



**CENTRO UNIVERSITÁRIO DE JOÃO PESSOA – UNIPÊ
PRÓ-REITORA ACADÊMICA - PROAC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO – PPGD
MESTRADO EM DIREITO E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL**

LUIZ FELIPE GONÇALVES SANTIAGO

ASPECTOS LEGAIS DO *HOMESCHOOLING* NO BRASIL

**JOÃO PESSOA
2022**

LUIZ FELIPE GONÇALVES SANTIAGO

ASPECTOS LEGAIS DO *HOMESCHOOLING* NO BRASIL

Dissertação de Mestrado apresentada à Coordenação do Mestrado, do Programa de Pós-graduação em Direito do Centro Universitário de João Pessoa - UNIPÊ, na Área de Concentração: Direito e Desenvolvimento Sustentável, na Linha de Pesquisa: Direito e Sustentabilidade Sociopolítica, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Direito.

Orientador: Prof. Dr. André Ricardo Fonsêca da Silva

João Pessoa
2022

Ficha Catalográfica

S235a Santiago, Luiz Felipe Gonçalves.
Aspectos Legais do *Homeschooling* no Brasil /Luiz Felipe
Gonçalves Santiago. - João Pessoa, 2023.
108f.

Orientador: Prof. Dr. André Ricardo Fonsêca da Silva.
Dissertação (Mestrado em Direito) –
Centro Universitário de João Pessoa – UNIPÊ.

1. Desenvolvimento Sustentável. 2. *Homeschooling*. 3.
Aspectos Legais. I. Título.

UNIPÊ / BC

CDU - 342:733

TERMO DE APROVAÇÃO

Luiz Felipe Gonçalves Santiago

ASPECTOS LEGAIS DO *HOMESCHOOLING* NO BRASIL

Dissertação de Mestrado apresentada à Coordenação do Mestrado em Direito do Centro Universitário de João Pessoa - UNIPÊ, na Linha de Concentração 01: Direito e Sustentabilidade Sociopolítica, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Direito.

Orientador: Prof. Dr. André Ricardo Fonsêca da Silva

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. André Ricardo Fonsêca da Silva (Presidente e Orientador)


Profa. Dra. Hécia Macedo de Carvalho Diniz e Silva (Examinadora Interna)

Prof. Dr. Bruno Bastos de Oliveira (Examinador Externo)

Aprovada em 08 de fevereiro de 2022.

AGRADECIMENTOS

A equipe do Centro Universitário de João Pessoa – UNIPÊ pela permanente cordialidade e apoio.

Ao professor orientador Professor Doutor André Ricardo Fonsêca da Silva por sua orientação no presente trabalho e sua ajuda mesmo durante seus momentos de folga e lazer.

Aos que contribuíram direta e indiretamente para esta pesquisa.

DEDICO este trabalho a minha família, suporte essencial na busca de meu crescimento pessoal e profissional, a minha companheira de vida, Amália Letícia Widholzer Varanda dos Santos, que sempre me apoia em qualquer projeto ou desafio que me proponho e a Deus, pois sem sua força e misericórdia nada seria possível.

“Se um homem não sabe para qual porto navega, nenhum vento lhe é favorável.”
(Sêneca, 64 a.C.)

RESUMO

Homeschooling termo utilizado em inglês para entender Educação em Casa. Refere-se a um estilo de vida em que as famílias optam por educar seus filhos sem a intermediação direta de escola ou faculdade regulamentada. Aqui, falamos de educação sem escola e sem instrução ou direção formal. Se escola e casa caminham lado a lado, no que diz respeito ao propósito, então formar uma pessoa útil, responsável, confiável, autoconfiante, respeitadora de regras e instituições, certamente o caminho não teria obstáculos. No contexto da pandemia da COVID-19, por exemplo, os fatores aumentaram ainda mais significativamente essas desigualdades educacionais, que deixaram um número significativo de crianças sem acesso à educação, aumentando a situação de vulnerabilidade. Em 2022, a Câmara dos Deputados aprovou o PL 1.388/22 que autoriza o *homeschooling* no Brasil, haja vista que a modalidade é proibida atualmente por determinação do Supremo Tribunal Federal (STF). No Senado, existem ideias legislativas que buscam apoio para a regulamentação do *homeschooling* no Brasil. As propostas, de modo geral, buscam modificar o Código Penal (Decreto-Lei 2.848/40) em prol de não imputar penalidade aos pais ou responsáveis que ofertarem a modalidade de educação domiciliar, afastando-se do crime de abandono intelectual previsto no art. nº 246 do referido Código. Em contraponto, o STF argumenta que não há lei específica tratando sobre a matéria e aponta a necessidade da criança comparecer à sala de aula para ter convivência com alunos de crenças e valores distintos. Isto posto, o presente estudo busca evidenciar o *homeschooling* na legislação brasileira, o posicionamento do Congresso Nacional para este instituto e como é lido o limite dos pais na escolha de como educar seus filhos. A metodologia é de natureza qualitativa bibliográfica, dedutiva e exploratória. Os resultados expõem que a discussão sobre o *homeschooling* no Brasil ganha espaço aos poucos no Congresso e na sociedade, com projetos de lei, tais como o PL 1.388/22, bem como a possibilidade de alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN-1996) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA-1990) frente à possibilidade de tornar os pais ou responsáveis livres em optar pela educação domiciliar para os menores que estiverem sob sua autoridade.

Palavras-chave: *Homeschooling*. Direito à educação. Educação domiciliar.

ABSTRACT

Homeschooling term used in English to understand Home Education. It refers to a lifestyle in which families choose to educate their children without the direct intermediation of a regulated school or college. Here, we speak of education without a school and without formal instruction or direction. If school and home go hand in hand, with regard to the purpose, then forming a useful, responsible, reliable, self-confident person, respectful of rules and institutions, certainly the path would not have obstacles. In the context of the COVID-19 pandemic, for example, factors have increased these educational inequalities even more significantly, which left a significant number of children without access to education, increasing their situation of vulnerability. In 2022, the Chamber of Deputies approved PL 1.388/22 that authorizes homeschooling in Brazil, given that the modality is currently prohibited by determination of the Federal Supreme Court (STF). In the Senate, there are legislative ideas that seek support for the regulation of homeschooling in Brazil. The proposals, in general, seek to modify the Penal Code (Decree-Law 2.848/40) in favor of not imposing a penalty on parents or guardians who offer the modality of home education, moving away from the crime of intellectual abandonment provided for in art. 246 of the aforementioned Code. In contrast, the STF argues that there is no specific law dealing with the matter and points out the need for the child to attend the classroom to have contact with students of different beliefs and values. That said, the present study seeks to highlight homeschooling in Brazilian legislation, the position of the National Congress for this institute and how the limit of parents in choosing how to educate their children is dealt with. The methodology is qualitative, bibliographical, deductive and exploratory. The results show that the discussion about homeschooling in Brazil gradually gains space in Congress and society, with bills such as PL 1.388/22, as well as the possibility of changing the Law of Guidelines and Bases of National Education (LDBEN-1996) and the Child and Adolescent Statute (ECA-1990) against the possibility of making parents or guardians free to opt for home education for minors who are under their authority.

Keywords: Homeschooling. Right to education. Homeschooling.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
2 EDUCAÇÃO DOMICILIAR E A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA	18
2.1 Introdução à abordagem do <i>homeschooling</i>	18
2.2 A família como primeiro núcleo das crianças	19
2.3 A escola como socializadora de alunos e de crescimento pessoal	30
2.4 Processos de aprendizagem como forma de contribuição na vida das crianças	33
2.5 Relações família-escola como agentes socializadores	36
2.6 Caracterização do <i>homeschooling</i>	39
3 EDUCAÇÃO NO BRASIL: MARCO LEGAL	42
3.1 Breve percurso sobre as lutas na área da educação no Brasil	42
3.2 Princípios da educação como direito fundamental	45
3.3 Considerações sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)	47
3.4 Composições dos níveis de ensino	50
3.5 Apresentação de alguns sistemas de ensino	53
3.6 Plano nacional de educação	54
4 DELIMITAÇÃO DE COMPETÊNCIAS ENTRE O ESTADO E OS PAIS EM MATÉRIA DE EDUCAÇÃO	58
4.1 Competências parentais na educação	58
4.2 Direito da educação frente aos direitos humanos	60
4.3 Poderes do estado na educação	66
4.4 Implementação de políticas assistenciais visando à plena efetivação dos direitos dos menores	68
4.5 Análises do julgado RE 888815/RS que aborda o <i>homeschooling</i>	70
4.6 Função corretiva e assistencialista para a atividade paterna à educação de seus filhos	72
4.7 Proteção do superior interesse da criança: causa dos possíveis danos em decorrência do exercício da educação em casa	73
5 EDUCAÇÃO EM CASA COMO FENÔMENO SOCIAL E RELIGIOSO	77
5.1 “Desescolarização”, o contexto de sua origem	77
5.2 Caracterização de <i>homeschoolers</i>: educador dogmático e educador do tipo individual	81
5.3 Possibilidades de <i>homeschooling</i> durante a Pandemia da COVID-19	86

5.4 O roubo de espaço escolar causado pela pandemia.....	89
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	92
REFERÊNCIAS	97

1 INTRODUÇÃO

Em uma visão global, o número de crianças educadas em casa aumentou dramaticamente nos últimos 30 anos. No entanto, o quadro global é desigual, com pouca consistência na legislação e regulamentação, mesmo entre países da mesma região (SILVA; BATISTA, 2015). Uma breve análise mostra que o *homeschooling* é legal na Austrália, Nova Zelândia e Canadá. Nos Estados Unidos, a educação domiciliar de crianças é legal em todos os 50 estados, e estima-se que mais de duas milhões de crianças sejam educadas em casa hoje, em comparação com dez mil no início da década de 1980 (BARBOSA; OLIVEIRA, 2017).

Na Índia, por exemplo, embora a Lei do Direito à Educação Gratuita e Obrigatória de 2009 não contenha nenhuma disposição expressamente proibindo ou permitindo o ensino em casa (DAS *et al.*, 2020), a prática foi informalmente permitida após uma declaração, feita em 2010, pelo então ministro da educação, Kapil Sibal, que disse o seguinte: “se alguém decidir não mandar seus filhos para a escola, não vamos interferir”. Estima-se que meio milhão de crianças sejam educadas em casa a cada ano (KAPUR, 2018 p.33).

Outro cenário envolve as informações sobre a situação da educação domiciliar no continente africano, que são escassas. A África do Sul é uma exceção, uma vez que a educação domiciliar é expressamente permitida no artigo 51 da lei de educação daquele país (ARAÚJO, 2018). A lei estabelece que os pais devem registrar seus filhos educados em casa com o departamento provincial de educação. No entanto, muitos departamentos de educação não têm capacidade para gerenciar esse processo de matrícula e, portanto, muitos pais simplesmente não cumprem esse requisito.

Na Europa, enquanto o *homeschooling* parece estar em grande ascensão, a situação em relação à legislação e regulamentação é mista (VALERO-ESTARELLAS, 2014). Em alguns países, como França, Reino Unido, Áustria, Noruega, Dinamarca, Finlândia e Islândia, o *homeschooling* é aceito como uma alternativa legítima às escolas públicas e privadas. Em contraste, o *homeschooling* é ilegal em vários países europeus, tais como a Holanda, Alemanha e Espanha estão entre os últimos, enquanto na Suécia a regulamentação desse tipo de educação é tão rigorosa que é percebida como uma proibição de fato (VALERO-ESTARELLAS, 2014 p. 17).

Neste sentido, tem-se que a pandemia da Covid-19 impactou muitas áreas, incluindo a educação. Como consequência, milhares de crianças aprenderam fora da sala de aula. A

evolução das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) nos últimos anos facilitou a sua rápida implementação, mas tem as suas vantagens e desvantagens.

A pandemia da Covid-19 fez com que, em maior ou menor grau, a competência educacional fosse transferida para as casas para evitar o contágio descontrolado nas escolas. E embora existam muitas opções para aprender em casa, as duas mais difundidas, considerando as circunstâncias, são o ensino em casa e a educação remota. A primeira transfere completamente a função educativa para o ambiente familiar e depende da legislação a esse respeito em cada país. A segunda transfere para a casa como espaço físico, mas o ensino permanece sendo papel da escola.

Isto posto, pondera-se, como é explicada essa diferença de liberdade educacional em relação à educação em casa? O que diz o direito internacional sobre o direito de ser educado em casa? Como é a legislação brasileira para o *homeschooling*?

O objetivo geral do presente estudo é evidenciar quais são os impasses aplicados ao *homeschooling*, incluindo a análise durante o contexto da pandemia de Covid-19, o posicionamento do Congresso Nacional e Supremo Tribunal Federal para este instituto e como é lidado o limite dos pais na escolha de como educar seus filhos.

De acordo com o direito internacional, a criança é a principal beneficiária do direito à educação e a educação deve servir a certos objetivos. De acordo com o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC-1976), a educação deve ter como objetivo, entre outras coisas, em Desenvolver a personalidade, as aptidões e a capacidade mental e física da criança ao máximo de suas possibilidades (PETERKE; FARIAS, 2020). Da mesma forma, o Comitê de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (CESCR-1985) estipula, em seu Comentário Geral 13º, que qualquer sistema educacional deve ser “aceitável”, ou seja, de qualidade e relevância suficientes para o desenvolvimento pleno da criança, e “adaptável”, por exemplo, às necessidades e ao contexto da sociedade em que a criança vive. Finalmente, qualquer sistema educacional deve “empoderar todas as pessoas para participar efetivamente de uma sociedade livre” (LEÃO, 2018 p. 54).

O direito internacional também estipula que os Estados são legalmente obrigados a estruturar seus sistemas educacionais, públicos ou privados, de forma a garantir o cumprimento desses requisitos (LEÃO, 2018). Em última análise, o que isso significa é que o direito internacional impõe obrigações aos Estados para garantir que as crianças, como titulares de direitos, possam desfrutar de seu direito à educação e que a oferta dessa educação deve atender a certos objetivos e padrões mínimos.

Sob esse prisma, seria compreensível que os Estados considerassem o ato de retirar uma criança de um sistema escolar regulamentado, privado ou público, estabelecido para atender aos objetivos da educação, a fim de que ela seja educada em um ambiente não estruturado e por alguém que pode não ter nenhuma formação de professores, estaria em desacordo com o pleno gozo do direito da criança à educação e sua oportunidade de desenvolver o melhor de seu potencial. No caso da Suécia, por exemplo, a justificativa das autoridades educacionais para regular estritamente o ensino em casa baseia-se no direito da criança de receber um currículo objetivo e baseado em ciências por professores profissionais (VALERO-ESTARELLAS, 2014). Da mesma forma, o Ministério da Educação alemão destaca o papel fundamental que a escolarização desempenha na socialização da criança e a importância desta socialização para outras culturas, religiões e costumes, para que cada criança se torne um bom cidadão numa sociedade cada vez mais multicultural.

No entanto, não se deve esquecer que a liberdade educacional, uma forma fundamental de exercer o direito à liberdade de religião e consciência, é extremamente importante para sociedades democráticas, tolerantes e plurais. De fato, um dos motivos por trás da criação da lei de direitos humanos após a Segunda Guerra Mundial foi o desejo de proteger as liberdades das minorias religiosas (SILVA *et al.*, 2019).

Assim, embora as crianças sejam os principais beneficiários do direito à educação, o direito internacional reconhece que elas não são titulares de direitos totalmente autônomos e que os pais (e responsáveis legais) têm o direito de exercer a liberdade de religião e consciência, que inclui a liberdade de escolha como educar seus filhos sem interferência desnecessária do Estado (Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos, 1966. Artigo 18; PIDESC, Art. 13).

Para responder a presente problemática, observa-se que a resposta não está simplesmente em olhar separadamente para os direitos e liberdades de pais e filhos sob o direito internacional, mas também em como esses direitos e liberdades são traduzidos em leis em diferentes países, e como, em particular, os países negociam as liberdades de um grupo contra os direitos de outro grupo.

Como a educação é um direito humano, o Estado sempre terá um papel na política educacional. Não pode simplesmente deixar a educação nas mãos de atores não estatais. De acordo com o direito internacional, o Estado tem, no mínimo, a obrigação de regular e supervisionar a educação fornecida por atores não estatais para garantir que ela atenda aos objetivos da educação (PIDESC, Art. 13).

O direito internacional dos direitos humanos deixa a cada país a responsabilidade de determinar seus próprios padrões mínimos de educação, de acordo com seu contexto e seus valores. Essas regras não são estabelecidas, embora o Comitê dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (CDESC-1985) indique que poderiam abranger questões como admissão, currículos e reconhecimento de certificados. Além disso, sob a obrigação de garantir o respeito aos direitos humanos, os padrões mínimos não podem permitir que atores não estatais violem os direitos humanos, por exemplo, não podem permitir que escolas particulares discriminem certos grupos.

Uma vez que os estados não são expressamente obrigados pelo direito internacional a reconhecer os pais que educam em casa como atores não estatais ou a financiar o ensino privado ou em casa, qualquer liberdade dos pais de educar seus filhos em casa deve cumprir os padrões mínimos estabelecidos pelo Estado para regular a provisão de educação de qualidade por atores não estatais, a fim de proteger o direito da criança à educação (BARBOSA, 2017).

Por exemplo, sabemos que nos Estados Unidos a grande maioria dos pais que atualmente educam seus filhos em casa os removeram do sistema educacional convencional porque desaprovavam o que consideram educação secular e liberal e querem educar seus filhos de acordo com suas crenças e tradições religiosas. Em geral, a regulamentação do *homeschooling* é relativamente frouxa na maioria dos estados dos EUA. Em vários deles, sequer exigem que as crianças se registrem ou se submetam a testes obrigatórios. Portanto, os padrões mínimos estabelecidos para proteger os objetivos da educação são relativamente fracos e a liberdade dos pais de educar seus filhos em casa é facilmente exercida. Essa falta de rigidez na regulamentação tem levado, no entanto, ao efeito perverso de fazer com que os pais retirem seus filhos do sistema público de ensino para educá-los em casa, devido à discriminação racial. Nesses casos, embora os pais estejam exercendo sua liberdade de escolher o que consideram melhor para seus filhos, e não haja interferência indevida do Estado, a decisão decorre da discriminação dentro do sistema público de ensino (REIS, BARBOSA, 2018).

No extremo oposto está a Alemanha, onde o setor educacional é rigidamente regulamentado a ponto de o ensino domiciliar ser contra a lei. Nos casos em que os pais se recusavam a cumprir a lei de escolaridade obrigatória em uma escola pública, privada ou independente oficialmente regulamentada, as crianças eram removidas de suas casas e colocadas aos cuidados da autoridade local (VALERO-ESTARELLAS, 2014).

Logo, faz-se necessário compreender se há ou não direito em estudar em casa. Em última análise, a hipótese basilar desta pesquisa, sob a lei internacional, está em sua negativa. Ou seja, os pais são livres para criar seus filhos de acordo com suas convicções religiosas e morais, sem interferência desnecessária do Estado. Por outro lado, as crianças têm direito à educação. Ambos são importantes, mas a liberdade dos pais não pode impedir os direitos da criança. Neste sentido, compreende-se que os Estados devem garantir que os pais possam exercer plenamente a liberdade de criar seus filhos de acordo com suas convicções religiosas e morais, garantindo que essa liberdade não viole o direito da criança à educação.

O ponto em que um Estado pode interferir legitimamente na liberdade dos pais no que diz respeito ao direito da criança à educação é determinado pelos padrões mínimos que estabelece, a fim de proteger os objetivos da educação e garantir que todas as crianças gozem do direito à educação, de acordo com as disposições do direito internacional. Além disso, de acordo com o direito internacional, cabe aos próprios Estados determinar as regras e regulamentos e, portanto, em que medida os pais são livres para educar seus filhos em casa.

Acrescendo ao rico debate acerca do *homeschooling*, cujas análises se dão primordialmente sobre a preponderância de direitos e princípios, há de se observar o período pandêmico recente. Durante a pandemia de COVID-19 crianças e adolescentes foram obrigados a se afastarem da escola e após o período de incertezas iniciais, surgiu a necessidade de se readaptar o período letivo. No Brasil, diante da posição do STF, foi possível apenas a aplicação do ensino EAD. Embora não se tenha colocado em prática o ensino baseado no *homeschooling*, a discussão sobre a sua importância foi reavivada.

A metodologia deste estudo é de natureza qualitativa bibliográfica. Logo, fez-se um levantamento bibliográfico de obras com descritores pertinentes a este tema e os achados compreendem publicações nacionais e internacionais dentro de 15 anos. A proposta de pesquisa qualitativa foi utilizada por não ter sido elaborado dados estatísticos sobre a temática proposta. Além disso, partiu-se do tema *homeschooling* para se chegar à temática dos impasses aplicados ao *homeschooling* no Brasil durante o contexto da pandemia da COVID-19, assim foi uma proposição dedutiva. Já a técnica de revisão bibliográfica é a que mais se adequa, pois foi feito um apanhado na doutrina nacional e internacional – por meio do método comparativo – usando-se também dissertações, teses e artigos científicos sobre a proposta da dissertação.

Esta dissertação está dividida em quatro capítulos, além da introdução e considerações finais. O primeiro capítulo trata sobre a educação familiar e a relação família-escola, introduzindo o tema *homeschooling* e seus desdobramentos. Já o segundo capítulo versa sobre

o marco legal da educação no Brasil, apresentando as diversas leis e regulamentos que tratam sobre o tema.

Já o terceiro capítulo trata sobre a delimitação de competências e direitos entre a regulamentação do Estado e pais sobre a educação de seus filhos, realizando uma análise legislativa, principiológica e jurisprudencial sobre possível choque de direitos, bem como ressalta sobre a possibilidade de aplicação do *homeschooling* em período de pandemia, uma vez que as crianças e adolescentes foram forçados a estudar em seus lares.

No quarto capítulo traz o tema da educação em casa como fenômeno social e religioso, expondo os principais motivos que levam as famílias optarem por retirar seus filhos do ambiente escolar.

2 EDUCAÇÃO DOMICILIAR E A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA

O tema *homeschooling*, como opção de ensino, é abordado no presente capítulo, demonstrando a necessidade de seu debate frente à definição de seu conceito, vantagens e desvantagens. Tal modo de ensino deve ser visto não como obrigatório e sim como mais uma opção de ensino oportunizada para aqueles que entendem fazer sentido educar seus filhos dessa forma.

Existem pontos altos e baixos, características benéficas e outras que podem ser enxergadas de forma diversa, contudo devem ser analisadas no contexto da criança, ou seja, os reais motivos de aplicação do sistema *homeschooling* para aquela família. Para tanto deve-se desdobrar e aprofundar o conhecimento em alguns pontos cruciais para melhor compreensão do tema, como o conceito de família, escola e sua relação.

2.1 Introdução à abordagem do *homeschooling*

A chamada "escolarização em casa", ou na terminologia anglo-saxônica "*Homeschooling*", é uma opção educativa para alguns pais que participam ativamente na formação acadêmica dos seus filhos e que decidem dar-lhes formação através de um canal diferente da escolarização em um centro oficial, público ou privado (DAS *et al.*, 2020).

Entre as vantagens proporcionadas por este método educativo estão, entre outras, a sua flexibilidade, pois oferece à criança a atenção personalizada necessária para o desenvolvimento das suas potencialidades e capacidades; a promoção da participação grupal e comunitária em associações culturais, esportivas e solidárias e seu menor custo econômico em relação à educação do Estado, decorrente da iniciativa social (OLIVEIRA *et al.*, 2019).

Quanto aos sujeitos que optam por esse método educacional, embora originalmente tivesse vínculos religiosos, hoje não é necessariamente assim. O perfil das famílias que educam em casa é de natureza plural, de modo que, do ponto de vista sociológico, junto com o pai que opta por esse sistema por motivos religiosos, aparece o pai "alternativo" (por exemplo, *ecologicamente correto*) e o pai que busca uma educação mais rigorosa e eficiente para seus filhos (OLIVEIRA *et al.*, 2019 p. 44).

De fato, ninguém pode questionar a conquista histórica da educação básica gratuita para todos os cidadãos. Mas cabe questionar se a escolarização é o único canal para receber

tal educação ou, junto com ela, se é possível e conveniente admitir outros tipos de métodos de ensino. Neste sentido, vê-se que a tarefa de uma revisão jurídica do fenômeno do *homeschooling* exige levar em conta, por um lado, a delimitação de poderes entre os pais e o Estado em matéria de educação e, por outro, a proteção do interesse superior do menor (VIEIRA, 2012).

Dessarte, uma ponderação adequada do direito dos pais à educação e do papel do Estado na educação, feita à luz do interesse superior do menor, não deve ser esquemática e rígida, mas atender ao caso concreto. Isso significa que os conflitos relacionados à educação domiciliar não precisam ser resolvidos invariavelmente e uniformemente contra esse modelo educacional, mas que os tribunais devem examinar a heterogeneidade de motivações que existem nos pais para escolher tal sistema em que menores que recebam, na circunstância específica, a educação familiar (VIEIRA, 2012 p. 47).

2.2 A família como primeiro núcleo das crianças

Referir-se ao termo 'família' implica pensar em um grupo de pessoas unidas por parentesco, em que determinadas funções são desempenhadas visando o mesmo fim. A família é frequentemente mencionada como o núcleo principal da sociedade, pois é nesse espaço que se estabelecem as primeiras relações e se adquirem as diretrizes que posteriormente permitem funcionar em outros cenários (RIVERA-HURTADO, 2009): A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 1945) afirma:

A família é universalmente reconhecida como uma unidade básica da sociedade. Apesar de as muitas mudanças na sociedade continuam a fornecer a estrutura natural de apoio essencial, emocional e material para o crescimento e bem-estar de seus membros. Além da família ser uma unidade social básica de produção e consumo e, como tal, está no centro do processo econômico. Suas necessidades devem estar intimamente relacionadas com a metas de desenvolvimento econômico e social, como padrão mínimo de progresso (UNESCO, 2013 p.24)

Pode-se afirmar que a família é a base da sociedade desde os tempos primórdios. Não se sabe ao certo como surgiu o termo, porém ela constitui o primeiro núcleo da vida das crianças. A sociedade está em constante mudança, porém afirma-se que o termo família sempre existirá mesmo seu conceito podendo sofrer alterações para adequa-se aos padrões de vida atuais. Nesse mesmo sentido, Bendrath (2020 p. 55) afirma:

A família como grupo fundamental da sociedade e ambiente natural para o crescimento e bem-estar de seus membros, e em particular das crianças, deve receber a proteção e assistência necessária para poder assumir plenamente as suas responsabilidades na comunidade

Levando em conta essas definições, a família cumpre a função de proteção, bem-estar e apoio a todos os seus membros; ou seja, é o lugar onde as crianças, fazendo parte desta unidade, devem se sentir plenamente protegidas e ter garantidos todos os seus direitos. Neste sentido, a família é o núcleo da sociedade e tanto o Estado e a sociedade, devem garantir a proteção integral da família (LÔBO, 2008).

Observa-se que a sociedade está em constante mudança política, social e cultural, o que tem levado que a definição de família também se transforma, haja vista que a dinâmica e os papéis em sua mudança de tempo em todos os sistemas ocorrem ao longo da história e geram várias teorias, pois não é possível falar de um modelo ideal ou de um único tipo de união familiar (LÔBO, 2008 p.56).

Atualmente nos deparamos com múltiplas formas de definir família, suas funções e estrutura. Isso levou alguns pesquisadores a defini-lo do conceito 'família nuclear'; assim, por exemplo, um conceito de Salvaterra e Veríssimo (2008 p. 503) estabelecem que é “uma união composta de um homem e uma mulher em casamento mais os filhos que eles estes podem ter”.

No entanto, esse conceito, convertido em uma definição tradicional de família, não é mais tão comum, porque hoje existem outros tipos de união entre pessoas que são agrupados sob o nome de família. Pacheco e Alves (2013 p.95) destacam:

Estamos em um cenário de lutas, forças e forças econômicas, políticas e ideias ideológicas que dão origem a um novo campo histórico com profundos impactos sociedade, da qual a família e suas diversas variáveis não escapam. As transformações em a estrutura demográfica, por exemplo, o aumento de mães solteiras, mães adolescentes, pais solteiros, famílias reconstruídas, famílias diversas, famílias que não são unidas por parentesco ou consanguinidade.

