

A educação domiciliar como alternativa a ser interrogada: problema e propostas

Homeschooling as an alternative to be questioned: problem and proposals

La educación domiciliar como alternativa a ser interrogada: problema y propuestas

Maria Celi Chaves Vasconcelos*

 <https://orcid.org/0000-0002-3624-4854>

Carlotla Boto**

 <https://orcid.org/0000-0002-7389-2391>

Resumo: Este estudo faz uma análise, sob a perspectiva histórica, dos processos que, na modernidade, levaram à escolarização obrigatória. O objetivo central é demonstrar aspectos da discussão, pautada na atualidade, que pretende a ruptura com essa obrigatoriedade ou, mais especificamente, a possibilidade de regulamentar a educação domiciliar. Para tanto, os procedimentos metodológicos envolvem a verificação da legislação brasileira e das normativas já exaradas sobre o tema. O diálogo estabelecido com o referencial teórico citado prioriza autores clássicos do debate pedagógico contemporâneo, bem como defensores da escolarização, diante das tentativas de desqualificar sua importância. Conclui-se que a autorização do ensino domiciliar, caso seja feita pelos órgãos competentes, precisa ser criteriosamente acompanhada de mecanismos de averiguação sobre o que se passa na família e sobre como essas crianças irão aprender e ser socializadas.

Palavras-chave: Escolarização. Educação domiciliar. Legislação educacional.

Abstract: This study makes an analysis, from the historical perspective, of the processes that, in modernity, led to compulsory schooling. The main objective is to demonstrate aspects of the discussion, based on the present that intends to break with this obligation or, more specifically, the possibility of regulating

* Professora titular da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Bolsista de Produtividade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Cientista do Nosso Estado da FAPERJ. E-mail: <maria2.celi@gmail.com>.

** Professora titular de Filosofia da Educação na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP). Bolsista de Produtividade do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Integra projeto temático da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) intitulado “Saberes e práticas em fronteiras: por uma história transnacional da educação”. E-mail: <reisboto@usp.br>.

homeschooling. For such, the methodological procedures involve the verification of the Brazilian legislation and the norms already issued on the subject. The dialogue established with the aforementioned theoretical framework prioritizes classic authors of the contemporary pedagogical debate, as well as advocates of schooling, in the face of attempts to disqualify its importance. It is concluded that the authorization of homeschooling, if done by the competent bodies, needs to be carefully accompanied by mechanisms to investigate what goes on in the family and how these children will learn and be socialized.

Keywords: Schooling. Homeschooling. Educational legislation.

Resumen: El estudio hace un análisis, desde la perspectiva histórica, de los procesos que, en la modernidad, llevaron a la escolarización obligatoria. El objetivo central es demostrar aspectos de la discusión, basados en la actualidad, que pretende romper con esta obligatoriedad o, más específicamente, la posibilidad de regular la educación domiciliar. Para ello, los procedimientos metodológicos implican la verificación de la legislación brasileña y de las normativas ya emitidas sobre el tema. El diálogo establecido con el marco teórico mencionado prioriza autores clásicos del debate pedagógico contemporáneo, así como defensores de la escolarización, ante los intentos de descalificar su importancia. Se concluye que la autorización de la educación domiciliar, caso sea hecha por los organismos competentes, debe ser acompañada criteriosamente de mecanismos de investigación sobre qué sucede en la familia y sobre cómo estos niños aprenderán y serán socializados.

Palabras clave: Escolarización. Educación domiciliar. Legislación educativa privada.

A história da escola moderna e sua inscrição no debate pedagógico contemporâneo

A escola moderna constitui, antes de tudo, uma instância de socialização. Transmite formas de agir, de sentir e de compreender o mundo. É ainda a instituição do letramento e de formação dos cidadãos da nação. Há, portanto, uma pedagogia de Estado que passa pela escola. Em seu interior, crianças e jovens são preparados para ocupar a esfera pública. A escola – como todos sabem – organiza um mundo sócio histórico com características próprias: ritos, atos e linguagens. A cultura escolar é permeada por práticas que são microscópicas e que expressam as maneiras pelas quais a escolarização se dá a ver na vida social. Nesse sentido, há marcas da escola moderna: os saberes, um saber-fazer, a adesão a valores e a atitudes; a arquitetura escolar como um programa; o tempo escolar e a repartição dos horários; os marcos institucionais de ordem, de disciplina e de registros de controle.

Pode-se dizer que a configuração das escolas substituiu anteriores sistemas de formação, que, pouco a pouco, foram desaparecendo. Na Idade Média, concorrendo com as chamadas escolas paroquiais e monásticas, havia o preparo dos aprendizes no âmbito das corporações. Muitas crianças eram educadas apenas em casa. Existia, para os nobres, a formação da cavalaria. Tais exemplos constituem ritos de passagem, não necessariamente letrados, para o ingresso das novas gerações na vida adulta.

Já no início da Idade Moderna, serão a Reforma Protestante e a Contrarreforma católica que protagonizarão a consolidação dos primeiros colégios religiosos, os quais virão a ocupar lugar destacado até o final do século XVIII. A moderna acepção de escola de Estado supõe o reconhecimento da infância como etapa específica constitutiva do desenvolvimento humano. Supõe, ainda, uma determinada transposição da definição de criança para a noção de aluno.

Durante a Reforma Protestante, Lutero lança, em 1524, a *Carta aos magistrados das cidades alemãs para que criem e mantenham escolas cristãs* (apud BOTO, 2017). Ali, ele exortava os governantes a contribuir para a criação e para a manutenção de escolas em todos os vilarejos. Com esse documento, o reformador pretendia expandir a oportunidade da escolarização primária para todas as aldeias e todos os povoados. Firmava-se, pela primeira vez no Ocidente, o sentido público dos

assuntos da instrução. A escola projetada por Lutero não seria laica, mas deveria ser secularizada. Desse modo, ainda que houvesse nessa escola, evidentemente, o ensino da religião, este seria ministrado por seculares. Então, retirava-se a escolarização do controle da Igreja. Lutero destacava, no mesmo documento, o duplo papel da instrução. As escolas seriam imprescindíveis, segundo ele, para – em primeiro lugar – tornar possível aquilo que a doutrina reformada dizia ser necessário: todos deveriam tomar contato direto com a palavra de Deus, por meio da própria leitura das Sagradas Escrituras.

A Reforma, desde o seu princípio, recusava o lugar privilegiado que os clérigos ocupavam na tradição católica, em sua condição de intermediários da palavra de Deus. Postulavam os reformadores que todos deveriam ler a Bíblia. Para isso, porém, todos precisavam aprender a ler. Mesmo assim, a finalidade religiosa perfazia apenas um aspecto do problema. Haveria outro objetivo da instrução, de acordo com Lutero. Ele sublinhava em seu texto, como segunda finalidade a ser cumprida pela escolarização, a necessidade de os meninos serem devidamente preparados pela escolarização para, no futuro, poderem gerir e governar adequadamente as cidades. Era necessário formar funcionários. A escola moderna tem a marca da cultura urbana. As meninas – dizia também Lutero – deveriam ser enviadas, do mesmo modo, à escola para aprenderem a governar os criados, a casa e as crianças. Na mesma época, estruturavam-se colégios de várias ordens religiosas vinculadas ao catolicismo, em especial, os da Companhia de Jesus. Os países protestantes também contariam com colégios, luteranos, calvinistas, etc. Assim os colégios progressivamente passaram a ensinar à luz de parâmetros específicos de método; e a Didática tornou-se, desde o século XVII, um campo específico do conhecimento pedagógico.

Como se sabe, a cultura da escola moderna no Ocidente é imediatamente conectada ao processo civilizador. A escola não ensina apenas a ler, a escrever e a contar. A escola ensina o aluno a se comportar. Transmite, portanto, saberes; além de transmitir também valores e formas de agir. Na verdade, a escola transformou a criança em aluno e teve por finalidade a consolidação de uma sociedade letrada, em uma época na qual a tipografia tornara a circulação do livro uma realidade. Desde o princípio da era moderna, a escolarização foi postulada à luz de uma dimensão classificatória. O sujeito escolarizado, em princípio (e por princípio), tem (e deveria ter) algo a mais, que o diferenciaria dos outros, que até o colocaria acima dos outros. Foi essa lógica que presidiu o imaginário escolar daquele tempo.

Essa cultura da escola moderna, em seu alvorecer, combina, como sublinha António Nóvoa (1987, 1991, 2009, 2012, 2013, 2015), duas tradições: uma tradição do ler/escrever, que vinha do clero; e uma tradição do escrever/contar, que vinha do mundo dos mercadores. O processo civilizatório da modernidade estruturou a ideia de criança bem educada. É preciso lembrar que esse ideal de criança, que, antes de tudo, forja o mundo adulto, correlaciona-se à família nuclear, que, em alguma medida, contribuiu para estender o conceito de infância. Efetivamente a aceção de infância como constructo social tem a ver com o aprendizado da cultura letrada. Não era mais cabível que a criança deixasse de ser considerada criança apenas pelo domínio da habilidade da fala, como era antes. Além disso, passa-se a ter com a infância uma nova sensibilidade social, marcada pelas ideias de inocência, de vergonha e de pudor. A proteção à criança passa a ser vista como um elemento constitutivo do papel do adulto. Diz Philippe Ariès (1981) que foi por causa disso que se criaram na Europa ocidental os primeiros colégios, voltados, antes de mais nada, para resguardar os sujeitos daquelas idades marcadas pela pureza e pela inocência.

