



COLETÂNEA
ANEC

Aspectos a considerar sobre a proposta de ensino domiciliar

Ir. Adair Aparecida Sberga e Roberta Guedes

ISBN: 978-65-991727-2-4



ANEC

Associação Nacional de
Educação Católica do Brasil

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Aspectos a considerar sobre a proposta de ensino
domiciliar [livro eletrônico] / Org. Adair Sberga
e Roberta Guedes

... [et al.]. -- 1. ed. -- Brasília, DF :

Associação Nacional de Educação Católica do
Brasil - ANEC, 2020.

PDF

ISBN 978-65-991727-2-4

1. Educação 2. Ensino domiciliar I- Adair Aparecida
Sberga e Roberta Guedes. II. Título.

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação 370.1

CONSELHO SUPERIOR

Ir. Irani Rupolo – Presidente

Pe. Mário Sündermann – Vice-Presidente

Ir. Cláudia Chesini – Secretária

CONSELHEIROS

Frei Gilberto Gonçalves Garcia

Ir. Iranilson Correia de Lima

Ir. Ivanise Soares da Silva

Pe. João Batista Gomes de Lima

Dom Joaquim Giovani Mol Guimarães

Pe. Josafá Carlos de Siqueira

Ir. Márcia Edvirges Pereira dos Santos

DIRETORIA NACIONAL

Ir. Paulo Fossatti – Diretor Presidente

Ir. Adair Aparecida Sberga – Diretora 1ª Vice-Presidente

Ir. Natalino Guilherme de Sousa – 2º Vice-Presidente

Ir. Marli Araújo da Silva – Diretora 1ª Secretária

Pe. Maurício da Silva Ferreira – Diretor 2º Secretário

Pe. Roberto Duarte Rosalino – Diretor 1º Tesoureiro

Frei Claudino Gilz – Diretor 2º Tesoureiro

**CONSELHO PARA ASSUNTOS
ECONÔMICOS E FISCAIS - CAEF**

Luiz Cezar Marques – Conselheiro Titular

Mauro Peres Macedo – Conselheiro Titular

Pe. José Marinoni – Conselheiro Suplente

Júlia Eugênia Cury – Conselheira Suplente

Ir. Amélia Guerra – Conselheira Suplente

SECRETARIA EXECUTIVA

Guinartt Diniz

CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

Roberta Valéria Guedes de Lima

CÂMARA DE ENSINO SUPERIOR

Fabiana Deflon dos Santos Gonçalves

CÂMARA DE MANTENEDORAS

Guinartt Diniz Rodrigues Antunes

**SETOR PASTORAL/RELACIONAMENTO
INSTITUCIONAL**

Ir. Cláudia Chesini

**SETOR ADMINISTRATIVO/
FINANCEIRO**

Idelma Alves Alvarenga

COORDENAÇÃO DE EVENTOS

Davi Lira Varela Rodrigues

ASSISTENTE ADMINISTRATIVA

Jackeline Nascimento

ORGANIZADORAS:

Ir. Adair Sberga

Roberta Guedes

GERÊNCIA DE COMUNICAÇÃO

Natália Ribeiro Pereira

REVISÃO TEXTUAL

Elisangela Barbosa

PROJETO GRÁFICO

Verlindo Comunicação



AUTORES

Aleluia Heringer Lisboa
Anthony Tannus Wright
Eder D'Artagnan
Elisangela Dias Barbosa
Humberto Silvano Herrera Contreras
Ítalo Francisco Curcio
P. Crispim Guimarães Santos
P. Vitor Hugo Mendes
Ricardo Mariz
Rodinei Balbinot

Sumário

9

Capítulo 1

EDUCAR NA SOCIEDADE DO INUSITADO: A TENSÃO GERACIONAL E O PAPEL DA FAMÍLIA E DA ESCOLA

Autor: Ricardo Mariz

20

Capítulo 2

HOMESCHOOLING OU EDUCAÇÃO DOMICILIAR: UMA VISÃO PANORÂMICA EM ÂMBITO INTERNACIONAL

Autor: P. Vitor Hugo Mendes

32

Capítulo 3

O FENÔMENO DO HOMESCHOOLING NO BRASIL E SEU IMPACTO SOCIAL

Autor: Ítalo Francisco Curcio

44

Capítulo 4

O ENSINO DOMICILIAR E A IMPORTÂNCIA DA CONSTRUÇÃO DE UMA ALDEIA EDUCATIVA GLOBAL

Autor: Rodinei Balbinot

56

Capítulo 5

O PAPEL DA FAMÍLIA NA EDUCAÇÃO

Autor: P. Crispim Guimarães Santos

70

Capítulo 6

JUVENTUDES E ESCOLA: CONTEXTOS, SUJEITOS E SENTIDOS

Autor: Eder D'Artagnan

82

Capítulo 7

HOMESCHOOLING: QUAL ESCOLA? QUAL CIDADANIA? A FAMÍLIA E A ESCOLA NA EDUCAÇÃO INTEGRAL DO ALUNO

Autores: Elisangela Dias Barbosa e Humberto Silvano H. Contreras

103

Capítulo 8

CINCO CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DOMICILIAR

Autor: Anthony Tannus Wright

113

Capítulo 9

O DIREITO À EXPERIÊNCIA ESCOLAR

Autora: Aleluia Heringer Lisboa

Apresentação

A Associação Nacional da Educação Católica do Brasil (ANEC) é uma associação de direito privado, constituída por pessoas jurídicas, sem fins lucrativos e econômicos, de caráter educacional, cultural, beneficente e de assistência social, reunida em comunidade de princípios com a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e a Conferência dos Religiosos do Brasil (CRB).

Nos últimos tempos houve um apelo, por parte de algumas famílias e representantes da sociedade, pela discussão sobre a implantação do Homeschooling, também conhecido como educação domiciliar, no Brasil. A Associação Nacional da Educação Domiciliar (Aned) estima que 7 mil famílias já praticam o Homeschooling no Brasil e, em Brasília, cerca de 200 famílias.

A ANEC constituiu um Grupo de Trabalho no Setor de Educação e Cultura da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) para refletir sobre o Homeschooling e, neste sentido, construir pontes para que esta modalidade de ensino possa ser conhecida nas suas especificidades, entendendo assim quais são seus impactos na formação das infâncias, adolescências e juventudes.