As mudanças apresentadas nas sociedades influenciaram a composição das famílias, e é assim que atualmente, estando em ambientes como escola, professores encontram alunos de diversas famílias que mudam naturalmente dentro da dinâmica que cada sujeito reconhece

como família. Leone *et al.* (2010 p. 60) citam o conceito de família dado pelo Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA, 2000):

:

A família é a unidade básica da sociedade. O rápido processo de mudança demográfica e socioeconômico tem influenciado nas modalidades de formação das famílias e na vida família e trouxe mudanças consideráveis na composição e estrutura das famílias.

Sobre as transformações históricas da família, pode-se falar de um processo de adaptação ao momento e ao contexto em que se encontra, porém é importante destacar que, apesar das mudanças, a função socializadora dessa instituição não muda. Scott (2005 p. 22) destaca:

Em função das necessidades econômicas e políticas, a instituição —família tornou-se adaptado ao longo da história a diferentes culturas, mas não deixa de ter a função principal e ideológico, normalizar estratificações, legitimar papéis e regular comportamentos.

Devido ao exposto, inúmeros estudos têm sido realizados sobre a família e as transformações sofridas nas últimas décadas devido ao crescimento populacional, à transição modernização, a mudança no papel da mulher e sua inserção no mercado de trabalho, as reformas educacionais, maternidade na adolescência, separação de famílias tradicionais, o aumento de famílias monoparentais, entre outras, através das quais puderam identificar várias tipologias de estruturas familiares, que poderiam ser reagrupadas no seguinte maneira: i) família extensa; ii) família-tronco; iii) coabitação; iv) domicílio unipessoal; v) famílias reconstruídas; vi) famílias homossexuais, dentre outros (SCOTT, 2005 p. 23).

Família extensa: pode ser entendida como a família consanguínea, uma estrutura de parentesco morando na mesma unidade ou domicílio composto por parentes de diferentes gerações (avós, tios, primos...).

Família-tronco: é a convivência de pais e filhos onde um deles se casa e continua morando com os pais.

Famílias nucleares ou tradicionais: compostas por pai, mãe e filhos; este modelo de família vem perdendo o protagonismo e dando origem a outras conformações familiares.

Coabitação (casais em união estável): é a convivência de um casal, unidos por laços afetivos e não sob o casamento formal; atualmente, essa modalidade vem ganhando popularidade e é um dos modelos de família mais frequentes na sociedade.

Domicílio unipessoal: é aquele formado por uma única pessoa; hoje esse modelo tem se tornado uma opção para muitos jovens que pretendem tornar-se independentes; de igual forma, é um modo de vida escolhido por pessoas divorciadas ou idosos que não têm uma família com quem possam viver.

Famílias reconstruídas: referem-se àquelas que, após uma separação, permanecem responsáveis pelas crianças e refaz uma casa com um novo parceiro, tornando-se um casal (refeito).

Famílias homossexuais: são famílias compostas por duas mulheres ou dois homens que vivem em casal e têm ou não filhos. Essas famílias se afastam das estruturas tradicionais. Golombok (2013 p. 61-62) menciona que são:

[...] formadas pelo rompimento de um relacionamento e a formação de um novo. Entre esses novos. As famílias incluem aquelas compostas por mães lésbicas ou pais gays, aquelas chefiadas por mães solteiras por opção... algumas dessas famílias começaram a vir à tona com a crescimento dos movimentos de libertação das mulheres e pelos direitos LGBT no mundo.

Essas conformações permitem observar como as composições familiares mantêm uma dinâmica de mudança em suas diferentes formas de agrupamento de acordo com seus laços afetivos ou necessidades.

Agora, independentemente do tipo de família, esta unidade, como parte da sociedade, deve cumprir determinadas funções, cada um de seus membros deve desempenhar um papel, e entre as funções mais importantes estão fornecer comida, proteção e educação para seus membros, prepará-los para atuar em outros espaços da sociedade.

De acordo com Golombok (2013 p. 62), a família cumpre funções sociais básicas como a socialização dos filhos, a transmissão de valores e ensino fundamental que ocorre dentro desta instituição. Portanto, a família, entendida como uma instituição que surge de diversas formas de agrupamento, unidos por laços afetivos ou a decisão de formar uma família monoparental entre outros, é considerada um sistema primordial da sociedade, no qual há o primeiro fundamento do desenvolvimento dos indivíduos; por esta razão considera-se que uma das suas funções mais importante é socializar, pois como foi referido desde o início, a família é um dos principais agentes socializadores, ainda mais se levarmos em conta que nos primeiros anos de vida, as crianças estão em constante contato com adultos e membros que compõem sua família, e é assim que a personalidade de cada pessoa e o primeiro aprendizado de hábitos, atitudes que nele permanecem e orientam seu comportamento em um processo de socialização que dura uma vida inteira pela influência dos ambientes onde interagem.

Pode-se argumentar que a família tem duas características próprias: é uma comunidade de pertencimento (MORANDÉ *et al.*, 1999), que forja a identidade pessoal e em que se desenvolvem fortes laços socioafetivos entre seus membros; e é uma comunidade educativa que capacita as pessoas ao longo de suas vidas e potencializa seu desenvolvimento integral.

Outra característica é sua diversidade, uma vez que a família passou por importantes transformações sociais e culturais nas últimas décadas, dentre as quais se destacam: a diminuição de seu tamanho e o aumento de domicílios unipessoais; o adiamento do casamento e da maternidade; o aumento da participação laboral das mulheres; o aumento do número de mulheres chefes de família e a consequente sobrecarga de trabalho para as mulheres; e a diversidade de estruturas familiares (NORONHA; PARRON, 2012).

Apesar das mudanças socioculturais pelas quais passou nas últimas décadas, a família mantém uma missão insubstituível: educar seus membros para contribuir com seu desenvolvimento ao longo da vida. De acordo com Noronha e Parron (2012) a família é um lugar educativo, uma comunidade de amor e solidariedade insubstituível para o ensino e transmissão de valores culturais, éticos, sociais, espirituais, essenciais para o desenvolvimento e bem-estar dos seus membros e da sociedade. Na família forma-se a identidade das pessoas, satisfazem-se as necessidades básicas e de aprendizagem, adquirem-se hábitos em relação à educação e ao trabalho, aprendem-se a conviver com os outros, porque se têm as normas, os valores, o autocontrole, a responsabilidade, o desenvolvimento social, o equilíbrio emocional e a autonomia.

Vista dessa forma, a família é a primeira escola de virtudes e é a célula básica da cultura, da transmissão da sabedoria humana, que é cultivada e transmitida de geração em geração. Conscientes do valor do papel educativo da família, é necessário reconhecer que o seu exercício na vida cotidiana não enfrenta menos complexidades. Entre eles, determinar — com as novas configurações familiares — quem e como se encarrega desse trabalho, em que momentos e com quais recursos e apoios, em um contexto atual de difícil compatibilidade entre trabalho e família (NORONHA; PARRON (2012 p. 68).

Nesta tensão, a escola apresenta-se como uma instituição de ensino formal com longa história, tradição e relevância, que complementa a missão da família, ao especializar e aprofundar a educação da criança em contexto coletivo. Pode-se dizer que a família e a escola precisam uma da outra e, no entanto, nem sempre se procuram, muito menos se encontram (BARBIERI, 2013).

De fato, é que deve ser desenvolvida uma relação de colaboração entre as famílias e os estabelecimentos de ensino, uma relação de sociedade ou de aliança (parceria) entre educadores, pais e outros atores da comunidade, em que partilham a responsabilidade pela aprendizagem e desenvolvimento, através de um modelo de sobreposição das esferas de influência entre a escola, a família e a comunidade para trabalharem juntos a fim de orientar e apoiar a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos (BARBIERI, 2013).

Se a complementaridade entre família e escola tem como foco apoiar a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno, então o envolvimento da família na educação deve ser desenvolvido tanto nos tempos e espaços institucionais escolares —nas diferentes atividades e iniciativas que a escola cria— quanto nas atividades extracurriculares, com atividades ou nos diferentes momentos da vida familiar diária. Ambos os tipos de envolvimento são essenciais para promover uma aprendizagem abrangente e sustentável ao longo do tempo para crianças e jovens.

Embora a família seja o primeiro e mais importante lugar de educação, é preciso aceitar que as tendências e exigências da vida moderna —individualismo, trabalho exacerbado e desumanizante, consumo— pressionaram e questionaram a capacidade das famílias de realizar sua missão educativa. Dessa forma, gradativamente, a escola tendeu a assumir a responsabilidade pela educação de crianças e adolescentes, devido à falta de tempo dos pais e ao desconhecimento de quão fundamental é seu compromisso com a educação dos filhos (BARBIERI, 2013).

Juntos, as iniciativas e programas para fortalecer o papel educativo da família, dentro e fora da escola, têm sido insuficientes. Então, apesar da evidência acumulada há mais de 40 anos de que o envolvimento familiar é um dos mais substanciais preditores do sucesso escolar das crianças, foram poucos e inconsistentes os recursos e compromissos para promover esses envoltimentos (SOARES, 2010).

As ações das famílias influenciam o desempenho educacional das crianças. Os pais assumem um papel significativo no processo de aprendizagem e socialização dos filhos, principalmente na primeira infância. A partir da segunda metade do século XX, inúmeros estudos confirmaram a influência que pais e mães podem exercer sobre os resultados educacionais de seus filhos (SOUZA, 2009 p. 1764).

Um dos primeiros estudos a reconhecer os efeitos da família no desempenho acadêmico foi realizado por James Coleman (2011 p.148). Nessa publicação, conclui-se que o fator mais relacionado ao desempenho discente foi a composição social do corpo discente, ou seja, sua origem e ambiente familiar. Segundo Coleman (2011), a família influencia não só a

sua situação econômica, mas também o apoio forte e eficaz que pode proporcionar na educação dos alunos. Isso é posteriormente confirmado por um estudo realizado por Razeto (2016 p. 186) em uma amostra representativa de famílias, que encontrou o seguinte:

- a. As mães mais escolarizadas são as que mais se envolvem na educação dos filhos. São elas que têm mais informações sobre a escola e que atuam mais para resolver os problemas de seus filhos no sistema escolar, em comparação com as mães menos escolarizadas. Ao mesmo tempo, são as mães que têm mais contato com a escola que geram estratégias mais amplas e complexas de apoio à educação de seus filhos.
- b. O envolvimento dos pais na educação dos filhos está positivamente associado ao desempenho escolar de meninos e meninas.
- c. Os pais envolvem-se mais nas atividades dos estabelecimentos de ensino quando os filhos são pequenos:
- d. Os pais parecem se desligar das atividades escolares quando seus filhos estão no caminho certo. Ou, parece que os pais se sentem mais competentes em ajudar as crianças mais novas do que as mais velhas.

Estudos sobre a eficácia escolar também comprovaram o valor da relação entre famílias e escolas. É o caso dos pesquisadores Morales-Inga e Morales Tristán (2020) que concluem que um dos achados mais consistentes é que o envolvimento dos pais causa uma diferença significativa no desempenho educacional dos alunos e também na gestão do quadro de funcionários do estabelecimento. Na mesma linha, Costa (2013) estabelece que o envolvimento dos pais como aliados das escolas é uma das estratégias fundamentais dos modelos de melhoria escolar em estabelecimentos de ensino vulneráveis.

Por sua parte, Costa (2013) destaca as famílias dos alunos como um dos atores que influenciam o desempenho educacional da seguinte forma: i) a relação e apoio prestado ao aluno; ii) participação e envolvimento na escola e; iii) as expectativas positivas que mantêm em relação à escola e aos professores.

No Brasil, um estudo realizado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF-1946) sobre as características das escolas efetivas constatou que todas realizam ações específicas, embora diversas, de vínculo com as famílias, visando à construção de uma aliança entre ambas as instituições. Aqui, dois aspectos se destacaram como comuns: que os pais expressaram confiança no estabelecimento de ensino e as altas expectativas na aprendizagem que seus filhos poderiam alcançar. Vê-se, portanto, que a incidência da família no desempenho educacional tem sido investigada nos resultados de testes padronizados que medem a qualidade da educação, como é o caso do teste do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA-2000)

Nogueira e Alencar (2019), por exemplo, concluem que a diferença de desempenho na prova do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA-2000) entre alunos de

escolas públicas e privadas no Brasil se deve, sobretudo, às diferenças que existem nos fatores familiares e pessoais dos alunos no momento da realização do teste.

Todas as evidências aqui referidas reafirmam que as ações das famílias, e principalmente dos pais e mães, têm um efeito valioso no desempenho escolar das crianças, sendo uma variável significativa para atingir os propósitos do sistema educacional. Portanto, o desafio de aproximar a escola de uma educação de qualidade depende não só do que acontece dentro do estabelecimento, da atuação dos professores e da liderança do diretor, mas também das famílias, que estão fora da sala de aula e cujas casas fazem parte do contexto escolar. Diante disso, faz sentido implementar estratégias mais específicas e diferenciadas nas próprias escolas para aumentar a participação das famílias na educação de seus filhos.

Famílias vulneráveis são prejudicadas em sua capacidade de apoiar a educação de seus filhos e se envolver com a escola. As capacidades das famílias para cumprir sua missão educativa não são distribuídas igualmente, pois a pobreza, o nível educacional dos pais e seu capital social influenciam o desenvolvimento e o desempenho escolar de crianças e adolescentes.

Estudos internacionais como Parcel, Dufur e Cornell (2010) concordam que a pobreza material é um fator de risco para as crianças, pois implica menor acesso a recursos educacionais que apoiam o processo de aprendizagem, como materiais e atividades educativas. Por sua vez, Weiss *et al.* (2009) estabelecem que pais que vivem em condições de pobreza ou estresse econômico apresentam maiores problemas de saúde mental, o que pode limitar sua capacidade de sustentar os estudos de seus filhos e aumentar a probabilidade de usar práticas punitivas. Eles também enfrentam mais barreiras logísticas para chegar à escola, como falta de transporte, falta de flexibilidade de horário diário e falta de tempo de férias.

Algumas publicações brasileiras também são consistentes com essa posição. Campos *et al.* (2020) afirmam que, quanto menor a renda e o capital cultural familiar, menor a presença dos pais na escola. De alguma forma, as expectativas e atitudes dos pais em relação à educação variam de acordo com o nível socioeconômico e impactam no interesse acadêmico dos filhos.

No entanto, também foi estudado que o comprometimento dos pais e a boa comunicação entre pais e filhos sobre questões escolares têm impacto nos resultados acadêmicos positivos (GUBBINS; IBARRA, 2016). Por sua vez, Jadue (2003) afirma que um aluno que pertence a uma família de baixo nível socioeconômico e cultural e monoparental corre alto risco de apresentar problemas de desempenho tanto na escola quanto em suas

experiências pessoais e familiares, devido às características do ambiente em que a criança se desenvolve: baixa escolaridade dos pais e pobreza.

Como mencionado, os pais de uma família em situação de pobreza tendem a ter um nível educacional mais baixo, fator que, segundo Parcel *et al.* (2010), afeta o ambiente em que as crianças crescem, o que por sua vez tem consequências nos resultados escolares.

Segundo esses autores, a escolaridade da mãe prediz a facilidade verbal do filho, o desempenho em leitura e matemática. Por sua vez, um forte autoconceito materno reduz o risco de problemas comportamentais em crianças. Da mesma forma, uma família que se encontra em situação de pobreza tende a ter menos capital social (PARCEL *et al.*, (2010), o que é uma barreira se considerarmos que estas ligações sociais (com vizinhos, pessoal escolar, colegas de trabalho) poderia expandir os recursos aos quais as crianças terão acesso.

Se somarmos a esse conjunto de desvantagens a condição histórica e persistente de alta segmentação social que o sistema educacional brasileiro apresenta, que reúne famílias de estratos socioeconômicos semelhantes, o problema torna-se mais agudo. Assim como a mistura social dentro da sala de aula contribui para a aprendizagem do aluno, pode-se dizer também que a integração de famílias provenientes de diversos estratos sociais e culturais produz efeitos positivos de aprendizagem recíproca sobre como apoiar a educação de seus filhos (CAMPOS *et al.*, 2020).

Um ambiente socialmente diversificado estimula o desenvolvimento do pensamento crítico e permite aprender coisas novas, interagir com os outros e construir redes sociais à medida que o círculo de pessoas, experiências e contextos sociais se expande (CAMPOS *et al.*, 2020).

Dessa forma, não basta valorizar o papel da família ou implantar estratégias de apoio ao seu envolvimento na educação. Também é necessário que essas iniciativas sejam diferenciadas e especializadas de acordo com o contexto social dos alunos, pois é preciso considerar as barreiras associadas à pobreza e, portanto, planejar estratégias muito mais intensas, tanto em tempo quanto em recursos necessários para implementá-los. É assim que as redes de que dispõe a organização escolar e a sua capacidade de articulação com outros serviços sociais (WEISS *et al.*, 2009) se apresentam como estratégias valiosas para contextos de vulnerabilidade social, desde que sejam as escolas e as famílias que assumem a responsabilidade de trabalhar em parceria e não delegada a outros tipos de organizações.

O Estado valoriza a participação das famílias na educação, embora as iniciativas implantadas sejam insuficientes e desatualizadas, mesmo assim, alguns avanços devem ser reconhecidos no campo da relação entre família e escola no Brasil. As principais são as

seguintes: i) Política de participação de pais, mães e responsáveis no sistema educacional (BRASIL, 2002); ii) Regulamento que cria os Centros de Pais e Encarregados de Educação; iii) Estrutura para o Bom Ensino, que inclui como parte das responsabilidades dos professores as ações de relacionamento com as famílias dos alunos.

Já para o compromisso dos pais com aprendizagem dos filhos, nesse nível de relacionamento, o papel principal é desempenhado pelos pais, que tomam decisões sobre ação e participação. Eles estão comprometidos com a aprendizagem de seus filhos, não porque é ditada pela escola, mas porque está dentro de suas próprias percepções de seu papel como pais.

Ora, tanto Weiss *et al* (2009) como Epstein *et al.* (2011) partem do pressuposto de que tanto a escola como as famílias são responsáveis pela aprendizagem e educação das crianças e adolescentes. Pode-se dizer que o envolvimento das famílias na educação constitui-se em uma co-construção, uma corresponsabilidade, ou ainda, uma responsabilidade compartilhada entre famílias, escolas e comunidades.

De acordo com Epstein *et al.* (2011), é importante que a instituição escolar desenvolva práticas para envolver as famílias na educação. Uma das primeiras considerações propostas por este autor é que as práticas devem ser:

Diferenciadas: de acordo com as diferentes necessidades das famílias e suas diversas formas de constituição. É preciso levar em conta a diferença de idade dos alunos, seus níveis de maturidade, os ciclos de vida das famílias e suas situações socioeconômicas. Também é necessário diferenciar o contexto das escolas e os níveis em que os educadores realizam seu trabalho educativo.

Iniciais: as práticas de envolvimento da família na educação devem começar e ser enfatizadas nos níveis pré-escolar e básico (EPSTEIN *et al.*, 2011). Isso porque é nos primeiros anos que as famílias e as escolas aprendem a respeitar e apoiar umas às outras em suas responsabilidades compartilhadas pela educação das crianças. Além disso, a qualidade das primeiras alianças estabelece padrões e relacionamentos que podem encorajar ou desencorajar os pais de continuarem a se comunicar com os professores de seus filhos nos anos posteriores (EPSTEIN *et al.*, 2011). Nesse estágio inicial, o objetivo principal da conexão escola-família é estabelecer e fortalecer o desenvolvimento cognitivo, pessoal e social das crianças e prepará-las para o aprendizado.

Essas duas características pressupõem que a escola conhece seus alunos e famílias e é sensível à sua diversidade. Além disso, exigem a presença de uma equipe profissional que gerencie o link. Isso implica uma capacidade e recursos que nem sempre estão instalados na

instituição escolar e que se tornam uma necessidade de primeira linha de se ter iniciativas dessa natureza.

Levando em conta o exposto, algumas práticas possíveis de participação familiar que contribuem para a aprendizagem das crianças (EPSTEIN *et al.*, 2011), são:

Parentalidade: refere-se a um tipo de prática voltada para a construção de condições em casa que favoreçam a aprendizagem das crianças e um melhor comportamento na escola. Para fazer isso, é importante ajudar as famílias a desenvolver o conhecimento e as habilidades para entender as crianças em todas as idades e níveis de desenvolvimento. Isso pode ser feito por meio de atividades como oficinas na escola ou em outro lugar; mensagens telefônicas informatizadas; cursos ou treinamento para pais; implementação de programas de apoio à família nas áreas da saúde, nutrição ou outras; visitas domiciliares; reuniões de bairro; entre outros.

Comunicação: este tipo de prática visa projetar e conduzir formas eficazes de comunicação bidirecional entre escolas e famílias sobre os programas escolares e o progresso das crianças. Isso pode ser feito por meio de atividades como: reuniões com todos os pais pelo menos uma vez por ano; envio semanal ou mensal para casa de um portfólio de trabalhos do aluno para revisão ou comentário dos pais; uso de uma programação regular de notícias, memorandos, telefonemas, boletins informativos, site do centro e outras comunicações; informações aos pais sobre políticas, programas ou reformas escolares; informações aos pais sobre segurança na Internet.

Voluntariado: refere-se ao recrutamento e organização de apoio parental como voluntários que podem ajudar professores, administradores ou crianças nas aulas ou em outras áreas. Exemplos de atividades desta natureza são: voluntariado para a sala de aula ou para a escola em geral; a disponibilidade de um centro familiar para trabalho voluntário; reuniões e recursos para as famílias; a implementação de uma pesquisa anual para identificar os talentos disponíveis, horários e localização dos voluntários; “patrulhas” dos pais ou outras atividades que garantem a segurança e operação dos programas escolares; cadeias telefônicas para fornecer informações aos pais; entre outros.

Aprender em casa: consiste em fornecer informações e ideias para as famílias sobre como ajudar os alunos em casa com tarefas e atividades, decisões e planejamentos relacionados ao currículo. As atividades que podem ser implementadas no âmbito desta prática são: fornecer informações às famílias sobre os conhecimentos e competências exigidos pelos alunos em cada disciplina para cada ano; informações sobre a política de lição de casa e como monitorar e discutir o trabalho escolar em casa; informações sobre como apoiar os

alunos na melhoria de suas habilidades em várias aulas e avaliações; estabelecer um cronograma regular de lição de casa que exija que os alunos discutam e interajam com suas famílias sobre o que estão aprendendo em sala de aula; calendário com atividades para pais e alunos fazerem em casa ou na comunidade; atividades familiares em leitura, ciências e matemática na escola; atividades de aprendizagem de férias; entre outras.

Participação na tomada de decisões: refere-se a um tipo de prática que visa à inclusão dos pais nas decisões da instituição escolar, o que favorece o desenvolvimento dos líderes e representantes dos pais. As atividades que podem ser consideradas incluem: ativar organizações de pais, conselhos ou comitês (por exemplo, currículo, segurança ou comitê de pessoal); grupos de advocacia independentes para negociar e trabalhar para a reforma e melhoria das escolas; conselhos ou comitês locais para envolvimento da família e da comunidade; informação eleitoral no estabelecimento de ensino; redes para unir todas as famílias com representantes dos pais.

Colaborar com a comunidade: consiste em identificar e integrar recursos e serviços da comunidade para fortalecer os programas escolares, práticas familiares e aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. As atividades possíveis são: informar os alunos e familiares sobre os programas e serviços de saúde, cultura, recreação e apoio social disponíveis na comunidade; relatar atividades comunitárias que aumentam o aprendizado de habilidades e talentos, incluindo programas de verão para estudantes; prestar serviços à comunidade para alunos e famílias, por meio de reciclagem, arte, música, teatro e outras atividades; entre outros (EPSTEIN *et al.*, 2011).

2.3 A escola como socializadora de alunos e de crescimento pessoal

A escola é considerada a instituição que faz parte dos primeiros lugares onde continua o processo de socialização iniciado na família, e assim como a família enfrentou múltiplas mudanças ao longo da história; procura responder aos desafios da sociedade e suas necessidades; escola é o lugar onde os alunos são preparados, não só no conhecimento, mas também contribui para a sua formação integral.

Gamba e Rivera fazem um percurso histórico a partir do qual se tem os seguintes aspectos: entre os séculos XVIII e XIX a escola tradicional surgiu sob a concepção de transmissão do conhecimento pelo professor, que tinha um papel de poder e autoridade enquanto os alunos assumiam um papel passivo, eles não tiveram a oportunidade de pensar ou

criar conhecimento, pois tudo foi dado através de um processo mecânico (GARVAJAL *et al.*, 2016).

Seus principais representantes foram Juan Comenius e Johann Herbart. Então uma visão romântica da escola e da educação visava o desenvolvimento natural, com uma abordagem mais espontânea e livre, em que o professor assume um papel de amigo; seus principais representantes foram Jean Rousseau, Ivan Illich e Alexandre Nell (GAMBA *et al.*, 2021).

No início do século XX, a educação surgiu com base em um modelo mais comportamental, que procurava moldar a conduta; o professor era um intermediário entre o conteúdo e o aluno, e transmitia algum conhecimento; seu representante mais significativo foi Burrhus Skinner. Em meados do século XX, após a Segunda Guerra Mundial, tem-se uma educação cognitiva, que buscava que cada aluno tivesse acesso a um desenvolvimento intelectual de acordo com suas condições biossociais, e o aluno se desenvolverá sequencialmente por meio de experiências que possam facilitar a aquisição de conhecimento; nele o professor se torna um mediador —criador de ambientes— que fortalece o conhecimento e o aluno assume um papel de pesquisador. Seus principais representantes foram John Dewey, Jean Piaget, Maria Montessori e Lev Vygotsky (GAMBA *et al.*, 2021).

Finalmente, por volta de 1960, surge uma escola centrada em um modelo socialista que buscava o máximo desenvolvimento das capacidades do aluno para o bem da sociedade, a relação professor-aluno se torna um complemento e por meio de estratégias didáticas, dá-se ênfase ao trabalho produtivo; seus principais representantes foram Anton Makarenko, Celestin Freinet e Paulo Freire (GHIRALDELLI, 1987).

Ao refletir sobre os contextos em que a escola atua, sua importância é destacada e reconhecida. Há, portanto, o desafio constante de responder às demandas da sociedade, de pensar sobre o que os alunos realmente querem aprender ou assimilar com ele; no entanto, é questionável como, embora os modelos mudem para melhorar a educação, ainda há escolas sob um modelo tradicional, e embora desejem e tentem quebrar essa tradição, as práticas pedagógicas continuam inabaláveis (FORTUNATO; CUHA, 2017).

Goodman (1991 p. 23) argumenta:

Tradicionalmente, as escolas foram organizadas para transmitir a sabedoria convencional, muitas vezes a sabedoria de uma elite educada que ignora o conhecimento, a cultura e a sabedoria de grupos maiores que representam grupos menores de gênero, raça, idioma e etnia. [...] Mesmo após as revoluções sociais e políticas, muitas vezes se acredita que todas as pessoas tenham acesso à escola e, enquanto isso, o currículo tradicional fechado continua sendo aceito.

Da mesma forma, Silva (2012) propõe que a escola não deve ser concebida apenas como um local onde as crianças adquirem conhecimentos, pelo contrário, deve ser entendida como um espaço de crescimento pessoal, no qual a finalidade é atender suas necessidades. Isso nos leva a uma visão mais humana ou idealista, com a qual se busca que a escola trabalhe a partir da individualidade, reconheça as competências e habilidades próprias para construir o conhecimento.

Por sua vez, Vasconcelos (2015 p. 23) cita Paulo Freire já que seu discurso se baseou em que a educação não pode ser dada sem a sociedade humana:

A escola é... o lugar onde você faz amigos, não se trata apenas de prédios, salas de aula, corredores, lousas, programas, horários, conceitos... escola é, acima de tudo, gente, gente que trabalha, quem estuda, quem se alegra, se conhece, se estima. O diretor é gente, o coordenador é gente, o professor é gente, o aluno é gente... a escola vai ser cada vez melhor, na medida em que cada um se comporta como parceiro, amigo, irmão... o importante da escola não é só estudar, não é só trabalhar, é também criar laços de amizade, é criar uma atmosfera de camaradagem, é viver junto, é unir.

