidiano do seu processo natural de aprendizagem. Assim,

em todo caso, o melhor teste que conhecemos na praça é a avaliação dos pais — o palpite da educação doméstica — um método cuidadosamente elaborado pelo qual o papai e a mamãe, depois de trabalhar com os filhos, chegam a um

acordo: “É isso aí, ele está pronto para isso” ou “Nada disso, estamos indo rápido demais; vamos segurar um pouco aqui”. Perceba, por gentileza, que os pais estão sendo treinados ao longo do processo tanto quanto a criança. (BLUEDORN; BLUEDORN, 2016, p. 311).

Portanto, os métodos avaliativos mostram-se relativos e dependem muito do conceito de educação que se vivencia nos diferentes locais de ensino. Ainda que as famílias educadoras sejam levadas, em algum momento, a demonstrar à sociedade o grau do conhecimento já adquirido pelas crianças, os próprios pais demonstram também estarem aptos como agentes avaliadores, podendo intervir na medida e no tempo certo para a superação das dificuldades de aprendizagem dos educandos.

Diante dos vários métodos expostos, cada família busca utilizar as ferramentas e princípios que melhor se adaptem à sua realidade, sendo salutar reconhecer a importância dos aspectos de cada proposta pedagógica para se construir uma perspectiva que melhor contemple e sirva às crianças. Para facilitar a visualização das principais características dos métodos apresentados, buscou-se resumir as informações, em linhas gerais, no quadro síntese a seguir:

Quadro 1 – Síntese dos métodos pedagógicos mais utilizados pelas famílias pesquisadas

Método	Currículo	Relação de ensino	Avaliação	Ênfase
Escola em Casa	Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Pais como professores	Contínua e Provas	Transferência da estrutura escolar para casa
Educação desescolarizada (Unschooling)	Sem currículo	Não há professor, os pais ensinam acompanhando os interesses das crianças	Sem avaliação	Liberdade e autodescoberta
Método Clássico Medieval	<i>Trivium e Quadrivium</i>	Mestre e discípulo	Oral e escrita	Adquirir a verdade
Método Clássico Contemporâneo	<i>Trivium</i> aplicado às matérias e às fases de desenvolvimento da criança e podem ou não se referenciar pela BNCC	Educador e Educando	Contínua, podendo ou não fazer uso de provas	Aprender a aprender

Charlotte Mason	Livros vivos (<i>Living Books</i>) e podem ou não se referenciar pela BNCC	Educador e Educando	Contínua, podendo ou não fazer uso de provas	Educação é uma atmosfera, uma disciplina, uma vida
----------------------------	--	------------------------	---	---

Fonte: Elaborado pelo autor.

O quadro acima pode nos oferecer uma análise comparativa entre os diversos métodos escolhidos pelas famílias *homeschoolers* em Aracaju - SE em suas características básicas. Com isso, pode-se comparar, por exemplo, como se dão as diferenças e aproximações da compreensão do currículo, relações de ensino, avaliação e ênfase dada em cada um dos métodos.

4- PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DOMICILIAR: ANÁLISE DOS ESPAÇOS, MATERIAIS E MÉTODOS UTILIZADOS

Ao optar-se pelo estudo de caso único, centralizando a análise em apenas uma família, reconheceu-se que havia a possibilidade de desfocar elementos quanto à generalidade da expressão da educação domiciliar em Aracaju. Por outro lado, entendeu-se que adentrar na micro-experiência do que se desenvolve em um dos lares poderia acrescentar ingredientes importantes para compreensão do tema em estudo, cujo caminho de interpretação ainda está, em grande medida, inexplorado. As particularidades e complexidades presentes na organização intrafamiliar do caso em análise revelaram a necessidade de problematizar diferentes aspectos das narrativas, concepções de mundo e práticas pedagógicas encontradas, a exemplo do planejamento, métodos, objetivos, materiais didáticos, rotinas e procedimentos avaliativos, além da perspectiva de formação humana e profissional que orienta a lógica interna da família – é o que se propõe considerar nessa seção.

As informações produzidas ao longo de toda pesquisa, tanto a partir do levantamento bibliográfico como pela via dos questionários e entrevistas aplicados às amostras X e Y, possibilitaram a apreensão das informações necessárias para chegar-se, por fim, ao *caso* principal desse estudo, isto é, a família sobre a qual fixou-se as análises dessa seção, no intuito de lançar luz sobre algumas questões práticas pertinentes à educação domiciliar e à forma como ela se desenvolve. Como critério de seleção, passou-se da Amostra Y ao *caso* principal considerando-se o tempo decorrido das famílias na prática da educação domiciliar, optando-se assim pela família três (FM3), em virtude da sua experiência de seis anos com a modalidade em apreço, o maior período detectado dentre o grupo pesquisado.

Para a captação direta e imediata dos dados empíricos junto à família selecionada, procedeu-se com entrevistas formais e informais, visitas domiciliares e observação, operada na variante da *observação participante natural* que se dá “quando o pesquisador pertence à mesma comunidade ou grupo que investiga” (GIL, 2008, p. 103), facilitando o acesso aos dados disponíveis no cotidiano dos pesquisados e o acompanhamento dos comportamentos. Entende-se que “a observação visual é fundamental no ensino doméstico. Permite-nos observar comportamentos hierárquicos, os efeitos que eles produzem e os contextos em que são observados” (RIBEIRO, 2015, p. 301).

No processo de observação, ressalta-se a participação deste pesquisador na 1ª Feira de Ciências desenvolvida por algumas famílias que praticam a educação domiciliar em Aracaju, oportunidade na qual foi possível presenciar aspectos diversos, como o engajamento dos pais

junto aos filhos no processo de aprendizagem e na produção dos projetos apresentados, e ainda, a fluidez das interações infantis ali travadas. Destaca-se nessa atividade a participação da FM3.

Dessa forma, construiu-se a oportunidade de observar diversos momentos pedagógicos, visualizando os espaços e materiais utilizados, bem como algumas das abordagens empregadas, elementos que serão analisados a seguir. Ao final da sessão considerou-se importante expor uma breve discussão sobre as vantagens e desvantagens que permeiam a escola e a educação domiciliar, buscando a partir de uma perspectiva teórico-prática observar os traços que compõem cada projeto formativo e sua efetivação.

4.1- O PERFIL DOS SUJEITOS ENVOLVIDOS

Com base nos dados coletados junto à família três (FM3), pôde-se verificar que seu perfil socioeconômico aproxima-se daquele já percebido em outras pesquisas quanto à maioria das famílias que realizam a educação domiciliar, tanto no Brasil, quanto internacionalmente (VIEIRA, 2012; ANDRADE, 2014). Trata-se de uma família cristã, constituída pelo pai, mãe e dois filhos (9 e 19 anos). O filho mais velho já está cursando o ensino superior, embora tenha sido educado em casa desde 13 anos e o outro ainda vivencia a fase do ensino fundamental em educação domiciliar. Quanto ao nível de escolaridade dos pais, ambos tiveram acesso ao nível superior, embora o pai não tenha concluído. A mãe é pedagoga, sendo que, profissionalmente, apenas o pai desempenha uma função remunerada extra casa, atuando como servidor público.

Reitera-se que tal perfil apresenta traços que demarcam, em sua maioria, o fenótipo do próprio movimento de educação domiciliar no Brasil, isto é, famílias identificadas com algum braço do cristianismo, constituídas por um casal heterossexual, que possuem entre dois ou mais filhos e que, economicamente, reconhecem-se na classe média ou média alta. Apesar disso, não se pode falar num retrato fixo para tal movimento, considerando a dinamicidade inerente ao mesmo, já que “não há um perfil único, nem características que possam ser tomadas como ‘comuns’. O que se observa com mais frequência na opção pela educação doméstica, são pais que por motivos diferentes preferiram dar educação aos filhos e filhas na própria casa” (VASCONCELOS, 2015, p. 12).

Salienta-se também que a ausência de uma regulamentação específica dificulta saber, de fato, quantas, quais e onde as famílias tem adotado essa modalidade, prejudicando o acesso aos *homeschoolers* e, conseqüentemente, a construção de seu perfil.

De todo modo, o desenho preponderante dos adeptos da educação domiciliar sugere, inicialmente, configurar-se em contraposição à perspectiva secularizante abraçada pela

educação pública (BOTO, 2010), já que é praticada, majoritariamente, por famílias de viés cristão. Apesar disso, ao apresentar um amplo crescimento em meio à *modernidade*, numa época pluralista, o movimento parece adequar-se à percepção de Berger, referida por Freitas, pois

a modernidade não leva, necessariamente, a uma maior secularização do mundo. O que se verifica nas sociedades modernas ocidentais e orientais, ao contrário, é muito mais um movimento de renovação das principais tradições religiosas do mundo. Nesse movimento de renovação, o cristianismo e o islamismo são “os dois principais atores no palco global (FREITAS, 2018, p. 332).

Nesta conjuntura, a perspectiva religiosa que circunda a ED e, em especial, a família em estudo, pode ser interpretada a partir de um cenário mais amplo, isto é, considerando a característica pluralista da *modernidade*, segundo a qual o secular e o religioso não se excluem, antes convivem. Neste sentido, sugere Freitas que “um traço característico da pessoa moderna – na experiência da maioria das pessoas, a secularidade e a religião coexistem relativamente bem” (FREITAS, 2018, p. 33), e ainda acrescenta que

o indivíduo moderno possui a capacidade de lidar tanto com definições religiosas quanto com definições seculares da realidade, e acrescenta que a mesma realidade se encontra diferenciada em múltiplas estruturas de relevância, o que é, acredita Berger, um aspecto chave da modernidade. (FREITAS, 2018, p. 334).

Nesta percepção, a educação domiciliar não estaria *flutuando* como objeto estranho e/ou anacrônico na modernidade, antes amolda-se neste cenário de concepções plurais, não estando restrita a um único grupo ou perspectiva e podendo ser vivenciada por todo e qualquer indivíduo social. Entretanto, uma condição parece ser imperativa àqueles que optam pela ED, pois

o perfil das famílias brasileiras que aderem ao Estudo Domiciliar é composto por pais dispostos a investir tempo e recursos na formação intelectual de seus filhos, uma vez que são estes recursos que garantem aos homeschoolers aspectos fundamentais como a própria disponibilidade de educá-los em casa. (GAVIÃO, 2017, p. 75).

Sugere-se, com isso, que o aspecto central na implementação da educação domiciliar seria a disposição dos pais, já que a premissa básica desta modalidade é que os mesmos assumam a responsabilidade direta pela educação das crianças o que, por sua vez, demanda tempo e recursos. Tais requisições passam a desdobrar-se em decisões práticas para a efetivação da educação domiciliar, caso em que um dos pais, geralmente a mãe, opta por assumir integralmente a educação das crianças, sendo auxiliada pelo pai e compartilhando com este algumas tarefas e disciplinas a serem desenvolvidas, conforme verificado na família em estudo.

Nesta, a mãe assume a maior parcela de responsabilidade na condução da educação, enquanto o pai trabalha externamente e auxilia no ensino da matemática e nas atividades extra casa, como no futebol e *jiu jitsu*. Neste sentido, corrobora com essa afirmação o depoimento do pai ao relatar que

uma das coisas que se imagina é que para uma mãe acadêmica seria mais fácil né, mas, na verdade, o homeschooling exige muito que os pais tenham um comprometimento com a educação, que eles se envolvam, tentem compreender a questão da educação do filho e construir um caminho. Minha esposa fez pedagogia, mas, por incrível que pareça, isso não teve tanta contribuição assim, pois foi como mãe que ela se aplicou em compreender e construir esse caminho, para saber para onde a gente ia e qual caminho usar. Por exemplo, no caso do nosso filho mais novo, como ele foi alfabetizado conosco, diferentemente do mais velho, ela foi pesquisar; ouvia e lia, por exemplo, Carlos Nadalim e outros, e chegou à conclusão que seria mais interessante seguir o método fônico, mas isso não foi uma herança da faculdade, isso foi devido ao comprometimento dela de querer construir esse caminho, de estudar e de correr atrás (Pai - FM3).

Referente ao investimento financeiro na educação domiciliar, também não há um valor fixo previsto, embora no levantamento de Vieira (2012) e Gavião (2017), tenha-se indicado que as famílias possuem gastos mensais com a ED que variam em torno de 100 a 600 reais. Entretanto, observa-se que fica a cargo de cada família decidir quanto poderá investir, pois no próprio levantamento feito com a *Amostra Y*, notou-se uma variação quanto aos valores gastos mensalmente. No caso aqui focalizado, a FM3 afirmou ter um gasto médio mensal de 300 reais com atividades variadas, que serão melhor detalhadas nos tópicos posteriores.

Constata-se que os indivíduos que optam pela ED partem, em sua grande maioria, de pressupostos semelhantes, embora motivações diversas possam ser encontradas ao longo das conversas com as famílias, desde questões propriamente ligadas à natureza religiosa, às questões de conveniência para aquelas que trabalham viajando, ou ainda, por críticas à escola, sendo, portanto, impreciso fechar um perfil singular dos *homeschoolers* ou mesmo dos motivos que levam as famílias a aderirem à essa modalidade de educação.

4.2- DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

No intuito de compreender os aspectos pedagógicos que constituem a prática das famílias educadoras pretende-se, nos tópicos a seguir, analisar os elementos que norteiam a atividade educativa realizada no lar. Entendendo-a enquanto modalidade que se realiza em contraposição às instituições formais de ensino, busca-se perceber quais elementos são distintos

e quais seriam semelhantes no que concerne à educação domiciliar e à escola, depreendendo as vantagens e desvantagens que cada modalidade apresenta.