Nesse sentido, a ANEC elaborou uma Coletânea intitulada “Aspectos a considerar sobre a proposta de ensino domiciliar”, que pretende trazer à baila o tema do Homeschooling, em formato de subsídio para ampliar o conhecimento dos leitores e apoiar, com fundamentos, tomadas de decisão em relação à educação, que é um tema de fundamental interesse para a formação da nação brasileira.

A coletânea apresenta artigos, ensaios e crônica, organizados da seguinte forma: um artigo de opinião, que abre as discussões, com o tema “Educar na sociedade do inusitado”, que trata dos dilemas e das oportunidades para repensar os papéis da família e da escola no processo de socialização dos mais novos. O segundo artigo “Homeschooling ou educação domiciliar” apresenta uma visão panorâmica da Educação familiar no âmbito internacional. Em seguida, “O fenômeno do homeschooling no Brasil e seu impacto social” aborda o papel da escola na formação dos adolescentes e jovens como sujeitos inseridos na sociedade. Dando continuidade às discussões, os textos a seguir, “O Ensino Domiciliar e a Importância da construção de uma Aldeia

Educativa Global”, apresenta que a família não pode ser a única responsável pela educação, pois como diz o provérbio africano: ‘para educar uma criança é necessário uma aldeia inteira’, deixando evidente que não é hora de divisão, mas de unidade em vista de uma nova solidariedade universal; “O papel da família na educação”, que é um artigo que coloca a família como principal responsável pela educação dos filhos; “Juventudes e Escola” é um ensaio sobre a escolarização e os processos conjuntos de socialização, sociabilidade e subjetivação, no qual o estudante se reconhece como sujeito na sociedade, vivendo o processo de construção da identidade pessoal e social; “Homeschooling: Qual escola? Qual cidadania?” é um artigo que faz um contraponto entre a educação domiciliar e os processos da educação escolar, trazendo pós e contras em ambos os contextos. Porém, deixa evidente que é necessário compreender o espaço do individual-privado, fortalecido na educação domiciliar e o coletivo-público ampliado no espaço da escola, que colabora para o aprendizado da ética e da civilidade para o bem comum. O penúltimo artigo “Cinco considerações sobre a educação domiciliar”, por meio

de cinco pontos colocados em discussão, defende a tese de as famílias terem autonomia para escolher a modalidade da educação que querem oferecer para seus filhos. Por fim, “O direito à experiência escolar” é uma crônica que encerra a coletânea, propondo que revisitemos nossas lembranças e sentimentos de quando éramos crianças e jovens, para resgatar o quanto foi importante frequentar uma escola e viver em espaços democráticos que educam para a autonomia e tomada de decisão.

Almejamos que esta coletânea da ANEC colabore para um frutífero diálogo em vista da educação de qualidade social, equitativa, solidária e voltada para o bem comum, em conformidade com a formação de crianças, de adolescentes e de jovens, que compreendemos ter a necessidade do espaço escolar para seu desenvolvimento integral e para construir uma humanidade mais solidária.

IR. ADAIR APARECIDA SBERGA

Diretora Vice-Presidente
da Associação Nacional
da Educação Católica





1.

Educar na sociedade do inusitado:

a tensão geracional
e o papel da família
e da escola

| Ricardo Mariz



Considerações iniciais

A relação entre os mais velhos e os mais novos é sempre carregada de esperança, expectativas e tensão. Esperança que os aprendizados de uma geração sirvam como uma forma de escada ou de amparo para as futuras gerações, expectativas que são resultados das projeções que fazemos uns para os outros e tensões nas “disputas” por espaços e papéis na sociedade. O fato é que aprendemos sempre na relação entre as gerações, com e contra as gerações anteriores, mas não sem elas. A humanidade nos humanos não é uma construção que se faz fora da história. Ela é passível de mudanças, recuos, avanços, disputas e possui na capacidade de aprendizagem o elemento estratégico que nos levou, até o momento, no ponto em que nos encontramos. Tudo de humano e de desumano que produzimos é resultado da nossa aprendizagem.

O processo de aprendizagem é uma passagem de uma situação de heteronomia, onde o outro determina o que é o mais acertado e importante para a vida, para uma situação de autonomia, onde vivemos uma autodeterminação dos rumos da vida e da própria sociedade. Nas relações heterônomas o outro geralmente é o mais velho, o mais experiente ou aquele que possui mais

poder. O outro é aquele que exerce uma autoridade baseada no acúmulo de experiência, na posição familiar, no poder econômico ou mesmo no poder de coerção.

Já a autonomia, nosso desejo de autodeterminação, inúmeras vezes é confundida com a anomia. Se a aprendizagem é um processo de individualização, que sempre se faz no social, a anomia é uma versão individualista dessa busca. A autodeterminação é necessariamente social porque somos seres gregários, não vivemos isolados. Temos o desafio de encontrar formas coletivas de autodeterminação, formas coletivas de exercício da nossa autonomia. Esse exercício coletivo de construção da autonomia humana encontra na heteronomia e na anomia duas polaridades que se aproximam enquanto essência, pois heteronomia e anomia são versões distintas de uma perspectiva autoritária.

Essa tensão entre autonomia, heteronomia e anomia será uma constante nas relações entre as gerações e em todo o processo de aprendizagem, mas também se faz presente na organização da vida social, como por exemplo, no debate sobre “liberdade” do uso ou não uso de máscara durante uma pandemia de um vírus respiratório, nos debates sobre as regras de

trânsito, sobre o que é obrigatório e o que não é numa sociedade. Encontramos essa tensão também quando avaliamos quem pode ou deve educar os mais novos e os papéis específicos da família e da escola.

Neste ponto passamos a tratar diretamente o tema central desta reflexão: a educação dos mais novos e o papel da família e da escola. Parece-me importante ressaltar que família e escola possuem, entre outras funções, a função de participar do processo de socialização dos mais novos, ou seja, de acolher e criar condições, para que os mais novos ingressem na sociedade e na sua dinâmica. Essa “preparação” para inserção na sociedade se faz necessária porque os humanos não nascem prontos e acabados, precisamos de linguagem, de conhecimentos, habilidades e várias outras condições para conviver e ampliar nosso raio de convivência.

Família e escola, então, possuem entre outras funções sociais, a tarefa de contribuir na socialização dos mais novos. Essa coincidência na função não significa uma coincidência de papéis para o exercício da mesma função. E não significa, também, numa mesma intencionalidade dessa socialização que pode ser pela conservação ou transformação da sociedade.