Os colégios vieram a público, pela primeira vez, após as Reformas protestantes e a Contrarreforma católica, como instituições voltadas a proteger as crianças de todos os males intrínsecos ao universo adulto. São marcantes na história da educação do Ocidente a estrutura e o funcionamento dos colégios das congregações religiosas entre os séculos XVI e XVIII. Desde o

final do século XVIII, quando a instauração da escola se torna senha para a configuração dos Estados nacionais, haverá a incorporação daquela mentalidade, segundo a qual a cultura escrita é superior à oral; e, assim, passam a ser considerados os saberes escolares letrados superiores aos saberes orais da cultura familiar. Derivada da tipografia e da cultura dos reformadores protestantes, bem como integrante da Contrarreforma católica, a escola moderna surge como a instituição apropriada para preparar as pessoas para as regras exigidas pela cultura do texto: recurso ao pensamento conceitual e faculdade de abstração.

As primeiras políticas públicas voltadas a retirar das congregações religiosas o poder sobre a escolarização vieram no bojo da ação de monarcas absolutistas – na Áustria, Maria Teresa; na Prússia, Frederico II; em Portugal, o Marquês de Pombal. O Estado passava a reconhecer a relevância estratégica e política do controle sobre a formação das almas. Crianças e jovens deveriam ser preparados pelo Estado para tornarem-se funcionários do Reino. Foi entre o Iluminismo e a Revolução Francesa que a escola se tornou efetivamente um projeto de pedagogia da nação. Acreditavam os teóricos das Luzes que os povos mais eruditos e que melhor desenvolvem as ciências e as técnicas são justamente aqueles que mais avançam na senda do progresso nacional.

Havia no Iluminismo uma fé no poder da razão humana, integrada à aceção de perfectibilidade. O futuro é concebido com otimismo, como se a sociedade caminhasse para um progressivo aperfeiçoamento, mediante o qual o tempo presente é superior ao passado e o tempo futuro superará as limitações do presente. Essa era a lógica iluminista. Mesmo Rousseau, que não concordava com o otimismo de seu século, escreve projetos que situam a escolarização pública como a vereda fundamental para o fortalecimento do Estado. Aos poucos, o imaginário político que permeava o século XVIII conferirá ao Estado o lugar social de educador. A dimensão pedagógica do Iluminismo traduz-se, assim, pelo crédito de universalidade conferido à razão humana e pela defesa intransigente da secularização dos assuntos da instrução, exatamente para que aquela universalidade da razão se pudesse manifestar. Progressivamente, o Estado reivindicará dupla tarefa: de selecionar professores e de controlar o que eles fazem em sala de aula.

Todavia, é durante a Revolução Francesa que surgem as atuais insígnias da escola pública: laica, obrigatória, universal, única, gratuita e para ambos os sexos. A gênese do imaginário contemporâneo sobre a temática da escola de Estado vinha desenhada ali. O Estado contemporâneo constitui-se, efetivamente, nas palavras de Fernando Catroga, como um Estado-Pedagogo. Durante o percurso revolucionário na França de 1789, foram inúmeros os planos de instrução pública que propuseram uma educação nacional, capaz de organizar rituais de escolarização, apta a construir novos referenciais simbólicos e a uniformizar os padrões de linguagem e de mensuração. Enfim, a França precisava, pela escola, inventar tradições: ensinar uma língua comum a todas as pessoas, superando dialetos, culturas locais e particularismos regionais. Os principais projetos de escolarização pública, então estruturados, apresentaram para o mundo um novo modelo de escola, que tanto emprestava alguma tradição das anteriores escolas religiosas quanto inventava novos métodos e técnicas de ensino. A escola projetada deveria ser a escola universal, dirigida a todas as camadas da sociedade. Deveria ser também uma escola única: a mesma para meninos e meninas, ricos e pobres. Essa seria sua marca distintiva. Por aí, a escola era compreendida como fonte de emancipação humana. Deveria ser, ainda, uma escola laica, gratuita, controlada pelo Estado e obrigatória. Seria dividida em etapas distintas, como se fossem degraus de formação. A instrução do Estado seria, portanto, repartida em um ensino graduado, universal e obrigatório, mediante a crença em que as desigualdades de fortunas viessem a ser progressivamente substituídas, no tecido social, por desigualdades de mérito.

Pretendia-se firmar, pela escola, a igualdade de oportunidades que caracterizaria a sociedade democrática e liberal. O projeto dos revolucionários franceses instaurou, em alguma medida, a

representação daquilo que hoje concebemos por Escola republicana – ou seja, a escola pública do Estado-Nação: escola laica, gratuita, obrigatória, universal e única para meninos e meninas, independentemente da classe social e proveniência. Essa foi a escola que, na França só se efetivou nos anos de 1880, século XIX, com a vigência do ministério de Jules Ferry. Essa foi a escola advogada na mesma época por Rui Barbosa e que foi abraçada pela geração dos pioneiros da Escola Nova, entre os anos de 1920 e os anos de 1930, século XX. No Brasil, até hoje, podemos dizer que estamos em fase de construção dessa escolarização, cujos alicerces não efetivaram ainda as promessas de sua existência.

Contudo, para pensarmos a questão do direito à educação, é possível remetermo-nos a três gerações de direitos educacionais. Os direitos de primeira geração pressupõem exatamente esse patamar de solidificação de um ensino universal, capaz de colocar todas as crianças e todos os jovens na escola. A escola deve ser a mesma para todos; de preferência, que as crianças usem o uniforme, que disfarça as diferenças. A expansão da escola é tomada aqui como um imperativo político; e a escola para todos torna-se indeclinável dever do Estado. O alargamento da frequência à escola dá-se como condição mesma do processo de democratização da sociedade. A construção em diferentes países do Ocidente dos pilares da escola republicana institui socialmente a crença de que se estava a construir a igualdade de oportunidades; uma ideia daquilo que já foi chamado de “carreira aberta ao talento”.

Esse sistema de ensino universal efetivamente propunha-se, entretanto, a formar a um só tempo para a cidadania e para o mundo do trabalho. A projeção era de que o ensino fosse o mesmo relativamente aos conteúdos e aos métodos; com o primado do papel do professor e da atividade do ensino. Com a extensão das oportunidades escolares, embora houvesse uma incorporação, cada vez maior, de uma população mais ampla aos bancos escolares – e talvez até por causa disso –, teria ocorrido, por suposto, uma queda nos padrões de qualidade do ensino oferecido. Haveria um caráter político na expansão da escola; e não se conseguia ver que, para aquela parcela da população que anteriormente estava excluída das oportunidades escolares, não poderia haver qualquer nível de rebaixamento do padrão de qualidade do ensino ministrado. O discurso, no entanto, sobre a queda dos padrões de qualidade, trouxe à tona aquilo que se configurou, no nosso entendimento, como direitos educacionais de segunda geração.

Os direitos educacionais de segunda geração correspondem à entrada da Escola Nova no cenário pedagógico. A Escola Nova alterou o modelo do ensino ministrado; deslocando, aliás, o foco da dinâmica do ensino para o fator da aprendizagem. A ideia de democratização do ensino será correspondente agora à maior abertura nas relações entre professor e aluno. Firma-se a concepção de ensino ativo, de *self-government*, de autogoverno. Considera-se, mais do que o elemento do esforço, a realidade do interesse do estudante como componente imprescindível ao aprendizado. Valoriza-se o método, para além da matéria. A ideia de qualidade do ensino substitui ou complementa, dependendo da ênfase, a ideia de quantidade, ou de extensão do ensino. O debate pedagógico centrou-se basicamente nesse modelo, desde os anos de 1930, século XX, no Brasil, pelo menos. Acontece que, por volta dos anos de 1960, começou-se a perceber que havia, no campo pedagógico, elementos que ficavam subjugados pelo discurso dominante, mas que interferiam ativamente na lógica do sucesso escolar (CHARLOT, 1979). O capital cultural da escola corresponderia aos atributos que são de domínio das famílias privilegiadas no tabuleiro social. Dirão Bourdieu e Passeron (1982) a esse respeito que:

Particularmente manifesta nos primeiros anos de escolaridade em que a compreensão e o manejo da língua constituem o alvo de atenção principal no julgamento dos mestres, a influência do capital linguístico não cessa nunca de se exercer: o estilo permanece sempre levado em conta, implícita ou explicitamente, em todos os níveis do ensino médio e, ainda que em graus diversos, em todas as carreiras universitárias, mesmo científicas. Mais

do que isso, a língua não é apenas um instrumento de comunicação, mas ela fornece, além de um vocabulário mais ou menos rico, um sistema de categorias mais ou menos complexo, de sorte que a aptidão à decifração e à manipulação de estruturas complexas, quer elas sejam lógicas ou estéticas, depende em certa parte da complexidade da língua transmitida pela família. (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 82-83).