A escola como instituição socializadora tem a finalidade de educar, de ajudar a formar personalidade do sujeito e adquirir uma série de conhecimentos necessários para poder funcionar na sociedade, mas esse processo de educar deve ser feito na escola com abordagem que permite a participação do outro; como menciona Costa (2015 p. 44):

Educar não é ensinar conteúdos, mas deslumbrar com algum mistério para que o educando crie relações sem precedentes graças a sua propensão natural para aprender. Já que eu não sei compreender esta condição simples, assume-se que o aluno não gosta de aprender e que ele não quer ir para a escola. Claro que o aluno tem razão em não querer aprender os conteúdos que lhes ensinam na escola, porque não o desafiam em seu ser íntimo, mas sim, eles apresentam dificuldades que não podem ser facilmente superadas. Nas escolas é confuso devemos desafiar educacionalmente o aluno a desvendar diversos mistérios que deparando-se ao longo do estudo com o fato de impor dificuldades que não alcançam.

Da mesma forma, a escola vista como uma das instituições mais importantes e necessárias para o processo de socialização dos indivíduos e deve ser entendida como um lugar de aprendizagem em que o conhecimento considerado essencial para ser compartilhados em cada sociedade, além de um território de relacionamento onde se aprende a coexistir com as normas e estabelecer outras relações mais estreitas de companheirismo e amizade; é o espaço em que se aprende a fazer parte de uma comunidade e fortalece a características próprias para poder funcionar em outros cenários.

Diante do conceito de escola, Melo e Bastos (2012 p. 187) afirmam:

A escola não deve ser concebida como uma simples instituição que revisa o conhecimento preparado, mas como o contexto e ambiente organizado adequado para a iniciação experiências personalizadas de aprender a aprender. A flexibilidade é um aspecto cada vez mais importante para o conhecimento personalizado e para uma ética social democrática.

Os papéis do aluno e do professor não devem ser dados verticalmente, pelo contrário, eles exigem procurar as ferramentas mais adequadas para permitir a aquisição de um conhecimento de experiências significativas; o professor deve ser um colega que orienta e media os processos, e o aluno precisa sentir a segurança de poder manifestar suas necessidades, preocupações e interesses para garantir a aquisição de verdadeiros conhecimentos que nele permanece e pode ser parte fundamental na sua construção como assunto inteiro.

2.4 Processos de aprendizagem como forma de contribuição na vida das crianças

O processo de aprendizagem é uma atividade de responsabilidade individual, ou seja, cada indivíduo assume para si mesmo o ato de aprender. Com efeito, esse processo se desenvolve em diferentes espaços, contextos e realidades. Da mesma forma, a apropriação dessa aprendizagem depende estritamente dos processos cognitivos singulares a cada ser humano, que permitem assimilar as informações com que se depara diariamente e construir representações mentais e significativas que permitem compreender a realidade. Há teorias que foram desenvolvidas a respeito da compreensão do processo de aquisição de conhecimento, ou assimilação de conteúdo, entre outras competências e habilidades inerentes do ato de estudar, refere-se a uma amostra do que a teoria legou, até o alcance desta pesquisa, no tocante a processos de aprendizagens na literatura específica sobre o tema, conforme apresentado na Quadro 1:

Quadro 1 - Teorias para o processo de aquisição do conhecimento

Teoria	Descrição
Behaviorismo	Condicionamento clássico: referido aprendizado reflexo condicionado (resposta automática a um estímulo). Condicionamento operante: neste caso, o

	aprendiz deve fazer alguma coisa, pois o aprendizado do behaviorismo é o resultado de associar estímulos e respostas. Seu mais velho representante é Skinner, no século XX
Aprendizagem por descoberta	Esse tipo de aprendizado é construtivista; o aprendiz adquire conhecimento por si só e o professor é a base neste processo. Seu representante foi Bruner.
Aprendizagem significativa	Um de seus principais representantes foi Ausubel, que postulou que a aprendizagem deve ser significativa e novos conhecimentos precisam se relacionar com o conhecimento anterior.
Cognitivismo	Foi baseado nas teorias de processamento da informação, ou seja, ela é recebida, organizada, armazenada e depois vinculada com a realidade (Jean Piaget)
Construtivismo	Para Jean Piaget o processo de ensino é visto como um processo dinâmico e participativo, para que o conhecimento seja uma construção característica de cada assunto.
Sócio construtivismo	Vygotsky (1921) disse que aprender são dados como um processo pessoal de construção de novos conhecimentos e o aprendizado está diretamente relacionado com a sociedade.

Fonte: Zófilo (2012).

Como se percebe no Quadro 1, existem várias formas de conceber os processos de aprendizagem. Dentro do pré-escolar é importante levar em conta o que foi proposto por Piaget e Vygotsky: de experiências significativas e participativas que permitem construir conhecimento envolvendo todas as pessoas com quem o discente interage.

Nesse sentido, a diretriz currículo para a pré-escola reconhece as crianças como seres únicos e concebe sua educação como experiências que motivam e despertam o desejo de aprender, investigar, construir conhecimento, de forma a permitir que sejam mais ativos, autônomos e participativos em seus ambientes social e cultural.

A diretriz pedagógica e curricular para a primeira infância obedece a uma abordagem que busca garantir a direitos e promover o desenvolvimento de meninos e meninas. Por outro lado, o processo de aprendizagem em crianças deve começar desde o reconhecimento individual por meio de atividades de acordo com sua idade e que contribuir favoravelmente para o seu desenvolvimento, tendo em conta o significado da educação pré-escola (FERNANDES, 2005). A Diretriz Pedagógica e Curricular para a Pré-escola, por exemplo, evidencia que o processo de aprendizagem englobe quatro sentidos: a) Aprender a saber; b) Aprender a fazer; c) Aprender a viver juntos; e, d) Aprender a ser.

Além disso, o processo de aprendizagem deve atender às diretrizes curriculares da Pré-escola, momento em que os processos curriculares devem ser desenvolvidos por meio de atividades lúdicas pensadas em torno das necessidades, ritmos de aprendizagem, habilidades, talentos, e tendo em conta os Princípios da Educação Pré-Escolar.

Da mesma forma, gerar bons processos de aprendizagem requer muitos fatores que garantam a aquisição de conhecimento, principalmente nos primeiros anos de educação formal, pois uma educação integral deve favorecer cada uma das dimensões: pessoal, social, cognitiva, comunicativa, corporal, artística, com atividades espaços significativos e adequados e, como aspecto relevante, o tratamento afetuoso das crianças por parte dos professores, para que tenham segurança e interesse em aprender cada dia. Assmann (2002, p. 28):

O ambiente pedagógico tem que ser um lugar de fascínio e inventividade: não para inibir, mas propiciar a dose de entusiástica ilusão comum necessária para que o processo de aprendizagem seja produzir como uma mistura de todos os sentidos. Transformação de sentidos e significados, e aprimoramento de todos os sentidos com os quais percebemos o mundo corporalmente. Porque aprender é, antes de tudo, um processo corporal. Todo o conhecimento tem inscrição corporal, e que é acompanhada por uma sensação de prazer não é, de forma alguma, alguns, um aspecto secundário.

O ser humano está em processo de aprendizagem diariamente; no entanto, quando se refere a isso como a aquisição de conhecimento da escola deve pensamento a partir de atividades significativas, da necessidade de aprender porque se quer saber, não por instrução, e mais ainda nos alunos da primeira infância o processo de aprendizagem deve permitir que o que é aprendido seja novo, envolvendo todos os sentidos de forma valiosa e gerar prazer.

2.5 Relações família-escola como agentes socializadores

Como mencionado, existe uma relação primária entre família-escola que tem o grande trabalho de estreitar laços para contribuir com o desenvolvimento integral da criança, tarefa difícil porque no trabalho educativo é comum ver pais muito ocupados com seus empregos ou em termos de obtenção de recursos para sustentar a casa e alguns são até desempregados, o que significa que os responsáveis pelos menores, de modo geral, não têm tempo necessário para fortalecer essa relação.

Considerando que a família e a escola são os principais agentes socializadores dos humanos, eles não podem ser vistos como instituições separadas, mas, ao contrário, canais eficazes de comunicação família-escola e escola-família sobre os programas escolares e o progresso das crianças. Para isso, a participação do professor é fundamental. Já que é ele quem gera os espaços para divulgar o processo de cada aluno e propõe estratégias que fornecem às famílias informações e ideias para ajudá-las completar os deveres de casa e da escola (ASSMANN, 2002 p. 28)

Considerando Garreta (2007), que menciona que a relação família-escola é "uma pendência", é preciso considerar a possibilidade de gerar um novo link entre essas duas instituições, com base principalmente na reconceituação das mesmas, uma vez que o vínculo família-escola tem sido observado muitas vezes de forma isolada e com pouco compromisso. É essencial conscientizar o trabalho comunitário, tanto na família como na escola, para favorecer os processos das crianças, uma vez que as instituições desempenham um papel mediador que possibilita a sua inclusão social em vários cenários; embora haja uma falta de preocupação por parte das famílias ou responsáveis em processos escolares, este deve tornar-se o desafio de uni-los no processo de formação integral. Souza *et al.* (2008 p. 2) mencionam:

A educação é um processo muito longo que começa por ser transmitida pela família e depois escola, e ambas as partes são necessárias para alcançar o pleno desenvolvimento educacional e pessoal da criança. (pág. 1)

[...] Para que esse ponto de encontro seja real na prática, são necessários movimentos por parte da escola, que deve ser capaz de estabelecer relações de participação, cooperação e treinamento para alunos e familiares. E o movimento por parte dos pais e mães a compreender globalmente sua influência nos processos de aprendizagem, na transmissão de valores e nas relações humanas.

Normalmente essa lacuna ocorre com frequência porque cada um tem costumes diferentes; famílias têm o ideal da escola que viveram e da mesma forma são suas demandas

sobre a instituição; eles também têm a visão de que na escola devem resolver problemas que acontecem dentro e fora do ambiente escolar e, por outro lado, os professores esperam dos pais, famílias ou cuidadores atitudes que nunca lhes foram ensinadas. Explicado, como praticar em casa e reforçar as áreas trabalhadas em sala de aula, rever os cadernos e suprimentos, manter comunicação ativa, entre outros. Diante desse assunto, A diretriz pedagógica e curricular para a primeira infância aponta, conforme evidenciado por Fernandes *et al.* (2005 p. 33):

Há famílias que continuam a compreender a socialização a partir do modelo sucessivo, considerando que a primeira educação deve ocorrer exclusivamente no lar, e condições sociais, optam por levar os meninos e as meninas ao jardim de infância, mas pensam que seriam melhores em casa ou com a família extensa... Crianças à horta deslocam o cuidado e a educação nas professoras, situação que é percebida pela horta ou pela escola como o cumprimento de todas as responsabilidades sobre ela.

Desta forma, embora a escola tenha uma grande responsabilidade nos processos educativos dos alunos e na geração de canais eficazes de comunicação com as famílias para trabalho em equipe, é importante que dentro da família promovam nas crianças atitudes positivas, responsáveis e ordenadas em relação às atividades básicas diárias, tais como:

- a) Promover horários de dormir tendo em conta que devem ser mais de oito horas de descanso, desta forma as crianças poderão estar mais atentas e com maior disposição em suas atividades escolares.
- b) Propor uma rotina ao chegar da escola: depois de descansar, fazer lição de casa ou revisão, e passar o tempo livre em coisas que as crianças gostam.
- c) Delegar pequenas funções de acordo com a idade para deixar seu material escolar (livros, cadernos, agenda, uniformes) preparados.
- d) As famílias devem passar pelo menos quinze minutos com seus filhos para ler juntos para promover hábitos de leitura, escrita e compreensão. Desta forma, cria-se o amor pela leitura, que os servirá ao longo de suas vidas (FERNANDES *et al.*, 2005).

Junto com o exposto, deve-se destacar a influência dos aspectos cognitivos, emocionais e socialização no processo educativo das crianças. Inúmeros estudos mostram que quando as crianças sabem que a família está interessada, sua atitude na escola é mais positiva e seu processo de aprendizagem mostra mais e melhores resultados do que em crianças de famílias ausentes.

Garreta (2007) indica que quando as escolas funcionam junto com as famílias, as crianças aumentam o desempenho acadêmico e, além disso, o centro melhora sua qualidade educacional. Por isso, o acompanhamento contínuo das famílias pode ajudar professores e a

comunidade educativa a trabalharem juntos na promoção e desenvolvimento integral de cada criança, proporcionando espaços agradáveis.

Nesse sentido, tem-se a aprendizagem eficaz que tem procurado mudar a dinâmica de envolver diretamente as famílias, oferecendo-lhes espaços destinados a oficinas, encontros, atividades culturais, trabalho em equipe, que permitem construir definir uma educação integral, cheia de valores, autonomia, confiança e melhoria do aprendizado. As Diretrizes Educacionais e Curriculares para a Primeira Infância determinam, de acordo com Souza *et al.* (2008 p. 21):

Por isso, este ideal, enquadrado em relações de apoio mútuo e colaboração torna-se um estímulo para a busca de canais eficazes que tornem esse relacionamento um binômio indissolúvel, onde o reconhecimento das famílias e dos professores e professores como interlocutores válidos no processo de desenvolvimento de meninos e meninas, sejam eles mais do que uma aposta, um princípio que norteia as ações de cada um, reconhecendo que este relacionamento só pode ser possível dentro da estrutura de sentimentos de confiança, cooperação e construção coletiva

É prioritário reconhecer que, tendo em conta os vários tipos de família, todos são obrigados a se articular nos processos educativos para garantir o desenvolvimento integral de seus filhos; é evidente que tanto a família como a escola não podem trilhar caminhos diferentes, ambas têm corresponsabilidade e compromisso de guiá-los em um caminho que leva ao sucesso e ao bem-estar.

Por isso que os professores e a comunidade educativa veem a necessidade de quebrar todos os tipos de obstáculos, renovar relacionamentos, conhecer e entender a dinâmica das famílias, organizar escolas para criar canais de comunicação, desenhar estratégias para participação, colaboração e envolvimento das famílias no contexto escolar (GATTI, 2013).

É fundamental destacar o trabalho realizado em conjunto, envolve a família, a escola, a comunidade, as pessoas do entorno e a sociedade em geral. Todos dever realizar a parte que lhes cabe na dinâmica social, haja vista o papel de cada indivíduo no seio da comunidade, todos juntos para alcançar excelentes resultados acadêmicos e sociais para cada criança em todas as suas dimensões, por isso os canais de comunicação a cada dia devem ser mais eficazes e produtivos entre si.

Os professores, em seu grande trabalho de contribuir para um bom processo, estão sempre em constante transformação, pensando no caminho certo para chegar às famílias descomprometidas, indicando que o trabalho em equipe e a coordenação são muito úteis na formação e aprendizado das crianças (GATTI, 2013).

2.6 Caracterização do *homeschooling*

Homeschooling, termo em inglês, refere-se ao processo de formação acadêmica de meninos e meninas exclusivamente na casa da família, em círculos um pouco mais amplos ou na própria natureza (praias, montanhas, florestas, bairros, paróquias, etc.). Caracteriza-se principalmente por ser realizado fora de instituições públicas e privadas de ensino. No passado, era a única forma de instrução intelectual (PICOLI, 2020).

Homeschooling significa educação domiciliar. O termo é amplamente difundido em língua inglesa em razão de os Estados Unidos serem os principais expoentes no assunto, com o maior número de crianças e adolescentes que se submetem a este regime. Diversas são as razões que atraem as famílias à escolha por essa modalidade de ensino. Valiente *et al* (2022 p. 41) apontam:

- a) Personalizar ou individualizar o currículo e o ambiente de aprendizagem para cada criança;
- b) Realizar mais, academicamente, do que nas escolas,
- c) Usar abordagens pedagógicas diferentes das típicas nas escolas institucionais,
- d) Melhorar as relações familiares entre filhos e pais e entre irmãos.
- e) Proporcionar interações sociais guiadas e fundamentadas com colegas jovens e com adultos,
- f) Proporcionar um ambiente mais seguro para crianças e jovens, por causa da violência física, drogas e álcool, abuso psicológico, racismo e condutas sexuais impróprias e não saudáveis, associada a escolas institucionais; e
- g) Ensinar e transmitir um conjunto particular de valores, crenças e visão de mundo para crianças e jovens.

Existem várias motivações para a educação domiciliar, porém todas elas buscam principalmente desenvolver uma forma de aprendizagem desinstitucionalizada, fora dos paradigmas da escola tradicional. Hoje, a educação em casa é uma opção legal em muitos lugares para cuidadores que desejam educar seus filhos em um ambiente de aprendizado diferente do das escolas.

Muitas dessas famílias fazem essa escolha por motivos religiosos. Outros o fazem porque não gostam das escolas de sua região ou pelo efeito institucional da escola em geral, principalmente na perspectiva de que o sistema educacional não educa, mas treina e transforma pessoas em trabalhadores inteligentes ou “escravos” úteis ao sistema como mão de obra. É também uma alternativa para famílias que vivem em áreas rurais isoladas, diante da impossibilidade física ou dificuldade de trazer seus descendentes para o sistema formal de ensino (VALIENTE *et al.*, 2022).

Isto posto, tem-se a educação não formal e a educação curricular em casa. Para a educação não formal, esta se baseia no princípio de que qualquer criança pode ter a capacidade intrínseca de aprender, e que ela é a melhor para descobrir suas potencialidades, através da natureza, do ensaio ou da brincadeira, e não pelo método de repetição e memorização oferecido pelas escolas convencionais. Por outro lado, considera-se que a integração na sociedade se faz com muito mais naturalidade ao viver nela (VALIENTE *et al.*, 2022).

Isso é feito através da supervisão de pessoas especializadas se a família desejar e, ao contrário do que muitos acreditam, o aluno autodidata (que aprende por conta própria) consegue obter os mesmos, e até melhores, resultados acadêmicos e formação do que os alunos do modelo tradicional (CIZEK, RAY, 1995).

Já para a educação curricular em casa, esta se baseia no princípio de reconhecer a estrutura curricular existente nas escolas e faculdades como a mais adequada para ser ensinada e aprendida pelas crianças, considerando seu acompanhamento e realização como parte importante do desenvolvimento social da criança. Dessa forma, os pais atuam como agentes educacionais intermediários entre a escola e seus filhos. Portanto, são os pais que orientam seus filhos durante todo o processo de ensino-aprendizagem. A educação curricular em casa também pode ser assimilada à educação em casa. Da mesma forma, pode haver várias instâncias de educação comunitária ou em grupo (CIZEK; RAY, 1995).

Para as formas intermediárias de *homeschooling*, tem-se que a maioria das famílias que estabeleceram educação em suas casas tem optado por metodologias intermediárias às descritas, adotando vários graus de rigidez na transmissão vertical de conhecimentos oriundos de leis ou correntes naturais, de alguma malha curricular, ou da própria, dando graus variados de liberdade de aprendizagem para seus filhos.

Na esfera da ascensão da educação obrigatória, compreende-se que a primeira educação obrigatória começou no Ocidente no final do século XVII e início do século XVIII, nos estados alemães de Gotha, Heidelberg, Calemberg e particularmente na Prússia. Nos Estados Unidos, o primeiro estado a aprovar uma lei de educação compulsória foi Massachusetts, em 1789, sendo em 1852 quando um sistema moderno de educação compulsória estadual foi estabelecido. Durante esse período, era comum a maioria dos pais usar livros destinados à educação em casa ou utilizar os serviços de professores itinerantes, na medida em que os meios e as oportunidades o permitam (KABIRI *et al.*, 2021).

Na questão dos primórdios do *homeschooling* moderno, tem-se que no início da década de 1970, as premissas e eficácia do ensino obrigatório foram desafiadas através da

publicação de livros como *Deschooling Society*, de Iván Illich, 1970, tem-se, também, Holt (1976), que evidenciou publicações voltadas ao *homeschooling*. Quase simultaneamente, na segunda metade da década de 1970, os educadores Ray e Dorothy Moore começaram a documentar e publicar os resultados de suas pesquisas sobre otimização educacional em crianças, cuja principal constatação foi que as crianças não deveriam entrar no sistema formal de educação com menos dez anos, a fim de obter ótimos resultados educacionais e sociais. Os Moore também abraçaram o *homeschooling* e se tornaram defensores do sistema através da publicação de livros como *Better Late Than Early*, em 1975, e *Home Grown Kids*, em 1984 (CIZEK, RAY, 1995).

A filosofia básica de educação de Holt deixava clara a Educação Domiciliar como uma espécie de resposta ao que há de deficiente nas escolas, acreditando que o lar é a base adequada para a exploração do mundo que entendemos como aprendizagem ou educação. Logo, nesta linha de compreensão, o lar seria o melhor alicerce, não importa quão boas sejam as escolas.

3 EDUCAÇÃO NO BRASIL: MARCO LEGAL

Para que se verifique o destino da educação brasileira é necessário que analise o seu passado. Desta forma, o presente capítulo traz o marco legal da educação no Brasil, o seu contexto histórico e como a matéria é tratada na atual constituição e leis infraconstitucionais.

O capítulo aborda a divisão do ensino no Brasil, com sua divisão em básica e superior, bem como suas subdivisões, expondo sua organização em anos letivos e quantidade de anos em cada período da educação básica, os sistemas de ensino e a possibilidade de a educação ser prestada por entidades particulares de ensino.

Outro ponto que merece ser levantado é o plano nacional de educação, que possui suas diretrizes legais agindo como verdadeiro norte a ser buscado para os anos seguintes, com metas a serem buscadas. Tal plano é bastante relevante para o ensino brasileiro, pois traz à luz diversas discussões de cunho político social para sua elaboração.

3.1 Breve percurso sobre as lutas na área da educação no Brasil

As leis brasileiras de educação anteriores à Constituição Federal de 1988 restringiam a possibilidade de acesso e permanência na escola para as classes populares. No documento legal mais democrático anterior ao de 1988, a Constituição Federal de 1946, lia-se: "o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial após o primário será dado àqueles que comprovarem faltas ou insuficiência de recursos". Em um país conhecido por sua imensa pobreza, supor que não há educação para todos é uma sentença de expulsão da escola para a grande maioria da população. Junto com problemas estruturais de pobreza, desemprego, posse da terra, fome, saúde, entre muitos outros (OLIVEIRA, 1999).

Na década de 1980, com a derrota do poder militar ditatorialmente estabelecido em 1964, além de enfrentar a arbitrariedade política, o Brasil convivia com crises decorrentes da forma de acumulação de capital no país. Nesse contexto, o movimento social renasce após duas décadas de opressão, surgindo demandas de vários tipos, que são expressão de conflitos densos em diferentes áreas: trabalho, meio ambiente, saúde, infância, indígena, gênero, afrodescendentes, sexualidade, educação, etc.. (LOMBARDI, 2014).

No caso das lutas na área da educação, é preciso registrar que, mesmo nos anos ditatoriais, análises e questionamentos foram produzidos em fóruns acadêmicos, apesar da censura da ditadura. Um exemplo dessas ações é o congresso anual da Sociedade Brasileira

para o Progresso da Ciência (SBPC), que reuniu todas as áreas acadêmicas, tornando-se um espaço de encontro nacional de produção de análises coletivas (VIEIRA, 2001).

Frisa-se, também, especificamente no campo da educação, a Conferência Brasileira de Educação durante a ditadura. Em 1986, na IV Conferência, com a vitória do movimento popular por meio de eleições diretas e com o primeiro governo civil após os anos de ferro, consolidou-se um movimento de luta por uma legislação democrática nessa área. Nesta conferência foi assinada a "Carta de Goiânia", em que se firma o compromisso de lutar para que as consignas históricas de democratização da educação escolar, que vêm da década de 1930, fossem incorporadas à Constituição Federal que estava sendo redigida. As reivindicações incidiram sobre: i) a defesa da educação escolar como direito de todos e dever do Estado; ii) o reconhecimento do direito à educação gratuita e laica nos estabelecimentos públicos e; iii) a definição de que o dinheiro público seja aplicado apenas à educação pública (PINTO, 2018).

A maior expressão do peso político (e comercial) que a educação tem no Brasil é o volumoso movimento em torno dessa área, haja vista o movimento social pela democratização das políticas públicas. Vê-se que o processo de construção da Constituição de 1988, contrariando a tradição totalitária dos militares, foi aberto para que toda a população apresentasse Emendas Constitucionais assinadas, expressando o peso político do grupo de signatários. Portanto, antes de entrar na análise do texto constitucional, em relação ao movimento em prol da democratização das políticas públicas, destaca-se o debate do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), que entre 1986 e 1987 enfrentou discussões sobre a legislação relativa ao financiamento público destinado a Educação privada. Diante dos eufemismos em torno do conceito de "estado", o CONSED define escola pública como aquela "criada, mantida e administrada pelo poder público". Outro aspecto polêmico é o lema de que a escola pública seja laica; O CONSED adere a ela, enfrentando o grupo político mais forte na área da educação: a Igreja. Em suma, o CONSED reforça o lema de que toda a população tem direito à educação pública, gratuita, não confessional e de qualidade.

Surge também a defesa de um antigo lema, o da "escola unitária", que propunha uma educação de qualidade e unificada para todo o país, entendendo que a unificação deveria se dar por meio de uma educação básica comum que respeite as diferenças e particularidades, para combater as desigualdades existentes.

A partir de 1987, foram criados os Centros de Estudo e Acompanhamento da Assembleia Nacional (CEAC) em algumas universidades públicas do país. Foi uma instância

importante para dar maior transparência ao processo constituinte e ampliar os espaços de participação no debate sobre a legislação educacional.

Todos os movimentos em defesa de escolas públicas gratuitas, de acesso universal, laico e único destinatário do orçamento público, reuniram-se em um Fórum que expressou enorme avanço político na área da educação porque tirou essa luta da esfera corporativa e a projetou para a sociedade como um campo político coletivo, ao qual foi conferido o caráter de prioridade nacional. Trata-se do Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública e Gratuita (Fórum), que ficou conhecido como Fórum Nacional em Defesa das Escolas Públicas. As entidades que constituíram a Conferência Brasileira de Educação (CBE) e a Associação Nacional dos Professores do Ensino Superior (ANDES) conseguem reunir no Fórum as seguintes entidades: Associação Nacional dos Profissionais de Administração Educacional (ANPAE);

O Fórum propôs o que veio a ser considerado, historicamente, como a mais ampla e avançada plataforma de educação. Além das demandas centrais já apresentadas, era importante incorporar a proibição da censura, a exigência de liberdade de expressão, de acesso à informação e gestão democrática de recursos, especialmente por se tratar de uma época em que os anos ditatoriais eram sendo deixado para trás.

O Fórum condiciona não apenas as escolas particulares a se manterem com recursos próprios, mas também para obedecer a critérios como estabilidade de seus funcionários, piso salarial nacional, plano de carreira, formas participativas dentro das escolas, além de a eliminação dos benefícios fiscais.

Os interesses da iniciativa privada foram defendidos pela Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Associação Católica do Brasil (ACB) e Associação Brasileira das Escolas Superiores Católicas (ABESC), além da Campanha Nacional das Escolas Comunitárias (CNEC), reunidos no congresso da Federação Nacional para a Estabilidade do Ensino (FENEN), com o apoio de muitos deputados evangélicos e figuras políticas tradicionais do Congresso Nacional. Seu discurso foi em defesa da continuidade do financiamento público das escolas privadas, alegando, mais uma vez na história, que cabia ao Estado garantir escolas públicas aos alunos que não dispunham de recursos (OLIVEIRA, 2004).

Pode-se dizer que o já consolidado movimento de empresários da área da educação fez uso de argumentos tradicionais para justificar a contribuição de recursos públicos à iniciativa privada, repetindo o discurso religioso e moralista que prevalecia no século XX no Brasil, segundo ao qual o Estado deve oferecer meios para a educação, dando liberdade para que a

família que possui recursos próprios opte pelo tipo de educação que desejar (RANIERI, ALVES, 2019).

Cabe ao Estado restituir as contribuições fiscais, sustentando a escola privada. Recorreu-se ao princípio da democracia para combater o lema do "dinheiro público para a escola pública", argumentando que a educação é um serviço de responsabilidade da família e que o Estado tem que considerar todos os contribuintes, mantendo assim o direito de todos participarem do fundo público. Valendo-se da reivindicação do movimento social por liberdade de expressão, reivindicou-se a liberdade de culto religioso nas escolas (FORTUNATO; CUNHA, 2017).