Conservar e transformar parecem ser uma dinâmica da vida, então não seria diferente entre nós humanos que somos parte do jogo maior da vida. No jogo da nossa humanidade, o processo de socialização tem sido condição fundamental na relação entre os mais novos e os mais velhos, na relação entre as gerações e na condução dos rumos da sociedade. Em cada período histórico, a ação de socialização encontra-se diante de um duplo desafio: um desafio estruturante e permanente e os desafios conjunturais – que são os desafios do nosso tempo.

O desafio estruturante pode ser resumido numa pergunta: que parte da experiência anterior que construímos é fundamental para construção das experiências futuras? Em cada tempo respondemos essa pergunta da melhor maneira possível, mas temos, também, a especificidade de cada momento histórico. Cada tempo é portador dos seus encantos e espantos específicos. Então, como pessoas adultas, temos essa dupla tarefa, quando pensamos na socialização dos mais novos: responder da melhor maneira o desafio estruturante, como nossos pais, avós e antepassados o fizeram e enfrentar os desafios específicos do nosso tempo, que tentarei brevemente sinalizar.

1. Desafios do nosso tempo: a simultaneidade dos processos de socialização

Do ponto de vista da socialização nós nascemos várias vezes durante a vida. No nosso primeiro nascimento, depois da estranheza com a luz e com o ato de respirar por conta própria, nós provavelmente consideramos o nosso mundo do tamanho dos braços de nossa mãe (aqui pensando a partir de uma situação ideal). Esse mundo, aos poucos, vai se alargando para os braços de outros adultos próximos e outros ambientes.

O primeiro mundo para o qual nós nascemos é pequeno aos nossos olhos hoje, mas deve ter sido uma imensidão quando o desbravamos pela primeira vez. Essa parece ser a dinâmica da socialização: vamos nascendo para mundos maiores: nossa família, grupo de amigos, escola, mundo do trabalho, nosso país, o planeta, o universo e a vida como um todo. Em cada “nascimento” ganhamos consciência de que pertencemos a um mundo maior do que aquele antes experienciado por nós.

Esse processo de socialização aconteceu em gerações anteriores de uma maneira bem demarcada. Poderíamos

afirmar que uma primeira socialização acontecia na família, uma segunda, anos mais tarde, na escola e assim por diante. Em alguns momentos, chegamos a classificar como primeira socialização a experiência vivida no ambiente familiar e segunda socialização na escola.

Hoje, vivemos uma compressão desses processos de socialização. Uma parte significativa das crianças é escolarizada cada vez mais cedo. Algumas delas convivem nos seus primeiros anos de vida mais tempo com os educadores do que com os seus familiares. Vivemos, também, com a intensificação do uso de tecnologias de comunicação e informação, uma “entrada” cada vez mais precoce do mundo dentro de casa através das “janelas” dos nossos artefatos. Poderíamos afirmar que, cada vez mais, nascemos para os “vários” mundos de maneira simultânea.

Qual o papel de cada um nesse novo processo de socialização? O que é específico da família, da escola e do restante da sociedade? O que é fundamental em cada uma dessas “esferas” de socialização que precisamos garantir na formação dos mais novos? Na simultaneidade do processo de socialização, os papéis se confundem e necessitam de uma definição, inclusive de seus limites e contornos. Essa parece ser uma das tarefas do nosso tempo.

2. Desafios do nosso tempo: da desilusão com a “pólis” à ilusão com o individualismo

Vivemos um momento de turbulência na política, nas redes sociais e em várias dimensões da vida em sociedade. Num contexto de turbulência, além dos seus efeitos concretos, passamos também por certa miopia social, o nosso olhar parece comprometido com o inusitado da realidade e perdemos nossa capacidade de ver o todo. Uma sociedade em turbulência é uma sociedade que sofre duplamente: pela turbulência em si e pelos seus efeitos subjetivos.

Um dos resultados perceptíveis da turbulência social vivida nos últimos anos é o descrédito com a política e com os processos coletivos. A crise da democracia liberal e o advento de um novo formato de populismo são indicadores claros desse momento e seus efeitos. Parece que grande parte de nós passou a pensar e fazer política “com o fígado”, ou seja, fígado por uma lógica de ran-cor, decepção ou desilusão.

Essa lógica pode colocar em xeque todo o espaço público, que foi organizado a partir da promessa de regulação do bem maior. É um sentimento que atinge, mesmo que indiretamente, a instituição escola. Uma instituição or-

ganizada a partir da noção do coletivo e que se concretiza na organização dos espaços coletivos.

A partir da desilusão com a “pólis” como espaço organizador da vida, começa a se fortalecer a ilusão do individualismo. O individualismo é uma distorção da busca pela individualidade. Ele se fortalece com um discurso que parece ser, no primeiro momento, empoderador: de que cada um pode fazer a diferença, de que tudo é possível, de que cada um pode despertar uma espécie de super-homem ou supermulher dentro de si. É o discurso do voo solo. É cada um por si e o meu “deus de bolso” ao meu favor.

O individualismo, como nosso mito contemporâneo, reforça a ilusão que tudo pode e deve ser customizado para o meu desejo: uma religião feita sob medida, uma escola com a minha cara e minhas crenças, um fazer político onde cancelo o que não me agrada e compartilho aquilo que confirma minhas impressões, conceitos e preconceitos.

A ilusão do individualismo carrega como uma consequência mais visível a solidão do peso do mundo nas costas de cada um. Interessante pensar que o individualismo nasce da pretensão da liberdade, ou seja, não quero que o outro regule a minha vida, quero uma vida mais leve, porém no exercício solitário dessa ilusão os problemas que são coletivos

recaem nas costas de cada um como problemas individuais, e assim precisam ser resolvidos.

No individualismo e na customização dos espaços coletivos ao meu gosto, imagino-me leve como uma pena, mas também é como uma pena isolada que precisarei enfrentar os ventos do cotidiano e da história.

A desilusão com a pólis, e com parte das promessas da modernidade que não foram concretizadas, não é algo que pode e que deve ser desprezada, pelo contrário, devemos nos ater naquilo que conquistamos como sociedade e naquilo que não conquistamos. Nessa espécie de avaliação, só devemos evitar trocar uma desilusão por uma nova ilusão.

Num momento de turbulência como o que temos passado, a vista turva pode não deixar evidente o que temos pela frente e nos fazer temer o futuro. Dessa forma e como uma defesa podemos idealizar o passado. Na ilusão de um passado idealizado temos um reforço da perspectiva conservadora da socialização. Nessa perspectiva distorcida da realidade, passaremos a preparar os mais novos para se defenderem do mundo e não para viverem no mundo e transformá-lo.