Também Baudelot e Establet (1986) demonstram o quanto a escola fala uma linguagem de classe:

Terminar com a ideologia da escola supõe que se reconhece, de pronto, o caráter ilusório, mistificado e mistificador das representações precedentes da escola e sua necessidade histórica. Já o havíamos dito: ainda que exista contradição entre as realidades da escola e sua representação ideológica, essa contradição não conduz, de maneira alguma, a um verdadeiro conflito: isso é assim então porque não se trata de uma verdadeira contradição. As representações ideológicas da escola têm como função a de apresentar, mascarando-as, as realidades da escola: têm essas mesmas realidades como conteúdo e não podem existir a não ser sobre essa base. (BAUDELLOT; ESTABLET, 1986, p. 19).

A situação atual da escola contemporânea coloca novas questões e interpela de maneira distinta a questão dos direitos educacionais, pensados agora em terceira geração. À luz do que começa a ser concebido como ideologia do dom ou do mérito, passa-se a ponderar acerca do desencontro cultural por sobreposição de várias culturas (MATTÉI, 2002). A lógica da escolarização é percebida como excludente, bem como o autoritarismo intrínseco às relações de poder que se inscrevem na escolarização. Identifica-se como um sucedâneo de tal situação o sistema protociência de medição dos alunos, especialmente dos alunos com distúrbio de aprendizagem.

No discurso pedagógico que dá lugar à terceira geração de direitos educacionais, projeta-se a dimensão pedagógica do debate identitário, os saberes escolares são discutidos e substituídos em nome da pluralidade cultural e da diversidade, busca-se uma ruptura com a metanarrativa ocidental do conhecimento, desenha-se um currículo multicultural, são reservadas cotas para alunos afrodescendentes e indígenas nas universidades. E, finalmente, em nome de um pluralismo razoável, passa-se a correr todos os riscos do relativismo cultural. Mover-se da igualdade à diversidade tem sido o dístico disso que chamamos de terceira geração de direitos educacionais.

Interpelando esse debate e trazendo para ele um novo colorido, François Dubet (2008) se indaga sobre o que é uma escola justa. Para Dubet, quando se amplia o acesso à escola, novas formas de seleção e de exclusão passam a ser desenhadas, de maneira que a exclusão não se dá mais fora dela, mas, acompanhando os próprios processos de exclusão que são exteriores à escola, a escolarização, por meio dos mecanismos avaliatórios constitui mecanismos de clivagens das *performances* dos alunos. Uma nova distribuição do mérito coincide, nesse sentido, com as marcas de seleção postas pela avaliação do desempenho dos alunos.

A ficção mais eficaz e mais banal consiste em fazer de conta que os resultados escolares dos alunos são consequência direta de seu trabalho, de sua coragem, de sua atenção, enfim, de tudo o que engajam livremente no seu trabalho escolar. 'Falta de trabalho', 'falta de atenção', 'falta de seriedade' são as explicações mais banais das desiguais performances dos alunos, em todo caso, aquelas atribuídas aos próprios alunos. (DUBET, 2008, p. 40).

A estrutura das carreiras, por seu turno, acompanha as desigualdades produzidas pela distribuição fictícia do mérito.

Em todos os países, os alunos originários das categorias sociais mais privilegiadas, os mais bem munidos em capital cultural e social, apresentam um rendimento melhor, cursam estudos mais longos, mais prestigiosos e mais rentáveis que os outros. Mesmo que a seleção tenha se deslocado para a sexta série no calendário escolar, depois para a

segunda, e enfim para o limiar dos estudos superiores, a estrutura das carreiras e das performances escolares continua refletindo mais ou menos a das desigualdades sociais. (DUBET, 2008, p. 27).

O período da globalização, desde o final do século XX, coincide com um momento histórico no qual as referências internacionais passam a dar explicitamente o tom do debate das políticas educacionais. No Brasil, tal adesão aos modismos estrangeiros sempre existiu, mas foi anteriormente escamoteada, sendo agora assumida explicitamente. Diz-se, por um lado, que caberá à escola formar, não mais o cidadão ou o trabalhador disciplinado, mas o sujeito flexível, capaz de se adaptar às mudanças que os tempos exigirem. Assim sendo, o discurso sobre competências e habilidades passará a dar o tom em matéria de educação. Aquilo que António Nóvoa (1999, 2007) chamou de excesso de discursos povoa o debate contemporâneo. A profusão de discursos é acompanhada, contudo, na grande maioria das vezes, por um silêncio sobre as práticas. Além disso, outras questões interpelam o debate contemporâneo: como os educadores dialogarão, por exemplo, com os novos desafios colocados pela ciência cognitiva, que se propõe a descortinar, com radicalidade, os assuntos da mente? Como a educação responderá à necessária interlocução com as tecnologias da informação? O mundo digital oferece inúmeras questões desafiadoras para a pedagogia.

Os propalados “ventos da desescolarização” e suas tentativas de legitimidade

Rogério Fernandes analisa que, nas últimas décadas, as políticas educativas, especificamente no que se refere à oferta e à procura sociais da escola, decorrentes da democratização do ensino e do funcionamento das instituições educativas, públicas ou privadas, buscam respostas para o que se chamou de a “crise” ou o “questionamento” da escola, criando-se estratégias de solução por meio da formulação de novas propostas pedagógico-didáticas ou da procura de novas lideranças institucionais, mas sempre com o foco girando em torno da instituição escolar em seu “*estabelecimento*”. Contudo, em que pese os esforços empreendidos,

[...] a instituição escolar, pública ou privada, parece ter perdido o seu papel preponderante, senão mesmo sua exclusividade nessa discussão. O caso especial dos Estados Unidos é a este respeito bastante significativo. As crises das políticas educativas delineadas e as dificuldades com que se debatem as escolas parecem conduzir à revalorização de modalidades de ensino que tinham perdido a sua vigência histórica, tais como o ensino doméstico. O desejo, por parte das famílias, de eficiência pedagógica, de permanência de valores e de segurança física, leva a que se recorra ao ensino no interior do lar, o que é reforçado pela disposição actual de fontes informáticas de informação. (FERNANDES, 2005, p. xii).

Na mesma linha, Masschelein e Simons (2015) apontam para o processo em voga de desacreditar a escola como capaz de qualificar para o mundo profissional, tornando-se, portanto, “dispensável”, quando não cumpre um de seus objetivos fins. Dessa forma, o otimismo que sustentava a sua existência, baseado no monopólio de aprendizagem e nas promessas de igualdade de oportunidades advindas da escolarização, acabou por dar “[...] lugar a severas críticas ao modelo escolar, cujas disfunções, inviabilidade de acesso, produção de fracassos, reestruturações inócuas, entre outros, fazem questionar os seus propósitos e levam intelectuais de diversas nacionalidades a voltar-se para a discussão acerca do futuro da escola” (VASCONCELOS; MORGADO, 2014, p. 223).

Nessa perspectiva, surge um movimento característico dos anos 2000, reunindo um crescente número de partidários, formado por famílias adeptas do ensino domiciliar – terminologia usada no Brasil, ou *homeschooling*, designação de sua origem nos Estados Unidos da América – que buscam formulações alternativas, baseadas no avanço e no domínio de novas tecnologias, que

permitem pensar na educação fora da escola; desse modo, vem na possibilidade de rompimento com os limites físicos também uma ruptura com o modelo de escolarização vigente. Para tanto, elegem a casa e o ambiente doméstico, novamente¹, como espaços de educação, capazes de prescindir do aparato físico e imaterial que a escola oferece, descrentes das propaladas reformas que se propõem corrigir as deficiências do sistema escolar, colocando em questão o modelo da escolaridade obrigatória.

No Brasil, a primeira família que recebe tratamento midiático é do interior de Minas Gerais e toma a decisão de retirar os dois filhos da escola em 2005, após contato com famílias norte-americanas que praticavam *homeschooling*. Embora já houvesse Projetos de Lei (PL) sobre educação domiciliar, apresentados à Câmara de Deputados e arquivados, desde 1994, como o PL nº 4.657/1994, PL nº 6.001/2001, o PL nº 6.484/2002, o PL nº 4.191/2004, a notícia da família mineira causou intensa polêmica na *web*, somado ao fato de que os pais foram denunciados pelo Conselho Tutelar, processados pelo Ministério Público e condenados por abandono intelectual dos filhos, por terem os retirado da escola, mantendo-os em ensino domiciliar.