3.2 Princípios da educação como direito fundamental

A Constituição da República Federativa do Brasil foi aprovada em 5 de outubro de 1988. Desde então, tem sofrido inúmeras alterações. No que se refere à área da educação, destacam-se alguns aspectos do texto constitucional (BRASIL, 1988). No início da Constituição Federal de 1988 (CF/88), em seu artigo 6º, estabelece-se que a educação é um direito social e que cabe à União, aos estados, ao Distrito Federal e aos Municípios prover os necessários meios para torná-lo acessível (PINTO, 2018).

No capítulo das competências dos municípios, começam a delimitar-se as atribuições administrativas, definindo-se que devem “manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação pré-escolar e ensino fundamental” (art. 30). Mas será no capítulo III, "Sobre Educação, Cultura e Esporte", que a CF/88 destinará uma seção à educação. Este vai do artigo nº 205 ao nº 214 e começa por estabelecer que "a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida com a colaboração da sociedade..." (art. 205). Certamente, no contexto político em que a Constituição é redigida, a inclusão da “colaboração da sociedade” pode ser entendida como um indício de que está garantido o espaço da iniciativa privada como agente estruturante do sistema educacional (PINTO, 2018).

O artigo 206 define os princípios da educação: igualdade de condições para estudar, liberdade para aprender e ensinar, pluralismo de ideias - no qual se especifica "a coexistência de instituições de ensino públicas e privadas"-, gratuidade da educação pública em estabelecimentos oficiais, garantia de boa qualidade, valorização dos profissionais do ensino e um item polêmico que será restritivo apenas para a esfera pública: a gestão democrática.

Assim, o princípio da democracia e da valorização dos profissionais só é considerado fundamental para a educação pública, deixando de lado as diretrizes sobre a qualidade do espaço privado, apesar de as condições de trabalho afetarem diretamente a qualidade da atuação profissional (OLIVEIRA, 1999).

Na definição das atribuições do Estado, estabelece-se que apenas a educação básica é obrigatória, mas para todas as idades. Isso se torna um "direito público subjetivo", indicando que seu cumprimento será prioritário para além de qualquer conjuntura circunstancial e responsabilizando as autoridades pelo não cumprimento da lei. Para melhor garantir o nível fundamental, propõe-se a formulação de programas complementares de material didático, transporte, alimentação, saúde e assistência social. Por outro lado, fica estabelecido como responsabilidade do poder público que as escolas observem a frequência dos alunos desse nível, juntamente com os pais ou responsáveis (SAVIANI, 2013).

Para o ensino médio, propõe-se a "universalização progressiva". Em ambos os níveis, na determinação da obrigatoriedade ou expansão, é estabelecida a gratuidade. Assume-se também a educação especializada como dever público para pessoas com deficiência, creches e educação pré-escolar para a população de 0 a 6 anos, bem como a oferta de ensino noturno. No entanto, nenhuma dessas propostas é obrigatória (NEGRI, 1997).

Antes mesmo de definir as atribuições do Estado, o artigo nº 207 estabelece que as universidades sejam autônomas, com competência- para obedecer à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Este nível de ensino não está relacionado com os deveres do Estado. Após estabelecer os deveres do Estado, o artigo nº 209 explicita que "a educação é gratuita para a iniciativa privada", condicionando-a a cumprir as normas da educação nacional e submeter-se ao processo de autorização e avaliação de sua qualidade que estão sob a responsabilidade do poder público.

A CF/88 determina a existência de conteúdos mínimos comuns para todo o país na educação básica, garantindo o respeito aos conteúdos particulares das regiões. A organização do sistema de ensino, de acordo com a CF/88, dá-se nos seguintes termos: União, que organiza o sistema federal de ensino. Financia instituições públicas federais. Assume função redistributiva e supletiva, assistência técnica e financeira aos estados, Distrito Federal e municípios. Já os Estados e Distrito Federal dão prioridade para o ensino fundamental e ensino médio. Os municípios dão prioridade para o ensino fundamental e educação infantil (BRASIL, 1988).

A destinação de dinheiro público para instituições privadas é entendida como a grande derrota política do movimento em prol da universalização das políticas públicas. De acordo

com o artigo nº 213 da Constituição Federal, as instituições que provarem não ser rentáveis e aplicarem seus recursos na educação - sejam elas cadastradas como filantrópicas, comunitárias ou confessionais - podem receber dinheiro público. Mais uma vez na história da educação brasileira, abre-se espaço para a concessão de bolsas para alunos sem recursos, o que tem sido uma forma de as escolas privadas terem as mensalidades garantidas, tornando o Estado um cliente seguro da rede privada (BRASIL, 1988 Art. 213).

Há um parágrafo, no entanto, pretende esclarecer que a prioridade do poder público é investir na rede pública de ensino de sua área administrativa. Nesse mesmo contexto, estabelece-se que as atividades de pesquisa e extensão universitária também podem receber apoio financeiro, o que tem sido uma forma de as instituições privadas pagarem apenas a carga horária de seus professores, deixando ao poder público a responsabilidade de investir no espaço acadêmico de acordo com os princípios constitucionais.

O último artigo da CF/88 voltado especificamente para a educação (214) estabelece que seja criado um Plano Nacional de Educação que contribua para erradicar o analfabetismo, universalizar as escolas, melhorar sua qualidade e orientar a formação profissional. Esse plano foi aprovado na lei nacional em 2001 (BRASIL, 1988 Art. 214).

Outro momento em que a CF aborda a questão da educação está no artigo nº 227, que visa garantir, prioritariamente, direitos fundamentais à criança e ao adolescente. Entre os direitos estabelecidos, está o da educação. Sua execução trouxe consequências para a escola que serão consideradas mais adiante nesta dissertação (BRASIL, 1988 Art. 227).

Para regular as áreas de que trata a Constituição, são criadas leis complementares, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional ou o Estatuto da Criança e do Adolescente, e programas federais que intervêm nas diretrizes e práticas educacionais. Cada uma dessas legislações e propostas tem histórias de luta e se tornam novas referências para a ação social e política. É importante, portanto, rever alguns deles, para que nos ajudem a compreender o contexto em que se exerce o direito à educação.

3.3 Considerações sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)

Uma das áreas de grande mobilização popular no processo de organização do governo civil, na década de 1980, foi a de crianças e adolescentes. Alvo de crueldade impune, crianças pobres que usavam o espaço da rua para sobreviver ou que precisavam de assistência pública tornaram-se a base da luta por direitos fundamentais. Vale ressaltar, a impunidade na relação

institucional com essa população, que o primeiro direito reivindicado para crianças e adolescentes é o direito à vida. Para justificar a prática com que foram tratados, seja na rua ou nos centros de correção para menores, produziu-se uma subjetividade coletiva segundo a qual essas crianças se tornavam a causa das mazelas sociais (ROSSATO *et al.*, 2014).

Organizações filantrópicas lideradas pelo movimento eclesiástico que trabalhava com essa população tornam-se protagonistas de um amplo movimento nacional que aproveita o momento de mudanças na legislação para, por meio dela, denunciar a perda de todos os direitos dessas crianças e adolescentes.

Algumas questões surgem como essenciais nesse processo. Uma delas é o questionamento da concepção de “menor”, pois, como o Código de Menores era dedicado aos “menores irregulares”, apenas os pobres eram objeto da lei. Dessa forma, estabeleceu-se uma divisão discriminatória entre ricos e pobres, entre “crianças” e “menores”. Nesse contexto e, como reflexo de uma reorganização política, a Constituição Federal de 1988 restabelece a democracia e, com ela, a política de "proteção da criança e do jovem", reconhecendo os menores de 18 anos como "pessoas em condições peculiares de desenvolvimento". (BRASIL, 1988).

Outro aspecto importante da nova lei é que "é o primeiro instrumento legal que, embora reconheça como sujeito de tutela os indivíduos de até 17 anos de idade, lhes confere direitos. Em vez de condenar aqueles que não têm condições de vida. os modelos hegemônicos, considerando-os 'irregulares' como fazia o antigo Código de Menores, esta nova lei os declara 'sujeitos de direito'". Os direitos à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Em vez de deixar implícita a responsabilidade da família pelas condições de vida de toda a população, o movimento democrático denuncia a pobreza como condição social, histórica, além da vontade da família, e propõe a responsabilidade da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público, para assegurar, com absoluta prioridade, a efetividade dos direitos (art. 4º) (JUNIOR, 2012).

Cabe mencionar também a inclusão na lei da descentralização administrativa e política, que leva à descentralização das estruturas assistenciais e dos fóruns de formulação de políticas, programas e ações. A participação democrática dos diversos segmentos que atuam diretamente na garantia dos direitos da criança e do adolescente torna-se, por sua vez, um direito a ser efetivado por meio dos conselhos dos direitos da criança e do adolescente, organizados nos níveis municipal, estadual e nacional, compostos de um número par de

membros, de modo que metade são representantes do governo e a outra metade representantes da sociedade civil (JUNIOR, 2014).

Com base nessa estrutura política, o ECA estabelece em seu artigo nº 22 que "os pais têm o dever de manter, guardar e educar os filhos..." Se, por um lado, há um dever coletivo atribuído à família, a comunidade e ao poder público para que os direitos sejam garantidos, consagra-se neste artigo que o primeiro dever é da família (JUNIOR, 2014).

O direito à educação está definido no Capítulo IV do Estatuto, que trata do "Direito à Educação, Cultura, Esporte e Lazer", em artigos que vão de 53 a 57. O artigo 53 pode ser considerado uma ode à democracia da escola, na medida em que estabelece a "igualdade de condições de acesso e permanência na escola" (nos moldes do que está estabelecido na Constituição Federal), o "direito ao respeito por parte dos educadores", o direito de questionar e discutir critérios de avaliação, o direito à organização política das entidades estudantis; acesso à escola pública próxima à sua residência; também garante aos pais ou responsáveis o direito de participação na definição das propostas educativas (CURY, 2019).

O Art. 54 estabelece os deveres do Estado e as orientações constitucionais: assegurar a escolaridade obrigatória: ensino fundamental; apoio social com alimentação, transporte e saúde; Expandir gradativamente o ensino médio obrigatório e gratuito, oferecer ensino especializado a quem dele necessita; oferecer educação pré-escolar e creche à população de 0 a 6 anos; assegurar o acesso à educação artística, à investigação e ao ensino de acordo com as capacidades dos alunos; oferecer escola noturna para adolescentes trabalhadores, além do artigo 63, sobre o direito à profissionalização e proteção no trabalho, que estabelece que os adolescentes trabalhadores devem ter" (BERTUOL, 2018 p. 56).

Os artigos 54 a 56 estabelecem que os pais têm o dever de enviar os filhos à escola, cabendo a estes comunicar ao conselho tutelar as faltas repetidas dos alunos, os casos de maus-tratos ou repetência. O conselho tutelar é um dos conselhos criados pelo ECA; é um órgão executivo municipal, cujos assessores são representantes da sociedade civil eleitos pela população do município para receber denúncias sobre violações de direitos, encaminhando cada caso às instâncias pertinentes para que sejam devidamente indenizadas. O que surpreende é que, numa época em que a repetência escolar já era reconhecida academicamente como um problema produzido pela prática pedagógica e não como consequência da natureza dos alunos.

O ECA também retoma a responsabilidade do poder público no que diz respeito à integração dos excluídos da escola, organizando a estrutura da educação em termos de calendário, conteúdo, metodologia, avaliação e todas as fases que compõem o processo

pedagógico. Da mesma forma, a lei insiste na necessidade de respeitar a cultura local (BERTUOL, 2018 p. 56).

3.4 Composições dos níveis de ensino

A educação escolar, sob os princípios consagrados na CF/88 e na LDB/96, é composta por: educação básica e educação superior. Essa divisão se deve à organização do Conselho Nacional de Educação (e dos conselhos estaduais e municipais de educação). A educação básica é composta pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. A primeira corresponde à faixa de 0 a 6 anos. Em 1996, reafirmando a CF/88, a LDB estabeleceu a obrigatoriedade da etapa fundamental do ensino, composta por oito anos, sendo os pais responsáveis pela matrícula dos filhos, a partir dos sete anos. No ano de 2005 são introduzidas mudanças: o artigo 6º que definia tal idade é modificado e a obrigatoriedade passou a ser a partir dos seis anos. Essa mudança ocorreu em decorrência de uma prática pedagógica que começou a ser adotada pelas escolas particulares: a de ensinar as crianças a ler e escrever aos seis anos de idade, no que seria a antiga pré-escola, hoje chamada de “classe de alfabetização”. ou, como é conhecido, "CA". Com essa mudança, o ensino fundamental, de acordo com o artigo 32 da LDB/96, passou a ser uma etapa educacional de nove anos. O ensino secundário manteve-se inalterado, com 3 anos letivos (RIBEIRO; GUIMARÃES, 2019).

Além das determinações sobre a organização do ensino entre as esferas administrativas da Federação, reafirma-se o ensino fundamental, conforme a CF/88, como etapa obrigatória e de acesso universal. A forma de execução desta obrigação, bem como o acesso às demais etapas do ensino, obedecerá a formas diferenciadas, conforme a lei. Isso abre espaço para que possa ser organizado "por anos, períodos, ciclos...", enfim, com inúmeras modalidades presenciais, aceitando a educação a distância em "situações de emergência" (art. 32). O que à primeira vista pode parecer uma abertura à criatividade para lutar pela universalização da educação, nos horizontes de um Estado neoliberal e no quadro histórico de pouco interesse pela educação pública, significou a possibilidade de improvisar, de obter diplomas sem o devido controle da qualidade do ensino, sobrecarregando os profissionais e prejudicando o trabalho pedagógico sério (RIBEIRO; GUIMARÃES, 2019).

Em especial, a lei reconhece as peculiaridades do ensino no meio rural, indicando que essas particularidades devem ser observadas e abordadas, a fim de garantir maior acesso.

Na prática, o autoritarismo que impera nas estruturas políticas e, portanto, também nas educacionais, tem feito com que a "liberdade" de decisão tenha sido uma forma de poder público ou privado decidir, sem abrir espaço para a intervenção dos profissionais da educação. No caso das redes públicas, a escola permanece distante dos órgãos decisórios e os professores têm se sentido punidos, obrigados a acatar todas as mudanças que vêm dos gabinetes que intervêm em sua prática sem consultá-los ou dar-lhes recursos. A LDB/96 estabelece que o ensino fundamental e médio pode ser ministrado em diversas modalidades: educação regular, educação de jovens e adultos, educação profissional e educação especial. A modalidade regular é aquela organizada a partir do currículo básico para todo o país, nos turnos matutino, vespertino e, de acordo com as atribuições do Estado introduzidas na CF/88 e afirmadas na LDB/96, no turno noturno. Os turnos matutino e vespertino devem-se a uma carga horária bastante controversa nas esferas pública e privada, pois passou para oitocentas horas de aulas, distribuídas em pelo menos duzentos dias, com um mínimo de quatro horas de aulas por dia. O turno da noite, no entanto, tem autonomia para estabelecer outros parâmetros. As férias escolares foram restringidas, especialmente por alguns excessos de férias durante o período escolar. Os alunos devem atingir uma frequência mínima de 75% dos dias letivos (RANIERI, ALVES, 2019).

Voltada para quem não teve acesso ao ensino regular na "idade adequada", a educação de jovens e adultos pode ser ministrada em duas modalidades: aulas presenciais e exames denominados "supletivos", em que o aluno demonstra ter o conhecimento necessário para migrar para outro nível sem a necessidade de assistir às aulas. Na realidade, o sistema suplementar prevê a relação entre professor e aluno, mas é possível que as disciplinas sejam ministradas de forma acelerada, mesmo quando a frequência destas não é condição para realização de exames. Essa modalidade é acessível a maiores de 15 anos no ensino fundamental e maiores de 18 anos no ensino médio (RANIERI, ALVES, 2019).

A educação profissional é considerada como possibilidade durante o ensino fundamental, médio, superior ou para o trabalhador não vinculado à educação formal. Neste último caso, deve ser ensinado de forma articulada com os conteúdos básicos do ensino regular ou por meio de outras estratégias de formação continuada. De acordo com a letra da lei, a educação profissional "conduz ao desenvolvimento permanente das aptidões para a vida produtiva" (art.39). O diploma desses cursos deve ser equivalente ao ensino médio, desde que o curso atenda aos requisitos legais e a pessoa tenha concluído o ensino fundamental (PIETRUCCHI, 2020).

Os alunos com necessidades especiais têm direito à modalidade de educação especial desde a educação infantil e, de acordo com a lei, esta deve ser ministrada preferencialmente na rede regular, cabendo ao Estado o dever de ofertar os serviços especializados necessários as peculiaridades dos alunos. Fica clara a ênfase na necessidade de que os alunos não apenas concluam os níveis de ensino, mas também sejam capacitados para sua inserção no mundo do trabalho. O direito de frequentar as escolas especiais é explícito quando a rede regular não consegue integrá-las (SANTOS *et al.*, 2019).

O capítulo dedicado à educação superior na LDB/96 é bastante amplo. Reafirmando o estabelecido na CF/88, definem-se e caracterizam-se as finalidades das instituições de nível superior em torno do ensino, da pesquisa e da extensão universitária. Podendo ser público ou privado e voltado para atender as demandas de um mercado que cresceu vertiginosamente na década de 1990, o tipo de instituições que podem oferecer ensino superior é diversificado, criando opções que a lei apresenta como “vários graus de abrangência ou especialização” (art. 45) e que, na devida regulamentação daquele artigo, um decreto os classifica como: universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores (BRASIL, 1997, art. 4º).

Diferentes categorias são estabelecidas, a partir de prerrogativas e cargos particulares na formação profissional, denotando uma hierarquia que, no entanto, desaparece no reconhecimento acadêmico do título, pois acabam se equiparando. Do ponto de vista acadêmico, para o movimento social isso é um desastre, na medida em que instituições com diferentes registros, modalidades e funções emitem diplomas equivalentes. De fato, o que se institucionalizou legalmente tem sido a emissão de diplomas nas condições mais precárias possíveis, em prol do desempenho do mercado (RIBEIRO; GUIMARÃES, 2019).

A autorização para o funcionamento dos cursos está condicionada a uma avaliação periódica que, se for negativa, pode levar ao seu cancelamento. No caso das instituições públicas, a lei confere ao Poder Público a responsabilidade de prover os recursos necessários para que os cursos deficientes melhorem.

Os cursos que tais instituições podem oferecer são "graduação" (geralmente chamado de bacharel ou licenciatura em outros países), pós-graduação e extensão. Nos mesmos moldes do ensino diurno, a Lei determina que o ensino superior também deve ser ministrado no turno da noite. Quanto às regras de funcionamento, o ano letivo do ensino superior deve ter um mínimo de duzentos dias, assim como o ensino fundamental e médio. Um terço do corpo docente deve ter, no mínimo, o título de mestre, em regime de tempo integral. No caso das

universidades públicas, os professores não podem ter um contrato de trabalho inferior a oito horas de aulas semanais (RANIERI; ALVES, 2018).

A autonomia universitária é consagrada através dos poderes para criar e encerrar cursos, definir currículos, regulamentos, planos de carreira, programas, projetos científicos e artísticos, atividades de extensão, número de vagas por curso, fazer convênios e assinar contratos, gerenciar seus recursos humanos, físicos e financeiros recursos, entre outros. Essas regras são explicitadas no artigo 54 no caso das universidades públicas. Em particular, as instituições públicas de ensino superior pautam-se pela gestão democrática, por meio de órgãos colegiados deliberativos, onde é assegurada a participação de todos os segmentos da vida institucional, reservando 75% das vagas para docentes (RANIERI; ALVES, 2018).

3.5 Apresentação de alguns sistemas de ensino

O caráter federativo da lei está expresso no artigo 8º, quando estabelece que "caberá à União coordenar a política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas, exercendo funções normativas, redistributivas e suplementares em relação as demais instâncias educacionais. Ao mesmo tempo, estabelece que os sistemas de ensino, que são divididos por níveis administrativos (federal, estadual e municipal) são livres para se organizarem (SANTOS *et al.*, 2019).

O sistema federal é composto pelas instituições federais de ensino ou mantidas pela União, além das instituições superiores criadas e mantidas pela iniciativa privada. Os estados e o Distrito Federal compõem seus sistemas de ensino com as instituições que mantêm, as instituições privadas de ensino fundamental e médio e as instituições municipais de ensino superior. A rede municipal de ensino é composta por instituições de educação infantil, ensino fundamental e médio mantidos pelos municípios e instituições particulares de educação infantil. Cada um dos sistemas incorpora os organismos educacionais que eles criam em sua esfera.

A LDB/96 divide as instituições escolares em públicas e privadas. Os primeiros são definidos como aqueles criados ou incorporados, mantidos e administrados pelo Poder Público. O artigo 20 divide as empresas privadas em quatro categorias: privadas, comunitárias, confessionais e filantrópicas. A diferença ocorre em termos de seu enquadramento no direito tributário. Se declarada como instituição privada, entra no perfil de qualquer empresa, enquanto se declarada como instituição de caridade, sem fins lucrativos, com finalidade confessional, auferir benefícios da lei tributária e não contribui para o erário.

Vale esclarecer que esse aspecto foi muito polêmico no Brasil, pois, por um lado, tentou-se, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, ser mais rígido com esse tipo de registro (PEREIRA, 2012).

União: elaborar o Plano Nacional de Educação, com a colaboração de estados e municípios; estabelecer, com a colaboração de estados e municípios, as diretrizes curriculares para todos os níveis de ensino; garantir a implementação do processo de avaliação nacional em todos os dois níveis de ensino, exceto na educação infantil; definir as regras de funcionamento dos cursos universitários, além de reconhecer, autorizar e fiscalizar os cursos e estabelecimentos de nível superior.

Estados e Distrito Federal: ser responsáveis pelos seus sistemas de ensino, seja estadual ou distrital; elaborar e executar planos e políticas, de forma integrada com seus municípios; definir com seus municípios a oferta do nível fundamental; autorizar, reconhecer, certificar, supervisionar e avaliar os cursos de nível e assumir o transporte escolar dos alunos do sistema de ensino (PEREIRA, 2012).

Municípios: responsabilizar-se pela rede municipal de ensino, pois pode integrar a rede estadual; exercer uma ação redistributiva em relação às suas escolas; definir padrões complementares; autorizar, certificar e fiscalizar os estabelecimentos do seu sistema de ensino; atuar no ensino médio e superior somente quando atendidas as demandas de educação básica prioritária e educação infantil, investindo percentual financeiro superior ao mínimo definido na CF/88, que é de 25% dos impostos.

3.6 Plano nacional de educação

Em janeiro de 2001, foi aprovada a Lei 10.172, o Plano Nacional de Educação (PNE), que, conforme estabelecido na LDB/96, tem duração de 10 anos. O PNE tornou-se a base a partir da qual estados e municípios passaram a elaborar seus planos decenais e sistemas de avaliação periódica, a partir do quarto ano de vigência do Plano (SANTOS, 2018).

Como qualquer lei da área de educação, o PNE expressa conflitos e divergências políticas. A primeira minuta do Plano Nacional de Educação foi apresentada à Câmara dos Deputados pelo deputado Ivan Valente, integrante do Fórum Nacional de Defesa do Ensino Público (Fórum); foi fruto de uma série de debates das organizações da sociedade civil que compõem o Fórum. No entanto, a proposta que o Poder Executivo apresentou ao Congresso Nacional e que foi aprovada é outra. Dizia-se que era fruto de debates com o movimento

social, apesar de não ser reconhecido no texto, apesar de ter declarado publicamente sua não participação e de ter elaborado um documento detalhado revelando as diferenças e estabelecendo que há duas versões do PNE: a do Ministério da Educação (MEC) e a da sociedade civil (SANTOS, 2018).

O eixo dos debates foi o interesse da sociedade civil em fazer do Plano um instrumento que contribuísse para avançar na luta pela democracia, em contraposição à CF/88, à LDB/96 e à proposta do Poder Executivo, que reafirmam os propósitos do governo no poder, coincidindo com os princípios neoliberais.

Um aspecto em que esse debate é intenso é o da gestão da educação. A proposta do Ministério da Educação é “universalizar” os conselhos escolares, para que a comunidade participe da gestão da escola, ao mesmo tempo em que propõe “incentivar o voluntariado” como veículo para a realização de tal diretriz. O Fórum entende a participação de forma mais ampla, não apenas limitada ao ambiente escolar, mas também de forma mais orgânica, ou seja, entre todas as esferas educacionais e todos os setores nelas envolvidos. Além disso, essa participação decorre de uma concepção distante do trabalho voluntário, baseado no compromisso profissional, cidadão, político, conferindo autonomia aos sistemas e unidades educacionais (SANTOS, 2018).

A autonomia referida no texto do PNE na meta 18 é a da formulação do Projeto Pedagógico e da administração dos recursos financeiros, esclarecendo que serão bem-vindos auxílios públicos ou privados. As organizações dos movimentos sociais desconfiam que isso signifique a transferência da responsabilidade da educação -especialmente em termos financeiros- para as unidades escolares e para o voluntariado ou acordos privados que interfiram na escola (DOURADO, 2018).

Não só esses aspectos são vistos como uma ameaça à autonomia educacional, mas também a avaliação sistemática indicada no artigo do Plano, que vem sendo realizada verticalmente pelo Governo Federal, tornando-se nada mais do que uma forma de controle e intervenção. Sem a participação dos diferentes setores nos processos de formulação, o Poder Executivo passa a ser o órgão decisório e não há garantia de direitos sociais e propostas políticas definidas pela sociedade civil. E essa crítica torna-se ainda mais fundamentada, na medida em que a fiscalização tem sido cada vez mais transferida para a sociedade civil. Em outras palavras, há uma inversão entre quem decide e quem executa, ao contrário do que sustenta uma concepção democrática, ou seja, que o Governo deve executar a decisão popular (SANTOS *et al.*, 2019).

A seção sobre financiamento da educação é extremamente vaga; não define a origem dos recursos necessários e sugere que os recursos também sejam gerados por meio de contribuições financeiras da comunidade ou trabalho voluntário. O PNE não altera o percentual executado na educação, de 4,5% do PIB, para os próximos cinco anos, a partir de 2001 e, para economizar, propõe a educação a distância, aceitando, ao mesmo tempo, beneficiar a iniciativa privada com a concessão de materiais e suportes em geral (DOURADO, 2018).

Em relação à expansão da educação profissional e superior, prevalece a preocupação com a redução de custos, propondo-se a redução da duração dos cursos, sua flexibilização, implantação de módulos e qualificação "em massa". Dentre as diretrizes que o Plano Nacional de Educação da sociedade civil propõe, diferentemente do Plano que entrou em vigor, é possível destacar a exigência de que a formação profissional de professores seja responsabilidade dos estados e municípios, produto de uma política de formação continuada e articulado com as universidades.

De maneira geral, foi aqui apresentada a estrutura legal em âmbito federal que o Brasil possui atualmente para desenvolver políticas e programas na área da educação, bem como lutar por uma educação de melhor qualidade e democrática.

Diante da precária situação educacional, cabe discutir as condições em que se dá o processo de escolarização no Brasil. É admissível questionar quais são as políticas públicas implementadas na área da educação, como funciona o sistema educativo, que efeitos têm sido produzidos nesta área e, em particular, perguntam-se quais podem ser considerados os entraves à garantia dos direitos humanos consagrados na legislação nacional (DOURADO, 2018).

Nas últimas duas décadas o Brasil tem sido, na área da educação, um país sujeito ao Banco Mundial (BM). Apesar do movimento poderoso e proativo da sociedade civil em torno da educação nacional, os sucessivos governos das últimas duas décadas mostraram sua preocupação com as taxas financeiras impostas pelos bancos estrangeiros, cujas diretrizes têm seguido. O discurso nacional tem se baseado nos documentos do BM, aceitando seus critérios na definição de políticas e programas. Segundo documentos do Banco o maior problema na área da educação brasileira é a baixa qualidade e baixa eficiência do processo escolar. De acordo com sua avaliação, a ação deve ser realizada em três elementos: a capacidade de aprendizagem do aluno, afetados pela falta de material pedagógico; a redução do índice de repetência, devido a uma prática pedagógica inadequada; e o aumento do investimento por

aluno, devido à insuficiência de recursos e à aplicação inadequada de recursos públicos, ou seja, problemas de gestão (SAVIANI, 2018).