3. Desafios do nosso tempo: o descompasso entre a escola e as mudanças da sociedade

A escola possui o papel de fazer ponte entre o passado e o futuro. É tanto assim que por muitas vezes escutamos a afirmação de que devemos preparar nossos estudantes para o futuro. O desafio é quando a perspectiva de futuro se desloca constantemente e os conteúdos que devem fazer essa preparação deixam de ser óbvios. Nesses momentos a escola, de preparadora para o futuro, se vê questionada sobre o seu próprio futuro.

Não nos cabe discutir exaustivamente esse descompasso em que nos encontramos entre o ritmo e conteúdo da escola e do restante da sociedade, mas podemos apontar alguns passos em falsos e tropeços que estamos dando na dança da aprendizagem.

Um elemento muito evidente é a mudança no “insumo” de trabalho da escola: a informação. A escola e seus professores não são, como outrora, detentores privilegiados das informações. A dinâmica de produção e circulação da informação mudou fortemente e a escola parece não ter percebido e reagido ainda a essa mudança. Isso

implica numa necessidade de mudança do conteúdo escolar.

Outro elemento diz respeito aos próprios estudantes. Temos vivido mudanças intrageracionais e a distância entre nós educadores e nossos estudantes, em alguns momentos, parecem abismais. Compreender a especificidade da atual crise geracional é um dever de casa que a escola não pode deixar de fazer.

Essa compreensão não é para construir uma escola sob medida ou customizada para os estudantes. Essa seria uma resposta preguiçosa e inconsequente da escola como espaço de socialização. A escola não deve ser um espaço de tortura dos estudantes, muito menos um parque de diversões. Compreender a especificidade da atual crise geracional é fundamental porque precisamos entender quem aprende e como ele aprende. Sem essa compreensão continuaremos em nossa cantilena de que “eu ensinei, mas eles não aprenderam”.

Outra dimensão em descompasso é a relação entre o físico e o virtual. A realidade, cada vez mais, será composta pela sobreposição desses dois espaços e a escola precisa de compreensão mais aprofundada da especificidade de cada um desses espaços, suas potencialidades e limites. O que aprendemos com a experiência vivida este ano durante a pandemia? O que de fato construímos

de novo e o que somente digitalizamos o que já vínhamos fazendo? Onde acertamos? Onde exageramos? E ainda, o que devemos fazer nos casos onde não conseguimos chegar com a oferta virtual e acabamos por ampliar as desigualdades de acesso?

A nova dinâmica de produção de informação e conhecimento, as mudanças geracionais e as nossas tecnologias são indícios do nosso descompasso e dos tropeços no salão da aprendizagem. Podemos continuar criticando as mudanças do ritmo da música da sociedade e achar que o nosso compasso é o certo ou admitir que, em alguma medida, estamos tropeçando nas próprias pernas. Escutar em profundidade a música que nasce das relações sociais é a condição para a escola reencontrar seu ritmo.

A solução, nesse caso, não está num retorno de uma escola da rigidez, que pode ser uma consequência da idealização do passado. Já que não compreendemos o nosso tempo atual, ficamos apegados ao passado como se esse fosse o nosso tempo. Esse sentimento, do passado como um fantasma que nos aprisiona, fica muito evidente quando falamos uma frase muito ouvida nas salas de professores: “no meu tempo”. Geralmente essa frase está ligada a um passado idealizado.

Outra resposta insuficiente para os desafios de uma sociedade cada vez mais líquida, tomando emprestada uma imagem construída por Bauman, seria construir uma escola gasosa e customizada para cada estudante. Isso pode, num primeiro momento, agradar as famílias e os próprios estudantes, mas a escola terá o seu papel socializador diluído nessa falsa solução.

O ser humano é fruto também de sua aprendizagem. Somos o que aprendemos ser. Esse é um caminho de eterna abertura. Cabe-nos, como escola, nos organizar da melhor maneira possível para contribuir nesse caminho: o caminho de invenção e reinvenção da humanidade no próprio humano.

Considerações finais

Numa sociedade onde o inusitado passa a ser uma constante, como o que parece ser o nosso futuro próximo, nós precisamos, como adultos, a reaprender a caminhar. Reaprender uma esperança que não será fruto de certezas, receitas mágicas ou fórmulas dogmáticas. Precisamos reaprender a caminhar no “claro-escuro” que se intensifica na realidade e se fará cada vez mais presente no ritmo de mudanças que temos pela frente.

Precisamos, como adultos, reaprender a caminhar no inusitado por dois motivos principais: o primeiro porque é nossa obrigação construir as melhores soluções para o mundo. É nossa responsabilidade e o que nos cabe fazer. O segundo é que fazendo isso educaremos os mais novos para que construam também as suas soluções. A Educação necessária não está somente nas respostas que construímos, mas essencialmente na postura que utilizamos para construir essas respostas. Uma postura esperançosa e engajada na vida, sua problemática e soluções.

Os questionamentos que nesse momento colocam em xeque a escola são muito bem vindos. Para isso, é fundamental fazer algumas distinções e deixar de lado aqueles questionamentos que só desejam se aproveitar do momento para confirmar suas teses pretéritas. Precisamos assumir, também, que algumas perguntas sobre a Educação que oferecemos, sua qualidade e formato precisam ser aprofundadas e respondidas.

Devemos cuidar, como adultos, não somente das respostas que construiremos, mas dos “efeitos adversos” das nossas respostas. Com o tempo vamos percebendo, na vida, que todo feito tem o seu efeito e que, em alguns momentos, os efeitos aumentam os problemas que os feitos desejavam solucionar.

O Papa Francisco, em sua mais recente Encíclica, nos convida a aprofundarmos uma cultura do encontro. Podemos desdobrar esse convite para o campo pedagógico e buscar superar os desencontros que ainda vivemos na escola. O desencontro entre o saber dos estudantes e o saber escolar, entre a experiência e os conteúdos, entre o presente que vivemos e o futuro que sonhamos construir.

Como reforça o Papa Francisco, tomando emprestado um trecho de uma música do Vinícius de Moraes, “a vida é

a arte do encontro, embora haja tanto desencontro pela vida”. Algo assim também pode ser dito da Educação: educar é a arte de provocar o encontro. O encontro entre o passado e o futuro, entre o não-saber e o saber, entre o saber e um novo não-saber, entre o projeto de vida e o projeto de sociedade, enfim, entre a experiência dos mais velhos e os sonhos dos mais novos.