Vale ressaltar, ainda, que, no início dos anos 2000, o assunto chega ao Conselho Nacional de Educação (CNE) como uma consulta de pais que pleiteavam o direito de educar os filhos em casa, “[...] buscando uma escola apenas para submetê-los a avaliações periódicas quanto ao nível de preparo que atinjam”, e é no Parecer CNE nº 34/2000, exarado pelo conselheiro Ulisses Panisset, que o órgão normativo conclui sobre o assunto. O Parecer chama atenção, tendo em vista que um dos mais atuantes conselheiros do CNE brasileiro não tinha conhecimento, naquela altura, do que seria o *homeschooling*, e embora tenha ficado surpreso diante de algo tão “inusitado”, é bastante lúcido quando afirma:

Em trinta e três anos de atuação, como membro do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais agora acrescidos de cinco anos como integrante do Conselho Nacional de Educação, nunca me deparara com essa questão no Brasil. O que ocorria era o oposto, ou seja, a grita de pais que reclamavam a falta de vagas para os filhos nas escolas públicas, para que lhes fosse garantido o direito dos mesmos ao ensino fundamental, etapa da educação básica que a Constituição Federal, impõe seja assegurada a todos. Busco refletir, com a minha melhor atenção, **sobre o inusitado tema**. Salvo melhor juízo, não encontro na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nem na Constituição da República Federativa do Brasil, abertura para que se permita a uma família não cumprir a exigência da matrícula obrigatória na escola de ensino fundamental. “Matricular” em escola, pública ou privada, para o exclusivo fim de “avaliação do aprendizado” não tem amparo legal [...]. Bem compreendo o anseio dos pais autores do pleito endereçado ao Conselho Estadual de Educação de Goiás, quando julgam “que chegou a hora de buscar o reconhecimento estatal dessa modalidade de educação”, a da educação exclusivamente no âmbito familiar (que nos Estados Unidos tem sido chamado “Home Schooling”). À vista dos dispositivos legais enunciados neste parecer, não vejo como o procedimento possa ser autorizado. **Sua adoção dependeria de manifestação do legislador, que viesse a abrir a possibilidade, segundo normas reguladoras específicas**. Por enquanto, na etapa a que se refere o pleito, a matrícula escolar é obrigatória, o ensino é presencial e o convívio com outros alunos de idade semelhante é considerado componente indispensável a todo processo educacional. (BRASIL, 2000, p. 1-2, 7-8, grifos nossos).

A lucidez do parecerista revela-se à medida que ele entende que o “ensino ministrado no lar” deve ter “normas reguladoras específicas”, isto é, não pode ser permitido por uma lacuna, uma

¹ A educação doméstica não é uma novidade no cenário educacional e constata-se que, no Brasil, foi uma prática, por vezes, majoritária, até a afirmação e a consolidação dos sistemas público e privado de escolarização, o que somente ocorre no século XX, com a instituição da escolaridade obrigatória, a ser realizada em espaços próprios destinados a esse fim, tanto públicos como privados (VASCONCELOS; MORGADO, 2014, p. 205).

brecha na legislação, a interpretação de um parágrafo que deixa em dúvida a obrigatoriedade da frequência à escola, ou da educação escolar, ou mesmo a possibilidade de se realizar testes no ensino supletivo para a certificação de estudos feitos em casa.

Para que o ensino domiciliar fosse permitido, seria necessário haver uma legislação ou normatização específica sobre o assunto, como já ocorre em muitos países. Só assim se poderia garantir a escolaridade na casa² como uma modalidade de ensino aceita e reconhecida. No entanto, frequentemente os defensores dessa prática buscam o não dito, o que está omissivo ou uma lacuna na lei para tentar a sua autorização, o que sempre encontrará como oposição, o dito e o explícito, acabando por “deitar por terra”, todos os esforços anteriores.

Na tentativa de implantar-se uma legislação sobre o *homeschooling* no Brasil, a temática voltou à Câmara de Deputados em 2008, com o PL nº 3.518, de autoria dos deputados Henrique Afonso e Miguel Martini, que propunha o acréscimo de um parágrafo único ao artigo 81 (que versa sobre a organização de cursos ou instituições de ensino experimentais), da Lei nº 9.394, de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), dispondo sobre o ensino domiciliar. O PL foi apresentado na Câmara em 5 de junho de 2008 e a Mesa Diretora o encaminhou, para análise e parecer, às Comissões de Educação e Cultura (CEC) e de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJC). Em 22 de dezembro de 2008, foi-lhe apensado o PL nº 4.122/2008, de autoria do deputado Walter Brito Neto, por se tratar do mesmo tema, a educação domiciliar e, da mesma forma, propor modificações na LDBEN e, ainda, na Lei nº 8.069/1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), com vistas a assegurar condições legais para o funcionamento dessa modalidade educacional. Em 29 de abril de 2009, foi designada como relatora do Projeto a deputada Bel Mesquita, com a incumbência de elaborar um parecer sobre o mérito educacional e cultural da proposta. Em seu Parecer datado de 9 de junho de 2009, a deputada vota pela rejeição dos PLs nº 3.518, de 2008, apensado ao nº 4.122, de 2008, argumentando que tais propostas confrontavam princípios constitucionais, contrariavam o Código Penal, o Estatuto da Criança e do Adolescente e a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que exigem matrícula das crianças e dos adolescentes nos estabelecimentos de ensino da rede formal de educação do país. A relatora cita, ainda, como exemplo da impossibilidade de tal movimento, a posição do Ministério Público, em relação ao casal residente na cidade de Timóteo em Minas Gerais, que foi denunciado ao Conselho Tutelar em 2007, por um morador da cidade, devido ao fato de educar em casa seus dois filhos menores, sendo movido um processo criminal contra eles, por abandono intelectual, e tendo o casal que se defender, “[...] numa situação adversa, já que os dispositivos legais não parecem ampará-los” (BRASIL, 2008, p. 3).

Somado a isso, acrescenta a relatora, o Superior Tribunal de Justiça já teria se pronunciado, em 24 de abril de 2002, manifestando o entendimento de que a educação ministrada pelos pais aos filhos, no ambiente doméstico, é método alternativo que não encontra amparo na lei superior, em face do Mandado de Segurança nº 7.407, de outro casal, contra ato praticado pelo ministro de Estado da Educação, que, “[...] ao homologar o Parecer nº 34/2000 do Conselho Nacional de Educação, teria ferido o direito dos pais de educar os próprios filhos em casa, afrontando os direitos humanos e as normas constitucionais brasileiras”. O casal em questão, residente em Anápolis, Goiás, “[...] teve seu pleito em favor do ensino domiciliar indeferido pelo STJ por seis votos a dois” (BRASIL, 2008, p. 4).

A seguir, os argumentos da relatora para corroborar sua justificativa de voto contrário, referem-se à função socializadora da escola, mencionando educadores, para os quais a escola “[...]”

² A terminologia “educação na casa” refere-se à sua equiparação/inversão à “educação na escola”, cuja subjetividade é diferente da abrangida por “educação em casa”, ou seja, essa prática é exposta como educação formal realizada na própria casa do aluno.

não seria necessária apenas pelo conhecimento que transmite, mas pelo contexto no qual ele é transmitido” (BRASIL, 2008, p. 4). Concluindo pela rejeição dos Projetos de Lei, a deputada Bel Mesquita apresenta alguns exemplos do que estaria acontecendo em países onde o “ensino domiciliar” é permitido:

Ademais, lembramos aqui, por oportuna, matéria publicada na imprensa nacional em 2008, na qual se demonstrava que o ensino domiciliar tem despertado polêmica até em países onde sua prática é legalmente reconhecida. É o caso de decisão judicial inédita que colocou os cerca de 200 mil pais e mães californianos praticantes do ensino domiciliar diante de uma encruzilhada: se quiserem manter os filhos dos 6 aos 18 anos longe da escola formal, terão de obter o título de professor, agora exigido por lei para a sua prática. Também na Europa, segundo a reportagem, o assunto tem ido aos tribunais: na Espanha, casais tem recorrido à Justiça para assegurarem o direito de educarem seus filhos em casa. A Alemanha também não tem reconhecido a prática: em 2004, um tribunal de Frankfurt recusou por unanimidade o pedido de um casal que, por convicções religiosas, apelava pelo direito de ensinar os cinco filhos em casa. (BRASIL, 2008, p. 4-5).

Não conformado com o resultado do pleito, em 2 de julho de 2009, o deputado Lobbe Neto, apresenta o Requerimento nº 250/2009 da Comissão de Educação e Cultura, o qual “[...] requer a realização de Audiência Pública para discutir o Projeto de Lei n. 3.518/2008 que dispõe sobre o ensino domiciliar” (BRASIL, 2009a, n.p.). No Requerimento, o deputado informa que

[...] desde o início de sua tramitação, o Projeto de Lei n. 3.518/2008 despertou o interesse da sociedade, o que pode ser refletido nas diversas correspondências eletrônicas que os gabinetes parlamentares recebem diariamente enviadas por pais, educadores, instituições de ensino, pesquisadores, entre outros. (BRASIL, 2009a, n.p.).