As descrições e análises aqui esboçadas tomam por base a realidade vivenciada pelos atores sociais envolvidos na investigação, em especial, os significados construídos, os interesses e as referências de vida da *Família 3*, realizando o cruzamento entre as atividades vivenciadas na casa e os parâmetros pedagógicos escolares, processo no qual evita-se os determinismos e caminha-se em direção a interpretações onde as realidades estudadas apresentam-se igualmente válidas.

4.2.1- Planejamento e objetivos

Todo o processo educacional escolar fundamenta-se num longo processo de planejamento, com objetivos bem delineados. Vários são os documentos oficiais que constituem o desenho do que se pretende obter enquanto resultado na escola, os quais vão desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), no nível nacional, aos projetos políticos-pedagógicos aplicados em cada escola – são diretrizes que, via de regra, vão definir a direção que cada instituição de ensino deverá seguir. No âmbito da casa, porém, o processo de planejamento é bastante flexível, podendo acontecer de forma semelhante às escolas ou não, a depender do método, das escolhas de materiais e dos espaços pedagógicos que a família opte por utilizar na educação de seus filhos.

Um planejamento em educação presume elaborar um plano de ações e sua execução, bem como uma constante avaliação dos resultados, de acordo com fim pedagógico almejado. Planejar serve para orientar a prática dos educadores, assegurando um processo de ensino sem imprevistos, mas que não se conduza de modo rígido e absoluto, abrindo-se ao replanejamento diante de novas demandas (LIBÂNEO, 2004).

Há pelo menos duas grandes categorias que vão orientar a forma de planejamento implementada na ED e que se referem ao modo como cada família escolhe vivenciar esse processo: trata-se da escola em casa (*homeschooling*) ou da educação desescolarizada (*unschooling*). Como já se mencionou na sessão anterior, no primeiro caso, as famílias pretendem manter uma aproximação maior com a escola, tomando-a como referência principal e optando por uma espécie de *reprodução* da escola na casa; no segundo, os indivíduos buscam viver um processo de desescolarização, afastando-se de todos os parâmetros e moldes escolares para seguir um curso mais natural de aprendizagem (HOLT, 2006).

Assim, a depender do caminho escolhido, o planejamento e os objetivos adotados pelas famílias podem ser diferenciados, o que não significa dizer que estarão fechados num único modelo. A família pesquisada, FM3, por exemplo, demonstra interesse por um processo mais desescolarizado, afirmando encaminhar-se pelo método *unschooling*, embora claramente ainda apresente traços que se assemelham à escola. Isso significa que apresenta uma rotina pré-fixada e local próprio para os estudos, bem como conta o auxílio de professores particulares para matemática, inglês e música. Por outro lado, tais elementos ditos *escolares* não são vistos como fundamentais e/ou fixos, podendo ou não estarem presentes no cotidiano da referida família.

No caso em tela, o planejamento fica a cargo da mãe, que seleciona os materiais e conteúdos que serão estudados. Nas entrevistas, isso ficou evidente por ela afirmar: “estou mais à frente, escolho, separo as atividades e vou fazer com ele todos os dias pela manhã, mas hoje eu me detenho mais em português, matemática e inglês” (Mãe - FM3). Percebe-se nessa fala uma prática previamente pensada, que advém de um processo de planejamento anterior, ainda que demonstre bastante flexibilidade em seu desenvolvimento, como descreve o pai.

Eu acho que a gente está mais para unschooling, do que para homeschooling, está um meio termo. Não temos a ideia de uma escola em casa. Penso que informação cognitiva e intelectual não está ligada necessariamente a um conteúdo formal. Acredito que a mente precisa de muito estímulo e meu filho mais novo tem as tarefas dele, formais, mas anda comigo o tempo todo, então ele está sempre sendo formado (Pai - FM3).

Nesta percepção do processo educacional, o planejamento passa a ocupar um papel secundário, compreendendo-se que a própria dinâmica da vida é utilizada para fins pedagógicos, não estando a prática educativa resumida às atividades e horários formais de estudo, seja conduzido pelos pais ou por tutores.

No que tange aos objetivos pedagógicos da família em fundo, procurou-se compreender, a partir dos dados levantados, as finalidades que embasam sua proposta educacional, isto é, quais os propósitos e metas de formação que os referidos pais visam alcançar ao educar em casa. Mesmo que isso não esteja explicitado na proposta, considera-se que todo e qualquer currículo carrega em si um projeto de formação humana e uma perspectiva de identidade a ser construída (SILVA, 2005). Logo, percebeu-se que a supracitada família apresenta um currículo informal que, embora não esteja posto no papel, orienta sua prática, conforme posto no diálogo registrado na entrevista com os referidos pais.

O nosso filho mais velho (com quem a gente fez mal feito, porque foi o primeiro e ainda estávamos entendendo o processo) fez vestibular, passou, e já está na faculdade (Pai - FM3).

Mas a gente nunca o direcionou para uma coisa, deixamos ele muito à vontade sabe? Eu vejo que alguns pais escolheram o homeschooling visando um melhor preparo, com uma perspectiva acadêmico-profissional. A nossa perspectiva, a princípio, não foi essa. Nosso desejo era que nossos filhos estivessem mais perto, para que pudéssemos ajudá-los e vê-los crescer, principalmente espiritualmente, e assim, a gente não tem essa mente muito acadêmica não (Mãe - FM3).

Nota-se que a finalidade da proposta educacional da família estudada não fica restrita apenas ao âmbito acadêmico, como os próprios pais atestam, ainda que o primeiro filho já esteja cursando nível superior. Antes, vislumbram uma formação que englobe outras questões pertinentes ao campo da espiritualidade e à formação da personalidade. Isso fica explícito no depoimento do pai.

Quando eu convivo com meu filho, posso discernir cada pensamento, cada emoção, cada atitude, ajudá-lo a pensar, a reagir melhor emocionalmente, a vencer obstáculos e a enxergar melhor a vida, enfim, a raciocinar. Outras crianças ensinariam isso para ele? Via de regra, essa chamada ‘socialização’ e essa necessidade que as crianças tenham convívio com outras crianças está levando à formação de adolescentes e jovens que não amadurecem, que são imaturos emocionalmente, que não tem objetivo na vida, desorientados e que, mesmo sendo de boa procedência social, estão aí se envolvendo com drogas e outras questões dentro da escola. Então, penso que pais que têm comprometimento com a formação dos filhos e que andam com eles podem realizar uma formação muito melhor (Pai - FM3).

O teor das falas acima destacadas demonstra o desejo dos pais por uma formação que, para além de objetivos acadêmicos, envolve questões de valores tradicionais, espiritualidade e moral cristã, ou seja, que objetiva uma formação de cunho conservadora – perspectiva salientada e criticada por Apple (2007). O autor se contrapõe ao movimento de educação domiciliar nos Estados Unidos e ao crescimento da onda conversadora que, segundo o autor, beneficia-se desta modalidade.

Tais percepções fomentam o contraponto das propostas formativas que a educação domiciliar possibilita, julgando que estas possam gerar indivíduos alienados, que vivem numa bolha religiosa onde “Deus/lar/família são influências puras; o resto do mundo – o humanismo secular, os pares, a cultura popular – são formas de poluição, tentações, perigos” (APPLE, 2003, p. 227). Entretanto, o que tem sido apontado pelas pesquisas, configurando-se no contraditório desta narrativa, são crianças que se desenvolvem socialmente, intelectualmente e emocionalmente bem, sem déficit em relação às escolarizadas (VIEIRA, 2012; BARBOSA, 2013; GAVIÃO, 2017). Nessa linha, o mesmo autor reconhece que

dizer essas coisas não deve ser usado como desculpa para negar os elementos de preocupação que pais como esses manifestam. Eles são profundamente

preocupados com a vida e o futuro de seus filhos, pelos quais estão inteiramente dispostos a sacrificar muita, muita coisa. Querem realmente que haja um ambiente amoroso em torno de seus filhos, um ambiente em que todos os membros da família respeitem e gostem uns dos outros. Há elementos altamente positivos nessas afirmações. Numa época em que muitos grupos das mais variadas tendências religiosas e políticas manifestam a preocupação de que as crianças sejam ignoradas em nossa sociedade (APPLE, 2003, p. 228).

A percepção de Apple (2003) ressalta novamente o fator da *disposição* dos pais *homeschoolers* que, como pontuado anteriormente, coloca-se como ingrediente central para implementação da ED e, conseqüentemente, como requisito para levar-se à cabo o projeto educacional que se tenha em mente. Ademais, constata-se que a modalidade em análise proporciona o desenvolvimento de abordagens variadas, tanto de planejamento, quanto de proposta curricular, quer sejam mais fixas e próximas ao modelo escolar, ou mais flexíveis, adaptando-se à rotina familiar. Para o pedagogo Schebella (2014), essa versatilidade se constitui em uma grande vantagem da modalidade.

Através do homeschooling temos uma adaptabilidade muito grande para a instrução. Se a criança aprende melhor com música, os pais podem utilizar mais música para o ensino. Se o aluno aprende melhor com gráficos, há possibilidade de inseri-los. Se a preferência é por exposições orais, há como proporcionar isso também. Enfim, ao ensinar em casa, os pais têm liberdade total adaptar o currículo às potencialidades e deficiências da criança. Podem reforçar o que já é positivo e trabalhar com mais foco para corrigir o que é negativo [...] é o currículo que deve se adaptar às necessidades do educando, e não o educando às exigências do currículo (SCHEBELLA apud ANDRADE, 2014, p. 96).

Nesse entendimento, sobressai-se a autonomia dos indivíduos para planejar e executar o ensino, de modo a melhor contemplar as demandas específicas de cada educando, o que, por sua vez, reflete na escolha dos métodos e ferramentas utilizadas no cotidiano da aprendizagem, como será discutido a seguir.

4.2.2- Métodos e materiais didáticos escolhidos

Dando sequência à exposição dos elementos encontrados no campo, discorre-se neste tópico em relação ao método pedagógico e aos materiais didáticos escolhidos pela família três (FM3) no exercício da educação domiciliar. Para tanto, trabalha-se à luz dos elementos teóricos apresentados na seção anterior, onde tratou-se dos métodos mais recorrentemente utilizados pelas famílias *homeschoolers*, de modo que seja possível perceber a correlação entre as práticas pedagógicas da família e o método por ela avocado, averiguando as propostas de formação e a

efetivação do método, bem como quais materiais tem contribuído para o processo de aprendizagem no âmbito da educação domiciliar.

Conforme demonstrou-se, a ED possibilita a aplicação de diferentes metodologias, dada sua condição não normatizada em leis, decretos ou parâmetros curriculares, permitindo o trânsito entre métodos diversos e a adaptação dos instrumentos ao que melhor corresponda às necessidades dos educandos. Dessa forma, a família em estudo, ao responder ao questionário, indicou estar “estudando a Educação Clássica” (FM3) e ter sua prática referenciada na metodologia *unschooling*, ou seja, na educação desescolarizada, optando assim por um caminho desassociado dos formatos escolares e que priorize uma maior liberdade de aprendizagem para criança.

Entretanto, ao adentrar-se no cotidiano da família, percebe-se que apenas algumas características da desescolarização foram assumidas, ocorrendo, na verdade, uma mescla com outros aspectos que, por definição, tipificariam a Escola em Casa (*homeschooling*), tais como: planejamento, currículo (informal), rotina de estudos, local específico para as aulas e a atuação de professores particulares, conforme afirma o pai.

A gente criou uma rotina que consideramos importante e todas as manhãs ele está estudando. Definimos um local, uma salinha, que é o local dele estudar. Ele pode, em algum momento, usar outro ambiente, mas ele tem local, tem horário e, inicialmente, a gente colocou português e matemática. Minha esposa é responsável por português e eu por matemática. Também colocamos música, comprei um teclado, mas a gente deu uma interrompida. E tem uma professora que nos ajuda a dar aula de inglês, pois temos dificuldade com inglês. Nós poderíamos até aprender junto com eles, mas preferimos pagar uma professora neste momento, já que não estamos pagando escola (Pai - FM3).

No caso em tela, a preferência por uma abordagem desescolarizada mistura-se com elementos do método *escola em casa* à medida que incorpora alguns artifícios escolares, ainda que buscando uma maior consideração pelos interesses da criança, numa abordagem mais livre. Percebe-se, porém, que diferentemente da escola, a família optou por um currículo mais restrito, concedendo maior ênfase em português e matemática, inserindo ainda o inglês e a música, mas deixando as demais disciplinas para outro momento. Tais opções são justificadas, segundo o pai, por compreender-se a necessidade de uma maior fundamentação nestas duas disciplinas básicas, reservando as outras para que, segundo as áreas de interesse da criança, possam ser escolhidas e aprofundadas, pois

focamos no básico da matemática e do português pois, se bem apreendidos, você leva para vida inteira, para fortalecer sua maneira de pensar e ter aquela base sólida. A partir daí, conforme o seu interesse em determinada área, você pode se aprofundar mais em certas disciplinas. Veja que tem pessoas que não

se interessam pela matemática e aquilo ali é um esforço enorme pra elas, elas não tem prazer naquilo e, no final, vão escolher uma área de humanas. Tem gente que odeia matemática, mas é obrigada a aprender tudo isso que eu te falei, trigonometria e etc, ou seja, é um tempo perdido, porque nem ela aprendeu, porque não a interessa, nem se aprofundou no que a interessava. Não seria melhor aprender o básico, bem aprendido, e levar para o resto da vida, do que ser obrigado a se aprofundar em assuntos que não são do seu interesse e que não serão utilizados durante a vida?