Provocando esses encontros, vamos contribuir na construção do reencontro entre a escola, a família e a sociedade. Mãos à obra!

Referências

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 7 ed. São Paulo: Perspectiva, 2011.

CASTELLS, Manuel. **Ruptura: a crise da democracia liberal**. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

EMPOLI, Giuliano Da. **Os engenheiros do caos**. São Paulo; Vestígio, 2020

FRANCISCO. **Fratelli Tutti** – sobre a fraternidade e a amizade social. São Paulo: Paulus, 2020.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência social: A ciência revolucionária das relações humanas**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2019.

KOSIK, Karel. **A dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

ROSA, Hartmut. **Aceleração**: a transformação das estruturas temporais na modernidade. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

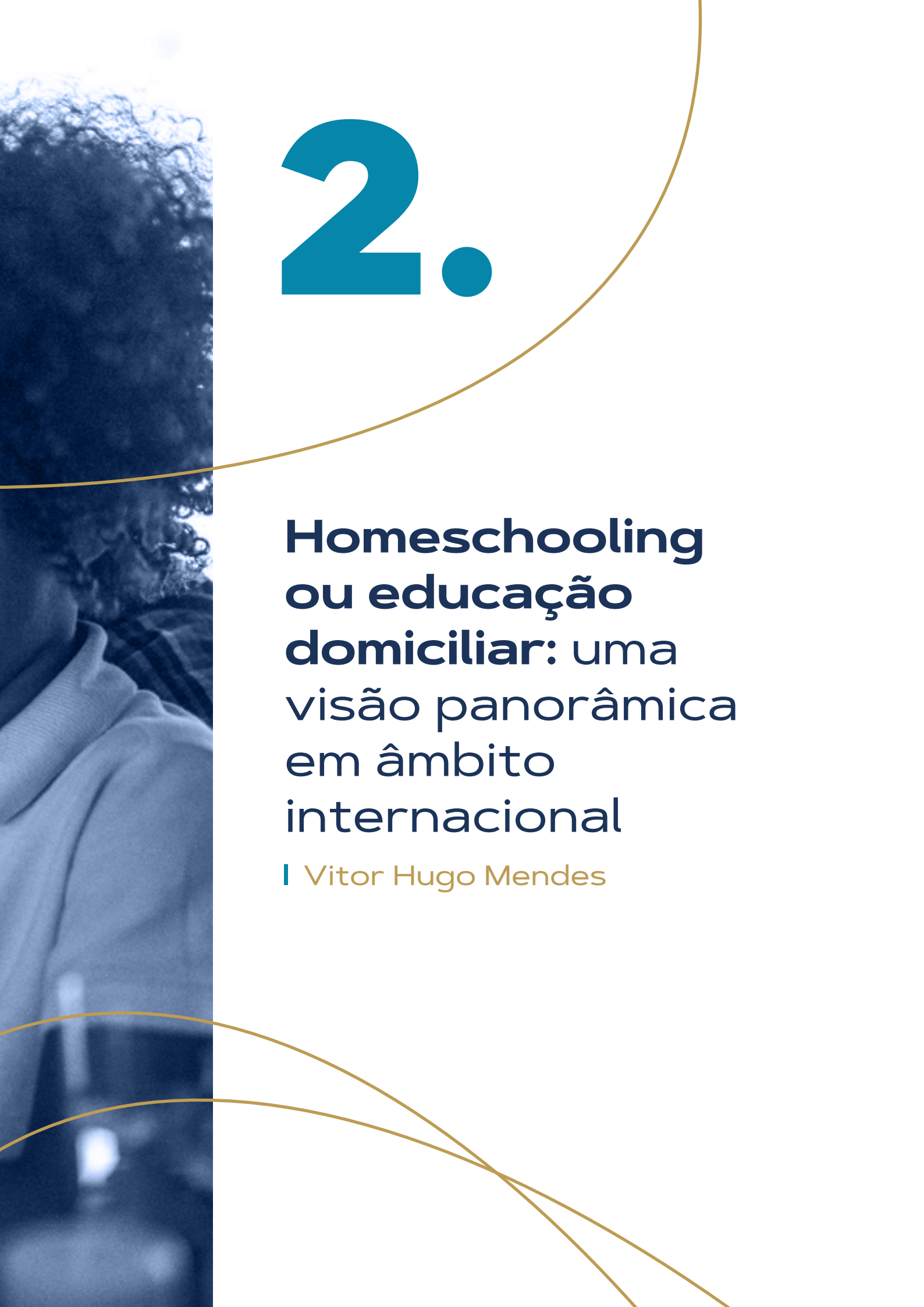
SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para um novo senso comum**: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. São Paulo: Cortez, 2000.

SOBRE O AUTOR

RICARDO MARIZ

Doutor em Sociologia, Mestre em Educação e Pedagogo. Coordenador da Área de Missão e Gestão da UMBRASIL. Coordenador do Grupo de Pesquisa - Cartografias dos territórios de aprendizagem CNPQ/UCB. Membro do Grupo de Pesquisa de Sociologia Clínica CNPQ/UnB. Conselheiro do Movimento de Educação de Base da CNBB. Membro fundador da Esquina do Pensamento. Atuou na docência e gestão da educação básica e na educação superior. Foi membro da Comissão de Justiça e Paz de Brasília e vice-presidente do Fórum Nacional de Pró-reitores de Graduação do Brasil. Autor do livro “Se minha mesa falasse: uma análise sobre a força do cotidiano na prática pedagógica”, “O mundo dentro de casa – aprendizagens possíveis em tempos inusitados” e autor de diversos artigos e ensaios sobre educação e trabalho docente.





2.

Homeschooling ou educação domiciliar: uma visão panorâmica em âmbito internacional

| Vitor Hugo Mendes

Considerações iniciais

O *Homeschooling*, ou *Educação domiciliar*, é um assunto que vem repercutindo de forma controversa no Brasil e, por causa disso, tem despertado uma particular atenção. Embora não seja propriamente uma novidade, recentemente a questão alcançou o patamar de um debate público mais amplo, ensejando distintas reflexões de caráter jurídico, pedagógico, político, religioso, entre outros. O motivo principal das análises gira em torno das discussões sobre o Projeto de Lei (PL) 2401/2019, que visa regulamentar no país a Educação domiciliar.