Segundo o deputado, a matéria era “polêmica” e os debates na internet, em *sites* especializados em educação, seriam “[...] calorosos provocando a manifestação dos favoráveis e dos contrários” (BRASIL, 2009a, n.p.), o que tornava indispensável que o assunto não fosse encerrado sem debates e sem “a devida análise”. Acrescentou o requerente:

[...] o tema não é prerrogativa apenas do Legislativo. O Poder Judiciário, em suas diversas instâncias, também tem sido provocado para se manifestar por meio de ações movidas por pais ou por representantes do Ministério Público, ora requerendo a autorização para aplicar a modalidade do ensino domiciliar, ora questionando a legalidade de sua aplicação. Recentemente a mídia deu destaque aos casos dos alunos cujos pais brigam na Justiça pelo direito de educá-los em casa. Também são publicadas diariamente notícias do sucesso e do retrocesso deste método de ensino que já é aplicado em diversos países. Deste modo, entendemos que a Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados não pode ficar alheia aos debates sobre este importante tema, razão que requeiro a realização de uma Audiência Pública com este objetivo. (BRASIL, 2009a, n.p.).

A Audiência Pública foi realizada em 15 de outubro de 2009³, presidida pelo deputado Wilson Picler, que concluiu pela necessidade de um Projeto de Emenda Constitucional para que a questão fosse esclarecida e regulada, tendo em vista que, na época em que a Constituição de 1988 foi redigida, não havia essa demanda definida⁴. Os demais expositores abordaram ainda a “socialização” como algo “preocupante”, mas para a qual se poderiam buscar caminhos de solução; enfocaram possibilidades relativas aos conteúdos e ao acompanhamento do ensino domiciliar por pedagogos; trataram da realização de um congresso sobre a temática; e evidenciaram o *bullying* como um dos aspectos que desestimulariam as crianças e os adolescentes a ir à escola. O deputado encerrou a Audiência Pública convencido da necessidade de se elaborar melhor o Projeto de Lei

³ Conforme Audiência sobre *Homeschooling* realizada 15 de outubro de 2009.

⁴ Verifica-se no *site* do Parlamento brasileiro que se encontra arquivada, desde janeiro de 2015, o Projeto de Emenda Constitucional (PEC) nº 444/2009 (BRASIL, 2009b).

com a finalidade de autorizar a educação domiciliar. Após o arquivamento e o desarquivamento, o PL nº 3.518/2008 é arquivado definitivamente em 22 de novembro de 2011 (BRASIL, 2008a).

É interessante notar que, voltando ao Parecer CNE nº 34/2000 do conselheiro Ulisses Panisset, enquanto ele afirmava que, em 33 anos de atuação, como membro do Conselho Estadual de Minas Gerais, e cinco anos, como integrante do Conselho Nacional de Educação, nunca havia se deparado com essa questão no Brasil, o deputado autor do PL nº 4.122/2008, apensado ao PL nº 3.518/2008, diz em sua justificativa que esta era uma “prática aceita” antes da vigência da Constituição de 1988 (BRASIL, 2008b). Tal afirmativa, não raro, tem sido repetida nas argumentações constantes dos Projetos de Lei sobre o assunto. Entretanto, as Constituições brasileiras, desde 1934, estabelecem o ensino primário de frequência obrigatória, o que somente pode ocorrer em uma instituição escolar, sendo, portanto, como considerava o conselheiro Panisset, até aquela altura, este um tema “inusitado” no país.

Em 8 de fevereiro de 2012, o *homeschooling* volta à pauta do Parlamento brasileiro por meio do PL nº 3.179, de 2012, de autoria do deputado Lincoln Portela, com a seguinte ementa: “Acrescenta parágrafo ao art. 23 da Lei nº 9.394, de 1996, de diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a possibilidade de oferta domiciliar da educação básica” (BRASIL, 2012, p. 1).

O Projeto de Lei do deputado Lincoln Portela acabou por tornar-se um grande “guarda-chuva”, o qual incorporou todos os processos subsequentes sobre a matéria, até os mais recentes que, ao darem entrada, já são apensados a ele, como no caso do PL nº 2.401/2019, de autoria do Poder Executivo, que: “Dispõe sobre o exercício do direito à educação domiciliar, altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional” (BRASIL, 2019a). Além desse, foram apensados ao PL nº 3.179/2012: o PL nº 3.261/2015, de autoria do deputado Eduardo Bolsonaro, cuja ementa:

Autoriza o ensino domiciliar na educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio para os menores de 18 (dezoito) anos, altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. (BRASIL, 2015, n.p.).

E, ainda, o PL nº 10.185/2018, de autoria do deputado Alan Rick, que altera “[...] a Lei nº 9.394, de 1996, de diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 8.069, de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente, para dispor sobre a possibilidade de oferta domiciliar da educação básica”; o PL nº 3.159/2019, de autoria da deputada Natália Bonavides, que adiciona “[...] o § 6º ao art. 5º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para estabelecer que a educação domiciliar não poderá substituir a frequência à escola”; e o PL nº 3.262 de 2019, que altera “[...] o Decreto Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, para incluir o parágrafo único no seu art. 246, a fim de prever que a educação domiciliar (*homeschooling*) não configura crime de abandono intelectual” (BRASIL, 2019c, p. 1), de autoria da deputada Chris Tonietto.

Com uma trajetória que remonta ao ano de 2012, e com cinco PLs apensados a ele, o PL nº 3.179/2012 já passou por diferentes circunstâncias, entre elas mudanças no contexto político em que está inserido, transformando-se de um Projeto de Lei inexpressivo, voltado às minorias com poucas chances de qualquer aceitação – embora tendo recebido parecer favorável da relatora deputada professora Dorinha Seabra Rezende –, a foco principal da agenda política do governo, que tem apensado um PL do executivo e que representa uma das nomeadas “prioridades” do período Bolsonaro.

Considerando os diferentes PLs apensados e as matérias até mesmo contraditórias contidas neles – como no caso do PL da deputada Natália Bonavides –, o PL nº 3.179/2012, do deputado Lincoln Portela, tornou-se uma matéria extremamente complexa, ao congregar, além dos interesses dos parlamentares relatores, também o pleito do executivo que, no atual governo, tomou para si a incumbência de legalizar o ensino domiciliar a despeito de todas as demais prioridades da educação brasileira. Ainda assim, a relatora permaneceu a mesma, designada em 12 de junho de 2013, a deputada professora Dorinha Seabra Rezende, cujo parecer foi apenas incorporando breves argumentações sobre os PLs que iam sendo apensados ao primeiro, mantendo-se no voto exarado em outubro 2018, um texto semelhante ao primeiro, de 11 de novembro de 2014:

Parece oportuno, ainda, explicitar algumas questões adicionais nas diretrizes da União sobre o assunto, objeto dos projetos de lei em análise. É necessário deixar claro que essa alternativa combina responsabilidades da família e das instituições escolares oficiais, ainda que em grau distinto do tradicionalmente praticado no sistema educacional brasileiro. É também importante que o órgão competente do sistema de ensino mantenha registro da opção dos pais ou responsáveis, autorize a prática, faça acompanhamento qualificado dos estudantes nessa situação e promova inspeções periódicas. Os estudantes devem se submeter a avaliações periódicas em escolas oficiais, nas quais deverão estar regularmente matriculados, em regime diferenciado de estudos, e aos exames nacionais e locais de avaliação da educação básica. Tendo em vista o exposto, voto pela aprovação dos projetos de lei nº 3.179, de 2012, nº 3.261, de 2015, e nº 10.185, de 2018, na forma do Substitutivo anexo. (BRASIL, 2018b, p. 6).

Em 22 de outubro de 2019, além de apensar o Projeto de Lei do executivo ao PL nº 3.179/2012, é criada uma Comissão Especial para tratar da matéria, considerando que o seu trâmite envolveria mais de três Comissões de mérito, as Comissões de Direitos Humanos e Minorias, de Seguridade Social e Família e de Finanças e Tributação. Dessa forma, o PL nº 3.179/2012 ficou submetido ao regime de tramitação prioritário e à apreciação conclusiva pelas Comissões.

Além da Câmara dos Deputados, chama atenção Projetos de Lei surgidos no Senado sobre o tema, como é o caso do Projeto de Lei do Senado (PLS) nº 490, de 2017, de autoria do senador Fernando Bezerra Coelho, cuja ementa: “Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, para prever a modalidade da educação domiciliar no âmbito da educação básica” (BRASIL, 2017, n.p.); e o PSL nº 28, de 2018, de mesma autoria, que pretende alterar “[...] o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 – Código Penal, para prever que a educação domiciliar não caracteriza o crime de abandono intelectual” (BRASIL, 2018a, n.p.).