A família segue, portanto, um currículo mais restrito quanto o número de disciplinas, cujo o aprofundamento das mesmas fica à critério do interesse da criança, tomando por base suas áreas de maior estima, não dispensando com isso, o domínio das habilidades básicas de cada matéria. Assim, conjuga-se na prática da família uma estrutura que apresenta semelhanças à escolar, mas com conteúdos que se fundamentam no interesse da criança. Entretanto, uma consequência interessante a respeito das escolhas dessa família chama atenção: os pais também estudam e aprendem junto com os filhos os conteúdos que consideram importantes para a formação deles. Nesse sentido, embora haja uma individualização do ensino, ocorre também a promoção de experiências coletivas de aprendizagem em relações mais horizontais e menos hierárquicas, se comparadas às desenvolvidas na escola moderna diretiva e centralizadora. Na ED, pais e filhos, uma vez diante de temas que não saibam ou não dominem, seja uma prática ou uma informação, optam por aprenderem juntos, num processo formativo onde os pais assumem também a posição de estudantes.

Ainda se tratando dos métodos utilizados pela família, ressalta-se também a opção pelo *método fônico* empregue no processo de alfabetização do filho mais novo, o qual propõe uma abordagem diferente dos métodos analíticos, mais recorrentes nas atuais escolas brasileiras. No método fônico, o processo de alfabetização não partiria de textos cotidianos ou de formas globais, mas do conhecimento primário dos sons das letras. Adentra-se, nesse quesito, ao que Magda Soares denominou *Questão*, referindo-se à controvérsia que passou a cercar o processo de alfabetização sobre a compreensão de qual metodologia seria mais adequada para o pleno desenvolvimento da criança. Para Soares (2016),

dessas duas vias de evolução, nasceu a controvérsia – a *questão* –, que se estendeu até os anos 1980, entre métodos sintéticos e métodos analíticos, controvérsia que se concretizou em um movimento pendular: ora a opção pelo princípio da síntese, segundo o qual a aprendizagem da língua escrita deve partir das unidades menores da língua – dos fonemas, das sílabas – em direção às unidades maiores – à palavra, à frase, ao texto (método fônico, método silábico); ora a opção pelo princípio da análise, segundo o qual essa aprendizagem deve, ao contrário, partir das unidades maiores e portadoras de sentido – a palavra, a frase, o texto – em direção às unidades menores (método da palavração, método da sentencição, método global) (SOARES, 2016, p. 18-19).

Dentre as tantas opções que se colocam nesse debate, a supramencionada família optou pelo método fônico, trabalhado, porém, na perspectiva do professor Carlos Nadalim¹⁸, o qual desenvolve, seguindo esse caminho, uma proposta de alfabetização diferenciada, acrescida de recursos variados que perpassam a dramatização, uso de músicas, ritmos e jogos que auxiliariam na compreensão do princípio alfabético, enfatizando-se o conhecimento fonológico das letras em contraposição à apresentação de textos ou mesmo dos nomes das letras.

E como fazê-lo? Primeiro é necessário ensinar às crianças os valores fonológicos das letras, ou seja, os seus sons. Infelizmente no Brasil se faz o contrário: apresenta-se primeiro o alfabeto, o nome das letras, as formas das letras, e assim por diante. Mas pensemos bem: tanto logicamente, quanto cronologicamente, o som precede a letra que o representa. A realidade sonora, de fato, é anterior à sua representação gráfica. Logo, é evidente que devemos obedecer a essa ordem no processo de alfabetização. Portanto, em primeiro lugar, as crianças devem aprender, por meio da experiência auditiva, os sons que compõem o nosso sistema alfabético (NADALIM, 2015, p. 11-12).

Segundo a mãe entrevistada, o método fônico foi uma ótima opção, considerando que o filho mais novo do casal apresentou dificuldades iniciais na aprendizagem da leitura, chegando-se, inclusive, à suspeita de uma provável dislexia. Contudo, devido ao acompanhamento individual que é característico na ED, os pais logo perceberam, a partir das atividades propostas, que a criança apresentava maior afinidade com o campo das exatas, bem como facilidade com memorização, áreas nas quais procuraram investir. Concomitantemente, persistiram no processo de alfabetização, procurando respeitar o ritmo de aprendizagem da criança para que, a seu tempo, ela pudesse desenvolver a leitura, o que resultou na sua efetiva alfabetização aos oito anos.

No que concerne aos materiais didáticos utilizados pela família em fundo, identifica-se uma dificuldade no processo de escolha dos mesmos devido à escassez de materiais especificamente voltados para as famílias que educam em casa no Brasil. Nesse sentido, a própria família corrobora no diálogo a seguir.

Eu preparo o material e sempre estou vendo um assunto com ele, mas é um material que eu mesmo monto (Mãe - FM3).

Quando a gente escuta sobre algum material recomendado, que outras famílias mesmo recomendam, se acharmos interessante, a gente compra. Já usamos Buriti um tempo e recentemente compramos uns livrinhos de Kumon. Então, a gente tem uma educação aberta, colocamos uma estrutura mínima com português, matemática, inglês e música, e conforme o tempo vai passando, a gente vai acrescentando alguma coisa. Já conversamos sobre, a partir do ano

¹⁸ Para mais informações consultar <<http://comoeducarseusfilhos.com.br/blog/>>. Acesso em: 03 fev. 2019.

que vem, introduzirmos algumas coisas de conhecimento geral e já começamos a usar o material do Kumon, que é basicamente assim: você tem uma relação de repetição e tempo; ele tem que fazer as contas, só que com um tempo cronometrado para responder. É legal, ele está gostando, então a gente pode até comprar mais material e seguir nessa direção (Pai - FM3).

Desse modo, a família não se mostra limitada a seguir determinada linha de material na execução da educação no lar, mas utiliza ferramentas variadas que os próprios pais organizam a partir de coletas na internet ou que chegam a conhecer por recomendação de outras famílias que também desenvolvem a ED. Nesse processo, chama atenção nas falas o envolvimento e aplicação da mãe ao pesquisar e montar os materiais, indicando uma demanda de tempo para tal, fato que aparece como uma tônica indispensável para a condução da educação domiciliar.

Os materiais citados, tais como os livros da linha *Buriti* (Editora Moderna), e mesmo os materiais do método *Kumon*, são utilizados em algumas instituições de ensino, mas parecem se adaptar bem à proposta da educação domiciliar, principalmente este último, por preconizar o autodidatismo e o ensino individualizado, com foco na memorização e repetição. Vale explicitar que o *Kumon* consiste em “um programa de estudo individualizado e planejado de acordo com a capacidade atual do aluno [...] O tempo de estudo é variável, dependendo da complexidade do assunto abordado” (ROMÃO, 2013, p. 13).

A família também procura utilizar outros livros paradidáticos, no intuito de complementar o ensino, exercitar a leitura e expandir os conhecimentos. Pode-se citar, por exemplo, a coleção *A Casa da Árvore Mágica*, de Mary Pope Osborne; os *Contos de Andersen*, de Hans Christian Andersen, ou ainda, as *Aventuras de Robinson Crusóé*, de Daniel Defoe.

Nota-se que, embora o processo educacional ocorra no âmbito do lar, a família também faz uso de materiais habitualmente escolares, ainda que não sigam o currículo escolar. Denota-se, a partir disso, que a educação domiciliar, em algumas de suas formas, não pressupõe um rompimento com os moldes, instrumentos, ou mesmo currículos utilizados nas instituições formais de ensino, embora haja uma constante reafirmação da autonomia da família quanto a presidir a educação, definindo os conteúdos e o ritmo com que estes devem ser desenvolvidos.

4.2.3- Espaços de aprendizagem utilizados e a rotina pedagógica

Uma das grandes controvérsias que circundam a educação domiciliar advém do fato desta modalidade desenvolver-se à parte das instituições e fora do espaço escolar, hegemonicamente conhecido como local para obtenção do conhecimento. Nesse sentido, a ED propõe uma contraposição, à medida que seu projeto de formação ocorre para além dos muros

escolares, considerando que o conhecimento não está mais restrito a espaços físicos, mas que a sociedade inteira se tornou um recipiente de informações que podem tornar-se em *saber*, conforme demonstrou-se no tópico sobre a desterritorialização do conhecimento (COUTINHO; LISBÔA, 2011).

Foi possível observar na prática da família em análise, por exemplo, como a ED contempla uma multiplicidade de espaços, desafixando a aprendizagem de um lócus oficial. Notou-se, nesse processo, a valorização do uso das tecnologias, da internet e de múltiplos tempos e espaços de aprendizagem. Tal flexibilidade aponta para uma educação que acontece *em movimento* e que, subsidiada pelas novas tecnologias da informação e da comunicação, com seus variados ambientes de aprendizagem e fontes de informação, consolida “a lógica de uma aprendizagem permanente e independente” (SALGADO, 2018, p. 51).

Com as tecnologias e a internet, uma nova lógica passa a definir as possibilidades de aprendizagem, uma vez que esta passa a ser possível mediante o uso de plataformas online, ambientes virtuais e aplicativos diversos. Essa realidade foi percebida na experiência de formação do filho mais velho da família em estudo, o qual atualmente está na faculdade. Ao retirarem a criança da escola, na época com 13 anos, os pais optaram por passar o primeiro ano da educação domiciliar ocupando o educando com a leitura de livros, escrita de redação e correção gramatical. Nesse sentido, o pai indicava um livro (a princípio, ficções, biografias e literaturas cristãs) e o filho tinha a tarefa de ler, anotando e procurando o significado das palavras que não entendesse, enriquecendo o vocabulário. Após o término do livro, eles discutiam juntos a temática e, por fim, o educando escrevia uma redação, a qual era corrigida e reescrita a fim de aprimorar a coerência, gramática e coesão textual.

Após esse período inicial dedicado principalmente ao estudo do português, o filho em questão começou o estudo de disciplinas diversas, construindo, ainda que indiretamente, uma base para o ENEM. Nesse caminho o pai assinou um curso online, *Descomplica*¹⁹, que trabalha com aulas pré-vestibulares, reforço escolar, dentre outras coisas. Além disso, foram utilizados vários vídeos gratuitos disponíveis no *YouTube*, o que possibilitou ao educando estudar por meio do computador ou celular, mesmo durante as viagens que a família realizava, isto é, adaptando os estudos à própria dinâmica familiar. Um pouco antes dos 18 anos os pais o inscreveram no ENEM, tendo em vista a obtenção do certificado de conclusão do ensino médio, já que a aprovação no exame assegurava tal possibilidade²⁰, momento em que o educando

¹⁹ Informações sobre o curso online Descomplica: <<https://descomplica.com.br/>>. Acesso em: 06 fev. 2019.

²⁰ Atualmente, essa opção foi substituída pelo Exame Nacional de Certificação e Competência de Jovens e Adultos (ENCEJA). Para maiores informações acessar: <<https://encceja2019.net.br/>>. Acesso em: 06 fev. 2019.

logrou o ingresso na faculdade. Nesse percurso, destaca-se o papel que os ambientes virtuais tiveram no processo de aprendizagem, possibilitando um processo educacional flexível, que extrapola os limites escolares.

Apesar disso, como já se observou, a família reservou um espaço específico na casa para ser a sala de estudos, a qual conta com uma ampla mesa, computador e impressora, além de alguns trabalhos expostos desenvolvidos pelo filho mais novo ao longo do processo educacional, tais como cartazes e maquetes de projetos, uma das quais foi utilizada em sua participação na feira de ciências organizada por alguns *homeschoolers* da cidade. O local, contudo, não é restrito aos trabalhos da educação domiciliar, sendo utilizado por todos os membros da casa para estudo.

Outros espaços são utilizados pela FM3 no processo de socialização e formação, sendo selecionados a partir dos interesses da criança, a exemplo dos ambientes em que se desenvolvem atividades esportivas. Segundo o pai, “ele faz aula de futebol, fazia futsal, mas deu uma parada, fazia jiu-jitsu, também já fez natação, mas se identificou mais, até o momento, com o futebol” (Pai - FM3). Acrescenta-se a isso a constante interação que ocorre entre as crianças das famílias que praticam a ED, isto é, entre as famílias da *Amostra X*, de maneira que as crianças comumente frequentam as casas umas das outras para passar o dia e realizarem alguma atividade juntas, seja de cunho educativo ou simplesmente para lazer.

Indica-se, nesse contexto, como se desenvolvem os processos de socialização na educação domiciliar vivenciado pela família em tela, sendo possível constatar que a criança não fica restrita à família ou à casa, mas que experimenta interações em espaços diversos e em frequências variadas, quer seja nas aulas esportivas, ou nos parques, praças e bibliotecas, proporcionando à criança o convívio com diferentes indivíduos que compõem o tecido social. Torna-se questionável, portanto, a noção de que crianças educadas pela via da ED estariam circunscritas unicamente ao âmbito do lar.

Ainda refletindo sobre a temática da socialização, considerando ser este um dos temas que engendra maiores debates em torno da educação domiciliar, é fato que a escola é reconhecida como lócus específico para o desenvolvimento do processo de socialização por apresentar um ambiente plural, propício à formação do indivíduo social, pois

A realização desta obrigação e deste dever encontra nas instituições escolares próprias seu lugar histórico consolidado e socialmente mais adequado. Além de serem os lugares próprios do ensino, é lá também que o adolescente e o jovem aprendem a partilhar com os outros os valores, as emoções e as contradições da convivência social, postos nos princípios de igualdade, diferença e de respeito às regras do jogo democrático (CURY, 2006, p. 673).