Anteriormente, no ano de 2010, algumas famílias de Belo Horizonte deram início a uma movimentação que, poucos meses depois, resultou na fundação da Associação Nacional de Educação Domiciliar – ANED, uma instituição sem fins lucrativos que tem sua sede em Brasília. Os objetivos da ANED (2020) são: a) “promover a defesa do direito da família à Educação domiciliar no Brasil, através da representação coletiva dos seus associados junto às autoridades, aos órgãos e às entidades pertinentes”; b) “promover ações de divulgação da Educação domiciliar, através de artigos, estudos, cursos, palestras, simpósios, workshops, seminários, debates, audiências públicas e privadas, e outros

meios de comunicação”; c) “promover a integração e a cooperação entre as famílias educadoras, fornecendo o suporte para esse fim”.

Em resposta a um pedido formulado pela ANED, o presidente eleito do Brasil, que tomou posse em janeiro de 2019, definiu a regulamentação da Educação domiciliar como uma das metas prioritárias para os primeiros 100 dias de governo. Em 11 de abril do corrente ano, o PL 2401/2019, o qual está sob a responsabilidade do *Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos* e do *Ministério da Educação*, foi assinado pelo presidente da República e espera ser discutido pelo Congresso Nacional.

Enquanto se aguarda o parecer legislativo sobre o PL 2401/2019, cresce significativamente o debate sobre a *Educação domiciliar* no Brasil (CURY, 2019). Essa modalidade de ensino, na qual os pais ou tutores se responsabilizam pela educação dos filhos, constitui uma proposta alternativa à Educação escolar e tem sido desenvolvida, como veremos a seguir, em diferentes países. Porém, no caso brasileiro, esta questão, que já tem certa trajetória jurídica, adquiriu um perfil bastante controverso e problemático. Uma das razões para esta reação intensa deriva, entre outros, da quase inevitável associação desta modalidade de ensino

com o conjunto das políticas públicas para a Educação do Governo Bolsonaro (CECCHETTI; TEDESCO, 2020; PORTO, 2020). Em geral, ademais de flagrantemente reacionárias, na base das políticas educativas do governo atual há um combate aberto contra a Educação de qualidade, pública e gratuita para todos os cidadãos.

Tendo em vista que sobre estes diferentes aspectos indicados já há uma considerável soma de textos e reflexões à disposição, nesta oportunidade tratamos de apresentar uma breve visão panorâmica da Educação domiciliar no âmbito internacional.

1. Educação e educação domiciliar

A Educação sempre fez parte da cultura dos povos; porém, como *direito universal* é uma conquista social do século XX. Essa responsabilidade foi atribuída, principalmente, ao Estado, tendo em vista garantir a todos a Educação Básica, de acordo com o princípio da gratuidade (CABO GONZÁLEZ, 2012). No interior dos sistemas educativos de muitos países, é um fato que a escola e a escolarização da Educação chegaram a ser reconhecidas entre as instituições mais importantes, por oferecerem um

programa educativo capaz de formar para o exercício pleno da “cidadania”.

A partir da segunda metade do século passado, em meio a uma acelerada “época de mudanças”, que hoje é identificada como uma “mudança de época”, muitas “crises” passaram a fazer parte da vida social. Entre outras, a “crise da educação” e, de maneira mais radical, das instituições educativas, trouxe à tona inúmeros questionamentos a respeito da Educação escolar. No bojo desse amplo debate que se constituiu basicamente no contexto do mundo ocidental, junto de muitas iniciativas de renovação pedagógica e da Educação escolar, também se desenvolveram linhas de pensamento que defendem uma Educação “sem escola” ou a “desescolarização” da Educação. Um dos principais protagonistas destas correntes contrárias à escola foi Ivan Illich (1926-2002), cujo livro, *Sociedade sem escolas* (1972), marcou época no âmbito destes debates.

Na década de 1970, coincidindo com estas perspectivas, o norte-americano John Caldwell Holt (1923-1985), com a experiência de professor e duas obras de pesquisa que analisam a realidade da Educação norte-americana, pleiteando uma reforma do sistema escolar, passou a defender a Educação em casa. Partidário da *desescolarização* e con-

siderado o iniciador do movimento da Educação domiciliar norte-americana, o nome de John Holt está associado à origem do que se convencionou chamar *Homeschooling* (SILVA, 2016; QUIROGA UCEDA; IGELMO ZALDÍVAR, 2020).

Tal como indica Cabo González (2012, p. 21), “o *homeschooling* é um desses fenômenos complexos, difíceis de delimitar, precisamente pelo caráter poliédrico da sua configuração interna e pela diversidade das suas manifestações externas”. De toda maneira, referido também como “movimento” (SANTOS, 2019, p. 118-119), o “fenômeno” do *homeschooling* (Educação escolar em casa), trata de se diferenciar do *unschooling* (desescolarização). Enquanto o primeiro supõe o desenvolvimento de um “currículo escolar” no âmbito doméstico, o segundo, em geral, dispensa qualquer correlação com os moldes da Educação escolarizada. Quiroga Uceda e Igelmo Zaldivar (2020) são da opinião que uma e outra proposta, em realidade, conformam duas correntes principais dentre aqueles que advogam a Educação em casa. Há também, em alguns países onde o *homeschooling* é permitido, o intento de compatibilizar esta prática com a Educação escolar (*flexischooling*).

Tratando de indicar os motivos que subjazem à opção pela Educação do-

miliar, Cabo González (2012, p. 27) observa que “a maioria dos pais e mães que se decidem por esta opção educativa fundamentam sua radicalidade em aspectos ideológicos (religiosos e políticos)”. Trata-se de uma tendência geral que é confirmada por muitos autores. Quiroga Uceda e Igelmo Zaldívar (2020, p. 2), sem embargo, advertem que “nos Estados unidos, especialmente nas décadas de oitenta e noventa, o *homeschooling* foi praticado e reivindicado majoritariamente por setores fundamentalistas”. Como explica este estudo, “para estes setores, ‘a educação dos seus filhos é um direito e uma responsabilidade dados por Deus, e sua delegação pode implicar um grande perigo moral e espiritual’”. Por fim, assinalam que “esta linha de argumentação em defesa da educação em casa tem na atualidade uma forte presença em diferentes países onde há o ressurgimento de políticas neoconservadoras”, citando como exemplo o caso do Brasil.