Os Projetos de Lei apresentados pelos deputados e pelo senador constituem exemplos significativos dos rumos que o *homeschooling* adquire no Brasil. As justificativas demonstram ainda o entendimento e o interesse do poder legislativo por essa prática, buscando a sua aprovação. Cabe notar, por exemplo, a postura contraditória dos parlamentares ao exporem de maneira tão depreciativa o estado da educação brasileira em seus pareceres, quando defendem o ensino domiciliar, usando como argumento a má qualidade das escolas públicas, uma vez que os próprios legisladores poderiam propor PLs em defesa da melhoria das condições de oferta da educação escolar, cobrando providências do Poder Executivo. A defesa da autorização para o ensino domiciliar não deveria, sob nenhuma hipótese, ter como base as precárias condições das escolas públicas, mesmo porque, até onde se observa, não se pretende destituir um sistema para a aplicação de outro. Essas são modalidades de educação que já coexistem em outros países, bem como já coexistiram em outros períodos da história e que se referem – utilizando a argumentação recorrente dos defensores dessa prática – à liberdade de escolha diante da educação dos filhos (VASCONCELOS; MORGADO, 2014; VASCONCELOS, 2005, 2017). Além disso, segundo a

análise de alguns autores (TORRES SANTOMÉ, 2003; MORGADO, 2004; VASCONCELOS, 2017), não seriam as camadas da população usuárias da escola pública, no Brasil, aquelas que constituiriam o público principal da escolaridade na casa.

Nesse sentido, baseando-se em nossas fontes de pesquisa, também estamos propensas a acreditar que é o sistema privado de escolarização aquele que sentirá maiores reflexos dessa possibilidade legal, pois seriam oriundos dele, boa parte dos alunos que migrariam para essa modalidade de educação, o ensino domiciliar. Em contrapartida, não parece ser essa uma realidade afeita aos alunos que frequentam a escola pública, pelo menos das metrópoles, os quais permanecerão, ainda por muito tempo, posto que autorizado e reconhecido o ensino domiciliar, usufruindo dessa mesma escola, para a qual não há PLs tão disputados e com tanto apelo de seus usuários.

Não conseguindo lograr êxito em sua regulamentação junto ao legislativo, foi no judiciário que se intentou, mais uma vez, forçar respostas que pudessem atender a essa parcela da população, os *homeschooler*, inaugurando-se um novo capítulo sobre a discussão do ensino domiciliar no Brasil. Em 15 de outubro de 2013, dava entrada no Supremo Tribunal Federal, como um “Recurso Extraordinário com Agravo”, o caso de uma criança do Rio Grande do Sul, representada por seus pais e advogados, que impetrava um mandado de segurança com pedido de liminar contra ato da Secretária Municipal de Educação. Ela havia estudado em uma escola da rede pública até 2012 e “insatisfeita com aspectos educacionais”, solicitou o direito de estudar em casa “pelo sistema conhecido como ‘homeschooling’”. Vale notar que, segundo o disposto no processo, a criança estudava sob o regime multisseriado até o ano de 2011, e considerava que tal formato não estava sendo “o melhor método de educação, com a coexistência de alunos de várias idades e diversas séries”. De acordo com o processo:

Recebeu a seguinte resposta, a qual no seu entendimento evidencia ato ilegal proferido por autoridade pública (doc. 03): ‘Em resposta a sua solicitação de educar sua filha, no Sistema de Ensino Domiciliar, esta Secretaria, conforme decisão do Conselho Municipal de Educação e amparada na lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional e Estatuto da Criança e do Adolescente, orienta para a imediata matrícula [...] na rede regular de ensino, assim como o compromisso com a frequência escolar.’ Diante desta decisão, entende a Impetrante que foi atingido seu direito de liberdade intelectual e física, pois não pretende seguir a determinação da autoridade pública. Entende que o convívio com alunos de várias idades não reflete um critério ideal de convivência e socialização, quer por aspectos sociais, quer por aspectos morais, quer por aspectos religiosos e até sexuais, vejamos detalhadamente as questões supra: Por melhor que seja a intenção da Impetrada em fornecer uma educação pública de qualidade, a existência de turmas multisseriadas causa problemas [...]. Da mesma forma, os hábitos entre as crianças com diferentes idades são distintos, desde o linguajar (utilização de palavras e palavras impróprias) até a própria educação sexual que culmina em ser antecipada, quer pelo convívio com colegas mais velhos, quer porque atualmente a sexualidade está ganhando atenção cada vez mais cedo nos planos de ensino das instituições de ensino regular, quer sejam públicas, quer sejam privadas. [...]. Ademais, por princípio religioso a Impetrante discorda de algumas imposições pedagógicas do ensino regular, como por exemplo, a questão atinente ao evolucionismo e à Teoria de Charles Darwin. Com efeito a Impetrante é Cristã (Criacionista) e não aceita viável ou crível que os homens tenham evoluído de um macaco, como insiste a Teoria Evolucionista. (BRASIL, 2019d, p. 3-4).

O julgamento do processo, que ocorreu em setembro de 2018, em que pese o voto favorável do ministro Roberto Barroso (relator), negou provimento ao recurso extraordinário, constando do acórdão do ministro Alexandre de Moraes (redator) o seguinte texto:

3. A Constituição Federal não veda de forma absoluta o ensino domiciliar, mas proíbe qualquer de suas espécies que não respeite o dever de solidariedade entre a família e o Estado como núcleo principal à formação educacional das crianças, jovens e

adolescentes. São inconstitucionais, portanto, as espécies de unschooling radical (desescolarização radical), unschooling moderado (desescolarização moderada) e homeschooling puro, em qualquer de suas variações. 4. O ensino domiciliar não é um direito público subjetivo do aluno ou de sua família, porém não é vedada constitucionalmente sua criação por meio de lei federal, editada pelo Congresso Nacional, na modalidade “utilitarista” ou “por conveniência circunstancial”, desde que se cumpra a obrigatoriedade, de 4 a 17 anos, e se respeite o dever solidário Família/Estado, o núcleo básico de matérias acadêmicas, a supervisão, avaliação e fiscalização pelo Poder Público; bem como as demais previsões impostas diretamente pelo texto constitucional, inclusive no tocante às finalidades e objetivos do ensino; em especial, evitar a evasão escolar e garantir a socialização do indivíduo, por meio de ampla convivência familiar e comunitária (CF, art. 227). 5. Recurso extraordinário desprovido, com a fixação da seguinte tese (TEMA 822): “Não existe direito público subjetivo do aluno ou de sua família ao ensino domiciliar, inexistente na legislação brasileira”. (BRASIL, 2019e, n.p.).

Encerrava-se, assim, uma etapa de tensionamento do debate que, meses mais tarde, seria colocado em cena novamente, dessa vez pelo Poder Executivo, com confusas manifestações, entre elas, a afirmação de que a educação domiciliar não era uma questão da pauta do Ministério da Educação, mas pertenceria a outra esfera social do governo, relacionada às famílias, dissipando a pouca credibilidade de ensino formal que a casa poderia ter, angariada ao longo de décadas de discussão.

À guisa de considerações finais

A decisão de se autorizar o ensino domiciliar, caso seja feita pelos órgãos competentes, precisa ser criteriosamente acompanhada de mecanismos de averiguação sobre o que se passa na família e sobre como essas crianças irão aprender e ser socializadas. A escola lida com normas impessoais. Regras públicas que orientam a vida da sala de aula estabelecem pactos de convivência dos alunos entre si, e deles com professores. A criança, no âmbito dessa vida entre regras, aprenderá a lidar com sinais e com rituais que serão distintivos. Ela obterá hábitos de obediência, sim, mas criará também hábitos de convivência, concentração, atenção, perseverança, disciplina, controle de si. No limite, a escola institui, por seus ritos, por suas palavras e por seus sinais, uma cultura que lhe é própria; e que terá certamente um caráter civilizador. Pode-se dizer que a cultura escolar dialoga claramente com a codificação dos saberes. A rotina da escola, por outro lado, possibilita o convívio entre os iguais. Há cumplicidade entre crianças da mesma idade; há também rivalidades, desavenças, afeições e desafetos. Tudo isso também é educativo: um contínuo aprendizado de equações dos conflitos inerentes à sociabilidade humana.

A família é de fato um refúgio que resguarda a criança dos malefícios pelos quais o mundo a ameaça. Contudo, se a família protege, é necessário que a escola paulatinamente aproxime a criança das coisas desse mundo comum, contra o qual ela não poderá – e não deverá – ser protegida a vida inteira. Sair da família é, então, uma forma de se emancipar a criança das amarras da vida doméstica. Não é tranquila a opção de se dar aos pais, a despeito de suas generosas intenções, a possibilidade de se constituírem como únicos educadores da infância e da juventude. Isso seria tirânico. Não vamos sequer abordar questões psicanalíticas possivelmente envolvidas nisso – como mecanismos de recalque e os modos pelos quais tantas vezes os pais se projetam no futuro que traçam para seus filhos.