Além de uma análise mais ampla das bases a partir das quais se formulam as avaliações e propostas do Banco Mundial, é interessante destacar neste texto o fato de que algumas antigas plataformas de luta pela democratização da educação não foram incorporadas por seus estudos e outras divergem a partir de sua abordagem. Problemas como a infraestrutura escolar, por exemplo, não seriam prioritários do ponto de vista do Banco Mundial, na medida em que o pensamento neoliberal entende que a participação do Estado na área social deve ser apenas subsidiária e que não é responsável por garantir condições de vida para toda a população.

Assim, adotando a concepção de “mínimos sociais”, a orientação que o governo brasileiro recebe da agência financeira está voltada para a tarefa de oferecer “condições mínimas de vida” para a maioria da população, buscando influenciar o capital humano, sem interferir, porém, no processo crescente de desigualdade. Ao contrário, o que se vê, 30 anos após a consagração dos direitos constitucionais no Brasil, é o aumento das desigualdades sociais e, entre elas, as desigualdades educacionais. Mas também há fatores do próprio sistema educacional que contribuíram diretamente para a construção da realidade atual.

4 DELIMITAÇÃO DE COMPETÊNCIAS ENTRE O ESTADO E OS PAIS EM MATÉRIA DE EDUCAÇÃO

Quanto ao tema educação, verifica-se que o texto constitucional pátrio dispendeu bastante atenção e teve o importante papel de delimitar os poderes dos pais em relação a educação de seus filhos e a intervenção do estado sobre os mesmos. Com a perspectiva do melhor para os educandos, a Constituição brasileira transformou o direito à educação em uma verdadeira garantia a todos e ao mesmo tempo uma obrigação para o Estado.

O Estado deve garantir todos os meios necessários para que os menores possam ter o direito a educação. Portanto, para que esse direito, de fato, seja preenchido é necessário muito mais do que apenas escolas, deverá ter toda uma estrutura própria assistencial visando a plena efetivação deste direito.

Sobre a educação dos filhos, poderá haver um conflito de ideias entre pais e Estado (legislação) acerca da melhor forma de educá-los. Faz-se, portanto, necessário analisar os principais pontos divergentes, possíveis qualidades e defeitos para que se conclua sobre a possibilidade do *homeschooling* ser mais uma opção de educação no Brasil.

4.1 Competências parentais na educação

Em favor do direito à educação domiciliar, foram instados os artigos 5º, VI; 205; 206, II, III, IV; 208, 210, 214, 226, 227 e 229 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (doravante CF) tendo em vista que a expressão “educar” se torna restrita à instrução formal institucionalizada. Sem dúvida, como discutido abaixo, tem-se uma tentativa de definir os limites entre os direitos dos pais na direção da educação de seus filhos e a área em que os poderes públicos podem exercer legitimamente seus poderes na matéria. Este preceito é um claro exemplo do consenso que se deu durante o processo constitucional brasileiro, e é reflexo, por um lado, de concepções laicas e, por outro, de concepções confessionais de educação (SIMPLICIO, 2020).

Para as competências parentais na educação, no texto constitucional brasileiro, há uma dupla abordagem à educação parental, concebida, por um lado, como um direito dos pais e, por outro, como um dever. A Constituição Federal de 1988, expressa o direito a educação como um direito social (artigo 6º da CF/88), tendo o Estado a obrigação de garantir educação

de qualidade a todos os brasileiros e a família em promover e incentivar a criação e a educação dos seus filhos (SIMPLICIO, 2020).

Vale ressaltar que o *homeschooling* no Brasil não é permitido. Em 2018, o Supremo Tribunal Federal (STF) decidiu que não há lei que regulamenta o ensino domiciliar. O posicionamento do STF estabelece que é necessário a criança comparecer à sala de aula para ter convivência com alunos de crenças e valores distintos. No entanto, chegou ao Senado em 2022 o projeto que autoriza a educação domiciliar, conhecida como *homeschooling*, no Brasil. O PL 1.388/2022 foi aprovado pela Câmara no dia 19 de maio (como PL 3.179/2012) e já está na Comissão de Educação (CE) do Senado. No Distrito Federal (DF), conforme decisão do governador Ibaneis Rocha, a educação doméstica é liberada. Rocha sancionou a lei que institui o *homeschooling* em Brasília em dezembro de 2020 (ESCÓRCIO *et al.*, 2022).

Em junho de 2019, a Comissão de Constituição e Justiça (CCJ) aprovou outro projeto, o PL 3262/19, que quer modificar o Código Penal e retirar a educação domiciliar da abrangência do tipo penal de abandono intelectual.

Tem sido apontada muita cautela pela doutrina frente ao método de ensino em casa, haja vista que a liberdade de ensino é posta à prova, na medida em que a família, ao se encarregar da organização e direção da educação das crianças de dentro de casa, teria que assumir e exigir o maior protagonismo na educação (VASCONCELOS; MORGADO, 2014). O ensino domiciliar (*homeschooling*) viola o direito à convivência comunitária e ao princípio do melhor interesse da criança, uma vez que impede sua socialização e controle de evasão escolar pelo Conselho Tutelar. Como determinado no Art. 12, VII da LDB (9.3.94/96/1996).

É possível identificar quatro tipos de ensino domiciliar: (i) desescolarização radical; (ii) desescolarização moderada; (iii) ensino domiciliar puro e; (iv) *homeschooling*.

A desescolarização radical compreende como prejudicial a participação do Estado na formação da criança e adolescente, deixando para aos pais educar seus filhos. Não admite qualquer fiscalização do poder público ou que este proveja qualquer forma de educação. Parte-se da premissa de que a institucionalização da educação é prejudicial e somente aos pais é consagrado o direito de educar os filhos, sendo vedada ao Estado a instituição de escolas e currículos. Essa modalidade é contrária, inclusive, à existência de uma lei de diretrizes e bases educacionais ou de qualquer fiscalização do Poder Público (LAUER, 2020).

Já para a vertente moderada, admite-se que o Poder Público ofereça educação escolar, embora entenda que compete exclusivamente aos pais optar por qual forma de ensino, a institucionalizada ou o domiciliar, será adotado.

Para o Supremo Tribunal Federal STF (2019), no *homeschooling*, a educação ainda competirá à família, que, todavia, deverá seguir a grade programática da educação pública e privada, bem como submeter-se a avaliações periódicas. Utiliza-se o termo “utilitarista”, pois enquanto não se opõe à educação institucionalizada, contribui de forma útil a uma educação eficiente.

Vê-se, portanto, que não se trata do fato de negar, portanto, aos pais a possibilidade de educar os filhos em casa própria. Tem-se, na legislação brasileira a configuração do ensino básico obrigatório como período de duração determinada escolarização, e são feitas algumas considerações sobre o alcance tanto da liberdade de educação dos pais quanto do direito de todos à educação (LAUER, 2020).

Por um lado, o Supremo Tribunal Federal afirma que o poder dos pais de escolherem para seus filhos uma educação fora do sistema de escolaridade obrigatória por razões pedagógicas não está incluído na liberdade de educação dos pais. Tal liberdade deveria estar circunscrita ao poder de ensinar as crianças, sem prejuízo do cumprimento do dever de escolarização, por exemplo, após o expediente ou aos finais de semana, e ao poder de criar um centro de ensino cujo projeto de educação seja melhor conciliado com as suas preferências pedagógicas ou outras. Para Uneda *et al* (2021 p. 31):

o conceito de educação é mais compreensivo e abrangente que o da mera instrução. A educação objetiva propiciar a formação necessária ao desenvolvimento das aptidões, das potencialidades e da personalidade do educando. O processo educacional tem por meta: (a) qualificar o educando para o trabalho; e (b) prepará-lo para o exercício consciente da cidadania. O acesso à educação é uma das formas de realização concreta do ideal democrático”, devendo a qualidade do ensino ser analisada a partir dos fatores internos de avaliação e dos externos, pela análise da compatibilidade com a necessidade e os padrões da comunidade.

Verifica-se que esse direito de todos à educação se restringe ao reconhecimento da liberdade dos pais de escolher a escola e ao direito dos pais de fazer com que seus filhos recebam uma educação que esteja de acordo com suas próprias convicções. Logo, compreende-se que a CF não inclui o direito dos pais de escolherem o tipo de educação dos seus filhos em sentido lato.

4.2 Direito da educação frente aos direitos humanos

A educação é um direito humano fundamental e uma condição para uma vida livre. No entanto, de acordo com dados da UNESCO de 2005, existem 125 milhões de crianças no

mundo, que são instituições privadas de educação e um em cada quatro adultos são analfabetos. O direito à educação é um direito recente no mundo; sem conhecer os esforços e avanços na universalização do direito à educação gratuita e obrigatória, esta continua sendo de caráter programático, nos países em desenvolvimento - entre eles, o Brasil, e os mecanismos precisos para sua implementação e fiscalização foram pouco desenhados.

Existem vários casos de violação deste direito; poderíamos citar como exemplo as milhares de famílias que não têm recursos financeiros para sustentar e cobrir os custos de educação, e há pouco mecanismo claro e específico no sistema jurídico brasileiro que permita que eles reivindiquem e usufruam desse direito antes de uma judicialização, ou seja, se tem a reivindicação do cumprimento de um direito que a mesma constituição política a marca como fundamental.

Três etapas podem ser distinguidas na evolução e desenvolvimento do direito à educação: De acordo com a Relatora da Educação das Nações Unidas, Katerina Tomasevski *et al.*, (2002), conforme a Quadro 2.

Quadro 2 – evolução e desenvolvimento do direito à educação

Primeira Etapa	Nessa fase, o direito à educação continha intrinsecamente uma segregação; ou seja, foi concedido direito àqueles que não haviam sido anteriormente reconhecidos. A concessão do direito à educação foi conquistada para aqueles que historicamente lhe foram negados, mas ficaram confinados às escolas ou centros de educação especial. É uma conquista, com dois passos à frente e um atrás. Como exemplo dessa segregação de concessão, podemos citar membros de comunidades nômades, povos indígenas e não cidadãos, crianças com deficiência, membros de minorias étnicas, etc.
Segunda Etapa	A segregação educacional é superada e avança-se para uma proposta de integração. Os grupos recém-admitidos devem se adaptar à escolaridade disponível, independentemente do idioma maternidade, religião, capacidade ou deficiência. Por exemplo; grupos indígenas e minorias étnicas, deficientes, ingressam em escolas que ensinam para eles, com visões de história que negam sua própria identidade, ignoram,

	invisibilizam, caluniam, e silenciam fatos, heróis e acontecimentos que fazem parte da história de seus povos ou grupos.
Terceira Etapa	Nesta fase, busca-se uma adaptação do ensino à diversidade, substituindo a exigência de que os recém-chegados se adaptem à escolaridade disponível, adaptando o ensino à igualdade de todos na educação. A importância de tornar o sistema mais flexível para tornar em uma realidade é visualizada. Inclusão dos recém-chegados e garantir o direito de cada indivíduo à educação.

Fonte: Tomasevski *et al.* (2002)

Uma estratégia eficaz para o planejamento e desenvolvimento de políticas sociais voltadas para a erradicação da pobreza, deve ter a educação como componente fundamental, pois garante que as pessoas tenham acesso à educação e aumenta sua capacidade competitiva, promove espaços de convívio por excelência e permite que os indivíduos exerçam outros direitos fundamentais que derivam do direito à educação; como o direito ao emprego, à expressão, à participação consciente e ativa nos espaços políticos, à construção de uma identidade, para tomar decisões de forma mais consistente e responsável; em última análise, é a formação para o pleno de exercício da cidadania social.

A pobreza é a tradução na sociedade da falta de validade dos direitos humanos. A educação é um instrumento poderoso para possibilitar a realização dos direitos humanos. Cabe destacar que, segundo Santos (2017) com a expressão Direitos Humanos, não nos referimos a todos os direitos que um ser humano pode ser proprietário, sejam estes decorrentes de seus laços familiares, de suas relações contratuais, não contratuais ou sua participação em um grupo social e político. Esta expressão é reservada para certos direitos básicos ou elementares, que são inerentes a cada pessoa, e que derivam unicamente de sua condição de ser humano.

Tendo em conta as considerações do referido autor, os direitos humanos podem ser definidos como as prerrogativas, que de acordo com a lei internacional, tem cada indivíduo diante dos órgãos do poder para preservar sua dignidade como ser humano, e cuja função é excluir a interferência do Estado em áreas específicas da vida individual, ou assegurar a prestação de determinados serviços pelo Estado, para satisfazer suas necessidades básicas, e que reflitam as demandas fundamentais que cada ser humano pode formular a sociedade da

qual faz parte. Segundo Santos (2017), a definição de Educação nos regulamentos do direito internacional dos direitos humanos é um endosso muito necessário encontrado por todos direitos na ordem jurídica internacional, pois engloba três dimensões: 1. O direito à educação; 2. Direitos humanos na educação; e, 3. O ensino dos direitos humanos na educação

Assim, a educação se posiciona como um dos chamados direitos humanos da segunda geração. Aqui é preciso parar um pouco e fazer uma aproximação com a origem histórica do desenvolvimento dos direitos humanos.

A ideia de que “... o ser humano, pelo simples fato de ser tal, goza de direitos que o Estado apenas reconhece (e não cria), está ligado à ideia da existência de um direito natural. Esta posição é chamada de direito natural no campo jurídico, tem muitas manifestações (desde a Grécia Clássica, passando para Roma e depois para a Idade Média), mas, em geral, está relacionada com certas correntes do pensamento católico, particularmente São Tomás de Aquino e sua ideia de lei eterna, emanando diretamente de Deus, que na medida em que é apreendido e reconhecido pelo homem como ser racional, torna-se uma lei natural, cujo fundamento é a própria natureza do homem (SILVA; LOPES, 2022).

Nessa perspectiva, a lei natural vem de uma ordem existente, eterna, imutável, universal, perfeita e transcendente, que quem legisla pode ou não converter em direito positivo; entendendo-a como a lei escrita composta de leis e sistemas jurídicos formais, exigível, executável e passível de detenção. Essa concepção de direito foi reformulada nos séculos XVII e XVIII por teóricos do Iluminismo e a Revolução Francesa. Progresso significativo foi feito nos Estados Unidos no direito positivo dos chamados direitos humanos ou direitos essenciais que emanam da natureza humana, com as constituições dos estados que se tornaram independentes sobre os direitos do homem e do cidadão (SILVA; LOPES, 2022).

Atualmente, seria quase risível imaginar um cidadão de qualquer país reivindicando seu direito à educação, baseado na premissa de que ele se considera um ser humano. Desta forma, fica demonstrada que os direitos humanos são humanos, porque os conquistamos nas sociedades, não porque pertencemos à espécie. A realidade mostra que os direitos humanos devem ser conquistados e defendidos pelas sociedades, ou corre-se o risco de perder o que foi alcançado.

Podemos gozar de direitos se pertencermos a uma sociedade capaz de conquistá-los e defendê-los, lutar para mantê-los e não pelo simples fato de ser humano, como afirmam os jusnaturalistas. O direito à educação, como todos os direitos humanos, deve ser produto de conquista social. Não haverá livre acesso se não houver mecanismos de exigibilidade ou

grupos organizados que exijam que o Estado o garanta e cumpra. A atual classificação dos direitos humanos em três grupos ou gerações, é ilustrada melhor na Quadro 3:

Quadro 3 – Classificação dos direitos humanos

Direitos de Primeira Geração	Direitos Cívicos e Políticos
Declaração de Direitos do Homem e o Cidadão (1789)	Em seu conteúdo essencial, visam colocar limites ao poder absoluto do Estado, ao poder político dos Estados. Estes são o direito à vida, à integridade e segurança das pessoas; exercer as liberdades públicas, igualdade perante a lei, justiça e participação política e outros. O surgimento desses direitos pode ser situado historicamente no período do Iluminismo e a Declaração de Independência dos Estados Unidos, passando pela Revolução Francesa e pela divisão do poder do Estado em três poderes.
Declaração Universal de Direitos Humanos (1948)	Um segundo marco no desenvolvimento desses direitos cívicos e políticos produzidos em dezembro de 1948 com a aprovação da Assembleia Geral das Nações Unidas, da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Ou seja, os direitos cívicos e políticos consagrados com a Revolução Francesa de 1789, são recontextualizados ou reajustados às novas concepções e exigências da época, na Declaração Universal dos Direitos Humanos em 1948. Por exemplo, contempla-se a inclusão da abordagem de gênero, quando no artigo 2º explicita a não discriminação com base no sexo (muda o conceito de homem para o de pessoa, uma vez que inclui tantos sexos).
Pacto Internacional de Direitos	Outro instrumento fundamental dos Direitos Humanos é o Pacto Convenção sobre Direitos Cívicos e Políticos, também aprovada pela Convenção das Nações Unidas em dezembro de 1966 e entra em vigor em março de 1976.
Direitos de Segunda	Direitos econômicos, sociais e culturais

Geração	
Pacto Internacional de Direitos Econômico, Social e Cultural 1966	Esse grupo de direitos é conhecido como direitos econômicos, sociais e culturais; estes incluem direitos trabalhistas, saúde, alimentação, habitação e educação. A origem e o desenvolvimento desse conjunto de direitos podem ser localizados nas lutas sociais que ocorreram como resultado da superexploração da revolução industrial, com a abordagem teórica marxista, levando a triunfo das revoluções russas. Mas a consagração final desses direitos é claramente positivada com a assinatura do Pacto Internacional de Direitos Econômicos e Sociais e Culturais, gerado na Convenção das Nações Unidas em 16 de dezembro de 1966, e entrou em vigor até 3 de janeiro de 1976.
Direitos de Terceira Geração	Direitos dos Povos
	É um conjunto de novos direitos, como o direito ao meio ambiente saudável, à paz, ao desenvolvimento; direitos reprodutivos, direitos das mulheres minorias e toda a questão conhecida como discriminação positiva. Em suma, esses direitos são de natureza coletiva; ou seja, seus beneficiários são os povos e as comunidades como um todo. Por exemplo, o direito de viver em paz, o direito a um ambiente saudável, o direito ao desenvolvimento, etc. Em geral, esses direitos apelam para uma concepção de vida e valores comunitários e solidários que exigem um esforço coletivo. Seus detentores são os povos, mulheres, homossexuais, indígenas e outros grupos minoritários na sociedade de hoje.

Fonte: Funk (2015)

O direito à educação transcende a divisão que foi feita de direitos (direitos civis e políticos, econômicos, culturais, sociais e outros). Se um Estado não garantir o direito à

educação, está fechando a porta para a possibilidade, realização e validade de todos os outros direitos humanos. O direito à educação é inter-relacionado e interdependente de todos os direitos. É necessário esclarecer que o direito à educação implica alguns direitos civis e políticos, embora tradicionalmente tenha sido colocado no grupo dos direitos de segunda geração; isto é, como um direito cultural, social e econômico (FUNK, 2015).

Existem algumas atividades que são consideradas de responsabilidade do Estado, ou seja, atividades inerentes à essência deste. Estamos a falar de educação, saúde, segurança e administração da justiça. Nesse mesmo sentido, pode-se afirmar que o direito à educação é um direito humano cuja responsabilidade é promover, satisfazer e garantir, o que diz respeito ao Estado.

Assim, sendo o Estado responsável por garantir a educação na sociedade, não pode e não deve transferir –completamente– essa responsabilidade a indivíduos; embora os indivíduos participem até certo ponto em algumas atividades, mas sempre sob a orientação e supervisão estadual (GEORGEN, 2013).

Diante dos indivíduos que reivindicam e exigem o exercício do direito à educação, a responsabilidade é do Estado e não dos indivíduos, pois quando intervêm na oferta desse serviço, eles o vendem como mercadoria, e sua principal motivação é o lucro, objetivo principal da empresa privada. Como foi demonstrado, o direito à educação é um direito humano e são prerrogativas dos indivíduos contra o Estado; portanto, o Estado deve e tem a responsabilidade de garantir e satisfazer a demanda por esse direito.

4.3 Poderes do estado na educação

A Constituição da República do Brasil de 1988 inicia o capítulo correspondente com um artigo em que afirma que o objetivo da educação é o desenvolvimento integral da pessoa e, para alcançá-lo, define-se como um direito do cidadão e um dever do Estado. E esse desenvolvimento da pessoa não poderia ser plenamente realizado sem o apoio de diversos requisitos, entre eles o financiamento gratuito, obrigatório e educacional, bem como a avaliação dos professores. Esses elementos ajudam a atingir os objetivos da instituição escolar: o desenvolvimento efetivo da capacidade cognitiva marca característica do homem, e a incorporação de valores ligados à cidadania e aos direitos humanos (SEDU, 2015).

Não é sem razão que a educação, no artigo 6º da nossa Constituição, aparece como o primeiro dos direitos sociais, sendo também um direito político e civil. É tão importante que na Carta Magna é apresentado como um direito juridicamente protegido.

Conclui-se que o foco principal da educação é o aluno-cidadão. É o que consta nas Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9.394/96, em seu artigo 22: e em seus estudos posteriores. A escola ali é fundamental, e só ela, porque tem alunos, de onde decorre a necessária existência do professor como mais um mediador do processo de constituição de saberes e valores.

É em torno do direito à educação – reconhecido por todos os países – que se deu o nascimento e a constituição da escola pública, que surgiu sob o pressuposto de garantir esse direito como valor indispensável para a constituição da cidadania. E é a partir deste direito, componente da cidadania e dos direitos humanos, que surgiu o dever do Estado de promover as condições para que, através do exercício mediador da profissão docente, se cumpra o dever de constituir saberes e valores.

Trata-se do momento histórico da afirmação do sujeito moderno, traduzido, por exemplo, pelos ideais libertários da Revolução Francesa. Neles, quebra-se a ideia de uma reserva de educação apenas para alguns privilegiados e ela se institucionaliza como um direito de todos desde a infância (BARBOSA-FOHRMANN; BRITO LANES, 2011).

A modernidade trouxe consigo o surgimento de uma sociedade alfabetizada e consciente. O domínio das letras tornou-se essencial para a leitura e assinatura de documentos, mas também para a leitura do mundo circundante. Sem o domínio desses instrumentos e valores, o sujeito corre o risco de retornar à sujeição da ignorância e da tirania. Para que isso não aconteça, a escola pública comum deve ser universalizada para todos, homens e mulheres. A instrução elimina o obstáculo da ignorância, permite o gozo das liberdades, a consciência de si e do outro em vista de uma inserção no mundo do trabalho e nas prerrogativas da cidadania.

Mas o direito à educação está intrinsecamente ligado à função pública do Estado. Só isso pode ampliar universalmente a escola e assim atender a todos os cidadãos com imparcialidade, a fim de cumprir os grandes objetivos da democracia e da justiça. Daí as suas obrigações quanto à oferta qualificada, financiamento e qualificação desse direito. Somente o Estado pode promover condições equalizadoras de novas oportunidades para todos os grupos sociais, incluindo segmentos pertencentes às classes populares (SILVEIRA, 2010)

Assim, o gozo de um direito (*jus*) que pertence a um sujeito, titular dele, rege-se pelo princípio do *jus et obligatio sunt correlata*. Daí decorre que todo direito corresponde a um dever (*obligatio*) por parte de outrem, ou seja, a satisfação de tal direito depende da existência de um sujeito ativo e de sua obrigação de cumprir. Nossa Constituição define o Estado como sujeito do dever desse benefício social, em relação ao objeto que é o direito à educação.

Hoje, praticamente, não há país que não garanta, em seus textos legais, o direito de acesso, permanência e sucesso de seus cidadãos à educação escolar básica. E as formas de proteção desse direito são variáveis em cada nação, visto que a maioria assumiu compromissos no âmbito da Organização das Nações Unidas em torno de declarações, tratados e convenções internacionais.

É o caso do artigo XXVI da Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948; a mesma questão é abordada pela Convenção contra a Discriminação no Campo da Educação de 1960, e pelo artigo 13 do Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1966. Mais recentemente temos o documento de Jomtien, de 1990, Educação para Todos, cujos compromissos foram revistos em Dacar em 2000 e referem-se aos países mais populosos do mundo. É uma iniciativa global como forma de cooperação multilateral (SILVEIRA, 2010).

Mas assumir tais declarações é mais do que uma proclamação solene; é divulgar para quem não sabe ou esqueceu que somos titulares de um direito importante. Declarar e assegurar, sob esse enfoque, resulta em obrigação necessária de quem o assumiu, bem como no indispensável reconhecimento das responsabilidades de quem tem tal direito, especialmente quando não é respeitado.

Tem-se argumentado com razão que a família não é suficiente para satisfazer todas as necessidades e aspirações educacionais do indivíduo. Esta está integrada numa comunidade de pessoas que dispõe de meios para assegurar a plena realização de todos os seus membros. Por conseguinte, embora não primordialmente aos pais, a responsabilidade na educação é também imputável a toda a sociedade política e, em particular, ao Estado, como expressão legalmente organizada dessa sociedade (SILVEIRA, 2010).

No entanto, o problema específico é determinar quais são as funções do Estado em matéria de educação. Nesse sentido, pode-se falar de uma função normativa e fiscalizadora, ou seja, direcionada à implementação de políticas assistenciais de forma a alcançar a plena efetividade dos direitos do menor e, por outro lado, de uma função subsidiária e corretiva da atividade paterna. Discute-se, portanto, cada uma dessas funções a seguir.

4.4 Implementação de políticas assistenciais visando à plena efetivação dos direitos dos menores

Em relação a essa primeira função estatal normativa e fiscalizadora da educação, pode-se deduzir do art. 6 da CF, bem como a Lei 9.394 de 1996 e o Art.32 da Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB, que o Estado deve garantir a obrigatoriedade e a gratuidade da educação básica, a realização de uma programação geral da educação com a participação efetiva de todos os setores afetados, a criação de centros educacionais, a fiscalização e homologação do sistema educacional para que as escolas cumpram os requisitos legais (FREITAS; FIGUEIRA, 2020).

Particularmente interessantes são as implicações que tem para o tema aqui estudado, especialmente para preceito constitucional: “A educação básica é obrigatória e gratuita” (LDB - Lei 9.394/96). A emenda estabeleceu a obrigatoriedade da educação básica gratuita dos 4 aos 17 anos de idade e também ampliou os programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde, que passaram a cobrir todas as etapas da educação básica.

Vê-se que o texto constitucional, de modo geral, silencia sobre o que é essa educação básica e sobre o modelo educacional específico que deve ser escolhido em nosso país. Ao mesmo tempo, é uma realidade verificável que as leis educativas brasileiras adotaram e até agora mantiveram a obrigatoriedade positiva de todos os menores frequentarem a escola por um determinado período de tempo (FREITAS; FIGUEIRA, 2020).

E essa realidade merece, sobretudo, um julgamento positivo: não há dúvida de que a escolaridade básica obrigatória busca um objetivo legítimo e desejável nas sociedades modernas. Assim, busca superar as deficiências econômicas e estruturais que a educação havia sofrido em épocas anteriores e que impossibilitavam a igualdade de oportunidades. Com a medida da escolaridade obrigatória, pretende-se alcançar a igualdade de todos os cidadãos no exercício do direito à educação e estabelecer o regime de homologação e obtenção de títulos acadêmicos e profissionais de validade geral.

O que parece mais discutível é que, na medida em que o legislador se pronuncia pouco sobre o modelo educacional, a fórmula da escolaridade obrigatória é um caminho exclusivo que exclui outras fórmulas educacionais.

Neste sentido, tem-se o movimento do legislador democrático de configurar a educação básica obrigatória como um período de escolaridade de duração determinada durante o qual fica de fora a opção dos pais de ensinar seus filhos em sua própria casa. Ora, é certo que ao mesmo tempo deixa a porta aberta para o legislador optar por outro caminho no futuro, apontando que a decisão escolar adotada pelo legislador é uma das possíveis configurações do sistema entre as quais o legislador pode optar.

Nota-se que a atual escolha do legislador brasileiro pela escolaridade não implica uma restrição desproporcionada do direito dos pais à educação. Seu argumento é o seguinte: A

decisão da escolaridade obrigatória não impede que os pais influenciem a educação de seus filhos, dentro e fora da escola. Dentro da escola porque o poder público deve garantir o acesso à educação, e, fora da escola, porque os pais podem educar os seus filhos. Além disso, nada impede os pais de exercerem a sua liberdade de ensino através do direito de criar livremente centros educativos.

4.5 Análises do julgado RE 888815/RS que aborda o *homeschooling*

No Brasil, o judiciário tem respondido questões complexas de natureza política, em consequência da pouca efetivação de políticas públicas que garantam o Estado a consolidar os direitos sociais nesta esfera. Tal conjuntura tem levantando várias discussões a respeito do *homeschooling*, haja vista que o núcleo de debate permeia o acesso de todos à educação.