Tais proposições, entretanto, ainda que corroboram ao pensamento do papel e função da escola, não contemplam todas as dimensões que constituem a dinâmica das relações travadas no âmbito escolar, as quais também apresentam elementos de violência, competição, traumas, *bullying* e exclusão, dentre outras situações que perpassam a vivência escolar. Desse modo, concorda-se com a ponderação de que

se por um lado defende-se a escola, apesar dos problemas nela evidenciados, e seu papel para a socialização, cumpre destacar também a necessidade de revisão das críticas que posicionam o ensino em casa como um problema de isolamento social. Com base nas experiências e estudos apresentados, contata-se (não se generalizando todas as práticas de ensino em casa) que muitas famílias têm buscado para seus filhos ampla participação em atividades extra-escolares, bem como a participação ativa em atividades diárias e outras que as colocam em contato com as pessoas de sua comunidade (BARBOSA, 2013, p. 237-238).

Ou seja, com a multiplicidade de espaços e o uso das tecnologias, a educação pode estar ocorrendo nos mais variados momentos e lugares durante o dia. Isto fica explícito no depoimento do pai, afirmando que “mesmo quando estamos de férias, eu sempre estou conversando com ele sobre alguma área de conhecimento” (Pai - FM3), salientando como o processo transcorre no próprio curso da vida. Além disso, devido às parcerias e grupos de apoio que as famílias que desenvolvem a ED vão costurando entre si, o processo educacional vai se consolidando na realização de atividades em conjunto que proporcionam experiências semelhantes, e até mais complexas, às vivenciadas nas escolas, dado a especificidade do acompanhamento dos pais e o número de indivíduos envolvidos, já que na educação domiciliar os processos podem ser ainda mais personalizados.

Dessa maneira, a educação domiciliar na família pesquisada, apropria-se desta noção de múltiplos espaços de aprendizagem e a educação passa a se desenvolver para além do próprio âmbito da casa, revelando-se uma prática que se ajusta às demandas de um mundo globalizado, devido a sua flexibilidade e sua forma ilimitada de utilizar os diferentes espaços disponíveis para a aprendizagem. Constrói-se, dessa forma, uma formação *aprendente*, ou seja, que não se encerra no fim dos anos acadêmicos, ou do expediente escolar, mas que se perpetua ao longo da vida, como forma de, permanentemente, interagir com o mundo físico e digital disponíveis.

Apesar disso, em se tratando da rotina pedagógica desenvolvida pela família em estudo, observou-se ser a casa o espaço primário em que a ED ocorre. Na dinâmica pedagógica da família, todas as manhãs, após o café da manhã, o filho mais novo já se encaminha para a sala de estudos onde, acompanhado pela mãe, estuda o conteúdo previamente selecionado, enquanto que o período da tarde é reservado para as atividades esportivas extra casa ou para aulas

particulares, no caso, matemática e inglês. Apesar da rotina, tudo transcorre com naturalidade, podendo a criança, em um momento ou outro, não se ocupar com as atividades previstas, ficando livre para brincar com as crianças vizinhas, jogar vídeo game ou *ping-pong*, ou ainda, para sair com pai para resolver alguma coisa pertinente à casa, como pagar contas, momentos também aproveitados para aprender algo relacionado ao cotidiano.

4.2.4- Procedimentos avaliativos e perspectivas para os educandos

Nesse percurso de observação do objeto em estudo, considerou-se importante verificar quais procedimentos avaliativos são realizados no processo da educação domiciliar da família em análise. Na seção anterior, estudou-se acerca da flexibilidade com a qual a avaliação é percebida no modalidade em questão, dada sua natureza dinâmica, isto é, percebeu-se que muitas famílias optam por ir avaliando de forma *contínua* o desenvolvimento da criança como um todo, não se fixando apenas em provas e notas.

Observou-se na rotina da família três (FM3) um posicionamento alinhado com esta perspectiva, no qual a avaliação é encarada de maneira aberta e abrangente, fato salientado quando os pais foram questionados se já estavam aplicando algum tipo de avaliação formal com a criança, à semelhança da escola. O pai, todavia, foi enfático na negativa, demonstrando ter um objetivo mais amplo nos estudos do que a obtenção de notas e conceitos.

Hoje ainda não fazemos avaliações formais, mas, por exemplo, praticamente todo dia meu filho faz umas duas folhas de problemas matemáticos. Quando estou ensinando, eu digo sempre que o mais importante não é que ele acerte, mas que ele entenda. Acertar é bom, mas o que eu quero é que ele leia, consiga raciocinar e compreender, isso para mim é o mais importante. A gente trabalha para que ele aprenda a pensar, não estamos preocupados, nesse momento, com notas. Posteriormente, a gente pode fazer as avaliações dando nota. A gente já corrige as atividades dele e ele mesmo não quer errar, quer acertar tudo; as vezes em que ele comete algum erro, eu não dou a resposta certa, eu o chamo e digo: ‘você errou essa daqui, leia de novo’, ou às vezes ele mesmo diz: ‘pai, não me diga não’ e vai ler. Normalmente, ele lê de novo e entende. Se ele não conseguir assim, eu o chamo e digo: ‘vamos ler juntos’. Às vezes pode ser só uma palavra que ele não entendeu, ou alguma informação que ele não juntou. Se ele ainda não entender, eu faço perguntas a ele: ‘e isso daqui? E isso aí?’, e então ele entende (Pai - FM3).

A proposta avaliativa da família em questão não privilegia a busca de resultados imediatos, ou seja, obter notas e acertar respostas, antes foca-se na formação do pensamento e na maneira de raciocinar frente aos problemas. Logo, identifica-se uma perspectiva de avaliação que contempla, não apenas as questões pedagógicas, mas que busca observar a formação do

indivíduo como um todo, desenvolvendo habilidades variadas, o que se contrapõe ao que geralmente ocorre nas escolas brasileiras, pois o “Brasil deixa a desejar em várias competências e isso demonstra que falta algo importante ao nosso processo de ensino [...] na escola não se ensina a pensar” (NOVAES, 2017, p. 76).

Via de regra, a instrução escolar apresenta um foco formativo mais restrito, que objetiva, ou o acesso imediato a atividades laborativas, ou o ingresso na universidade, enquanto mediadora para inserção no mercado. Tais finalidades refletem diretamente no tipo de avaliação ao qual os indivíduos são submetidos, fazendo com que muitas escolas se organizem em torno do vestibular, atual ENEM, no intuito de formar *aprovados*, podendo posteriormente exibí-los em *outdoors* e faixas visando a publicidade da escola, confundindo com isso sua qualidade. Nessa lógica, aqueles que não se encaixam e que não conseguem êxito nos devidos conteúdos e simulados vão formando um grupo que constituirá os *dados do fracasso escolar*, ainda que isso não signifique objetivamente um fracasso, já que o que muitas vezes ocorre é apenas uma divergência entre a individualidade do educando e as expectativas escolares.

Além disso, diversos aspectos acabam sendo negligenciados nesse processo formativo, não contemplando o indivíduo em todas as suas potencialidades e resumindo sua formação ao desempenho em determinada prova, a grande prova, pois

na Escola, a avaliação segue a hierarquia do próprio currículo fazendo com que não se avaliem aspectos da globalidade da atividade escolar e que ‘aqueles que se revelam apenas no domínio cognitivo, e que são expressos no currículo formal, [sejam] distintamente avaliados’ (PIRES, 1998, p. 159) (RIBEIRO, 2015, p. 436).

Tal compreensão torna-se secundária na formação e nos objetivos apresentados pela família três (FM3) que, segundo a mãe, não são muito ‘acadêmico-profissionais’. Ainda assim, o filho mais velho já está na faculdade, atualmente cursando o terceiro semestre do curso que desejava, demonstrando que, embora o objetivo inicial não possuísse um enfoque acadêmico-profissional, este configurou-se um resultado consequente na formação. Ainda que no percurso formativo outras áreas tenham sido priorizadas, isto não parece ter gerado prejuízos na carreira acadêmica, tampouco nas interações sociais desenvolvidas pelo filho mais velho na universidade. Indica-se, nesse viés, que a perspectiva avaliativa deriva do que se objetiva como produto final, ou seja, as avaliações correspondem ao projeto, ao currículo.

Dessa maneira, na educação domiciliar o processo avaliativo se desenvolve sem que as crianças precisem se submeter a critérios que extrapolam sua realidade, ritmo e individualidades, diferenciando-se do modelo generalizador que se vivencia na escola, muitas vezes configurado num momento de tensão e traumas dada sua forma de organização e

aplicação. Diante disso, “as famílias rejeitam a subordinação a metas exteriores, perante as quais nem todos os alunos têm as mesmas possibilidades de as alcançar” (RIBEIRO, 2015, p. 436).

Afere-se assim, que tanto o processo avaliativo quanto as perspectivas para as crianças educadas em casa, partem de uma proposta diversa da escola, isto é, um objetivo de formação que extrapola as questões escolares, ainda que para tanto utilize-se, em alguns momentos, de instrumentos como provas ou simulados, comuns na realidade escolar, mas que não são aplicados tendo em vista a mera mensuração do domínio de conteúdos ou a obtenção de notas.

4.3- CARACTERIZAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA DA FAMÍLIA PESQUISADA

Na intenção de identificar as opções pedagógicas que a família três (FM3) implementou após sua escolha pela educação domiciliar, mapeou-se os elementos que constituem a prática pedagógica da família, bem como as motivações e objetivos que conduziram os pais nessa direção, conforme se tem exposto. A experiência de inserção empírica mostrou-se ricamente válida, à medida que permitiu ao pesquisador adentrar no itinerário da família e superar as impressões meramente teóricas, ao observar a prática dos pais educadores, além de reconhecer o que de fato correspondia, na experiência, às respostas apresentadas nos questionários.

Visando uma melhor apreensão das categorias observadas na realidade imediata da família estudada, elaborou-se um quadro simples, a fim de sintetizar as informações:

Quadro 2 – Caracterização didático-pedagógica da família estudada

O educador e seus papéis	Os pais atuam diretamente como professores; atualmente, a mãe ensina português e o pai matemática. Conta-se ainda com professores particulares, para matemática e inglês.
Método	A família busca uma abordagem próxima à educação domiciliar (<i>homeschooling</i>), embora apresente em sua rotina elementos da educação domiciliar (<i>homeschooling</i>), simpatizando ainda com a Educação Clássica. Utilizou-se também o método fônico de alfabetização.
Planejamento e objetivos	A mãe está mais à frente, sendo responsável pelo planejamento, seleção dos conteúdos e pelo próprio processo de ensino. A família busca uma formação que contemple outras instâncias, além da acadêmico-profissional, como a formação do caráter e da espiritualidade.
Materiais didáticos	A própria mãe monta os materiais que o filho vai utilizar, embora também se empregue livros linha <i>Buriti</i> e do método <i>Kumon</i> , além dos paradidáticos.
Espaços de aprendizagem	Além da casa, utiliza-se os espaços de aulas esportivas, praças, livrarias, parques e museus.

Resultados e métodos avaliativos	As avaliações não visam mensurar apenas o nível de apreensão dos conteúdos, mas possibilitar a aquisição de outras competências. Pode-se ou não fazer uso de instrumentos como provas e simulados.
---	--

Fonte: Elaborado pelo autor.

Diante dessas informações, pode-se afirmar que a família em fundo vivencia, de fato, o método eclético de educação, conforme conceituado na seção anterior, uma vez que se verifica, em sua prática, uma mescla de metodologias, sem que se detenha unicamente a apenas um método. Não se trata, contudo, de uma ausência de referenciais metodológicos, mas da flexibilidade entre caminhos variados que conduzem ao incremento de um processo de aprendizagem individualizado (VILAÇA, 2008). No caso em tela, verifica-se o trânsito entre os métodos educação desescolarizada (*unschooling*), escola em casa (*homeschooling*), Educação Clássica e ainda, a referência ao método fônico de alfabetização.

De modo a exemplificar a caracterização da família três (FM3) na linha do método eclético, esboça-se as seguintes observações:

- 1) No que tange à atuação dos pais como educadores, nota-se que os mesmos exercem um papel bastante ativo, dirigindo diretamente o processo educativo, o que se distingue da típica performance *discreta e observadora* que os pais, por definição, assumiriam na educação desescolarizada (*unschooling*) e se aproxima do que é preconizado na escola em casa (*homeschooling*);
- 2) Em se tratando dos objetivos almejados, a ênfase da família três (FM3) na formação do caráter, no ensinar a viver e no treino de habilidades diversas apontam para as premissas da Educação Clássica, à medida que se considera importante uma formação humana completa e a aquisição de ferramentas que subsidiem o autodidatismo;
- 3) Quanto ao campo do planejamento, por sua vez, os pais demonstram permanecer num constante reexame de suas definições, readequando os materiais, horários, espaços e métodos avaliativos utilizados conforme as necessidades que se apresentam, dispensando a fixação em conteúdos estáticos e programados. Tal versatilidade no planejamento que, em princípio, não caracteriza a educação desescolarizada, tampouco a escola em casa, também é indicativo da apropriação do método eclético de educação.

4.4- EDUCAÇÃO DOMICILIAR E A ESCOLA: VANTAGENS E DESVANTAGENS

No corrente estudo analisou-se a proposta da educação domiciliar que surge enquanto movimento de contestação à hegemonia escolar, caso em que os pais optam por assumir a educação integral dos seus filhos. Entretanto, a temática segue levantando diversos questionamentos, seja quanto à socialização das crianças, a instrução dos pais ou o currículo a ser seguido. Neste sentido, pretende-se nesse tópico analisar, ainda que brevemente, as vantagens e desvantagens que circundam estas duas propostas educacionais.

A escola enquanto instituição histórica, surge imbuída de uma perspectiva de esperanças, seja para superar os atrasos imperiais e possibilitar modernidade ao país; seja para democratizar a educação, configurando-se em espaço de equalização social. Assim, a escola sempre carregou promessas de que seria o local das mudanças sociais, como afirma Canário (2008).