A escola tem três funções na vida das crianças: a primeira delas – e certamente a mais importante – é a de se colocar como instância intermediária entre a família e a vida social. É como se a escola preparasse a criança para o seu ingresso no mundo público. Essa é sua primeira função. As outras duas são decorrentes dessa. Em nossa sociedade, o acesso à cultura letrada é um requisito. E a escola é a instituição voltada a ensinar a criança a lidar com os códigos da cultura escrita – essa

é a segunda função da escola. E, finalmente, a terceira função é a de um aprendizado de valores e de códigos de comportamento considerados adequados e condizentes com o que a sociedade entende ser importante. A escola, então, supõe um aprendizado da ética e da civilidade.

Ao serem educadas apenas na casa, as crianças não serão suficientemente preparadas para ingressar no mundo público e não serão confrontadas com a diversidade social. A família constitui uma totalidade relativamente homogênea; a escola lida necessariamente com a pluralidade. É fundamental frequentar a escola para aprender a reconhecer, a respeitar e, por vezes, a enfrentar aquilo que é diferente. Além disso, dificilmente as famílias teriam condições de abarcar, no espaço doméstico, a pluralidade também das matérias e das disciplinas escolares. Como contratar um professor particular para cada disciplina? Ou como os pais dariam conta de trabalhar todas as disciplinas que, na escola, são abordadas por professores especialistas, que foram formados para isso?

A socialização escolar é mediada pela figura do professor. Há regras no convívio escolar. Além disso, de alguma maneira, na convivência escolar, as crianças libertam-se da tutela exclusiva de seus pais. É preciso lembrar que os pais são responsáveis pelos filhos, mas não são proprietários de seus filhos. É preciso que a escola possa se interpor como instância intermediária entre a família e a vida social. E a socialização escolar tem regras. A escola é uma forma de socialização. É uma maneira específica de lidar com a vida em sociedade.

A escola faculty, a cada ano, o contato da criança com mais de um educador. Os professores mudam. Representam, por serem muitos, a diversidade existente na vida social. Os pais são por definição, únicos e os mesmos. Além disso, os professores foram formados para ensinar: têm o ensino por sua profissão. Estarão, portanto, mais aptos a ensinar de maneira serena, sem deixar que as paixões os acometam. Têm técnica; e um ‘saber-fazer’. Além disso, os professores ensinam melhor porque o fazem à vista de todos. Há muitos alunos em uma classe. Se professores não ensinarem bem, seus alunos contarão para os pais; e estes poderão reclamar na escola. A quem as crianças que estudam em casa recorrerão quando eventualmente forem constrangidas moral ou fisicamente pelos próprios pais que as ensinam? Se elas aprendem em casa, quem controla esses pais?

Por outro lado, de acordo com Masschelein e Simons (2015), basta olharmos a nossa volta que vamos ver edifícios escolares sendo construídos, programas de formação de professores sendo oferecidos, matrículas solicitadas em escolas superlotadas, “[...] e mesmo assim, a escola está sob ataque agora mais do que nunca” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 156. No entanto, esses ataques não são novos, pois “[...] desde sua criação a escola tem sido confrontada com as tentativas de domar a sua dimensão democrática e comunista” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 156). Isso porque a escola “[...] rejeita toda e qualquer noção de um destino predeterminado”, ela “se baseia na hipótese da igualdade”. “Oferece o mundo como um bem comum, a fim de permitir a sua renovação através da formação do interesse e da curiosidade” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 157). Nessa perspectiva, a escola é não somente uma “invenção democrática”, mas também uma “[...] invenção comunista, pelas quais o mundo não somente é transmitido, mas também é libertado – a escola cria um ‘bem comum’” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2015, p. 157). Assim, a defesa da escola é muito mais ampla do que qualquer possibilidade de “socialização”, e a sua importância não pode se reduzir à busca de argumentos comparativos para a pretensa regulamentação da educação domiciliar, ainda mais por não se tratar de modalidades excludentes.

A permissão do “*homeschooling*”, em casos bastante específicos, analisadas as condições de oferta no ambiente doméstico, para que possa ser garantida às crianças e aos adolescentes brasileiros a educação obrigatória prevista na Constituição Federal de 1988, concernente aos padrões curriculares exigidos em cada etapa de escolaridade, conforme o que estabelece a LDBEN,

e avaliada periodicamente pelo poder público em um estabelecimento regular de ensino, é uma saída possível. Isso porque, não se pode também desconsiderar que existem, cada vez mais, famílias que constituem minorias em suas comunidades, cujos pleitos por ensino domiciliar são plausíveis. Nem tudo é fanatismo, nem tudo é ressentimento contra a escola. Há comunidades alternativas, artistas circenses, pais de crianças com deficiências que não se adaptaram à escola em sua integralidade ou que estão fora dela durante um período de tratamento, estrangeiros que transitam de país em país, entre outros grupos, que precisam da excepcionalidade da norma para não viverem à margem da Lei.

Portanto, vemos como uma possibilidade de autorização da modalidade de educação domiciliar para as famílias que realmente necessitem ou demonstrem condições de fazer uso dela, prioritariamente, trazer de volta esse debate para o seu lugar, a educação. A seguir, tratá-la localmente, nos Estados, por meio de suas instituições normativas, os Conselhos Estaduais de Educação (CEEs) que, há muito constituídos, poderiam, prescindindo de qualquer outro instituto, se pronunciar a partir de cada caso processual que fosse protocolado em sua Câmara pertinente a pleitos dessa natureza, como ocorre com as instituições escolares que somente podem funcionar, se autorizadas pelo CEE de cada Estado, ou com base em suas normas. Ora, se o CEE nos estados, apoiado pelos órgãos de inspeção escolar, provê a autorização de funcionamento das escolas, a renovação dessa autorização periodicamente, a supervisão e a fiscalização, tanto da rede pública, como da rede privada, pode abrir dentro da mesma Câmara em que trata da autorização do funcionamento das instituições, ou em outra, um espaço para autorizações dos pleitos de famílias que requerem a modalidade de ensino domiciliar para os filhos e as filhas, mediante matrícula e avaliações presenciais em escolas.

Uma vez que o CEE se incumbisse de receber os processos de autorização de ensino domiciliar das crianças cujas famílias pretendessem educar sob essa modalidade, caberia a esse órgão a análise processual, caso a caso, e a expedição do Parecer autorizativo, no qual constaria a escola a ser matriculada a criança, conforme indicação dos pais e aceite da instituição, cronograma das avaliações periódicas, controle de resultados e o prazo determinado para, com base nos resultados, ser solicitada a renovação da autorização.

Nesse sentido, enquanto se apensam Projetos de Lei no Parlamento, arquivam-se e desarquivam-se PLs, produzem-se dezenas de pareceres, centenas de páginas processuais de legislação *versus* socialização, sem se chegar a nenhum efeito concreto, poderia ser utilizado pelos CEEs um instrumento legal existente desde a LDBEN de 1996, que, em seu artigo 81, estabelece: “É permitida a organização de cursos ou instituições de ensino experimentais, desde que obedecidas as disposições desta Lei” (BRASIL, 1996, n.p.). Cada CEE, ao seu tempo, decidiria quando deliberar o seu projeto experimental sobre tal matéria e, certamente, estaria mais capacitado para fazê-lo em sua expertise cotidiana, do que o poder judiciário ou os poderes legislativos locais que, em alguns municípios, começam a ensaiar tentativas de legalidade, que, todavia, carecem de legitimidade. Ao fim e ao cabo, uma legislação que reconhecesse os CEEs como órgãos normativos também das possibilidades de ensino domiciliar, seria uma forma de evitar que esse debate se arraste sem vencedores e sem nenhuma contribuição para a educação brasileira.

Referências

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

AUDIÊNCIA PÚBLICA SOBRE HOMESCHOOLING. Realizada na Câmara dos Deputados em 15 de outubro de 2009. Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=LlaLcuv_6Mw&feature=related>. Acesso em: 17 set. 2019.

BAUDELLOT, C.; ESTABLET, R. **La escuela capitalista**. 8. ed. México: Siglo Veintiuno Editores, 1986.

BOTO, C. **A liturgia escolar na Idade Moderna**. São Paulo: Papyrus, 2017.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRASIL. Lei Nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 135, p. 13563, 16 jul. 1990.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 4.657, de 1994**. Cria o ensino domiciliar de primeiro grau. Determinando que o currículo obedecerá as normas do MEC e que o aluno prestará verificação no final do ano, junto a rede estadual de ensino, para capacitá-lo à série subsequente. Brasília: Câmara dos Deputados, [1994]. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=223311>> Acesso: 30 out. 2019.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1996]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 18 jul. 2018.

BRASIL. **Parecer nº 34, de 2000**. Validação de ensino ministrado no lar. Brasília: Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, [2000]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb34_00.pdf>. Acesso: 30 out. 2019.