Silva *et al.* (2019) evidencia que a judicialização é o reflexo do judiciário diante da provocação de um terceiro e age em prol de revisar levando em consideração a base constitucional. Sendo assim, tem-se a função do Estado como papel social consoante à teoria funcionalista, bem como o Estado como garantidor e subsidiário às obrigações que rementem o seio familiar.

Isto posto, o Estado deve limitar a garantir o pleno desenvolvimento das crianças e adolescentes, por meio da educação ou por qualquer outra forma, conforme se prevê o artigo 3º do Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990. Mas, com rigor nos eventos em que se tem conduta culposa dos responsáveis, cabendo responsabilização destes (MARTINS, 2019).

Neste sentido, ao mencionar os conceitos basilares às nuances específicas da teoria estrutural do direito, faz-se necessário entender a influência deles na interpretação e na concretização das normas de direitos fundamentais. É o que se desenvolve neste tópico, no qual se desdobra a decisão do recurso nº 888815/RS (STF, 2015).

No julgamento que teve como pauta o *homeschooling*, julgamento este que ocorreu em setembro de 2018, o Supremo Tribunal Federal (STF) restringiu sua presente aplicação, no que se refere à educação domiciliar e sua admissibilidade somente para quando o Congresso Nacional propor regularizar tal instituto.

Em tela, tem-se o ministro Luís Roberto Barroso, que foi relator do julgamento supracitado, e votou referente ao provimento do recurso. Barroso considerou um viés constitucional frente à prática do *homeschooling* para as crianças e adolescentes, em prol de ser compatível com os fins e os valores da educação infantojuvenil, previstos na Constituição pátria. Neste sentido, Barroso levantou alguns preceitos para regular a matéria, baseando no

limiar constitucional (STF, 2015). Esclarece, neste ponto, que na democracia, a lei é o núcleo sistêmico da ação jurídica, isto é, a lei é que anexa todas as pessoas, tanto os não juristas, quanto os juristas e, desta forma, deve emanar do povo. Neste sentido, Supremo Tribunal Federal, ao averiguar o caso em tela se baseou na lei escrita, junto com a doutrina tradicional majoritária, que faz a classificação da norma diante de sua eficácia (CARVALHO, 2019).

Para o ministro Alexandre de Moraes, a CF de 1988, em seus artigos nº 205 e nº 227, dispõe sobre a solidariedade do Estado e da família diante do dever de cuidar da educação das crianças e dos adolescentes. Já o artigo nº 226 traz a garantia da liberdade aos responsáveis para estabelecer o planejamento familiar. Consoante à Alexandre de Moraes, a Constituição buscou colocar o Estado e a família juntos para o alcance de uma educação eficaz para as crianças e adolescentes. Entende-se que tal inclinação é justamente devido ao fato de que não se trata de um direito, mas sim de uma possibilidade legal, contudo, falta regulamentação para a sua aplicação no *homeschooling*, logo, o ministro votou pelo indeferimento do recurso (STF, 2015).

Observa-se que as tentativas de solução da questão em si abarcam o fato da ausência de reposta do positivismo, neste caso, especialmente, devido a algumas questões que envolvem variáveis complexas, logo, limitam-se “a alimentar a discussão relativa à tensão dialética criada pelas concepções de “ser” e “dever ser”, concentrando a resposta no “ser”, o que não elimina o problema, tendo em vista a imprecisão da resposta” (MEDEIROS, 2019 p. 47).

Isto posto, compreende-se que a solução tende a ser o deslocamento do que seria direito de um conteúdo jurídico, derivando para aceitação potencial e exclusiva de fatores psicológicos, sociais e todos aqueles considerados metajurídicos, o que privilegiaria um decisionismo desvinculado de um critério metodológico sólido.

Ao analisar o voto do ministro Edson Fachin, vê-se que Fachin compreende que o “Estado tem o dever de garantir o pluralismo de concepções pedagógicas e, sendo o ensino domiciliar um método de ensino, poderia ser escolhido pelos pais como forma de garantir a educação dos filhos” (STF, 2015). Fachin evidenciou o que pesquisas recentes mostram que não há discrepância de resultados face aos alunos que vão à escola daqueles discentes que recebem o *homeschooling*.

Nesse sentido, vê-se que é factível tal inclinação, haja vista a participação da família e da sociedade tutelada pelo regramento no que é pertinente ao processo de ensino, bem como na definição das propostas educacionais, quando a criança ou adolescente está matriculada

numa instituição pública. Para Fachin, é ilógico rejeitar um método que vem se mostrando eficaz, desde que atendidos os princípios constitucionais.

Frisa-se que mesmo entendendo que há uma tutela ao pluralismo de processos pedagógicos, Fachin evidenciou que o Judiciário não possui parâmetros para que o método se ajuste ao padrão de qualidade, como é exigido pela Constituição Federal.

Nesta seara, tem-se o reforço da função do Poder Legislativo, por meio da divisão oportuna de papéis previstos na Constituição. Logo, observa-se que as codificações legais ainda não se mostram factíveis em relação ao caso em destaque. No Brasil, a concepção do *Civil Law*, não dispõe de força para a sua consolidação (BARBOSA, 2019).

Em suma, vê-se que o Supremo Tribunal Federal entendeu que o *homeschooling* não está maculado pelo vício da inconstitucionalidade, mas sim como o objeto da ação era obter um mandado de segurança diante da existência de um direito líquido e certo, os ministros não deram provimento ao Recurso Extraordinário, haja vista que os magistrados entendem que a falta de regulamentação limita de se reconhecer o direito exigível, além de interpretar que a educação não constitui monopólio do Estado.

4.6 Função corretiva e assistencialista para a atividade paterna à educação de seus filhos

Quanto à função corretiva da atividade paterna, o Estado em princípio deve abster-se de interferir no trabalho educativo dos pais, reconhecendo o direito preferencial e prioritário de educar por parte deles. Mas, de fato, fica o dever do Estado em um cenário desse de intervir, no caso hipotético de os pais terem abandonado negligentemente a educação da criança, abusado gravemente do seu direito de educar a criança ou não terem meios suficientes para exercer o dever de educação.

Nota-se, portanto, que a resposta do Estado deveria ser diferente em cada uma dessas hipóteses. Nos casos de grave abuso ou negligência do dever paterno de educação, o Estado exerceria uma função corretiva, adotando as medidas previstas no ordenamento jurídico (penal, civil ou administrativo). Já no caso de falta de meios suficientes para o exercício da educação, o trabalho do Estado deveria consistir em apoiar os pais e fornecer-lhes os canais necessários para que possam educar seus filhos. Pode-se dizer que nesta última hipótese não há tanto uma função corretiva, mas uma função assistencial (SOUZA; FARIA, 2004).

Em relação ao problema que nos preocupa, importa diferenciar o *homeschooling* dos casos de abandono grave do dever parental de educação. *Homeschooling* se torna uma opção educacional para alguns pais que optam por educar seus filhos em casa sem mandá-los para

uma escola oficial. Vemos exemplos em outros países, em que algumas famílias que educam em casa optam por matricular seus filhos em uma escola não presencial que oferece, além de materiais e recursos didáticos, outros serviços como reforço escolar e aconselhamento. Dependendo do nível e da idade do aluno, bem como da preparação dos pais, eles recorrem à ajuda externa de professores particulares para complementar a educação do filho (JUNQUEIRA; DE BARROS, 2021).

Portanto, na educação domiciliar não se torna questão de descaso ou abandono do dever de educar pelos pais, mas, ao contrário, de modo geral, os pais exercem o dever com muito cuidado. São pais realmente preocupados na escolha do modelo educacional que, em sua opinião, garantirá uma educação integral mais adequada aos filhos, preocupação em muitos casos motivada pelo fracasso escolar da educação oficial, com a identificação da ausência de escolarização ou com o absentismo escolar habitual, pressupostos que se caracterizam pelo fato de não existir um projeto educativo alternativo para o menor atrasado e que normalmente têm a sua origem na falta de recursos econômicos e culturais dos pais (JUNQUEIRA; DE BARROS, 2021).

4.7 Proteção do superior interesse da criança: causa dos possíveis danos em decorrência do exercício da educação em casa

Não se pode esquecer que no *homeschooling* estamos diante de um conflito jurídico em que o protagonista é menor de idade, portanto, sobre os Direitos da Criança e o princípio do melhor interesse da criança, em qualquer decisão relativa a menores, seus interesses devem ser levados em consideração prioritariamente, tanto pelos poderes públicos (tribunais, autoridades administrativas e órgãos legislativos) quanto pelos particulares.

Portanto, o que deve ser entendido por melhor interesse do menor no campo da educação, sem dúvida, é o direito das crianças de receber uma educação voltada para seu pleno desenvolvimento intelectual e moral, meios suficientes para acessar a educação básica obrigatória e gratuita destinada ao seu desenvolvimento integral, mas também para garantir um sistema educacional que respeite o direito primário dos pais escolherem a educação dos filhos. Por outro lado, no que concerne aos pais, o interesse superior do menor deve ser o ponto de referência no exercício do seu dever educativo (ANDRADE, 2014).

No que diz respeito ao exercício do *homeschooling*, este método de ensino em abstrato poderia gerar dois tipos de prejuízos para o menor, como a má formação acadêmica e a falta de socialização. A tarefa do tribunal seria examinar, em cada caso concreto e à luz das

circunstâncias singulares, se o menor educado em casa estiver sofrendo um desses danos ou tiver sério risco de sofrê-lo.

Para a formação acadêmica deficiente, as crianças que recebem esse tipo de educação deveriam ter um nível de conhecimento suficiente para acessar, em igualdade de condições, cargos profissionais no futuro. Entende-se que o poder público, diante da programação geral da educação, envolve a garantia de conteúdos e níveis adequados em cada fase do desenvolvimento dos menores. Consequentemente, as autoridades públicas devem criar meios para verificar se os menores educados em casa adquiriram conhecimentos e competências mínimas (ANDRADE, 2014).

Portanto, é possível falar de dois tipos de instrumentos. A primeira é a realização de provas de avaliação externa que permitem também a obtenção de títulos aprovados correspondentes ao nível real de formação quando esta é alcançada fora do sistema oficial. Não basta apenas realizar esses testes, há de se acrescer como segundo meio, um controle periódico sobre a dedicação efetiva das famílias à educação de seus filhos em casa.

Assim como o primeiro tipo de instrumento não é tão problemático, a maior dificuldade estaria no controle periódico sobre as famílias. Observa-se que os controles teriam que ser realizados de forma razoável, a fim de salvaguardar o direito à privacidade tanto do menor quanto de seus pais. Nesse sentido, tem sido defendido que os pais devem dar o seu consentimento prévio por escrito às visitas não anunciadas dos supervisores dentro de um período de tempo fixo, por exemplo, durante o horário correspondente ao dia letivo. Sem dúvida, para cumprir a exigência de verificações periódicas em casa, é necessário criar um cadastro que contenha os dados dos alunos que usufruem da modalidade de educação domiciliar (ANDRADE, 2014).

Já para a questão da falta de socialização, a exigência de que a educação em casa não impeça a socialização dos menores exigiria aprofundar o conceito de socialização. Os pais costumam identificar o conceito de socialização com a ausência de isolamento do menor e a capacidade deste último de manter relações sociais e ter contato com outros filhos de sua idade. Para atingir este objetivo, na maioria dos casos, as crianças que são educadas em casa complementam a sua formação em casa com atividades extracurriculares (esportes, aulas de línguas ou música) que lhes permitem funcionar num ambiente diferente do seu lar.

De modo geral, a interpretação dos tribunais sobre o conceito de socialização não coincide com a interpretação oriunda da mídia ou do movimento de desescolarização. Assim, nessa segunda perspectiva, socializar significa iniciar, imbuir, participar da formação daqueles

valores que a sociedade se dá em determinado momento, ou seja, naqueles valores que aparecem incluídos no texto constitucional (LIMA, 2020).

Entende-se que a finalidade que a educação deve perseguir, que vai além da mera aquisição de conhecimentos, afirmando que é o desenvolvimento pleno da personalidade humana no respeito dos princípios democráticos de convivência e dos direitos e liberdades fundamentais. O fato de a própria CF especificar o objetivo da educação parece estabelecer uma série de diretrizes, pelos meios de educação formal, obrigando os pais a oferecer aos filhos uma formação em que os conteúdos necessários ao seu desenvolvimento sejam transmitidos a partir do conhecimento e do respeito aos princípios fundamentais, direitos e valores democráticos.

Sem dúvida, a escolarização é um meio perfeitamente adequado e ideal para atingir a referida finalidade constitucional da educação, ou seja, é um meio que permite, de forma contínua e não esporádica, o contato com a sociedade plural e com as diferentes pessoas e ideias que a compõem. A escolarização costuma ter efeitos benéficos para a grande maioria dos alunos e é um canal positivo de inclusão social. Mas, claro, também não implica em qualquer caso garantia de integração social do menor, sendo por vezes lugar de conflitos e experiências traumáticas para ele (LIMA, 2020).

Quando o legislador opta pelo método educativo de escolarização, entre outras finalidades, procura suprimir o perigo das sociedades paralelas, baseadas em diferentes concepções filosóficas, e integrar as minorias na sociedade. De fato, as escolas têm a capacidade de uniformizar a cultura e a sociedade através dos conteúdos que nelas são ensinados e têm a vantagem indiscutível de constituir uma ajuda para a integração dos imigrantes na sociedade.

Mas, é importante perceber que a opção pela escolaridade obrigatória não deve ser um caminho exclusivo que exclua outros modelos educacionais, desde que, é claro, se estabeleçam os controles necessários sobre esses modelos. Esta conclusão é exigida pelo pluralismo existente na sociedade e que, sem dúvida, leva a um maior protagonismo para o livre desenvolvimento da educação e das formas de educar. Os direitos e liberdades fundamentais reconhecidos na CF salvaguardam esse pluralismo, ou seja, deveria salvaguardar esta opção de viver de forma diferente, mesmo separada da sociedade. Nosso texto constitucional garante direitos fundamentais não só às majorias, mas também às minorias (BOLWERK; CARNEIRO, 2020).

Uma última observação: assim como pode ser relativamente simples supervisionar a aquisição de habilidades básicas por menores (leitura, escrita, matemática...), é muito

complicado controlar esse aspecto da socialização, entendido como a maior ou menor correspondência da educação recebida com determinados valores. Certamente, como foi apontado, pela dificuldade, senão pela impossibilidade, de mensurar com rigor tal correspondência.

5 EDUCAÇÃO EM CASA COMO FENÔMENO SOCIAL E RELIGIOSO

Sobre o tema *homeschooling*, destaca-se dois tipos principais de educadores, baseados nos motivos que os levaram para optar por esse tipo de ensino, são eles: o dogmático e o individual.

A premissa para a ocorrência destes dois tipos de educadores é explicada abaixo, com base na sua evolução histórica, principalmente dos últimos 50 anos. Ao se analisar o contexto histórico, verifica-se os motivos para o surgimento destes dois tipos de educadores, um baseado na religião e o outro, sem apego a religiosidades, tendo como intenção precípua, o ensino no seio familiar como escolha do melhor tipo de educação para seus filhos.

5.1 “Desescolarização”, o contexto de sua origem

A educação domiciliar como fenômeno social tem origem e delimitação. Embora antes da escolarização em massa, as crianças recebessem regularmente instrução de seus pais, refere-se aqui à educação em casa para a situação de que o realizou após a grande difusão da escolarização, em pleno século XX.

A educação domiciliar surge como um movimento coletivo nos Estados Unidos durante os anos de 1970, e floresce durante a década de 1980, até atingir um crescimento maciço de quase dois milhões de crianças educadas em casa (KLINKO, 2021). O questionamento crítico do valor da escola foi nutrido por duas fontes de argumentos diferentes. A primeira fonte foi o movimento contracultural americano da década de 1960 e 1970. Algumas das iniciativas que deram forma a esse movimento foi a tentativa de reformar a escola e criar alternativas de "escolas livres" como protesto contra a hegemonia educacional que se considerava ter estruturas rígidas e autoritárias, ineficiência burocrática e tendente à homogeneização escolar (DI PIETRO, 2008).

Em um contexto de esquerda liberal destacam os escritos de Ivan Illich e no contexto das propostas de aprendizagem, concepções e propostas de John Holt. Nesta fonte de argumentos apoia o potencial da criança na aprendizagem, cuida da sua autonomia e liberdade. Longe do progressismo e do anarquismo de Ivan Illich, também nos anos de 1970, Raymond e Dorothee Moore, psicólogos pesquisadores de formação evangélica-adventista, abandonaram todas as propostas de reforma escolar para chegar ao ponto de apelar para a recusa de frequentar a escola; instados a proteger a criança frágil de métodos e o contexto inadequado da escola. Sua iniciativa foi baseada em seus estudos sobre os efeitos dos métodos

escolares na integridade da criança através de uma medida: “o Índice de Maturidade Abrangente”. Com isso eles evidenciam que o parâmetro adequado para lidar com a instrução formal não corresponde às idades que são propostas na escolarização formal (BERNARDES, 2018).

O sistema escolar em casa é tão antigo quanto a origem do homem. Poderia avançar por conta própria o verdadeiro protagonista de seu aprendizado, e quando necessário, poderia ser apoiado por pares ou professores. A educação domiciliar foi considerada por alguns como alternativa, no entanto, como todos os modelos educacionais, tem suas vantagens e desvantagens; seus defensores e detratores. É importante para uma criança desenvolver em um ambiente multifacetado onde se pode estar em contato com outras pessoas, para melhorar suas habilidades sociais, bem como o trabalho em equipe.

Segundo Bernardes (2018), existem algumas razões específicas pelas quais a criança pode estar aplicando este modelo de educação no mundo, incluindo doenças, infelicidade, bullying, mau desempenho escolar apesar da inteligência, falta de recursos para as necessidades de aprender, falta de personalização no tratamento de todos os alunos igualmente sem considerar o valor individual de cada um; entre outros, que geram um ambiente que pode ser considerado hostil.

Ainda Bernardes afirma que essas situações comuns na formação profissional não são necessárias para uma vida bem sucedida na vida real e que também faz com que a educação seja considerada uma atividade em tempo integral.

Gúzman *et al* (2018) explicam que as razões pelas quais pais tiram seus filhos da escola pode ser devido aos grandes grupos de alunos por sala de aula, bem como o pouco comprometimento por parte dos professores e a falta de segurança no ambiente escolar. Ele explica que a educação em casa requer independência, capacidade de decisão, autodisciplina e criatividade, que não são cultivadas na escola. Os pais decidem dar aos filhos uma melhor educação fora da sala de aula. Neste sentido, as crianças podem ter seu ritmo de aprendizagem individual. A família cria um ambiente onde a criança se sinta segura e confiante; para que se possa obter um aconselhamento pessoal e individualizado, podendo ser a forma de instrução mais eficaz.

Esses jovens, de modo geral, têm a segurança, permitindo que eles interajam mais facilmente. Na perspectiva de Gúzman *et al*, algumas universidades nos Estados Unidos consideram *homeschoolers* como bons alunos; normalmente estes oferecem certas habilidades, como motivação, curiosidade e capacidade de assumir a responsabilidade por sua educação. Os alunos educados em casa recebem uma variedade maior de conhecimento.

Existem mais alternativas em termos de exames e quando realizá-los. Rudner (1999) postula que "aqueles pais que decidem se comprometer com a educação em casa são capazes de fornecer maior sucesso para seus filhos”.

Para Rudner (1999), se os pais que estudam em casa têm ou não o título de professor não faz diferença relevante na educação do menor, nem o fato de a mãe ter ou a educação básica não concluída não influencia os resultados acadêmicos do menor educado em casa. Para Goodman (1991), a escola limita a liberdade da criança e impossibilita que ela seja adequadamente formada como pessoa.

Segundo Boschee (2011), a maioria dos casos de famílias que decidem educar em casa é devido ao caráter pedagógico e ideológico (conforme veremos com mais detalhe no próximo tópico); os primeiros fazem por motivos acadêmicos, enquanto o último para crenças religiosas. Outra razão é que a criança tem baixo desempenho acadêmico ou problemas com socialização.

As deficiências encontradas no modelo, de modo geral, são: diminuição da possibilidade de interação e relacionamento com outros iguais, o que pode implicar em dificuldades de socialização; redução da possibilidade de conhecer e discutir diferentes opiniões; de aprender, estudar e trabalhar em contextos plurais embora se afirme que todo esse aprendizado pode ser feito sem precisar ir à escola. Ao mesmo tempo exige máximo envolvimento e dedicação quase exclusiva de pelo menos um dos pais, o que dificulta ou impede suas atividades laborais. Algumas vantagens do *homeschooling*, são: os conteúdos são adaptados às necessidades do aluno; avança em seu próprio ritmo, permitindo que ele alcance o máximo suas capacidades; os pais podem compartilhar mais tempo com seus filhos; o tempo livre das crianças é maior; não se tem limitação de tempo nem espaço (BOSCHÉE, 2011).

As principais razões para a desescolarização eram proteger a criança, mantê-las longe do risco de serem identificadas na escola e proporcionar um ambiente de maior segurança. Em pouco menos de duas décadas, o *homeschooling* passou por um processo muito importante nos Estados Unidos: de fenômeno isolado, pouco aceito e conhecido, passou a ser considerado algo usual e bastante difundido (REICH, 2016). Isso é importante sublinhar que a segunda fonte de argumentos foi a que motivou este crescimento até impregnar a tendência de grande parte de suas características.

No trabalho crítico e analítico realizado por Burns (1999) há uma introdução às características dos *homeschoolers* nos Estados Unidos. Uma ênfase importante que Burns (1999) faz é que a maioria dos educadores em casa pertence ao “novo bloco hegemônico” da

direita conservadora. O autor afirma que existe atualmente uma "restauração conservadora" na qual vários grupos de diferentes filiações se aliam em torno da tensão entre o público e o a favor de políticas particulares em diferentes aspectos da vida social (como educação).

Distingue-se nesta perspectiva três grupos principais aos quais associa diretamente a maioria dos *homeschoolers* em seu país: neoliberais: são as elites econômicas e políticas dominantes que tentam modernizar a economia e as instituições relacionadas. Eles estão certos de que decisões sobre o mercado e o consumo resolverão todos os problemas sociais e associam o bom ao privado, o mau ao público.

O entendimento daqueles que se autodeclaram Neoconservadores são na direção dos conservadores econômicos e culturais com atividades que buscam um retorno a altos padrões de qualidade e desenvoltura do ato de conhecer da pessoa humana, disciplina, conhecimento real no sentido de competência do darwinismo social. Populistas autoritários: são os grupos brancos trabalhadores e de classe média que desconfiam do Estado e se preocupam em estabelecer valores e conhecimentos religiosos nas áreas de segurança, família, relações de gênero e sexualidade. A maioria dos *homeschoolers* americanos se enquadram nesta categoria (BREWER; LUBIENSKI, 2017)

Para uma breve história em construção, entende-se que os primeiros brasileiros a adotar o *homeschooling* o fizeram entre a era do Brasil Império, no Brasil do século XIX, grande parte das famílias eram educadas em casa, sem participação do estado. Tem-se, também, contribuição por missionários estrangeiros vindos para o Brasil no início do século XX, para montar e orientar os conteúdos no ensino para fortalecer a iniciativa de desescolarização (BARBOSA, 2016).

Nesse sentido, o movimento de *homeschooling* no Brasil adotou uma dinâmica de crescimento baseada na forma de organização e interação de grupos católicos e protestantes (que agora são uma minoria religiosa significativamente crescente). Embora seja notável o impulso que obtém em seu crescimento de grupos religiosos evangélico-protestante, especialmente durante o curso do século XX, a diversidade de crenças entre *homeschoolers* foi aumentando (BARBOSA, 2016).

Em suma, o ensino em casa no Brasil, vem sendo, há algumas décadas, um fenômeno coletivo, se encaixando no que se poderia manifestar suas próprias características, mesmo que não se tenha uma legislação específica que o contemple, nem mesmo a ambiguidade legal para que não significasse um ato ilegal. O que é de se pensar perante as grandes necessidades educacionais que demandam serviços do Estado.

5.2 Caracterização de *homeschoolers*: educador dogmático e educador do tipo individual

A construção de tipos ideais é adotada como instrumento de análise: estes sintetizam o exercício conceitual com o qual discursos e práticas de educação que são compreendidos e explicados no lar que os pais expressam manter e praticar. Os tipos ideais descritos abaixo são baseados no suporte conceitual. Na descrição a seguir é dado maior ênfase nas características do tipo dogmático, pois fornece mais características significativas para a discussão (GARCÍA, 2014). Sobre o educador do tipo dogmático: contexto de *habitus* do educador no lar e a figura familiar bíblica, entende-se que o *homeschooler* do tipo dogmático, apesar de reverter uma prática institucionalizada como frequência das crianças na escola, é devida e entregue irrevogavelmente ao que considera, na sua estrutura interna, o sentido do dever pela norma e pelo instituído. A relação que estabelece consigo mesmo e com os outros se reflete em sua proposta educativa com características que se circunscrevem a uma construção de identidade sem abertura ou movimento (GARCÍA, 2014).

O *homeschooler* do tipo dogmático mantém uma interpretação de sua realidade que o leva a buscar e promover formas de socialização em que não sejam consideradas ou reconhecem as diferenças e o caráter singular dos outros. A implicação de *homeschooler* do tipo dogmático com outros parte de interpretações da vida baseada na persuasão para obedecer aos fundamentos ou absolutos estabelecidos objetivado nas leis e na norma, associada a uma teologia fundamentalista enraizada em uma leitura literal dos textos que são considerados inerrante, normativo e divinamente inspirado. Esse tipo de educador rejeita a escola e educa por conta própria em termos de obediência: educar em casa faz sentido porque o considera "um mandato de Deus que deve ser obedecido", afirmando que o dever de educar é um mandato outorgado em si mesmo, delegada ou dada por Deus e com uma direção claramente definida: para os pais ou tutores (GARCÍA, 2014).

Ele procura evitar a interação sustentada com pessoas que não compartilham suas ideias ou que não compartilham o mesmo zelo pela obediência à norma e ao que é instituído por Deus. Olhar com desdém na socialização de seus filhos vinculando-se a outros grupos ou pessoas que embora professem o mesmo credo ou denominação religiosa, não compartilham o mesmo significado da prática do *homeschooling*. Acima de todas as formas de filiação, o educador dogmático coloca no centro de sua identidade o vetor da ideia de educar em casa, como fonte de força para o núcleo familiar, é um mandato divino de caráter absoluto.

O educador de tipo dogmático lê um significado da palavra mundo em um singular no contexto do Novo Testamento; tal interpretação configura uma fonte de um significado muito amplo que atinge diferentes áreas da vida. Ao interpretar todo caráter social da vida como algo do mundo e assume uma postura adversa a ele, pode-se afirmar que esta interpretação é central na integração do *habitus* como estrutura-estruturação do educador no lar; é através de tal interpretação de mundo, que o educador de tipo dogmático não se conscientize de sua conexão com o que é socialmente constituído (GARCÍA CEJUDO, 2010).

Se reconhecermos o campo como um espaço onde se jogam diferentes formas de poder através de múltiplas formas de negociação para acessar e acumular capital (simbólico, social, cultural, econômico), o educador dogmático supõe que ele renuncia ao campo que se formou pela legitimidade que a escola dá. Para o inconsciente de sua validade, ele se propõe a construir outro campo que inclua outras formas de reconhecimento. O educador de tipo dogmático expressa explicitamente que não importa é o “reconhecimento dos homens, mas o de Deus” (DE SOTOMAYOR, 2019).

Nessa busca por transcendência através de uma forma de educação fundida com a prática religiosa, propor novas condições objetivas nas quais o educador deve se comportar: além de elevar a categoria do que é o ideal cristão (a partir de uma prática educativa), definem-se os agentes de características que determinam a legitimidade das posições dos agentes que buscam melhores posições no campo específico do poder. Embora o campo dos educadores domiciliares do tipo dogmático é apresentado como alheia ou extraída do contexto histórico especificamente, está inserido em outros campos de poder dentro da história do protestantismo e a história recente de suas manifestações religiosas. E como qualquer outro campo, situa-se em relação a outros diferentes campos de poder (DE SOTOMAYOR, 2019).