Com efeito, à expansão quantitativa dos sistemas escolares estava associado um pano de fundo marcado pela euforia e o otimismo em relação à escola, com base na associação entre “mais escola” e três promessas: uma promessa de desenvolvimento, uma promessa de mobilidade social e uma promessa de igualdade (CANÁRIO, 2008, p. 74).

Com isso, promessas de dimensões quase utópicas passam a estar a cargo da escola que, por sua vez, sai de uma posição de paridade com as demais formas de instrução e passa a ser reconhecida como a instituição oficial de formação, assumindo status hegemônico, num processo que Canário (2008) denomina de *fenômeno da explosão escolar*, como também identifica Gavião, pois

o estudo institucional representa a igualdade de oportunidade na oferta e na aquisição de conhecimentos e valores básicos [...] as políticas públicas que organizam no contemporâneo as ações educacionais no Brasil têm, nos últimos anos, se voltado cada vez mais para a ampliação do acesso à escola (GAVIÃO, 2017, p. 78).

Entretanto, tais movimentos em prol de uma maior democratização da educação, e consequentemente de meios para combater a desigualdade, acabaram produzindo resultados diametralmente opostos ao que se esperava, de modo que a instituição escolar frustra as expectativas, não cumprindo as promessas endossadas, entrando na fase que Canário (2008) designou de *tempo das incertezas*. Nesse processo, as vantagens propostas na figura da instituição escolar, passam a ser questionadas, ou seja, a perspectiva de educação para todos não corresponde aos resultados de fato advindos do cotidiano escolar.

Tal diagnóstico é verificado a partir dos paradoxos que continuam a persistir frente à instituição escolar, isto é, embora o acesso à escola esteja sendo viabilizado, os problemas que esta se propunha a combater ainda continuam a persistir socialmente, colocando em cheque sua efetividade, pois

O efeito conjugado da expansão dos sistemas escolares e das mutações no mundo do trabalho tende a acentuar a discrepância entre o aumento da produção de diplomas pela escola e a rarefacção de empregos correspondentes. É esta evolução, da qual decorre um processo de desvalorização dos diplomas escolares, que permite falar da passagem de um “tempo de promessas” para um “tempo de incertezas” (CANÁRIO, 2008, p. 78).

Para Zamboni (2011, p. 15), “o prestígio e a expansão da escola contrastam com a pobreza de resultados”. Nesta perspectiva, o acesso à escola passa a não garantir desenvolvimento ou mobilidade social, lançando grande parte dos indivíduos matriculados em um campo de incertezas, pois a instituição passa a não corresponder às expectativas sociais e profissionais, já que a frequência à instituição escolar não corresponde necessariamente a uma formação que insira os indivíduos numa situação de desenvolvimento. Canário (2008) acrescenta que

o problema da escola pode ser sintetizado em três facetas: a escola, na configuração histórica que conhecemos (baseada num saber cumulativo e revelado) é obsoleta, padece de um déficit de sentido para os que nela trabalham (professores e alunos) e é marcada, ainda, por um déficit de legitimidade social, na medida em que faz o contrário do que diz (reproduz e acentua desigualdades, fabrica exclusão relativa) (CANÁRIO, 2008, p. 79).

O atual cenário social exige, por sua inerente dinamicidade, o constante repensar da proposta escolar, considerando que a mesma, via de regra, não tem acompanhado as necessidades sociais e o pluralismo próprio do tecido social, estagnando indivíduos diplomados numa situação de desigualdade. Nesse interim, a escola tem se caracterizado enquanto instituição anacrônica, que destoa da realidade em que está inserida e que, conseqüentemente, passa a não produzir os resultados a que se propôs, revelando um “problema de legitimidade” (Ibid., p. 79).

A descrença que cresceu sobre a escola e as incertezas que a cercam lançaram, em grande medida, o pano de fundo que fez emergir no Brasil o movimento em prol da educação domiciliar o que, somando-se a outros fatores, dentre os quais destaca-se a perspectiva religiosa, fizeram com que várias famílias tomassem a decisão de educar seus filhos em casa. Nessa conjuntura, as famílias educadoras tem se articulado visando se contrapor às incertezas provocadas pelas lacunas deixadas pela escola, uma vez que as promessas não se cumpriram.

Na educação domiciliar as famílias buscam desenvolver um processo educacional que, antes de tudo, evoca uma educação individualizada, onde cada criança é educada a partir de suas necessidades e de seu próprio ritmo. Tem-se como alvo, portanto, superar a massificação característica da educação escolar, que acaba desconsiderando as diferenças intrínsecas de cada criança, algo de grande relevância para o processo de aprendizagem. Para Zamboni (2011),

a educação em casa, permitida em alguns países, estaria em conformidade com a educação ideal, pois é um ensino individualizado. O professor lida diretamente com o próprio filho, e quem, melhor que os pais, conhece as suas capacidades e aptidões, e deseja o seu aprimoramento? Quase todos estão qualificados para dar uma educação elementar e, quando tivessem dificuldades, poderiam contratar um tutor, controlando a sua influência sobre a criança (ZAMBONI, 2011, p. 69).

Outro fator atrativo da modalidade se refere à possibilidade da educação ser desenvolvida em múltiplos espaços, não estando restrita à escola, e nem mesmo à casa, fazendo ainda uso frequente das tecnologias da informação e da comunicação e internet, proporcionando um processo educacional que encaminha-se ao longo do dia, ajustando-se dentro da própria rotina da família. Soma-se a isso uma perspectiva formativa mais ampla, que busca contemplar a criança, não apenas como um aluno que estuda para realizar o vestibular, mas enquanto indivíduo que interage e atua socialmente, de forma que “os indivíduos ensinados em casa são capazes de desenvolver competências e, conseqüentemente, apresentarem perfis próximos do profissional almejado pelo mercado de trabalho” (NOVAES, 2017, p. 96).

Na implementação da ED destaca-se também uma formação que busca desenvolver nos educandos o gosto pela leitura e pelo conhecimento, introduzindo uma cultura de aprendizagem ao longo da vida, ou seja, que não se resume aos anos escolares, já que “tornar-se autodidata aparece como a característica mais relevante para os homeschoolers” (Ibid., p. 97).

Dessa forma, a educação domiciliar, no sentido pedagógico, demonstra ser uma modalidade capaz de corresponder às demandas sociomercadológicas atuais, tanto quanto a escola se propõe. Por outro lado, a ED apresenta alguns desafios que representam desvantagens para a modalidade, como o fato de que, até então, “os pais que decidem ensinar em casa vivem na ilegalidade ou precisam buscar na justiça esse direito” (Ibid., p. 95). A falta de amparo legal para o desenvolvimento da ED acarreta tensões para aqueles que, ainda assim, optam por assumir o papel de educadores integrais de seus filhos. De acordo com o pai entrevistado, se há motivos para pensar em desistir, “eu acredito que, para todas as famílias, seria a preocupação com a legalidade; em segundo lugar, o trabalho, a preocupação de assumir essa responsabilidade” (Pai - FM3).

Com isso, aparece outro ponto que representaria uma desvantagem da ED. Trata-se do empenho e dedicação que a mesma exige dos pais e/ou responsáveis, já que a modalidade pressupõe que os mesmos assumam a condução do processo de ensino, tornando-se diretamente responsáveis por acompanhar a educação dos filhos, além de prover as condições e materiais necessários. Para tanto, muitas vezes, precisam gastar um tempo significativo estudando e pesquisando, o que frequentemente demanda que um dos pais, geralmente a mãe, assuma integralmente o processo, afastando-se de atividades extra casa e despertando, por conseguinte, questões pertinentes ao debate de gênero, interpretadas sob pelo menos duas perspectivas.

O papel das mulheres no homeschooling realizado com motivações religiosas recebeu significativa atenção acadêmica. O sacrifício desproporcional exigido das mães no esforço escolar em casa - e o papel de ajuda que as mulheres geralmente habitam e endossam - levanta questões para alguns observadores sobre opressão de gênero [...] Outros estudiosos, embora reconhecendo essas possibilidades, sugerem que as mulheres homeschool frequentemente incorporam e encorajam um tipo diferente de feminismo, que molda não apenas o futuro de suas famílias, mas também o movimento de educação escolar em casa, como uma forma de resistência à cultura contemporânea. (KUNZMAN, GAITHER, 2013, p. 12, tradução nossa).

Sinaliza-se, nessas questões, a celeuma que permeia o papel das mulheres no desenvolvimento da educação domiciliar. Para alguns observadores, tal posicionamento receberia o status de opressão à mulher, devido ao fato do “homeschooling lhe custar bastante sacrifício, dinheiro, tempo, energia e oportunidades de carreira profissional” (RIBEIRO, 2015, p. 188). Mas essa compreensão parece se contrapor à perspectiva das próprias mães-educadoras que percebem na modalidade um ato de enfrentamento e realização pessoal, ao que os autores denominam *um tipo diferente de feminismo*. De todo modo, tais condições podem ressoar também nas questões financeiras da família, uma vez que um dos pais pode precisar deixar de trabalhar fora para ocupar-se integralmente da educação dos filhos.

Dessa maneira, percebe-se que tanto a escola quanto a educação domiciliar possuem pontos desconfortáveis para aqueles que vivenciam suas realidades (Quadro 3), assim como representam propostas imbuídas de ideais válidos e necessários socialmente, sendo salutar a reflexão por parte das autoridades competentes ao caso, tendo em vista a superação dos dilemas da escola brasileira, tornando-a eficaz em sua proposta, bem como propondo as mudanças necessárias na legislação, permitindo as famílias optarem pela educação domiciliar.

Quadro 3 – Algumas vantagens e desvantagens da escola e da educação domiciliar

	VANTAGENS	DESVANTAGENS
ESCOLA	1. Democratização do ensino; 2. Maior convivência com as diversidades; 3. Igualdade de oportunidades.	1. Ensino massificado; 2. Maior exposição à violência e/ou <i>bullying</i>; 3. Baixos resultados nas avaliações nacionais e internacionais.
EDUCAÇÃO DOMICILIAR	1. Ensino individualizado; 2. Maior envolvimento dos pais na educação; 3. Mais contato com pessoas de idades diferenciadas em ambientes diversos; 4. Flexibilidade de ritmos e horários de estudo; 5. Formação do autodidatismo.	1. Desamparo legal; 2. Alta demanda de dedicação e esforço dos pais; 3. Possíveis prejuízos ao desenvolvimento profissional dos pais, principalmente da mãe; 4. Possível dependência emocional dos filhos com os pais.

Fonte: Elaborado pelo autor.

4.5- EVENTO “HOMESCHOOLING É LEGAL”: ESPAÇO DE INTERAÇÕES E APRENDIZAGENS

À guisa de conclusão do relato das observações de campo realizadas, apresenta-se, por fim, a narrativa da participação deste pesquisador na *1ª Feira de Ciências do Clubinho do Conhecimento (Educação Domiciliar)* que aconteceu no dia 21 de julho de 2018, às 14 horas, na cidade de Aracaju. Trata-se de um evento organizado por algumas famílias *homeschoolers* residentes na cidade e que consistiu na apresentação de vários projetos desenvolvidos pelas crianças educadas no âmbito da casa. Tal participação não foi previamente programada, tendo em vista que a oportunidade apareceu de modo eventual e inesperado a convite da família três (FM3). Dessa forma, não foi possível estruturar instrumentos cientificamente adequados para coleta de dados, contudo, julgou-se que não poderia perder-se a ocasião deste oportuno contato com as famílias *homeschoolers* de Aracaju, objeto de estudo desta pesquisa.

Mesmo diante de tais limitações instrumentais, as famílias presentes solicitamente autorizaram o registro e a observação do evento após a devida apresentação deste visitante como pesquisador da educação domiciliar. Na ocasião, pôde-se perceber estímulo e compreensão por parte das famílias no que diz respeito à importância do desenvolvimento de pesquisas científicas sobre o tema, tendo em vista o interesse das mesmas em aumentar a visibilidade da ED, bem como de desconstruir alguns *mitos* que a cercam.

O evento foi realizado pelo esforço conjunto das famílias que desenvolvem a educação domiciliar e foi divulgado através de um cartaz digital (Figura 1), via redes sociais. A idade das crianças envolvidas era bastante diversificada, ficando entre a faixa dos 3 aos 15 anos. O local de realização e identificação dos participantes serão mantidos em sigilo, considerando o presente *status* não oficial que o *homeschooling* ainda possui no país, bem como as limitações instrumentais acima apontadas.

O local do evento era amplo, ventilado e dispunha de estacionamento, banheiros, extintores de incêndio e vigia, entre outras coisas. Na entrada do espaço foram dispostos banners com o *slogan* “Homeschooling é legal” (Figura 2); a maioria dos participantes utilizava camisetas e broches confeccionados com o mesmo *slogan* (Figura 3 e 4), também utilizado por outras famílias adeptas no Brasil. Algumas equipes contavam com uma ata para registro dos visitantes e os organizadores ofereceram uma pequena mesa de chá e café para o público.

O evento contou com a apresentação de 27 projetos distintos, indicando a participação de uma média de 20 famílias, já que uma mesma família poderia ser responsável por mais de um trabalho. A dinâmica das apresentações foi dividida em dois momentos: inicialmente um grupo de crianças realizou a apresentação dos seus projetos enquanto um outro grupo assistia e fazia perguntas; logo após, a ordem se inverteu e as crianças que tinham assistido passaram a apresentar os seus projetos, sendo então prestigiadas por aquelas que antes haviam apresentado. Alguns projetos contaram com a realização de experiências que, por poderem se realizar apenas uma única vez, ocorreram em momento posterior às demais apresentações, quase ao final do evento.