BRASIL. **Projeto Lei nº 6.001 de 2001**. Dispõe sobre o ensino em casa. Determina que a educação básica poderá ser desenvolvida em instituições de ensino ou na casa do aluno, segundo regras dos sistemas de ensino. O ensino em casa é responsabilidade dos pais, sendo intransferível a outra pessoa, e dispensa as crianças e adolescentes da matrícula e da frequência. Estipula que as escolas reservem vagas para alunos que tenham recebido parte de sua educação básica em casa. Brasília: Câmara dos Deputados, [2002]. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=42603>>. Acesso: 30 out. 2019.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 6.484, de 2002**. Institui a educação domiciliar no sistema de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Brasília: Câmara dos Deputados, [2002]. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=48113>>. Acesso: 30 out. 2019.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 4.191, de 2004**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado em classes hospitalares e por meio de atendimento pedagógico domiciliar. Brasília: Câmara dos Deputados, [2004]. Disponível em:

<<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=265627>>.
Acesso: 30 out. 2019.

BRASIL. Projeto de Lei nº 3.518 de 2008. Acrescenta parágrafo único ao artigo 81 da Lei nº 9.394, de 1996 que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e dispõe sobre o ensino domiciliar. Brasília: Câmara dos Deputados, [2008a]. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=398589>>.
Acesso: 30 out. 2019.

BRASIL. Projeto de Lei nº 4.122, de 2008. Dispõe sobre educação domiciliar. Altera as Leis nº 9.394, de 1996 e 8.069, de 1990. Brasília: Câmara dos Deputados, [2008b]. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=412025>>
Acesso: 30 out. 2019.

BRASIL. Requerimento nº 250, de 2009. Requer que sobre o Projeto de Lei do Senado nº 326, de 2007, seja ouvida, também, a Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa. Brasília: Senado Federal, [2009a]. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/94658>>. Acesso: 30 out. 2019>.

BRASIL. Proposta de Emenda à Constituição n.º 444, de 2009. Acrescenta o § 4º ao art. 208 da Constituição Federal de 1988, para permitir a educação domiciliar no Brasil até os “17 anos”. Brasília: Câmara dos Deputados, [2009b]. Disponível em: <<https://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=463248>>.
Acesso: 30 out. 2019.

BRASIL. Projeto de Lei n.º 3.179, de 2012, de autoria do deputado Lincoln Portela. Acrescenta parágrafo ao art. 23 da Lei nº 9.394, de 1996, de diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a possibilidade de oferta domiciliar da educação básica. Brasília: Câmara dos Deputados, [2012]. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=534328&ord=1>>.
>. Acesso: 30 out. 2019.

BRASIL. Projeto de Lei nº 3.261, de 2015. Autoriza o ensino domiciliar na educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio para os menores de 18 (dezoito) anos, altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, [2015]. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2017117>>.
Acesso: 30 out. 2019.

BRASIL. Projeto de Lei do Senado nº 490, de 2017. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, para prever a modalidade da educação domiciliar no âmbito da educação básica. Brasília: Senado Federal, [2017]. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/131857>>. Acesso: 30 out. 2019.

BRASIL. **Projeto de Lei do Senado nº 28, de 2018**. Altera o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 – Código Penal, para prever que a educação domiciliar não caracteriza o crime de abandono intelectual. Brasília: Senado Federal, [2018a]. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/132151>>. Acesso: 30 out. 2019.

BRASIL. **Projeto de Lei n.º 3.179, de 2012**: Apensados: PL nº 3.261/2015 e PL nº 10.185/2018. Acrescenta parágrafo ao art. 23 da Lei nº 9.394, de 1996, de diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a possibilidade de oferta domiciliar da educação básica. Brasília: Câmara dos Deputados, [2018b]. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=534328&ord=1>>. Acesso: 30 out. 2019.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 2.401 de 2019**. Dispõe sobre o exercício do direito à educação domiciliar, altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Câmara dos Deputados, [2019a]. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2198615>>. Acesso: 30 out. 2019.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 3.262, de 2019**. Altera o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, para incluir o parágrafo único no seu art. 246, a fim de prever que a educação domiciliar (homeschooling) não configura crime de abandono intelectual. Brasília: Câmara dos Deputados, [2019c]. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=70E6EB7374489B02A63E349D9264CA50.proposicoesWebExterno2?codteor=1769108&filename=Avulso+-PL+3262/2019>. Acesso: 30 out. 2019.

BRASIL. **Supremo Tribunal Federal**. Processo eletrônico público. Recurso Extraordinário. Origem: RS - Rio Grande do Sul. Relator: Ministro Roberto Barroso. Julgamento: 12/09/2018. Órgão Julgador: Tribunal Pleno. Publicação DJe-055. DIVULG 20/03/2019. PUBLIC 21/03/2019. 2019d. Disponível em: <<http://redir.stf.jus.br/estfvisualizadorpub/jsp/consultarprocessoeletronico/ConsultarProcessoEletronico.jsf?seqobjetoincidente=4774632>>. Acesso: 30 out. 2019.

BRASIL. **Supremo Tribunal Federal**. Processo eletrônico público. Recurso Extraordinário. Origem: RS - Rio Grande do Sul. Relator: Ministro Roberto Barroso. Redator do Acórdão: Ministro Alexandre de Moraes (RE-ED-ED). Julgamento: 12/09/2018. Órgão Julgador: Tribunal Pleno. Publicação DJe-055. DIVULG 20/03/2019. PUBLIC 21/03/2019. 2019e. Disponível em <<http://stf.jus.br/portal/jurisprudencia/listarJurisprudencia.asp?s1=%28RE%24%2ESCLA%2E+E+888815%2ENUME%2E%29+OU+%28RE%2EACMS%2E+ADJ2+888815%2EACMS%2E%29&base=baseAcordaos&url=http://tinyurl.com/qgofqvk>>. Acesso: 30 out. 2019.

CHARLOT, B. **A mistificação pedagógica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

DUBET, F. **O que é uma escola justa?** A escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.

FERNANDES, Rogério. Prefácio. In: VASCONCELOS, M. C. C. **A casa e os seus mestres: a educação no Brasil de oitocentos**. Rio de Janeiro: Editora Gryphus, 2005. p. xi-xiv.

MASSCHELEIN, J.; SIMONS, M. **Em defesa da escola**: uma questão pública. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

MATTÉI, J. F. **A barbárie interior**: ensaio sobre o i-mundo moderno. São Paulo: Unesp, 2002.

MORGADO, J. C. B. C. Educar no Século XXI: que papel para o(a) professor(a)? In: MOREIRA, A. F. B.; PACHECO, J. A.; GARCIA, R. L. (orgs.). **Currículo**: pensar, sentir e diferir. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2004. p. 109-137.

NÓVOA, A. Educação 2021: para uma história do futuro. In: CATANI, D. B.; GATTI JÚNIOR, D. (Orgs.). **O que a escola faz?** Elementos para a compreensão da vida escolar. Uberlândia: EDUFU, 2015. p. 51-70.

NÓVOA, A. **Le temps des professeurs**: analyse socio-historique de la profession enseignante au Portugal (XVIII^a-XX^a siècle). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica, 1987.

NÓVOA, A. Lumières sur l'école: comment interpréter les débats éducatifs contemporains dans le monde? **Administration et éducation**, n. 3, p. 9-17, 2012.

NÓVOA, A. O regresso dos professores. In: CONFERENCE ON TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT FOR THE QUALITY AND EQUITY IF LIFELONG LEARNING, 2007, Lisboa. **Comunicação** [...]. Lisboa: European Commission, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/687/1/21238_rp_antonio_novoa.pdf>. Acesso em: 2 dez. 2019.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1517-97021999000100002>

NÓVOA, A. Pensar la escuela más allá de la escuela. **Con-ciencia social**, Sevilla, n. 17, p. 27-38, 2013.

NÓVOA, A. **Professores**: imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

NÓVOA, A. (org.). **Profissão professor**. Porto: Porto Editora, 1991.

TORRES SANTOMÉ, J. Escola e família: duas instituições em confronto? In: TORRES SANTOMÉ, J.; PARASKEVA, J. M.; APPLE, M. W. (orgs.). **Ventos de desescolarização**. A nova ameaça à escolarização pública. Lisboa: Plátano Editora, 2003. p. 15-56.

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

VASCONCELOS, M. C. C. Educação na casa: perspectivas de desescolarização ou liberdade de escolha? **Pro-Posições**, Campinas, v. 28, n. 2, p. 122-140, maio/ago. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2015-0172>

VASCONCELOS, M. C. C.; MORGADO, J. C. B. C. Desafios à escolarização obrigatória: a inserção do homeschooling na legislação educacional no Brasil e em Portugal. **Revista Brasileira**

de Política e Administração da Educação [online], v. 30, n. 1, p. 203-230, jan./abr. 2014. DOI:
<https://doi.org/10.21573/vol30n12014.50021>

Recebido em 16/11/2019

Versão corrigida recebida em 29/11/2019

Aceito em 30/11/2019

Publicado online em 07/12/2019