O educador de tipo dogmático se move no campo do poder que se formou em relação ao *homeschooling* e ignora deliberadamente a inclusão que este campo mantém nos demais campos do poder. Não sai de si em relação ao outro e a sua diferença; assume que suas construções estão descoladas da história e do contexto particular do qual faz parte e que compõe outros campos de poder. Não reconhecer a singularidade das demais que incluem diferenças em seu vetor identitário – educar em casa encerra em si e especifica sua estabilidade que se transfere também para o social: busca representação própria; e se não o encontra, empreende o que for necessário para construir através de sua persuasão ativa. Nessa construção de seu próprio campo, fica na posição de servir aos interesses que fortalecem outros campos de poder como político ou econômico sem plena consciência (DE SOTOMAYOR, 2019).

No contexto do *habitus* do educador dogmático no lar, as práticas que estão associadas aos papéis de cada membro da família de acordo com sua idade e gênero, na interpretação literal do educador dogmático, a figura familiar que refletida na narração das histórias bíblicas é uma fonte normativa para todas as figuras familiares. Portanto, as histórias bíblicas são repetidamente aludidas para dar sentido as práticas de vida atuais. O pai, a mãe, os irmãos e as irmãs eles têm um conjunto claro e definido de atividades e papéis a desempenhar. O sentido do dever na mesma esfera da família se expressa como inerente e natural pela sua fonte na conhecida figura “bíblica”. Na figura familiar “bíblica”, o homem assume como fonte de autoridade e se encarrega de prover, proteger e governar – tanto materialmente e “espiritualmente”, a vida dos membros de sua família (DE SOTOMAYOR, 2019).

Essa representação do educador dogmático torna-se assim uma alusão ao "bom cristão" que obedece e agrada a Deus. Para o educador dogmático, muitos dos elementos que fazem parte da construção social e histórica da escola fazem parte do mundo que deve ser evitado e deve ser confrontado. Essa interpretação os coloca em uma posição em que eles são enunciados como agentes sociais fora --ou mesmo acima-- o que os constitui social e historicamente.

Neste sentido, o educador do tipo dogmático faz constantes apelos para sentir em seus esforços explícitos para impulsionar a socialização das crianças (ou seja, educando). Os sentimentos que originam ou fortalecem o senso de dever e pertencimento são sustentados a base do *habitus* e há áreas que geram o sentido de filiação e reconhecimento entre o grupo, o que permite uma clara diferenciação dos demais.

Esse tipo de educador é crítico da forma de socialização e da representação que corresponde à infância, adolescência e a vida do mundo adulto. Desacredita a ideia de que todas as crianças passam por um estágio de características rígidas associadas ao adolescente em termos de crise e ruptura com a família (ou qualquer outra figura de autoridade). Em vez disso, propõe que a ruptura e a rebelião que observa e associa com a adolescência responde à forma de relação afetiva que é vivida com o filho (NASCIMENTO, 2019).

Outro ponto interessante é que o namoro, de modo geral, ou qualquer outra relação de namoro entre adolescentes é vista pelo educador dogmático como sintoma de que algo está errado, como sinal de que algo falha, que há algo para corrigir. Portanto, educadores desse tipo consideram que tirar os filhos da escola é um ato de proteção necessário. Nessa tônica, assumem que ao chegar à adolescência sem ter contato com outras experiências, seus filhos estarão "livres" da possibilidade de experimentar a expressão sexual não apropriada (PALLÁS FERRER; VÁZQUEZ TOLEDO, 2019).

O *Homeschooler* do tipo individual é aquele que inverte a prática de escolarização institucionalizada e educa seus filhos por conta própria, mas não assume a prática de educar em casa como um dever que responde a algum mandato universal ou divino. Ele também não concebe o homeschooling como uma resposta a uma condição essencialista do humano e seu contexto (PALLÁS FERRER; VÁZQUEZ TOLEDO, 2019).

O educador individual questiona a conveniência de colocar em prática a educação domiciliar em cada caso particular e tende a aceitar o confronto de seus próprios interesses e características em relação às de outros; a relação que estabelece consigo mesmo e com os outros se reflete em sua proposta educativa com características de uma identidade em construção constante.

Na relação que estabelece consigo mesmo, permite a dissolução de um núcleo de identidade única e central; constitui a característica de abertura e movimento sobre o outro e sobre si mesmo. Nesse sentido, ele defende uma interpretação que o leva a buscar formas de socialização em que as características sejam reconhecidas e valorizadas únicas dos outros, bem como a diversidade de interesses humanos, procurando manter ligações com pessoas de diferentes grupos e origens.

A prática que se realiza de seu projeto educacional não está circunscrita temporária ou especialmente para a educação em casa. No entanto, sua prática de educar em casa chega a conceber tal significado em sua definição de si mesmo, que as características com os que se educam seus filhos lhe dão um senso de identidade como um *homeschooler*.

O *homeschooler* individual começa a partir do reconhecimento de que cada criança tem condições peculiares às quais é impossível para cada escola responder adequadamente; sua decisão de educar em casa é desencadeada por alguma situação específica de insatisfação com as condições educacionais enfrentadas por seus filhos ou filhos próximos (JACQUES *et al.*, 2019).

Neste sentido, o *homeschooler* individual costuma ter contato direto com situações emblemáticas das crianças que representam o desafio da diversidade no ensino; seja a diversidade das crianças como sujeitos sociais, com características étnicas, culturais e sociais diferentes da maioria; seja a diversidade das crianças como sujeitos de aprendizagem (com necessidades educacionais especiais que se apresentam no último como regulares, como dislexia, síndrome de déficit de atenção, hiperatividade ou algum tipo de incapacidade). Portanto, o educador de tipo individual, em congruência com sua tendência a reconhecer a validade e a riqueza das diferenças em sua busca por opções educacionais, opta por educar ele

mesmo seus filhos e opta por empreender o que for necessário para que seus filhos sejam educados de acordo com sua noção ideal de educação (JACQUES *et al.*,2019).

A prática de educar em casa pode estar associada à busca de obediência de Deus ou um senso de transcendência a partir da conotação religiosa; No entanto, para a prática educacional individual do *homeschooler* não equivale à prática religiosa e não é o principal vetor em que ele entende a obediência a divindade. No entanto, ele concebe a afetividade como prioridade na forma como afirma o significado de educar em casa.

O educador de tipo individual parte de uma interpretação do mundo que se supõe seu papel. Ele concebe o mundo sem limitá-lo ao lugar e ao tempo específicos em que sua vida acontece. Logo, tende a reconhecer as particularidades das práticas e o caráter social do que se faz e se pensa; no caso da educação, reconhece que não é uma ação puramente individual; não dissocia seu pensamento e suas ações das objetivações dos outros homens e identifica que há vínculos e consequências de suas práticas e objetivações na esfera dos outros (CURY, 2019).

O *homeschooler* individual busca situar-se no mundo – entendido como uma construção do homem no tempo - e se sente compelido a se envolver para influenciar e participar de sua construção. O sentimento com o qual ele expressa buscando se envolver é o amor, manifestado de diferentes formas, como atos de solidariedade, empatia, aceitação de diferença nos outros.

Ao contrário do educador do tipo dogmático, o educador do tipo individual não interpreta a história bíblica como um cânone normativo para sua vida familiar e papéis de seus membros. Em vez disso, ao interpretar que as formas familiares das histórias bíblicas correspondem a um determinado lugar, tempo e condições, localiza que no presente pode haver também diferentes contextos e situações em que a vida e a família estão presentes (em relação ao passado e durante o presente). Ao conceber que as condições e recursos característicos de cada família são diferentes e, portanto, vê-se que a educação domiciliar não pode ser uma prática que todos podem e - muito menos devem – realizar (CURY, 2019).

Nesse reconhecimento da diversidade da instituição familiar, o tipo de educador indivíduo é flexível com a definição e atribuição dos papéis e atividades que cada membro da família desenvolve: dentro das opções consideradas, constata, por exemplo, que o pai não é o único provedor e a mãe também ao ter atividade econômica remunerada; ou que até a própria mãe está no comando fornecendo recursos para a família. O educador do tipo individual reflete ter flexibilidade em reconhecer hierarquia e distribuição de autoridade dentro da família: tanto o pai como a mãe são assumidos como fontes de autoridade para educar as crianças e com a consideração de que isso é afirmado pelo exemplo e busca de consistência na

relação educativa com a criança. Tanto o pai como a mãe exercem medidas disciplinares sob o acordo de corrigir amorosamente as crianças e buscar a maior transparência possível (CURY, 2019).

O educador individual mostra apreço pelas crianças: ele investe sua força, recursos e tempo para servi-los e instruí-los; em seus estágios mostra uma alta avaliação do papel da paternidade e da vida familiar. O educador de tipo individual, independente da profissão religiosa, reconhece instâncias, grupos de apoio e objetivações de outros que também educam da mesma forma. No entanto, também mostra indícios de se reconhecer em outros campos de poder dos quais não se supõe alheio: ele identifica demandas de seu tempo e contexto para quem busca educar seus filhos e sabe que precisa reconhecimento de outras instituições e atores da sociedade.

5.3 Possibilidades de *homeschooling* durante a Pandemia da COVID-19

Diante do problema recente da Pandemia é necessária uma análise dos eventuais desdobramentos sobre o ensino dos menores. A Covid-19 ataca a todos, mas não de forma igualitária, na medida em que os menores não possuem a mesma realidade social e econômica, podendo, por vezes chegar a extremos como a desescolarização.

A idade, somada ao grau de desenvolvimento do aluno é outro fator que traz influência, em maior ou menor proporção, na educação em tempos de pandemia, uma vez que poderão dificultar a utilização de meios telepresenciais de ensino.

O período da pandemia retirou o convívio dos menores com outras pessoas e os espaços reduziram-se ao ambiente de suas residências, controlado pelos pais e que geralmente não são suficientes para o pleno desenvolvimento. A educação se dá com experiências, vivência, e esta foi retirada por completo, restando apenas tarefas a serem cumpridas em um ambiente carregado de camadas de preocupações que muitas das vezes preponderavam sobre as condições saudáveis de estudo.

O contexto de pandemia, *homeschooling* e a “desescolarização”: Em um dos livros de pedagogia com bastante relevância, Masschelein e Simons (2014) se perguntam o que faz de uma escola ser uma escola. A questão é mais complexa do que parece à primeira vista. Os autores respondem à pergunta: a escola, como instituição democratizadora, é a única instituição que oferece aos discentes “tempos livre”, que transforma conhecimentos e habilidades em “bens comuns” e, portanto, tem o potencial de fornecer a todos, independentemente de formação, aptidão ou talento natural, o tempo e o espaço para deixar

seu ambiente conhecido, para se elevar acima de si mesmo e renovar o mundo (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014).

Esse tempo tem, dentre suas vantagens e entre suas grandes virtudes, libertar o aluno de casa, família, cuidadores ou mães e pais, mesmo que por algumas horas. Nesta escola, as crianças e adolescentes estão livres de seus mundos, para que possam adquirir e produzir novos conhecimentos (MASSCHELEIN; SIMONS, 2014).

Nessa perspectiva, a escola em tempos de pandemia não é uma escola. Seja pela internet, WhatsApp, televisão ou qualquer outro meio que exija a intervenção dos pais, o ensino a distância reduz muito a possibilidade de liberdade para os alunos. Isso varia de acordo com as séries escolares, pois em idades mais avançadas aumentam as possibilidades de autonomia e liberdade. Isso pode variar se as escolas puderem promover atividades que possam ser realizadas de forma autônoma pelos alunos; e depende também de as mães e pais estarem dispostos a não intervir e, na medida do possível, a não ouvir ou interferir na aula (CURY, 2017).

Da mesma forma, se seguirmos essa definição, ainda que por motivos diferentes, o responsável pela educação do infante, ao proibir seus filhos de terem contato, mesmo virtual, com outros adultos ou meninas e meninos, rompe-se a possibilidade de liberdade oferecida pela escola e, portanto, seu espaço educacional em um lar, por vezes, pode ser uma casa sem estrutura, considerando-se como uma educação não escolarizada. De fato, há, também, o caso dos mais vulneráveis, que estão sendo “descolarizados” à força e, portanto, perdem a possibilidade de liberdade dada pela escola. Esse problema refere-se à incapacidade do Estado em garantir os direitos fundamentais. Claramente, é a exclusão (KOHAN, 2020).

Com base no exposto, não se pode nomear o processo escolar durante a pandemia como um processo de desescolarização. Compreende-se que a desescolarização foi um movimento muito forte nas décadas de 1960 e 1970. Illich (2019 p. 33) argumenta que:

[...]a escola é uma instituição que limita o verdadeiro direito de aprender, pois o ser humano sempre aprendeu melhor fora da escola o currículo oculto modela o consumidor e o cidadão na ideia de que algumas burocracias pautadas pelo conhecimento científico são eficientes e benevolentes.

Em vez da escola, deve ser incentivada a autoaprendizagem e a colaboração livre entre quem quer ensinar e quem quer aprender. A proposta de Illich (2019) foi produzida em um momento de fortes críticas à instituição escolar. Se usarmos essa definição de desescolarização, não podemos aplicá-la à situação escolar em tempos de pandemia. Pelo

menos parcialmente, o valor social da escola não está em dúvida. O que é criticado é sua incapacidade de responder à situação atual.

Isto posto, frisa-se, também, ao mesmo tempo em que pensadores como Illich clamavam pela desescolarização, grupos de direita faziam o mesmo, não em nome da justiça social, mas sim da liberdade de educar seus filhos como bem entendessem. Para esse movimento, a educação obrigatória e pública torna-se inimiga do direito de educar os próprios filhos de acordo com seus princípios e tradições, principalmente em tudo relacionado à religião. O ensino em casa, a educação domiciliar, é hoje uma forma muito difundida dessa forma de praticar a educação pelo mudo, embora, em muitos casos, utilize-se estratégias de ensino e aprendizagem semelhantes às formas escolares típicas (MORAES; SOUZA, 2017).

Visto a partir da definição de liberdade de Masschelein e Simons (2014), claramente isso não é escola, pois a criança ou adolescente permanecem presos no seio da família. Cassio (2019), por sua vez, considera que na literatura se tem uma perspectiva também que chama a atenção para um movimento antidemocrático, pois diminui uma das instituições sociais dedicadas à formação do público ou do comum. Pode ser que os partidários desta desescolarização, entendida como a intenção deliberada de aumentar a liberdade do pai sobre os filhos à custa de eliminar a liberdade dos filhos, tenham aumentado devido à pandemia.

Nota-se que a escola em tempos de pandemia perdeu seu lugar físico. Este fato se deve à falta de um local onde se gerem as relações e práticas culturais da escola para dar a possibilidade de liberdade aos discentes; a falta de um lugar que os suspendam do cotidiano para ter contato com outras formas de organizar o conhecimento e criar aprendizados que não ocorrem no cotidiano, atrapalha muito o processo de ensino. Mas, a escolarização da sociedade está profundamente enraizada e muitas de suas práticas, suas formas de organização e o tipo de conhecimento que administra foram transmitidos à sociedade. Em outras palavras, a cultura escolar saltou muros da escola e impactou múltiplos espaços, como a organização editorial de coleções infantis com base na idade, estratégias didáticas em museus e formas de organizar a educação em casa (PERES, 2020)

Vê-se, também, que colocar as crianças ou adolescentes dentro de uma bolha asséptica para que, a partir de ideias pedagógicas alternativas, aprendam matemática e desenvolvam sua espiritualidade, é a reprodução da escola, mas sem a liberdade que dá a possibilidade de conhecer a escola. Nessa perspectiva, nem o *homeschooling* conservador, nem a resistência da comunidade no contexto da pandemia pode ser considerados como processos de desescolarização; são, sim, uma espécie de privatização do ensino de muitos em idade escolar (PERES, 2020).

5.4 O roubo de espaço escolar causado pela pandemia

O que o espaço escolar faz é justamente criar a diferença entre o que é escola e o que não é. Essa divisão liberta as crianças e adolescentes do controle familiar e fomenta relações entre pares que as cidades não permitem mais nas praças e ruas, e cria tempos e espaços para organizar, apresentar e produzir conhecimentos diferentes do cotidiano (NAKANO *et al.*, 2021). Em termos mais pedagógicos, cria situações de aprendizagem. Mas este é apenas um lado da escola, talvez o mais “útil” é justamente esse lado que se perdeu com a pandemia. O que resta, como bem diz a pedagogia de Tonucci, é dever de casa (TONUCCI, 1997).

Para este pedagogo italiano, só o que sobreviveu da escola na pandemia é o que as crianças não gostam, como se nenhuma criança no mundo pudesse gostar de aprender algo novo e, por natureza, abomina todo o conhecimento. Tonucci está certo, porque o que resta é o lado pouco “agradável” da escola. Não é o dever de casa em si que fica na educação a distância; o que invadiu as casas com violência foi o andaime institucional e autoritário da cultura escolar (SOUZA; DAINEZ, 2020).

A isso foi adicionado, ainda por cima, o controle dos pais, bem como aqueles pais que, por condições de trabalho ou por decisão própria, acreditam na liberdade e na diferença que a escola faz, de repente, se viram não apenas como professores de modo geral, de má qualidade, mas como sujeitos escolares controlados pelas práticas verticais da escola. Diante dessa violência, geralmente, seria preferível resistir.

O roubo abrupto de espaço escolar causado pela pandemia trouxe um dos piores cenários possíveis: um sistema escolar, entendido como um sistema amplamente fechado, capaz de autorreproduzir suas práticas para sobreviver que guardou tudo o que lhe dá poder.

Em primeiro lugar, o poder legal de certificar. Crianças, adolescentes, mães e pais e professores foram proibidos de pausar, respirar, estabilizar suas emoções o máximo possível e tentar entender e explicar o que estava acontecendo durante a pandemia. O importante era terminar o ano letivo, cumprir os objetivos dos programas de estudos - eufemisticamente chamados de aprendizagem esperada -, para evitar que uma certa ideia de progresso parasse. Se fizéssemos uma pausa como comunidade educativa, os ciclos etários não seriam cumpridos, não seria certificado a tempo e produzir-se-ia uma cadeia de defasagem cujos efeitos continuaríamos a ver na próxima década (GOMES *et al.*, 2020).

Mas, além disso, vê-se que o problema educacional não era a urgência de cobrir os ritos de idade, mas a incapacidade das autoridades em entender que a certificação poderia

continuar seu curso e, ao mesmo tempo, oferecer outro tipo de escola, mais em consonância com as circunstâncias complexas e difíceis geradas pela pandemia de COVID-19, de acordo com as condições contextuais e os sujeitos que a vivenciam. Haja vista que sociológica e economicamente, muita coisa pode acontecer (RODRIGUES *et al.*, 2021).

Vê-se, portanto, o que predominou em tempos de pandemia foi uma visão verticalizada, uniforme e televisionada da educação. Em primeiro lugar, qualquer decisão vertical e centralista, por mais excelente que seja, será incapaz de considerar a infinidade de variações que ocorrem nas relações pedagógicas. Mais ainda, a imposição nacional de uma pedagogia única pode ser contraproducente, pois restringe os professores na tomada de decisões educacionais, o que acabará por não produzir o aprendizado esperado e expulsará muitos alunos da escola (RODRIGUES *et al.*, 2021).

É compreensível que o interesse do Estado, em prol de tutelar a educação à todos, seja ampliar a cobertura em uma velocidade sem precedentes, mas corre-se o risco de cair no que Paulo Freire (FREIRE, 1997) chamou de educação bancária: "em vez de comunicar, o educador faz anúncios e deposita que os alunos, meros incidentes, eles pacientemente receber, memorizar e repetir..., a única margem de ação que se oferece aos alunos é a de receber os depósitos" (FREIRE, 1997 p. 52).

Durante o contexto da pandemia a escola se mostrou bastante frágil. As medidas tomadas pelo Ministério da Saúde incluíram o fechamento da escola e, involuntariamente, a colocaram em xeque. Primeiro, ao perder seu lugar físico, a relação pedagógica encontrou dificuldades que não conseguiu superar. Sua didática, pouco familiarizada teve bastante dificuldades para o meio virtual. Tem uma visão bancária da educação, espalha a atividade e exige excessivamente das mães e pais de família (KOHAN, 2020).

Por outro lado, a escola, entendida como lugar de crianças e jovens, perdeu-se quando a liberdade foi coagida pela suspensão da vida cotidiana dentro de seus muros. Finalmente, a nova escola brasileira decidiu manter a parte mais antiga de si mesma e limitou suas atividades à cobertura, cumprimento do programa e certificação. Com esse panorama, é compreensível a decisão de muitos pais e responsáveis de fazer a própria "escola" enquanto a pandemia estava acontecendo (CURY, 2020).

No entanto, compreende-se que a escola é uma das melhores formas de solidariedade intergeracional, é um espaço físico e simbólico que nos permite ordenar o caos que é o nosso cotidiano com linguagens não cotidianas e porque, apesar de todos os seus erros, é um espaço que tem a possibilidade de dar agência e liberdade a crianças e adolescentes. Mas, sobretudo, a escola é um assunto público, entendido como um tema de interesse de todos, pois é um

lugar que produz parte do que nos é comum em uma sociedade. A escola pode formar consensos culturais que nos façam viver em comunidade e, certo ou errado, em democracia (CURY, 2020).

Infelizmente, as respostas da escola brasileira à pandemia e as medidas de isolamento levaram para um cenário em que se consideram apenas um lado do sistema educacional: o Estado que emite e certifica o conteúdo, e com isso negam completamente alunos, professores, pais ou responsáveis, ou seja, os principais atores das relações pedagógicas. E, aliás, anulam as funções democratizantes da escola.

Por fim, a escola, como espaço de todos, como espaço alheio ao cotidiano, tem de ser defendida contra o que lhe está a ser feito sob o pretexto da pandemia COVID-19. Da mesma forma, em defesa da escola, deveria aproveitar esses momentos com a abertura do *homeschooling* para mudar tanta história de autoritarismo escolar para que, quando voltassem para a sala de aula, promovessem a liberdade e o conhecimento que o público e o bem comum dão.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Viu-se, com o presente estudo, que a doutrina parece até concordar que o Direito Penal não deve impedir o *homeschooling* em virtude da natureza de *ultima ratio* dessa disciplina, devendo ser aplicado único e exclusivamente quando o ordenamento jurídico carecer de outros mecanismos de solução. Por esta razão, é conveniente considerar que as normas civis e ou administrativas constituem recursos mais adequados. Embora haja opiniões divididas e alguns membros do Ministério Público sejam favoráveis à punição da educação domiciliar, é verdade que tais acusações, de modo geral, não prosperam.

O tipo penal que tem maior aplicação nos casos de *homeschooling* está no fato do abandono de menor ou incapaz pelo responsável pela sua guarda. Se o abandono foi realizado pelos pais, tutores ou tutores legais serão denunciados criminalmente e se provada a sua responsabilidade será punido. E esta sanção será imposta quando, pelas circunstâncias do abandono, vida, saúde, integridade física do menor ou incapaz, sem prejuízo de punir o ato conforme o caso se constituir outro crime mais grave.

Mesmo que em 2022 a Câmara dos Deputados tenha aprovado o PL 1.388/22 que autoriza o *homeschooling* no Brasil, bem como que no Senado se tenha uma inclinação para regramentos que busquem apoio para a regulamentação do *homeschooling* no Brasil, viu-se que tal cenário permeia a modificação do Código Penal (Decreto-Lei 2.848/40) em prol de não imputar penalidade aos pais ou responsáveis que ofertarem a modalidade de educação domiciliar, afastando-se do crime de abandono intelectual previsto no art. nº 246 do referido Código.

Os resultados expressos nesta dissertação revelam que a discussão sobre o *homeschooling* no Brasil ganha espaço aos poucos no Congresso e na sociedade, com projetos de lei, tais como o PL 1.388/22, bem como a possibilidade de alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) frente à possibilidade de tornar os pais ou responsáveis livres em optar pela educação domiciliar para os menores que estiverem sob sua autoridade.

À vista disso, compreende-se, no caso do *homeschooling*, conforme se viu nesta dissertação, que o tipo objetivo do crime de abandono infantil parece não coincidir. O legislador refere-se o preceito ao abandono físico e no caso do ensino domiciliar vê-se que não se trata de crianças abandonadas, mas sim de menores que estariam a ser acolhidos, embora de forma diferente da prevista na legislação educativa vigente.

Em primeiro lugar, dentro da regulamentação do Direito de Família, prevê a privação do poder paternal por violação dos deveres que lhe são inerentes. Evidentemente, esta é uma das medidas de intervenção mais agressivas do poder público sobre a autonomia familiar. A hipótese de *homeschooling* deveria combater o descumprimento por parte dos pais que consiste em negligência grave dos deveres de pais e filhos, que no caso da educação domiciliária não há realmente abandono ou negligência dos pais no dever de educar seus filhos, ao contrário, há uma grande preocupação por parte deles na escolha do modelo educacional que permitirá uma melhor educação integral de seus filhos. Estamos apenas perante um exercício das suas funções paterno-filiais de forma diferente da regulamentada em nosso país.

Mesmo nos casos em que haja grave violação dos deveres pais-filhos (como o abandono negligente da educação do menor por não o enviar à escola ou permitir o absentismo escolar), em prejuízo do interesse do menor, como a separação do menor dos seus progenitores, uma vez que, afinal, a privação do poder paternal tem uma finalidade fundamentalmente protetora do interesse do menor, entende-se que a falta de escolaridade ou a tolerância ao absentismo escolar sejam acompanhadas de outras circunstâncias concomitantes ao caso, como maus tratos, más condições higiênicas, alcoolismo ou toxicod dependência dos pais, do qual deriva um grande prejuízo de desenvolvimento.

Na hipótese de *homeschooling* frente à responsabilidade civil, em tese, poder-se-ia levantar a hipótese de aplicação de condenações de cunho indenizatório ingressadas pelos filhos em face dos pais que pudessem optar pelo método de educação domiciliar e que na visão destes mesmos filhos não fossem exitosos no ensino.

Por outro lado, seria muito complicado provar no caso do *homeschooling* a existência dos pressupostos necessários à responsabilidade civil. Assim, em primeiro lugar, a existência de um dano sofrido pelo menor em decorrência do exercício da educação em casa teria que ter a comprovação de que essas crianças não têm um nível acadêmico comparável ao da educação oficial. Tampouco é fácil provar a falta de socialização decorrente do fato de que a educação deve ocorrer no respeito à legalidade, à ordem pública e, claro, à ordem constitucional.

Outro elemento que deveria ser analisado e comprovado seria a conduta maliciosa ou culposa do agente do dano, em nossa hipótese, dos pais. A intenção de educar os filhos longe de um centro oficial não é resultado da atitude passiva ou ociosa dos pais em relação aos filhos, mas, ao contrário, teria um excesso de zelo no exercício do dever de educar. Mais uma

vez, devemos partir do pressuposto de que os pais, quando exercerem os seus deveres paterno-filiais, normalmente o fazem em benefício dos filhos.

Com base nas evidências disponíveis sobre a responsabilidade que a família tem na qualidade da educação de seus filhos, nesta dissertação foram propostas reflexões para tornar visível a relevância que as famílias têm no sistema educacional e sugerir a necessidade de se instalar na escola, novos programas e ações que contribuem para fortalecer o relacionamento com as famílias.

Em primeiro lugar, evidenciaram-se estudos que mostram que famílias mais envolvidas com a escola e mais comprometidas com a educação têm filhos com melhor desempenho do que aquelas famílias que não estão.

Em segundo lugar, foram compartilhados estudos de fundo que estabelecem que as famílias de baixa renda tenham menos capacidade de se relacionar com a escola e apoiar a educação de seus filhos, uma questão que as estratégias de relacionamento família-escola não devem ignorar.

Em terceiro lugar, foi feita uma reflexão crítica sobre os avanços e desafios que as políticas e programas têm nesta área de relacionamento. Por fim, foram apresentadas algumas diretrizes e estratégias específicas para a participação da família na aprendizagem dos alunos.

As reflexões aqui apresentadas compartilham a convicção de que abordar essa relação pode trazer frutos positivos na melhoria da qualidade da aprendizagem de crianças e adolescentes. Para tanto, é necessário iniciar o caminho pela instalação de capacidades na instituição escolar que se refiram à incorporação de uma equipe profissional adequada para promover o relacionamento entre a escola e as famílias e, para isso, que seus dirigentes ou aqueles que administram são sensíveis e valorizam este desafio.