Os temas abordados nas apresentações foram bastante diversificados, revelando uma heterogeneidade de interesses, compreensões e idades. Os projetos em geral eram criativos e contavam com maquetes, cartazes, esculturas, pequenos insetos, *slides*, fantasias, folhetos e materiais diversos. A maioria das crianças explicava com entusiasmo suas descobertas e resultados. Conforme a ordem que se registrou, foram trabalhados os seguintes assuntos:

Quadro 4 – Temas trabalhados pelas crianças no evento “Homeschooling é legal”

1. Sistema digestório	15. Misturas homogêneas e heterogêneas
2. Anatomia do coração	16. A célula
3. Cores secundárias	17. Robô controlado no celular
4. Energia elétrica	18. Monstro de Gila
5. Energia hidrelétrica	19. Keffir
6. Energia eólica	20. Crescimento das plantas
7. Vulcão	21. Vida das abelhas
8. Reaproveitamento do óleo em sabão	22. Amoeba
9. Minhocário caseiro	23. Pirâmide alimentar
10. Diabetes	24. Trem eletromagnético
11. Dentições	25. Cores da natureza
12. Reações químicas	26. Gastronomia molecular
13. Fungos	27. Jogo do circuito elétrico
14. Sapos (reprodução e respiração)	

Vale ressaltar que o projeto 8 foi apresentado por meninas gêmeas, de aproximadamente 13 anos, que faziam parte de um grupo de escoteiras da cidade. Ambas já tinham desenvolvido ações de reaproveitamento do óleo na comunidade onde reside. Nesta ocasião, foi solicitado aos moradores que aceitaram colaborar com a atividade, que acumulassem certa quantidade de óleo usado e entregassem às meninas que, após o recolhimento, transformaram o óleo em sabão e, posteriormente, devolveram o produto reciclado aos moradores. Tal ação foi apresentada pelas mesmas na Câmara Municipal e reapresentada, novamente, no evento em tela (Figura 5).

Destacou-se também a desenvoltura com que outras duas irmãs, de aproximadamente 6 e 9 anos, responsáveis pelo projeto 2, explicaram sobre a anatomia do coração. Na apresentação, cada uma dispunha de um coração bovino e, com luvas, manipulavam com destreza seu objeto de estudo, apontando as veias, artérias e ventrículos e explicando o processamento do sangue no coração (Figura 6). Os projetos 4, 5, 6 e 7, por sua vez, chamaram atenção pela qualidade de suas maquetes, ideais para a explicação dos tipos de energia e estrutura dos vulcões (Figuras 7, 8, 18, 20). No projeto 19, um casal de irmãos explicava sobre o desenvolvimento e manipulação

do *keffir*, disponibilizando ao público o artigo científico no qual basearam sua pesquisa, bem como a degustação de produtos feitos a partir dos grãos do *keffir* (Figura 9).

Embora não seja apropriado detalhar aqui todos os projetos, vale salientar que todos igualmente se destacavam, fosse pela qualidade das explicações entre os educandos mais velhos ou pela simplicidade e empolgação dos mais novos. Os pais, por seu turno, mostravam-se totalmente envolvidos e expectadores atentos, não apenas de seus filhos, mas de todos os trabalhos.

A família três (FM3) construiu um projeto sobre energia eólica e dispunha de uma maquete (figura 8), cuja produção contou com ativa participação da criança, auxiliada por um amigo da família que tem habilidade na confecção desses trabalhos. Elaborou-se também um cartaz em cartolina, com imagens que embasaram a fala da criança. Este pesquisador teve a oportunidade de acompanhar a confecção do cartaz, podendo ainda colaborar com a impressão das informações que constariam no mesmo. Posteriormente, a criança realizou um ensaio da apresentação para este pesquisador, aparentando inicialmente um pouco de nervosismo, o que logo superou, à medida que repetia o conteúdo.

A participação no evento, com efeito, proporcionou uma maior aproximação com o objeto em estudo – a educação domiciliar – bem como impressões gerais sobre o andamento da modalidade educacional especificamente na cidade de Aracaju-SE. Foi possível observar o engajamento das famílias na realização do evento, bem como nas exposições, à medida que os pais auxiliavam as crianças nas experiências realizadas ou na manipulação dos itens que estavam à mostra. Estas interações ressaltaram algumas características da educação domiciliar, isto é, o processo de aprendizagem que, paralelamente, se dá entre pais e filhos, caso em que os pais passam também a vivenciar uma dinâmica de estudos e pesquisas que, por sua vez, subsidia o ensino às crianças. Desta maneira, os próprios pais tornam-se ávidos estudantes, tendo em vista a responsabilidade que assumiram pelo processo formativo de seus filhos.

Destacou-se ainda a interação das crianças entre si durante o evento e nas apresentações dos projetos; as mesmas circulavam com naturalidade entre os trabalhos dos colegas e faziam questionamentos, o que notadamente contrapõe o pensamento de que crianças educadas em casa teriam dificuldades nos meios sociais. Pôde-se observar a desenvoltura com que as crianças interagiam com o público, composto em grande parte pelos familiares das próprias famílias que desenvolvem educação domiciliar. As crianças também apresentaram seus trabalhos e responderam perguntas realizadas por parte deste pesquisador, não demonstrando nenhuma dificuldade para tanto.

O contato e o rápido diálogo com alguns pais foram especialmente importantes. Uma das mães com quem conversou-se ressaltou a importância da educação individualizada que o *homeschooling* possibilita, chamando atenção para o fato de que, embora seus filhos sejam gêmeos, seguem claramente ritmos e gostos díspares no trato com as diferentes disciplinas. Segundo a mãe, por exemplo, um dos gêmeos gosta de leitura e teria facilidade com essa atividade; o outro, apesar de não demonstrar o mesmo interesse, teria mais desenvoltura para exposições orais e para relatar aquilo que ouviu ou viu. Com isso, a mãe salientou que a educação domiciliar possibilita trabalhar essas peculiaridades, colaborando conseqüentemente para um desenvolvimento mais amplo das crianças.

Vale ressaltar ainda a perceptível importância das tecnologias e da internet como instrumentos de articulação e comunicação entre as famílias, não só dentro do estado, mas com outros *homeschoolers* do país, proporcionando uma mútua troca de experiência e incentivo à modalidade. Segundo uma das mães, ela conheceu o *homeschooling* a partir da internet e, durante um tempo, achava que estava sozinha nessa prática em Aracaju até que, também através das redes sociais, pôde conhecer outros *homeschoolers* da cidade.

A participação no evento, portanto, mostrou-se rica e proveitosa quanto à aquisição de elementos para maior compreensão do objeto de estudo, bem como no que tange à conveniente divulgação de nosso trabalho entre as famílias. Segue abaixo algumas imagens registradas.



Figura 1 – Cartaz digital de divulgação



Figura 2 – Banner na entrada



Figura 3 – Camisetas e broches utilizados



Figura 4 – Broche utilizado



Figura 5 – Projeto Reaproveitamento do óleo em sabão



Figura 6 – Projeto Anatomia do coração



Figura 7 – Projeto Energia hidrelétrica



Figura 8 – Projeto Energia eólica



Figura 9 – Projeto Keffir



Figura 12 – Projeto Crescimento das plantas



Figura 10 – Projeto Reações químicas



Figura 11 – Projeto Sapos (reprodução e respiração)



Figura 13 – Projeto A vida das abelhas



Figura 14 – Projeto Misturas homogêneas e heterogêneas

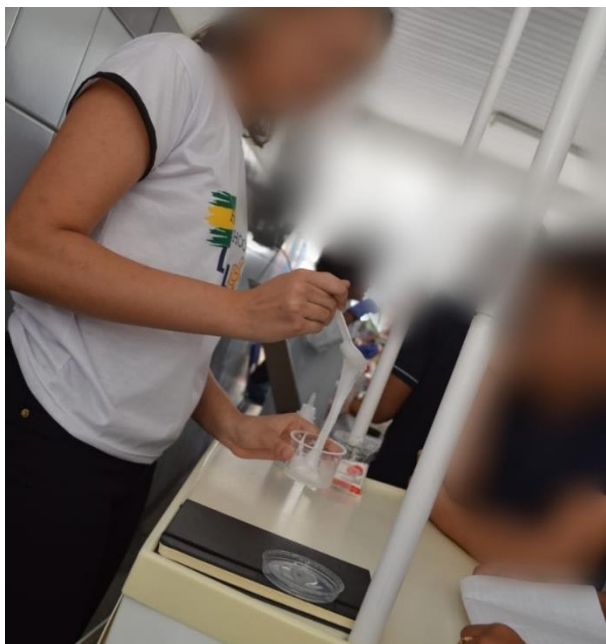


Figura 15 – Projeto Amoeba



Figura 18 – Projeto Vulcão



Figura 16 – Projeto Pirâmide alimentar



Figura 19 – Projeto Cores secundárias



Figura 17 – Projeto Minhocário caseiro



Figura 20 – Projeto Energia elétrica

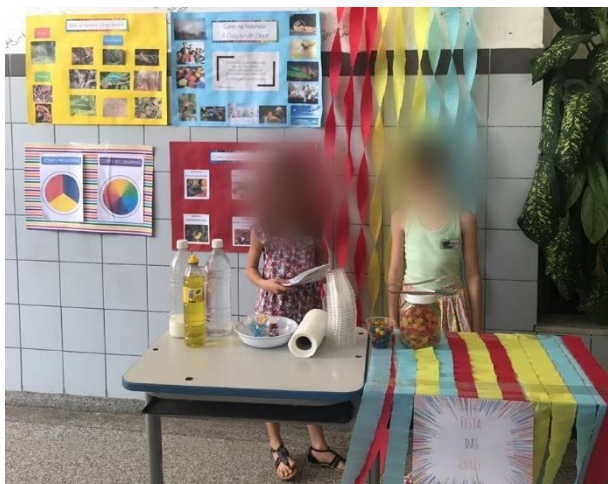


Figura 21 – Projeto Cores da natureza



Figura 24 – Projeto Diabetes



Figura 22 – Projeto A Célula



Figura 25 – Projeto Gastronomia molecular



Figura 23 – Projeto Monstro de Gila



Figura 26 – Projeto Sistema digestório



Figura 27 – Projeto Fungos



Figura 30 – Projeto Trem Eletromagnético



Figura 28 – Projeto Dentições



Figura 29 – Projeto Jogo do circuito elétrico

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A história da educação brasileira evidencia os conflitos que permeiam a instância escolar desde sua origem, demarcando a conjuntura conflituosa na qual que se insere o movimento em prol da educação domiciliar no Brasil. A proposta de um ensino vivenciado no lar se fortalece no cenário nacional num momento de crise latente da educação pública, caso em que o país passa a ocupar posições de baixo grau nos rankings mundiais de qualidade da educação²¹. Diante desse quadro, surgem diversas críticas, conforme procurou-se problematizar na primeira sessão desse estudo, de modo que várias famílias passaram a romper com o modelo educacional hegemônico para educarem seus filhos em casa, pois

na atualidade, os pais que optam pelo modelo entendem que educar é função precípua e primordial da família e avaliam que a escola se tornou em grande medida ineficaz em seu papel de instruir os seus filhos e que ela acentua as possibilidades de ameaças à sua integridade física, psíquica, moral, social e espiritual (ANDRADE, 2014, p. 388).

Nesse sentido, ao longo desse trabalho realizou-se uma investigação bibliográfica, tendo em vista elucidar os movimentos da educação brasileira que, sendo inicialmente forte no âmbito das casas, com a educação doméstica oitocentista (VASCONCELOS, 2005), logo materializou-se na escola moderna, que se tornou o lócus hegemônico da educação (FARIAS FILHO, 2011). Contudo, após um período esvaecimento, a educação domiciliar ressurgiu paralelamente à escola, reativando a possibilidade de um ensino no âmbito da casa, agora sob novas roupagens (BARBOSA, 2013).

Nestes movimentos de crises que a escola vivenciou historicamente, passando pelas mudanças engendradas pelas novas tecnologias e pelas ideias da desescolarização, chega-se ao ponto indicado por Canário (2008), onde sua legitimidade passa a ser questionada, isto é, sua eficácia sai de uma posição de *certeza* para um estado de *desconfiança*, uma vez que seus resultados tornam-se cada vez mais contraditórios frente às promessas e esperanças que circundavam sua origem.

Diante disso, propôs-se nesse estudo adentrar no universo da educação domiciliar contemporânea e conhecer, a partir de uma ótica pedagógica, como essa modalidade educacional tem se desenvolvido, buscando reconhecer os elementos que constituem a prática educativa das famílias. No caminho investigativo, partiu-se da premissa de que as famílias

²¹ Para mais informações sobre o desempenho dos alunos brasileiros nas provas internacionais ver: <<http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/33571>>. Acesso em: 02 fev. 2019.

envolvidas nesse processo realizavam uma transferência da estrutura e dos componentes da forma escolar para o âmbito da casa, ainda que rompendo com a instituição propriamente dita.

Apesar dessa hipótese, do ponto de vista pedagógico, constatou-se que a educação domiciliar possibilita diversas abordagens metodológicas, como demonstrou-se ao longo deste trabalho, permitindo às famílias adeptas escolherem os caminhos que melhor proporcionem às crianças uma aprendizagem que transcorra no seu próprio ritmo e que responda melhor às suas necessidades, sendo possível, para tanto, o uso específico de uma metodologia ou uma mescla de elementos de diferentes abordagens. Tal flexibilidade dá aos pais um campo maior de ação, de modo que não se faz necessário que permaneçam restritos apenas aos instrumentos tipicamente escolares.