No que se refere aos países pioneiros da Educação domiciliar, além dos Estados Unidos já indicados, também estão incluídos Canadá, Austrália e Reino Unido. A partir do seu início, ao longo dos anos, o movimento da Educação domiciliar se desenvolveu e cresceu em diferentes países, muito embora nem todos ofereçam amparo legal a esta

modalidade de ensino. De acordo com o informe sobre a *liberdade educativa no mundo* (FERNANDEZ; NORDMANN; PONCI, 2008-2009), realizado pela OI-DEL, organização não governamental com estatuto consultivo junto a ONU, UNESCO e Conselho da Europa, os países podem ser agrupados de acordo com quatro critérios, como é possível visualizar no quadro a seguir.

EDUCAÇÃO DOMICILIAR (HOMESCHOOLING)		
1	Países em que o <i>Homeschooling</i> é autorizado sob condições mínimas de supervisão (16 países)	Albânia; Canadá; Chile; Dinamarca; Equador; Estados Unidos; Hungria; Finlândia; Guatemala; Mongólia; Nepal; República de Irlanda; Reino Unido; Suíça; Tailândia e Zimbábue.
2	Países em que o <i>Homeschooling</i> é autorizado sob condições estritas de supervisão (16 países)	Áustria; Bélgica; Estônia; Filipinas; França; Indonésia; Itália; Líbia; Nicarágua; Noruega; Nova Zelândia; Peru; Portugal; República Checa; Rússia e Suécia.
3	Países em que o <i>Homeschooling</i> é autorizado em condições particulares (23 países)	Alemanha; Argentina; Austrália; Bangladesh; Colômbia; Egito; Espanha; Índia; Islândia; Israel; Malásia; México; Países Baixos; Paraguai; Polônia; República da Coreia; República Dominicana; Romênia; Singapura; África do Sul; Turquia; Ucrânia e Uruguai.
4	Países em que o <i>Homeschooling</i> não faz parte da política educativa dos Estados (não há referência nos textos legislativos) (47 países)	Afeganistão; Angola; Arábia Saudita; Argélia; Bolívia; Brasil; Camboja; Camarões; China; Congo; Costa do Marfim; Costa Rica; Croácia; Cuba; El Salvador; Eslováquia; Etiópia; Gana; Grécia – Guatemala – Honduras – Iraque – Iran – Jamaica – Japão – Jordânia – Cazaquistão – Quênia – Líbano – Luxemburgo – Madagascar – Mali – Mauritânia – Nigéria – Paquistão – Panamá – Ruanda – Senegal – Síria – Sri Lanka – Sudão – Tailândia – Tanzânia – Túnis – Turquia – Venezuela e Vietnam.

A partir desta visão panorâmica, na sequência, podemos nos concentrar em assinalar alguns elementos da Educação domiciliar que se destacam no contexto de alguns países.

2. Diferentes experiências e diferenças na aplicação da educação domiciliar

Os dados sobre o *Homeschooling* são bastante diversificados, fazendo referência a aspectos históricos, pedagógicos, curriculares, entre outros. Tal como se verifica no quadro anterior, somente o quesito legislativo, dada a situação tão distinta no interior de cada país, já seria matéria suficiente para tecer muitos comentários. Considerando a amplitude do tema em questão, dentro daquilo que é possível, vejamos um e outro elemento de caráter descritivo que tratam de identificar como estas diferentes experiências estão se desenvolvendo no contexto dos seguintes países: Estados Unidos, Espanha e Portugal.

Entre os países onde o *homeschooling* é autorizado, talvez Estados Unidos, em que mais se destacou inicialmente este movimento, representa um caso bastante particular. Em função da autonomia dos 50 Estados que compõem o país, o grau de maior ou menor exigência legal com relação ao *Homeschooling* resulta, em cada caso, notoriamente diverso quando se trata de definir medidas para regular essa modalidade de ensino.

De acordo com Cabo González (2012), em 29 dos Estados norte-americanos, por exemplo, é exigida uma série de conteúdos mínimos na prática do *homeschooling*. No que diz respeito à qualificação exigida dos pais, em se tratando de prover a educação dos filhos, tanto há casos em que se exige possuir um título de nível médio ou universitário, como também a dispensa desse requisito; em outros casos, se requer superar um exame de competência docente, ou contar com o auxílio de um professor com titulação, ou contratar um professor, entre outros pontos. Muito embora em alguns estados norte-americanos há avaliações de tipo padrão para examinar o desempenho educacional dos estudantes, as alternativas permitidas são diversas e flexíveis (informes periódicos, avaliação realizada por professores, entre outros).

Conforme A. Laborde (2020, n.p), do jornal El País, no contexto da atual pandemia da COVID-19, a procura pelo *Homeschooling* aumentou exponencialmente no país norte-americano. Segundo a jornalista, “embora os Estados Unidos sejam considerados a ‘meca’ do *homeschooling*, é quase impossível encontrar uma base de dados que analise os resultados e a expansão que logrou alcançar este sistema de ensino nas últimas décadas”. Apesar de indicar a dificuldade de encontrar dados

exatos sobre o número de estudantes que fazem parte dessa modalidade de educação, tomando como parâmetro as estimativas do Instituto Nacional de Investigação de Educação em Casa, se calcula que “cerca de 2,5 milhões americanos receberam educação em casa em 2019, entre os 50 milhões de estudantes que há no país”.

Além disso, a título de informação, a autora (LABORDE, 2020, n.p) destaca que “antes da pandemia, as razões principais pelas quais os pais elegiam este modelo educativo estavam vinculadas a preocupações sobre o entorno escolar: interações negativas com outros estudantes, drogas ou segurança em geral”. Lembra ainda que, enquanto “no início, este modelo era escolhido principalmente por famílias religiosas, em particular as evangélicas”, atualmente “apenas 16% dos pais afirmam que a religião é a razão mais importante na hora de optar pelo *homeschooling*”.

Passemos agora ao outro lado do Atlântico, onde nos encontramos, para conhecer as outras duas experiências. De início, não deixa de ser curioso que, no contexto ibérico, Espanha e Portugal, apesar da proximidade geográfica, seguem orientações diferentes com relação à Educação domiciliar. Apesar de existirem famílias que optam por essa prática na Espanha, movimento que pas-

sou a se organizar a partir de 1993, essa modalidade de ensino ainda não está contemplada no âmbito jurídico legal. Em geral, prevalecem três posicionamentos por parte dessas famílias: a) “permanecer na situação de ilegalidade ou alegabilidade” em que se encontram, com o benefício de não sofrer nenhum tipo de pressão das autoridades educativas ou judiciais; b) “demandar o reconhecimento legal, porém não a regulamentação”; c) “pleitear o reconhecimento legal e, além disso, ajustar uma regulamentação regida por princípios razoáveis” (CABO GONZÁLEZ, 2012, p. 348).