No Brasil, profissionais da área psicossocial, como psicólogos e assistentes sociais, foram incorporados para trabalhar em estabelecimentos de ensino, que assumem um papel importante na relação com as famílias dos alunos, especialmente os assistentes sociais. No entanto, não estão regulamentadas as condições de formação especializada que esse tipo de profissional deve demonstrar para trabalhar em problemas sociais de alta complexidade, que muitas vezes ocorrem em escolas socialmente vulneráveis. Tampouco há uma tipificação dos papéis e funções a serem desempenhadas, muito menos uma avaliação da eficácia de suas práticas.

Mas o desafio de envolver as famílias na educação das crianças não diz respeito apenas à equipe psicossocial e ao diretor, mas também aos professores, que são os que melhor conhecem as condições e possibilidades dos alunos e indiretamente de seus contextos

familiares. Somente com eles será possível influenciar a cultura escolar, muitas vezes carregada de preconceito e desconfiança em relação às famílias dos alunos, exacerbada em contextos de vulnerabilidade social. Nesse sentido, a formação de professores é um dos caminhos mais importantes e estratégicos para avançar no fortalecimento da relação entre escolas e famílias, tanto no nível inicial quanto na formação contínua para compreensão da diversidade familiar que é uma realidade nos dias de hoje.

Nesse sentido, reconhecer e valorizar o potencial que cada família representa, por mais diversa que seja, torna-se um passo necessário e fundamental para aproximar a escola das famílias. A proposição (PL 786/2021), por exemplo, altera três dispositivos da Lei 9.394, de 1996, no qual prevê que a educação escolar deve “vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. O projeto inclui a “prática familiar” entre os fundamentos da formação estudantil.

De alguma forma, o que se exige é que seja a própria escola que acredite firmemente na necessidade e nos efeitos que a maior presença das famílias terá na educação das crianças, para que elas não acabem necessariamente implementando políticas ou programas criados por outros.

Importante a observação de que a vida não transcorre da forma que sempre imaginamos e até eventos excepcionalíssimos como uma pandemia podem surgir sem maiores avisos. A situação de pandemia, segundo o prisma da OMS, é a ocorrência de uma doença transmitida diretamente entre pessoas, espalhada por todo o globo. De modo geral, diante de sua excepcionalidade, não há muito preparo por parte de países para como agir nesse contexto. Dessa forma, o sistema de ensino, como já visto durante o curso do presente trabalho, não é exceção.

No Brasil, não há leis específicas tratando sobre o ensino em situações pandêmicas e o cenário existente é um sistema legislativo que não é preparado para agir com a rapidez exigida nestes casos. A solução apresentada diante da pandemia mais recente (COVID-19) foi, inicialmente, suspensão do período letivo e em seguida aplicação das aulas via sistema EAD. Não coube sustentar a possibilidade da aplicação do *homeschooling*, neste período tão singular uma vez que, segundo decisão lapidada pelo STF, haveria necessidade de normatização, o que não ocorreu no caso concreto.

Vê-se que a discussão sobre o *homeschooling* no Brasil ganha terreno aos poucos no Congresso e na sociedade, com projetos de lei tramitando na Câmara dos Deputados e em alguns estados e municípios, enquanto mais famílias aderem informalmente à prática.

Diante de todo o quadro construído e apresentado neste estudo, verificaram-se pontos positivos e negativos quanto ao meio de ensino *homeschooling* nas mais diversas áreas de abordagem, uma vez que a matéria transcende ao jurídico. Acreditamos que a prática do mesmo por pais ou tutores diligentes, em casos específicos, pode ser benéfica. Contudo, caso o *homeschooling* seja aplicado por famílias desestruturadas provavelmente será prejudicial a criança ou ao adolescente.

Entendemos que apenas com uma forte regulamentação no que se refere a fiscalização por parte do Estado, visando verificar a aprendizagem e principalmente a saúde física e mental destas crianças e adolescentes conseguiríamos utilizar o *homeschooling* de forma positiva no Brasil. Tal regulamentação precisa se atentar para a garantia do convívio deste indivíduo em formação com outros de idade semelhante por meio de atividades complementares extradomiciliares.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Édison Prado. Homeschooling: uma abordagem à luz dos diplomas internacionais de direitos humanos aplicáveis à criança e ao adolescente. **Revista Direito**, v. 14, n. 21, p. 42-88, 2014.

ARAÚJO, Vinicius Augusto Santos. **Homeschooling**: O Ensino Domiciliar Como Alternativa De Substituição À Educação Escolar Presencial. *Étic-Encontro De Iniciação Científica-Issn 21-76-8498*, v. 14, n. 14, 2018.

ASSMANN, Hugo. **Placer y ternura en la educación**: hacia una sociedad aprendiente. Narcea Ediciones, 2002.

BARBIERI, Greice Ane. **O conceito de família na filosofia do direito de Hegel**. 2013.

BARBOSA, Gabriel Nicolau. **Homeschooling No Brasil**: A Liberdade Dos Pais Na Escolha Da Educação Domiciliar E Os Entraves Da Atual Conjuntura Jurídica. **Intertem@ s ISSN 1677-1281**, v. 38, n. 38, 2019.

BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro. Homeschooling no Brasil: ampliação do direito à educação ou via de privatização? **Educação & Sociedade**, v. 37, p. 153-168, 2016.

BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro; OLIVEIRA, Romualdo Luiz Portela de. **Apresentação do dossiê**: homeschooling e o direito à educação. 2017.

BARBOSA-FOHRMANN, Ana Paula; DE BRITO LANES, Rodrigo. O direito à educação inclusiva das crianças portadoras de deficiência. **Espaço Jurídico: Journal of Law**, v. 12, n. 1, p. 155-173, 2011.

BENDRATH, Eduard Angelo. O papel da Unesco na definição de Diretrizes para a Educação Não-Formal. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 8, p. e768986217-e768986217, 2020.

BERNARDES, Carolina Gomes. **O aprendizado fora do contexto escolar: discutindo a opinião de famílias que optaram por esse sistema**. 2018.

BERTUOL, Patrícia de Oliveira Assumpção; DA SILVA, Marta Leandro. Profissionais do Direito na educação: Considerações sobre o direito público subjetivo. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, p. 1683-1696, 2018.

BOLWERK, Aloísio Alencar; DOS SANTOS CARNEIRO, Ivone. A aplicação do homeschooling no brasil: uma análise interpretativa à luz de tratados de direitos humanos. **Revista Vertentes Do Direito**, v. 7, n. 1, p. 72-97, 2020.

BOSCHEE, Bonni F.; BOSCHEE, Floyd. A profile of homeschooling in South Dakota. **Journal of School Choice**, v. 5, n. 3, p. 281-299, 2011.

BRASIL. Lei da Educação. nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da**, 2014.

BREWER, T. Jameson; LUBIENSKI, Christopher. Homeschooling in the United States: Examining the Rationales for Individualizing Education I. **Pro-posições**, v. 28, p. 21-38, 2017.

BURNS, Johnna. **The Correlational Relationship between Homeschooling Demographics and High Test Scores**. 1999.

CAMPOS, Luís Henrique Romani et al. A influência do capital cultural familiar sobre o desempenho escolar. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, v. 50, n. 2, 2020.

CARVAJAL, Luisa Fernanda et al. **Crae Recopila sus procesos investigativos para sistematizar VIII Simposios Que Dejan Memoria**. 2016. Tese de Doutorado. Corporación Universitaria Minuto de Dios.

CARVALHO, Maria Cleonice Andrade de Souza. **Análise jurídica do sistema educacional brasileiro a partir da jurisprudência do STF** (re nº 888815 e o sistema homeschooling). 2019.

CÁSSIO, Fernando (Ed.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. Boitempo Editorial, 2019.

CIZEK, Gregory J.; RAY, Brian D. An analysis of home education research and researchers. **Home School Researcher**, v. 11, n. 2, p. 1-9, 1995.

COLEMAN, James. O conceito de igualdade de oportunidades educacionais. **Educação, Sociedade & Culturas**, v. 34, p. 137-155, 2011.

COSTA, Alexandra de Oliveira Martins Varela. **A cultura de uma escola-estudo de caso**. 2013. Tese de Doutorado. Faculdade de Ciências e Tecnologia.

COSTA, José Junio Souza. **A educação segundo Paulo Freire: uma primeira análise filosófica**. 2015.

CUNHA SILVA, Gildemberg; DE CARVALHO, Lizete Maria Orquiza; DE MOURA, Anna Regina Lanner. Metodologias e Professor Pesquisador—Caminhos Pós-modernos para uma Escola Socialmente Reconhecida. **Revista Internacional Educon**, v. 2, n. 2, p. e21022006-e21022006, 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação escolar e pandemia. **Pedagogia em ação**, v. 13, n. 1, p. 8-16, 2020.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Homeschooling ou educação no lar. **Educação em Revista**, v. 35, 2019.

DAS, Adreeta Priyadarshini; SOTIMOVA, Dilafruz R.; SWATSON, Geoffrey Kwesi. **Politics, Education and Homeschooling**. In: Образование 4.0: конкуренция, компетенции, коммуникации и креатив. 2020. p. 199-205.

DE SOTOMAYOR, Isabel Dans Álvarez. **Popper y el homeschooling: inspiración de una educación alternativa**. **Dilemata**, n. 29, p. 7-20, 2019.

DI PIETRO, Leila Oliveira et al. **Desescolarização ou escolarização da sociedade? desafios e perspectivas à educação**. 2008.

DOURADO, Luiz Fernandes. A institucionalização do sistema nacional de educação e o plano nacional de educação: proposições e disputas. **Educação & Sociedade**, v. 39, p. 477-498, 2018.

EPSTEIN, Joyce L.; GALINDO, Claudia L.; SHELDON, Steven B. Levels of leadership: Effects of district and school leaders on the quality of school programs of family and community involvement. **Educational Administration Quarterly**, v. 47, n. 3, p. 462-495, 2011.

ESCÓRCIO, Ana Cláudia et al. **O Direito Constitucional à educação e o tema do Homeschooling**: uma análise da Lei nº 775/2021 de SC e do Projeto de Lei nº 1.338/2022. 2022.

FERNANDES, Josicélia Dumê et al. Diretrizes curriculares e estratégias para implantação de uma nova proposta pedagógica. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 39, p. 443-449, 2005.

FORTUNATO, Ivan; CUNHA, Carolina Rodrigues. A deseducação obrigatória, por Paul Goodman. **Revista Sem Aspas**, v. 6, n. 2, p. 175-182, 2017.

FREIRE, Paulo. Educação “bancária” e educação libertadora. **Introdução à psicologia escolar**, v. 3, p. 61-78, 1997.

FREITAS, Suzana Cristina; FIGUEIRA, Felipe Luiz Gomes. Neoliberalismo, educação e a Lei 9.394/1996. **Holos**, v. 7, p. 1-16, 2020.

FUNK, Wellington Merino. DIREITOS HUMANOS: A evolução histórica do surgimento até a nova classificação em Primeira, Segunda e Terceira Geração. In: **Anais do Congresso Brasileiro de Processo Coletivo e Cidadania**. 2015. p. 326-342.

GAMBA, Bertha Rocío Cortés; HERRÁN, Edna Lisseth Puentes; ACOSTA, Dean Alejandro Rivera. **La investigación como parte de la práctica docente**. 2021. Disponível em: <https://revistas.umecit.edu.pa/index.php/dialogus/article/view/481>. Acessado em 10 jun. 2022

GARCÍA CEJUDO, Carolina. El hogar por escuela: propuesta de caracterización de educadores en el hogar. Jiutepec, Morelos. México. In: **VII Reunión del GT-Familia e Infancia. La familia y sus miembros: pensando la diferencia en América Latina**. CLACSO, 2010.

GARCÍA, Carolina. Pensamiento dogmático y privatización de la educación: una aproximación a la educación en el hogar en evangélicos mexicanos. Morelos, México. **Revista cultura y religión**, v. 8, n. 1, p. 11-29, 2014.

GARRETA, Jordi. La relación familia-escuela. **La relación familia-escuela**, p. 0-0, 2007.

GATTI, Bernardete A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, p. 51-67, 2013.

GHIRALDELLI JR, Paulo. A evolução das idéias pedagógicas no Brasil Republicano. **Cadernos de pesquisa**, n. 60, p. 28-37, 1987

GOERGEN, Pedro. A educação como direito de cidadania e responsabilidade do Estado. **Educação & Sociedade**, v. 34, p. 723-742, 2013.

GOLOMBOK, Susan. Families created by reproductive donation: Issues and research. **Child Development Perspectives**, v. 7, n. 1, p. 61-65, 2013.

GOMES, Laurina Carlos; NUNES, Isabel Fonseca; GARCIA, Elisa. Saúde escolar em tempo de pandemia. **Cadernos de Saúde**, v. 12, n. Especial, p. 28-29, 2020.

GOODMAN, Kenneth. **Unidade na leitura-um modelo psicolinguístico transacional**. Letras de Hoje, v. 26, n. 4, 1991.

GUBBINS, Verónica; IBARRA, Sebastián. Estrategias educativas familiares en enseñanza básica: análisis psicométrico de una escala de prácticas parentales. **Psykhé (Santiago)**, v. 25, n. 1, p. 1-17, 2016.

GUZMÁN, Daniel Enrique Alvarado; MOLINA, Adriana Lucía Montemayor; VARGAS, Ana Goretti Rosales. La educación en casa (homeschooling) en familias cristianas del noreste de México: percepciones de padres e hijos de 3 familias. **Revista de Ciencias Sociales, Humanidades y Tecnología**, 2018.

JACQUES, Samuel Moro et al. **O panorama jurídico do homeschooling no Brasil: constitucionalidade, necessidade e o panorama educacional da sociedade brasileira**. 2019.

JADUE, Gladys. Transformaciones familiares en Chile: riesgo creciente para el desarrollo emocional, psicosocial y la educación de los hijos. **Estudios pedagógicos (valdivia)**, n. 29, p. 115-126, 2003

JÓFILI, Zélia. Piaget, Vygotsky, Freire e a construção do conhecimento na escola. **Educação: teorias e práticas**, v. 2, n. 2, p. 191-208, 2012.

JUNQUEIRA, Laura Góes; DE BARROS, Renata Furtado. HOMESCHOOLING. **Revista do Instituto de Ciências Humanas**, v. 17, n. 27, p. 173-193, 2021.

KABIRI, Laura S. et al. Health-Related Physical Fitness and Activity in Homeschool: A Systematic Review With Implications for Return to Public School. **Journal of School Health**, v. 91, n. 11, p. 948-958, 2021.

KAPUR, Radhika. **Home Schooling in India**. 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/323695156_Home_Schooling_in_India. Acessado em 17 jun. 2022

KLINKO, Janaina. **Desescolarização e abandono do mundo: um estudo sobre argumentos antiescola e seus pressupostos**. 2021. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

KOHAN, Walter Omar. Tempos da escola em tempo de pandemia e necropolítica. **Práxis Educativa (Brasil)**, v. 15, p. e2016212, 2020.

LAUER, Pedro. **HOMESCHOOLING Como Alternativa em tempos de pandemia**. Anuário Pesquisa e Extensão Unoesc São Miguel do Oeste, v. 5, p. e24585-e24585, 2020.

LEÃO, Renato Zerbini Ribeiro. O Comitê de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais da ONU rumo à terceira década do século XXI. **Cadernos da Defensoria Pública do Estado de São Paulo**, v. 68, 2018.

LEITE, Mónica Margarete Nunes. **Ensino domestico-uma análise à luz das normas jusfundamentais em matéria educativa na Constituição Portuguesa**. 2018.

LEONE, Eugenia Troncoso; MAIA, Alexandre Gori; BALTAR, Paulo Eduardo. Mudanças na composição das famílias e impactos sobre a redução da pobreza no Brasil. **Economia e Sociedade**, v. 19, p. 59-77, 2010.

LIMA, Ieda Patrícia Figueiredo. **Homeschooling E A Violência Contra Crianças E Adolescentes Intrafamiliar: Os Riscos De Uma Educação Domiciliar**. 2020.

LÔBO, Paulo. **Direito Civil-Família**. Saraiva Educação SA, 2008.

MARTINS, Marianna Silva. **Conceituação do homeschooling por meio do recurso extraordinário nº 888.815/RS: limites e oportunidades entre família e estado na educação**. Centro Universitário de Brasília . 2019.

MASSCHELEIN, Jan; MAARTEN Simons. **Defesa da escola: uma questão pública**, Buenos Aires, Minho e Dávila. 2014

MEDEIROS, Maria Lucia Sucupira. **A superação da deserção pela relevância da matéria educacional**. Estácio de Sá. 2019.

MELO, Édina Souza; BASTOS, Wagner Gonçalves. Avaliação escolar como processo de construção de conhecimento. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 23, n. 52, p. 180-203, 2012.

MORAES, Maria Celina Bodin; SOUZA, Eduardo Nunes. Educação e cultura no Brasil: a questão do ensino domiciliar. **Civilística. com**, v. 6, n. 2, p. 1-33, 2017.

MORALES-INGA, Sergio; MORALES-TRÍSTAN, Oswaldo. Viabilidad de Comunidades Profesionales de Aprendizaje en sistemas educativos de bajo desempeño. **Educación y educadores**, v. 23, n. 1, p. 91-112, 2020.

MORANDÉ, Gonzalo; CELADA, Julio; CASAS, José J. Prevalence of eating disorders in a Spanish school-age population. **Journal of Adolescent Health**, v. 24, n. 3, p. 212-219, 1999.

NAKANO, Tatiana; ROZA, Rodrigo Hipolito; DE OLIVEIRA, Allan Waki. Ensino a distância em tempos de pandemia: Reflexões sobre seus impactos. **Revista e-Curriculum**, v. 19, n. 3, p. 1368-1392, 2021.

NASCIMENTO, Thamyrys Fernanda Cândido de Lima. **Ensino médio integral ou integrado e a gestão por resultados: entre a mercadorização do ensino e a educação pública de qualidade**. 2019. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco.

NOGUEIRA, Lauro César Bezerra; ALENCAR, Erik Figueiredo. Tal pai, tal filho? Uma análise dos efeitos fatores de circunstâncias sobre o desempenho dos alunos na avaliação do Pisa 2012. **Pesquisa e Planejamento Econômico**, v. 49, n. 1, 2019.

NORONHA, Maressa Maelly Soares; PARRON, Stênio Ferreira. A evolução do conceito de família. **Revista Pitágoras**, v. 3, n. 3, p. 1-21, 2012.

OLIVEIRA, Rannyelly Rodrigues et al. Homeschooling no Brasil: Acepções Históricas E Jurídicas. Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos. **ANAIS VI CONEDU**. 2019

PACHECO, Maria Eniana Araújo Gomes; ALVES, Sâmea Moreira Mesquita. A função social dos idosos avós na contemporaneidade: uma análise preliminar da estrutura familiar. **Conhecimento & Diversidade**, v. 4, n. 8, p. 93-103, 2013.

PALLÁS FERRER, Irene; VÁZQUEZ TOLEDO, Sandra. **¿ Por qué homeschooling**. 2019. Tese de Doutorado. Tesis de pregrado, Universidad Zaragoza.

PARCEL, Toby L.; DUFUR, Mikaela J.; CORNELL ZITO, Rena. Capital at home and at school: A review and synthesis. **Journal of marriage and family**, v. 72, n. 4, p. 828-846, 2010.

PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues; COSTA FILHO, Izaías. O Cumprimento Do Exarado Na Ldb/96 Para A Educação Superior No Brasil. 2012. **De História Da Educação**, p. 839.

PERES, Maria Regina. Novos desafios da gestão escolar e de sala de aula em tempos de pandemia. **Revista de Administração Educacional**, v. 11, n. 1, p. 20-31, 2020.

PETERKE, Sven; FARIAS, Paloma Leite Diniz. 50 anos dos “Direitos da Criança” na Convenção Americana de Direitos Humanos: a história do artigo 19. **Revista de Direito Internacional**, v. 17, n. 1, 2020.

PICOLI, Bruno Antonio. Homeschooling e os irrenunciáveis perigos da educação: reflexões sobre as possibilidades de educação sem escola no mundo plural a partir de Arendt, Biesta e Savater. **Práxis Educativa**, v. 15, p. 1-22, 2020.

PIDESC. Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. **Relatório PIDESC**. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/relatorios/dh/br/pidesc.html>. Acessado em 12 jan. 2023

PIETRUCCHI, Marco Antonio Ribeiro. **Descumprimento De Preceito Fundamental: A Ineficácia Do Direito À Educação Básica E Sua Necessária Efetivação Por Meio De Alocação De Recursos Públicos**. 2020.

PINTO, José Marcelino de Rezende. O financiamento da educação na Constituição Federal de 1988: 30 anos de mobilização social. **Educação & Sociedade**, v. 39, p. 846-869, 2018.

RANIERI, Nina Beatriz Stocco; ALVES, Angela Limongi Alvarenga. Direito à educação e direitos na educação. **São Paulo: Cátedra UNESCO de Direito à Educação-USP**, 2018.

RAZETO, Alicia. El involucramiento de las familias en la educación de los niños: Cuatro reflexiones para fortalecer la relación entre familias y escuelas. **Páginas de educación**, v. 9, n. 2, p. 184-201, 2016.

REICH, Rob. Why homeschooling should be regulated. **Homeschooling in New View, Information Age Publishing**, p. 133-143, 2016.

REIS, Tauane Oliveira; BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro. A regulamentação do homeschooling (Educação Domiciliar) nos Estados Unidos da América e no Brasil. **Revista dos Trabalhos de Iniciação Científica da UNICAMP**, n. 26, 2018.

RIBEIRO, Gláucia Albertasse Faria; GUIMARÃES, Luiza Angélica Paschoeto. Do Direito À Educação E Do Dever De Educar: A Questão da Obrigatoriedade do Ensino. **Episteme Transversalis**, v. 10, n. 2, 2019.

RIVERA-HURTADO, Marian García. Homeschooling: la responsabilidad de educar en la familia. Educación y futuro: **revista de investigación aplicada y experiencias educativas**, n. 20, p. 273-284, 2009.

RODRIGUES, Letícia Lopes et al. Estratégias Socioeducativas Em Tempo de Pandemia. **Revista Projetos Extensionistas**, v. 1, n. 1, p. 53-59, 2021.

RUDNER, Lawrence M. Scholastic achievement and demographic characteristics of home school students in 1998. **education policy analysis archives**, v. 7, n. 8, p. n8, 1999.

SALVATERRA, Fernanda; VERÍSSIMO, Manuela. **A adoção: O Direito e os afectos** Caracterização das famílias adoptivas do Distrito de Lisboa. *Análise Psicológica*, v. 26, n. 3, p. 501-517, 2008.

SANTO, Espírito. Secretaria de Estado da Educação–SEDU. **Edital de credenciamento de escolas para aderir ao Programa de Escolas Estaduais de Ensino Médio em Turno Único**, n. 017, p. 17, 2015.

SANTOS, Zélia Maria. Escola como espaço de transformação: a articulação da educação, pobreza e desigualdade social no currículo escolar. **Rev. Int. Investig. Cienc. Soc**, p. 239-252, 2017.

SCOTT, Parry. A família brasileira diante de transformações no cenário histórico global. **Revista Antropológicas**, v. 16, n. 1, 2005.

SEDU. Espírito Santo. Secretaria de Estado da Educação—SEDU. **Edital de credenciamento de escolas para aderir ao Programa de Escolas Estaduais de Ensino Médio em Turno Único**, n. 017, p. 17, 2015.

SILVA, Aparecida; Do Carmo, D. A. **Educação Domiciliar No Brasil: Análise Civil Constitucional Da Educação Domiciliar A Partir Do Re N°888. 815/Rs.** 2019.

SILVA, Camila Oliveira; BATISTA, Daniel Ribeiro. Funcionamento Da Educação Domiciliar (Homeschooling): análise de sua situação no Brasil. **Pedagogia em Ação**, v. 7, n. 1, 2015.

SILVA, Clemildo Anacleto; ALMEIDA, Emanuel Rodrigues; FERRO, Karla Érika Ferreira. **Homeschooling e a negação do direito à educação: um desdobramento do estado neoliberal.** *Ciência em Movimento*, v. 21, n. 42, p. 103-113. 2019. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ipa/index.php/EDH/article/view/899>. Acessado em 10 jun. 2022

SILVA, João Victor Ferreira da; LOPES, Yoanna Danielly Victor. **A pobreza menstrual como fator de violação de direitos humanos: um olhar para adolescentes em ambiente escolar.** 2022.

SILVA, Raimundo Paulino. A escola enquanto espaço de construção do conhecimento. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 12, n. 139, p. 83-91, 2012.

SILVEIRA, Adriana Aparecida Dragone. **O direito à educação de crianças e adolescentes: análise da atuação do Tribunal de Justiça de São Paulo (1991-2008).** 2010. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

SIMPLICIO, Tayssa. Homeschooling no Brasil. **Perspectivas em Diálogo: revista de educação e sociedade**, v. 7, n. 15, p. 219-228, 2020.

SOARES, Jiane Martins. Família e escola: parceiras no processo educacional da criança. **Planeta Educação, São José dos Campos**, 2010.

SOUSA, Ana Paula; MÁRIO, JOSÉ FILHO. A importância da parceria entre família e escola no desenvolvimento educacional. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 44, n. 7, p. 1-8, 2008.

SOUZA, Antonio Carlos Marques; CERQUEIRA, Súsley Albuquerque. O ENSINO Doméstico ou Homeschooling como Crime De Abandono Intelectual no Brasil. **e-Revista Facitec**, v. 10, n. 2, 2019.

SOUZA, Donaldo Bello de; FARIA, Lia Ciomar Macedo de. Reforma do Estado, descentralização e municipalização do ensino no Brasil: a gestão política dos sistemas públicos de ensino pós-LDB 9.394/96. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 12, p. 925-944, 2004.

SOUZA, Flavia Faissal; DAINÉZ, Débora. Educação Especial e Inclusiva em tempos de pandemia: o lugar de escola e as condições do ensino remoto emergencial. **Praxis educativa**, v. 15, p. 1-15, 2020.

SOUZA, Maria Ester do Prado. Família/Escola: a importância dessa relação no desempenho escolar. **Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE). Paraná**, p. 1764-8, 2009.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. **Recurso Extraordinário RE 888815 do Rio Grande do Sul**, Relator: Min. Roberto Barroso, publicado em 04.06.2015. Disponível em: <<http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=8678529>>. Acesso em 12 set. 2022

TOMASEVSKI, Katarina et al. **Mission to Turkey, 3-10 February 2002: report/submitted by Katarina Tomasevski, Special Rapporteur on the Right to Education**. 2002.

TONUCCI, Francesco. Qui té ganes, encara, de perdre el temps amb els infants? Apunts per una pedagogia de la lentitud. **Temps d'educació**, p. 249-257, 1997.

UNEDA, Laura Melo et al. **Direito público subjetivo e o direito fundamental à educação: as (im) possibilidades do homeschooling**. 2021.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **Família**. 2013. Disponível em: https://es.unesco.org/sites/default/files/c_familia-def_0_0.pdf. Acessado em 10 jun. 2022

VALERO ESTARELLAS, María José. **Homeschooling en Europa**. Homeschooling en Europa, p. 273-295, 2014.

VALIENTE, Carlos et al. Homeschooling: What do we know and what do we need to learn? **Child Development Perspectives**, v. 16, n. 1, p. 48-53, 2022.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves; MORGADO, José Carlos Bernardino Carvalho. Desafios à escolarização obrigatória: a inserção do homeschooling na legislação educacional no Brasil e em Portugal. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 30, n. 1, 2014.

VASCONCELOS, Maria Lúcia Marcondes Carvalho. **Conceitos de educação em Paulo Freire**. Editora Vozes Limitada, 2015.

VIEIRA, André de Holanda Padilha. **Escola? Não, obrigado**: um retrato da homeschooling no Brasil. 2012. Disponível em:
https://bdm.unb.br/bitstream/10483/3946/1/2012_AndredeHolandaPadilhaVieira.pdf.
Acessado em 10 jun. 2022

WEISS, Heather B. et al. Reframing Family Involvement in Education: Supporting Families to Support Educational Equity. *Equity Matters. Research Review No. 5*. **Campaign for Educational Equity, Teachers College, Columbia University**, 2009.