Desse modo, com a inserção no campo e aproximação com a realidade imediata do objeto, novas percepções se apresentaram a este pesquisador, ainda que alguns pressupostos também tenham se mostrado alinhados com a prática das famílias. Com isso, quer-se dizer que, embora no processo educacional da ED possam aparecer elementos escolares, a modalidade ainda propõe formas pedagógicas que extrapolam o roteiro escolar, principalmente na sua variante educação desescolarizada (*Unschooling*), que tenciona uma proposta educacional construída a partir do interesse da criança em contraposição à padronização dos programas escolares, pois “o Homeschooling é mais rígido porque parte de um currículo mínimo estabelecido pelos pais e conta com um grupo de apoio, já o *Unschooling* é mais livre, focado apenas nos interesses da criança” (GAVIÃO, 2017, p. 79).

Nessa perspectiva, ressalta-se que o contato com as famílias educadoras oportunizou a apreensão das ferramentas pedagógicas adotadas em sua prática, verificando-se que, enquanto algumas diferem do modelo escolar (método fônico de alfabetização, ensino baseado exclusivamente no interesse da criança, currículos flexíveis), outras mesclam-se com elementos escolares (livros didáticos, sala de aula em casa, currículos referenciados na BNCC), embora a aplicação de tais elementos dependa da abordagem metodológica que cada família escolhe seguir.

Sendo assim, a educação domiciliar apresenta-se flexível e possibilita a implementação de variados métodos que transitam, desde a transferência imediata dos aparatos escolares para a casa, como na montagem de uma *sala de aula* no ambiente doméstico, até aos métodos que se fundam inteiramente nos interesses naturais da criança. Salienta-se ainda a preferência de algumas famílias por métodos mais complexos, como a Educação Clássica, uma abordagem de raízes na idade média e que propõe instruir os indivíduos a partir de um conjunto de disciplinas fundamentais, a exemplo da gramática, lógica e retórica, tendo em vista uma formação que não

se resume à aquisição de conteúdos, mas que visa a apreensão de competências para o desenvolvimento de uma vida de aprendizagem (JOSEPH, 2008).

Vale pontuar que no decurso da inserção empírica, durante os eventuais contatos com as crianças, estas em nenhum momento aparentaram estar desconfortáveis ou constrangidas com a presença do pesquisador na casa, transcorrendo naturalmente, tanto os estudos quanto nas brincadeiras com as crianças vizinhas e nos momentos de lazer, não demonstrando dificuldades para interagir socialmente. Ao contrário, salienta-se que as crianças se relacionaram com espontaneidade com o pesquisador, ao qual se referiram como *tio*.

Entretanto, a questão da socialização das crianças *homeschoolers* ainda levanta intensos debates, visto que “a instituição escolar, enquanto um lugar específico de transmissão de conhecimentos e de valores, desempenha funções significativas para a vida social” (CURY, 2006, p. 670), de modo que as crianças educadas em casa estariam sendo prejudicadas em sua formação social, dadas as limitadas interações pela ausência da frequência à escola. Por outro lado,

na busca por responder a essas críticas sobre a socialização, cresce o número de pesquisas que apontam a necessidade de mudança da imagem das crianças que estudam em casa [...] Tais estudos reforçam a visão de que essas crianças apresentam vantagens não somente acadêmicas (como já visto, seus resultados são apresentados como superiores ao dos alunos das escolas públicas, equiparando-se aos das escolas privadas, ainda que não sejam resultados controlados por níveis socioeconômicos), mas também sociais, mostrando-se mais maduros, mais independentes, com melhor auto-estima e melhor socializados, além do fato de suas atividades extracurriculares preverem uma atuação de liderança na fase adulta (BARBOSA, 2013, p. 227).

Dessa maneira, o processo educacional vivenciado pelas crianças educadas em casa, ainda que cercado de polêmicas, e mesmo incipiente de estudos na academia, consolida resultados sócio-pedagógicos significativos que vão se desenhando a partir das pesquisas realizadas, sendo salutar a realização de novas pesquisas para o melhor desenvolvimento da modalidade, tanto para contestação das estranhezas que a cercam, como para elucidar cada vez mais a prática das famílias, contribuindo para a superação de seus entraves.

Importa assinalar que durante o percurso da pesquisa, acontecimentos de ordem jurídica trouxeram um momento de maior tensão no desenvolvimento da inserção empírica junto às famílias entrevistadas, considerando que no dia 6 de setembro de 2018, o plenário do STF julgou o Recurso Extraordinário nº 888.815/RS que versava acerca da educação domiciliar, negando o provimento solicitado pela família educadora de Canela (RS). Os ministros, em sua maioria, consideraram que a temática era pertinente ao Congresso Nacional, uma vez que a ED não possui legislação própria, orientando a partir disso, que as famílias matriculassem os filhos

na escola até que se formulasse a devida regulamentação da modalidade. Ainda assim, a maioria dos ministros reconheceu não ser a ED uma matéria inconstitucional, ao que se destaca o relato do voto do Ministro Dias Toffoli, o então presidente do STF²²:

O ministro Dias Toffoli seguiu o voto do ministro Alexandre de Moraes, no sentido de negar provimento ao recurso, mas não declarando a inconstitucionalidade desse modelo de educação. Ele disse que comunga das premissas do voto do ministro Roberto Barroso e lembrou que, na realidade brasileira, sobretudo na zona rural, ainda é grande o número de pessoas que foram alfabetizadas em casa ou pelos patrões e que nunca tiveram acesso a uma certificação por isso. Citou, como exemplo, seu pai, que foi alfabetizado e aprendeu matemática em casa, com o pai dele, e sua mãe, que ensinou filhos de colonos a ler e escrever e a fazer operações matemáticas (STF, 2018, online).

Tal fato novo, provocou maior inquietação junto às famílias educadoras, ocasionando um atraso no cronograma da pesquisa por ter-se adiado a aplicação dos questionários e visitas, já que as famílias passaram a temer algum tipo de exposição devido aos relatos de casos de *homeschoolers* que estavam sendo processados ou que foram constrangidos a matricular seus filhos na escola. Apesar do posicionamento do STF, as famílias não pretendiam recuar da opção por ensinar os filhos em casa, consentindo em dar prosseguimento à pesquisa.

Neste interim, vale também destacar a mudança de governo federal entre os anos de 2018 e 2019, após as eleições presidenciais, pois o novo governo passou a apresentar movimentações no sentido de uma possível regulamentação da modalidade, criando expectativas junto às famílias adeptas, bem como atraindo maior publicidade sobre a temática. Em grande parte das notícias veiculadas, contudo, a ED tem sido apresentada tão somente como um projeto do governo em questão, desconsiderando-se os anos de luta em anonimato por parte das famílias educadoras, reforçando com isso, a necessidade de um maior aprofundamento nos estudos acerca da educação domiciliar, uma vez que, a temática é cercada por questionamentos e polêmicas acerca da sua eficácia.

Tais proposições indicam que a educação domiciliar ainda tem muitos desafios frente ao processo de legitimação social e superação dos preconceitos, enfatizando-se a partir disso, a importância de estudos sobre como de fato têm-se desenvolvido a educação domiciliar nos lares do Brasil, ao que se espera ter-se contribuído mediante a pesquisa aqui apresentada.

²² Para mais informações sobre o julgamento do Recurso Extraordinário sobre a educação domiciliar ver: <<http://stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=389496>>. Acesso em: 04 fev. 2019.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa, Editorial Presença, s.d.
- ANDERSEN, Hans Christian. **Contos de Andersen**. Paulinas, 2011.
- ANDRADE, Édison P. de. **Educação familiar desescolarizada e o direito da criança e do adolescente**: relevância, limites e possibilidades na ampliação do direito à educação. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-10112014-111617/ptbr.php>>. Acesso em: 02 out. 2017.
- ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? In: **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.
- ANED, **Associação Nacional de Educação Domiciliar**. História da Educação Domiciliar. Disponível em: <<http://www.aned.org.br/educacao-domiciliar/ed-sobre/ed-historico>>. Acesso em: 24 mai. 2018.
- _____. Quem Somos. Disponível em: <<https://www.aned.org.br/pages>>. Acesso em: 25 mai. 2018.
- APPLE, M. W. Who needs teacher education? Gender, technology and the work of home education. In: **Teacher Education Quarterly**, v. 34, n. 2, p. 111-130, 2007..
- _____. **Educando à direita**: mercados, padrões, Deus e desigualdade. São Paulo: Cortez/IPF, 2003.
- AZEVEDO, Crislane Barbosa de. **Grupos escolares em Sergipe (1911- 1930)**: cultura escolar, civilização e escolarização da infância. Natal, RN: EDUFRN – Editora da UFRN, 2009.
- BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro. **Ensino em casa no Brasil**: um desafio à escola? Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo: São Paulo, 2013, 351p.
- _____; OLIVEIRA, Romualdo Luiz Portela de. Apresentação do Dossiê: Homeschooling e o Direito à Educação. In: DOSSIÊ: Homeschooling e o Direito à Educação. **Revista Pro-Posições**, Unicamp, v. 28, n. 2, Maio/Ago., p. 15-20, 2017.
- BAUDELLOT, C.; ESTABLET, R. **L'école capitaliste en France**. Paris: Librairie François Maspero, 1971.
- BAUER, Susan Wise. **Como Educar Sua Mente**: O Guia Para Ler e Entender os Grandes Autores. São Paulo: É Realizações, 2014.
- BESANÇON, Alain. Prefácio. In: STAL, Isabelle; THOM, Françoise. **Escola dos Bárbaros**. São Paulo: Edusp, 1987.
- BLUEDORN, Harvey; BLUEDORN, Laurie. **Ensinando o Trivium**: Estilo Clássico de ministrar a educação cristã em casa. Brasília, DF: Editora Monergismo, 2016.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOTO, Carlota dos Reis. Pombalismo e escola de estado na história da educação brasileira. In: SAVIANI, Dermeval (Org.). **Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira**. Vitória: EDUFES, 2010. p. 107-152.

BOUDENS, E. **Ensino em casa no Brasil**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2002. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/a-camara/documentos-e-pesquisa/estudos-e-notas-tecnicas/arquivos-pdf/pdf/200417.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2017.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora S/A, 1975.

BRASIL. **Constituição de 1934**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm>. Acesso em: 16 mai. 2018.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 28 mai. 2018.

BREThERICK, Giselda G. Sanches. Desterritorialização do conhecimento e descentralização do saber na obra de Pierre Lévy. In: **Revista Múltiplas Leituras**, v. 3, n. 1, p. 184-196, jan. jun. 2010. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/335528784/Desterritorializacao-do-conhecimento-e-descentralizacao-do-saber-na-obra-de-Pierre-Levy>>. Acesso em: 23 mai. 2018.

CANÁRIO, Rui. **O que é a escola?** Um olhar sociológico. Porto: Editora Porto, 2005.

CASTELLS, Manuel. (1999). **A Era da Informação**: economia, sociedade e cultura, vol. 3. São Paulo: Paz e Terra.

CASTILHO, André; CHITAS, André. **Contra a Maré**. [on-line]. La Casa de la Madre, 2017. Disponível em: <<https://www.lacasadelamadre.com.br/en/job/contra-mare/>>. Acesso em: 02 out. 2018.

COUTINHO, Clara Pereira; LISBOA, Eliana Santana. Sociedade da informação, do conhecimento e da aprendizagem: desafios para educação no século XXI. In: **Revista de Educação**, Vol. XVIII, nº 1, p. 5-22. 2011. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/14854/1/Revista_Educa%20a7%20a3o%20VolXVIII%20cn%20ba1_5-22.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2018.

CRITCHLOW, Keith. Prefácio. In: MARTINEAU, John. **Quadrivium**: as quatro artes liberais clássicas de aritmética, da geometria, música e da cosmologia. São Paulo: É Realizações, 2014.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação como desafio na ordem jurídica. IN: LOPES, Eliane M. T.; FARIAS FILHO, Luciano M. de; VEIGA, Cynthia G. **500 anos de educação no Brasil**. 5 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____. Educação escolar e educação no lar: espaços de uma polêmica. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 667-688, Out., 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n96/a03v2796.pdf>>. Acesso em: 30 jan. 2019.

DEFOE, Daniel. **As Aventuras de Robinson Crusoe**. Companhia Editora Nacional, 2002.

DELEUZE, Gilles. **Foucault**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

_____; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Ed. 34, São Paulo: 2001.

DEZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática de pesquisa qualitativa. p.15-25 In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

EVANGELISTA, Natália Sartori. **Educação Domiciliar e Desescolarização**: mapeamento da literatura (2000-2016). Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia). Faculdade de Educação da Unicamp: Campinas, 2017, 91p.

FELL, Elizângela Treméia; FUJIKI, Andressa Thiemy Balbino. Desabandono intelectual – o direito-dever dos pais de educarem seus filhos em âmbito domiciliar. In: X Congresso Nacional de Educação & I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação, EDUCERE/SIRSSE. **Anais...** Curitiba: Champagnat, 2011, p. 4720-4734. Disponível em: <educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5770_2926.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2018.

FARIAS FILHO, Luciano Mendes de. Instrução elementar no século XIX. In: LOPES, Eliane M. T.; FARIAS FILHO, Luciano M. de; VEIGA, Cynthia G. **500 anos de educação no Brasil**. 5 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FISCHER, Gerhard. Lifelong Learning: More than training. In: **Center for LifeLong Learning & Design (L3D)**. University of Colorado Boulder, [s.d.]. Disponível em: <<http://l3d.cs.colorado.edu/~gerhard/papers/lll99.pdf>>. Acesso em: 23 mai. 2018.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Ed. Vozes, 20ª edição. Petrópolis. 1999.

FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. **Métodos e didáticas de alfabetização**: história, características e modos de fazer de professores: caderno do professor - Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFGM, 2005. Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/Col.%20Alfabetiza%C3%A7%C3%A3o%20e%20Letramento/Col%20Alf.Let.%2008%20Metodos_didaticas_alfabetizacao.pdf>. Aceso em: 01 nov. 2018.

FRANCO, M. Laura P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano Editora, 2003.

GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. Ed. Ática: São Paulo, 2003.

_____. Qualidade na educação: uma nova abordagem. In: Congresso de Educação Básica: qualidade na aprendizagem - COEB. **Anais...** Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, 2013. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726aa2c7daa4389040f.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2018.

GAJARDO, Marcela. **Ivan Illich**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

GALLO, Sílvia Donizetti de Oliveira. Educação doméstica: convocação ao debate. In: DOSSIÊ: Homeschooling e o Direito à Educação. **Revista Pro-Posições**, Unicamp, v. 28, n. 2, Maio/Ago., p. 12-14, 2017.

GALVÃO, Bruno Abílio. Foucault, Deleuze e a máquina escolar: A escola como dispositivo de poder e a produção de corpos dóceis. In: Dossiê: Filosofia e Ensino. **Revista Ideação**, UEFS, p. 257-284. Edição Especial 2017.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Editora Artes Médicas, 1995.

GAVIÃO, Juliane Soares F. **As crianças e suas memórias de infância: escola e homeschooling nas narrativas infantis**. Porto Alegre, 2017. 159 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Rio Grande do Sul, 2017.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. In: **RAE - Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai./jun.1995.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8a ed.. Rio de Janeiro: Record, 2004. Disponível em: www.ufjf.br/labesc/files/2012/03/A_Arte-de-Pesquisar.pdf; p-85-101>. Acesso em: 12 nov. 2017.

GREGGERSEN, Gabriele. As ferramentas perdidas da educação: tradução comentada [parte 1]. In: **Revista Caminhando**, v. 15, n. 2, p. 189-203, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistasims/index.php/Caminhando/article/viewFile/1994/2268>>. Acesso: 8 nov. 2018.

_____. As ferramentas perdidas da educação: tradução comentada [parte 2]. In: **Revista Caminhando**, v. 16, n. 1, p. 125-141, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistasims/index.php/Caminhando/article/view/1995/2526>>. Acesso: 8 nov. 2018.

HASWELL, Rachel L. A. In: MASON, Charlotte. **Educação domiciliar**. Volume 1. 1ª ed. Pindamonhangaba – SP: Verbum, 2018.

HOLT, John. **Aprendendo o tempo todo**. Campinas, SP: Versus Editora. 2006.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. Aracaju. **Panorama**. 2018. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/se/aracaju/panorama>>. Acesso em: 25 mai. 2018.

_____. Aracaju. **Histórico**. 2018. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/se/aracaju/historico>>. Acesso em: 25 mai. 2018.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. Petrópolis, Vozes, 1970. Disponível em: <http://www.bunkerdacultura.com.br/books/ivan_illich_sociedade_sem_escolas.pdf>. Acesso em: 02 out. 2017.

JOSEPH, Miriam. **O Trivium: as artes liberais da lógica, gramática e retórica: entendendo a natureza e a função da linguagem**. São Paulo: É Realizações, 2008.

KLOH, Fabiana Ferreira Pimentel. **O direito e a obrigatoriedade à educação na história da legislação brasileira**. Monografia (Especialista em Administração Escolar). Petrópolis – RJ: Universidade Candido Mendes, 2014.

KUNZMAN, Robert; GAITHER, Milton. Homeschooling: A Comprehensive Survey of the Research. In: **Other Education: The Journal of Educational Alternatives**, v. 2, p. 4-59, 2013.

LANCILLOTTI, Samira Saad Pulchério. PEDAGOGIA MONTESSORIANA: ensaio de individualização do ensino. In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, número especial, p. 164-173, mai. 2010. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/37e/art11_37e.pdf>. Acesso em: 06 nov. 2018.

LÉVY, Pierre. **O que é o virtual**. São Paulo, ed. 34, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIMA, Maria Jose Torres. A configuração social da educação doméstica em Sergipe (1880-1930). In: Anais do XII Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. **Anais...** São Cristóvão: UFS, 2018. Disponível em: <http://educonse.com.br/xicoloquio/publicacao_eixos.asp>. Acesso em: 26 mai. 2018.

LIMA, Telma C. S. de; MIOTO, Regina C. Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. In: **Rev. Katál. Florianópolis**, v. 10, n. esp., p. 37-45, 2007.

LUZURIAGA, Lorenzo. **História da educação e da pedagogia**. 19 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2001.

MASON, Charlotte. **Educação domiciliar**. Volume 1. 1 ed. Pindamonhangaba – SP: Verbum, 2018.

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs.). **Metodologias de pesquisa pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MONTALVÃO, Sérgio. Educação na ordem constitucional brasileira: Da monarquia à República. In: Revista Contemporânea de Educação, n 11 – Janeiro/Julho de 2011. Disponível em: <http://www.fe.ufrj.br/artigos/n11/educacao_monarquia_republica.pdf>. Acesso em: 17 mai. 2018.

MORAES, Maria Celina Bodin de; SOUZA, Eduardo Nunes de. Educação e cultura no Brasil: a questão do ensino domiciliar. In: **Revista Civilistica.com**, ano 6, n. 2, 2017. Disponível em: <<http://civilistica.com/wp-content/uploads/2017/12/Bodin-de-Moraes-e-Souza-civilistica.com-a.6.n.2.2017.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2018.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. 8ª ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

MOURA, Thelma Maria. **Foucault e a Escola**: disciplinar, examinar, fabricar. 2010. 89f . Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

NADALIM, Carlos. **As 5 etapas para alfabetizar seus filhos em casa** – O guia definitivo. Maringá: Como Educar seus Filhos, 2015. Disponível em: <<http://comoeducarseusfilhos.com.br/blog/>>. Acesso em: 03 fev. 2019.

NASSER, José Monir. Prefácio. In: JOSEPH, Miriam. **O Trivium**: as artes liberais da lógica, gramática e retórica: entendendo a natureza e a função da linguagem. São Paulo: É Realizações, 2008.

NOVAES, Simone. **Homeschooling no Brasil**: um estudo sobre a contribuições do ensino domiciliar no desenvolvimento das competências individuais e na formação educacional. Dissertação (Mestrado Profissional em Administração). Fundação Cultural Dr. Pedro Leopoldo – FPL, Pedro Leopoldo, 2017. Disponível em: <http://www.fpl.edu.br/2018/media/pdfs/mestrado/dissertacoes_2017/dissertacao_simone_no_vaes_2017.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2018.

OSBORNE, Mary Pope. **A Casa da Árvore Mágica**. Farol Literário, 2008.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil: esboço de um mapa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 283-303, maio/ago. 2004.

RANCIÈRE, Jacques. **Mestre ignorante** – cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RIBEIRO, A. M. Chaves. **O ensino doméstico em Portugal**: uma abordagem sobre novas epistemologias organizacionais da educação, das subjetividades e dos quotidianos familiares. Tese (Doutorado), Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2015.

ROMÃO, Marisa Martin Crivelaro. **O método Kumon para remediação cognitiva de portadores de esquizofrenia**: um ensaio clínico randomizado, controlado com placebo. São Paulo, 2013. Dissertação (mestrado). Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo.

ROSSI, Aline dos Santos. **Diálogos de uma educação libertadora: de Montessori a Paulo Freire**. 2015. Disponível em: http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/4293/1/FPF_PTPF_01_0942.pdf>. Acesso em: 10 out. 2018.

RUSSELL, Bertrand. **Educação e ordem social**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1978.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **A educação obrigatória: seu sentido educativo e social**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SALGADO, Gabriele Nigra. **Educação "alternativa": do discurso à imagem**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina - Florianópolis, 2018.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. Campinas – SP: Editora Autores Associados, 1993.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2010.

SAYERS, Dorothy. **The Lost tools of learning**. London, UK: Cary Christian School, 1947.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, Magda. **Alfabetização: A questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2016, 377p.

SOUZA, Josefa Eliane. **O programa de instrução pública de Tavares Bastos (1861-1873): concepções a partir do modelo norte-americano**. São Cristóvão: Editora UFS, 2012.

STF, Supremo Tribunal Federal. **Recurso Extraordinário**, (RE) nº 888815-RS (2015). Rel. Min. Roberto Barroso. Petição inicial. Brasília, 2016. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/processo/verProcessoAndamento.asp?numero=888815&classe=RE&origem=AP&recurso=0&tipoJulgamento=M>>. Acesso em: 28 out. 2017.

_____. **STF nega recurso que pedia reconhecimento de direito a ensino domiciliar**. [on-line]. Brasília, 2018. Disponível em: <http://stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=389496>>. Acesso em: 04 fev. 2019.

TEDESCHI, Sirley Lizott; PAVAN, Ruth. A produção do conhecimento em educação: o Pós-estruturalismo como potência epistemológica. In: **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 12, n. 3, p. 772-787, set./dez. 2017. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>>. Acesso em: 28 nov. 2017.

VASCONCELOS, Mara Celi Chaves. A educação doméstica no Brasil de oitocentos. In: **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 28, n. 14, p. 24-41, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4463>>. Acesso em: 14 mai. 2018.

_____. **A casa e os seus mestres: a educação no Brasil de oitocentos**. Rio de Janeiro: Gryphus, 2005.

_____. Educação na casa: perspectivas de desescolarização ou liberdade de escolha? In: DOSSIÊ: Homeschooling e o Direito à Educação. **Revista Pro-Posições**, Unicamp, v. 28, n. 2, Maio/Ago., p. 122-140, 2017.

_____. A educação de crianças e jovens na casa: aspectos da legislação no Brasil e em Portugal. **Anais do 8º Congresso Brasileiro de História da Educação**, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, Brasil, 2015. Disponível em: <8cbhe.com.br/anais/download/area/11/id/NjQ0>. Acesso em: 06 fev. 2019.

VIEIRA, A. O. P. **“Escola? Não, obrigado”**: Um retrato do homeschooling no Brasil. Monografia (Graduação). Instituto de Ciências Sociais. Universidade de Brasília, 2012.

VILAÇA, Márcio Luiz Correa. Métodos de Ensino de Línguas Estrangeiras: fundamentos, críticas e ecletismo. In: **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades da Unigranrio**. Volume VII. Número XXVI. Julho-Setembro de 2008. Disponível em: <<http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/view/43/78>>. Acesso em: 12 out. 2018.

VILLELA, Heloísa de O. S. O mestre-escola e a professora. In: LOPES, Eliane M. T.; FARIAS FILHO, Luciano M. de; VEIGA, Cynthia G. **500 anos de educação no Brasil**. 5 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZAMBONI, Fausto José da Fonseca. **Literatura, ensino e educação liberal**. 2011. 186f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista, Assis, 2011.

ZICHIA, Andrea de Carvalho. **O direito à educação no Período Imperial: um estudo de suas origens no Brasil**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05082008-140802/>>. Acesso em: 16 mai. 2018.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA AMOSTRA X

1. Porque escolheram a educação domiciliar? Quais fatores motivaram?
2. Quantos filhos(as) vivenciam a educação domiciliar? Qual a idade?
3. Seguem algum método pedagógico específico (ou mais de um) na educação domiciliar?
4. Seus filhos(as) já frequentaram alguma instituição formal de ensino? Se sim, com que idade?
5. As crianças foram alfabetizadas em casa?
6. Qual o grau dos escolaridade dos pais?
7. Como conheceram a educação domiciliar?
8. Gostaria de fazer algum comentário?
9. Aceitaria participar da segunda etapa desta pesquisa, que consistirá em aproximadamente três visitas para observação da rotina e realização de entrevistas?

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA AMOSTRA Y

1. Qual é a idade dos pais?
2. Qual é o estado civil dos pais?
3. Qual é a área de formação e a ocupação profissional atual dos pais?
4. Qual a religião, filosofia ou culto dos pais?
5. Qual a média da renda familiar mensal de sua casa?
6. Quanto tempo, por dia, os pais dedicam aos seus empregos?
7. Quanto tempo, por dia, os pais dedicam a educação domiciliar?
8. Com qual idade foi iniciada a alfabetização dos(as) filhos(as) alfabetizados em casa?
9. Quem é o principal responsável pelo ensino dos filhos(as) em casa?
10. Qual a média de gasto mensal com a educação domiciliar dos(as) filhos(as)?
11. Que tecnologias mais utilizam no processo educativo?
12. Seus filhos(as) fazem alguma atividade em instituições de ensino ou atividades “extracurriculares”? Se sim, quais?
13. Quais espaços são utilizados para a aprendizagem?

APÊNDICE C – ROTEIRO PARA ENTREVISTA COM A AMOSTRA Y

1. Como se deu o processo de escolha da família pela educação domiciliar? A decisão foi planejada e/ou estudada durante quanto tempo?
2. Quais os principais desafios da família com a educação domiciliar?
3. Quais as principais mudanças na rotina?
4. Há alguém mais responsável por conduzir o processo educativo? A responsabilidade é compartilhada com cônjuge ou professores?
5. O que vocês visualizam como finalidade da educação? O que pretendem como objetivo formativo para seus filhos? Já possuem alguma perspectiva profissional?
6. Porque escolheram o caminho metodológico apontado no questionário anterior?
7. Como definem o currículo a ser estudado?
8. Utilizam algum material didático específico?
9. Como ocorre o planejamento dos horários, aulas e atividades? Há algum horário específico para o estudo?
10. Como promovem a socialização das crianças?
11. Como ocorre o processo de avaliação da aprendizagem?
12. Já pensaram em desistir da educação domiciliar e matricular as crianças na escola?