No caso de Portugal, há uma diferenciação entre ‘ensino doméstico’ (Educação domiciliar) e “Educação individual”, sendo que ambas as modalidades possuem reconhecimento legal. Mesmo sendo permitido, o número de famílias praticantes, que vem crescendo significativamente, mostra-se reduzido. Para usufruir do direito ao ensino doméstico, a família deve efetuar a matrícula em um estabelecimento escolar oficial que, por sua vez, acompanhado pela Direção regional de Educação, será responsável de avaliar periodicamente o desempenho destes estudantes.

Com a Portaria 69/2019, a qual regula o ensino doméstico e o ensino individual previsto no Decreto-Lei 55/2018, os critérios de regulamentação aplicados

ao ensino doméstico em Portugal foram alvo de debates. De forma geral, as inconformidades manifestadas, sobretudo por parte do Movimento Educação Livre, trataram de se referir ao elevado grau de exigências legais que sobrevieram para as famílias. De todo modo, em Portugal, onde há um controle estrito do ensino doméstico, a regulamentação trata de garantir que o processo educativo do aluno, enquanto responsabilidade que deve ser compartilhada, inclua de maneira efetiva e adequada a escola onde foi realizada a matrícula (direção), o responsável educativo (família) e o professor-tutor que, em nome da escola, deve acompanhar o processo do aluno.

Considerações finais

Embora de maneira breve, ao longo deste itinerário buscou-se identificar alguns elementos característicos do *Homeschooling* e, de maneira descritiva, destacar as diferenças que a *Educação domiciliar* foi adquirindo em diferentes países. Mesmo valendo-se de uma amostragem bastante restrita e que se deteve em investigar alguns países do norte global –Estados Unidos, Espanha e Portugal–, não cabe dúvidas de que sobre esta questão educativa não há um consenso jurídico no âmbito internacional. Tampouco, por razões diversas,

existe uma “cartilha” única que sirva de parâmetro pedagógico, na hora de examinar a Educação domiciliar.

Vale recordar que, se bem o *homeschooling* tenha recebido uma ‘nova’ apresentação e, segundo os dados, cresça exponencialmente, não deixa de ser uma modalidade ‘antiga’. Basta dizer que foi uma prática usual para pessoas ‘privilegiadas’ na história do Brasil e de tantos outros países. Nesse sentido, o acesso à educação como um bem social e com alcance universal trouxe implícita e explicitamente, além da superação de inúmeras desigualdades sociais, económicas, religiosas, educativas, entre outras, os propósitos de uma sociedade pautada pela ‘civildade’ e pela cidadania.

Desde esta perspectiva, não obstante as limitações que se fizeram presentes, a educação escolar, particularmente no Brasil, constitui o marco educativo de um projeto de sociedade republicana e democrática. Em qualquer situação seria injustificável simplesmente ignorar essa história e/ou omitir a contribuição social da educação escolar para as necessárias mudanças da sociedade. Enquanto está a serviço do bem-comum, acredita-se que a educação escolar também exige a responsabilidade comum de torná-la mais eficaz e eficiente. Diante disso, constituiria um desvario nostálgico e

anacrônico qualquer intento de reproduzir uma educação do passado, tentando alcançar o futuro.

Tendo por base estas questões, não se torna impossível a discussão de propostas que se oferecem como alternativas à educação escolar, entre elas, as que propõem os praticantes da educação domiciliar (*homeschooling*). Porém, há demandas sociais que necessitam ser retomadas no seu contexto, discutidas e salvaguardadas no âmbito constitucional.

Como vimos, o conhecimento das diferentes experiências de educação domiciliar que se realiza em outros países constitui um requisito fundamental para incrementar este debate e para ponderar o necessário discernimento. No caso do Brasil, não havendo, como sinalizou o STF, inconstitucionalidade no que se refere à Educação domiciliar, a decisão dependerá do Congresso Nacional. Se aprovada no legislativo, a discussão certamente se centrará, sobretudo, em definir a regulamentação que deverá orientar a educação domiciliar no País.

Referências

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DOMICILIAR (ANED). Homepage. Disponível em: <<https://www.aned.org.br/>>. Acesso em: 10 jan. 2020.

BOTO, Carlota. *Homeschooling: a prática de educar em casa*. **Jornal da USP**, 13 de agosto de 2018. Disponível em: <<https://jornal.usp.br/artigos/homeschooling-a-pratica-de-educar-em-casa/>>. Acesso em: 27 out. 2020.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei 2401/2019**. Sobre o exercício do direito à educação domiciliar. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=C5F58BD34BAD023F686924361C638DD3.proposicoesWebExterno2?codteor=1739762&filename=A-vulso+-PL+2401/2019>. Acesso em: 23 out. 2020.

PORTUGAL. Ministério da Educação e Ciência. **Decreto-Lei 553/1980**. Disponível em: https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/458182/details/normal?_search_WAR_drefrontofficeportlet_print_preview=print-preview. Consulta: 23/10/2020.

PORTUGAL. Ministério da Educação e Ciência. **Portaria 69/2019**. Disponível em: <<https://dre.pt/home/-/dre/120272926/details/maximized>>. Acesso em: 23 out. 2020.

CABO GONZÁLEZ, Carlos, **El homeschooling en España: descripción y análisis del problema**. Tesis Doctoral. Facultad de Pedagogía. Universidad de Oviedo, España, 2012.

CECCHETTI, Élcio; TEDESCO, Anderson Luiz. Educação Básica em “xeque”: *Homeschooling* e fundamentalismo religioso em tempos de neoconservadorismo. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2014816, pp. 1-17, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v15.14816.026>>. Acesso em: 25 out. 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Homeschooling* ou educação no lar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.35, e219798, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698219798>. Acesso em: 25 out. 2019.

FERNANDEZ, Alfred; NORDMANN, Jean-Daniel; PONCI, Jean-David, (Orgs.). **Informe 2008/2009 sobre las libertades educativas en el mundo (OIDEL)**, p. 32-33. Disponível em: <<https://ppge.educacao.ufrj.br/dissertacoes2019/dALINE%20LYRA%20DOS%20SANTOS.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2020.

LABORDE, Antonia. Miles de padres optan por el ‘homeschooling’ en Estados Unidos. **Jornal El país**. 4 de setembro de 2020. Disponível em: <<https://elpais.com/sociedad/2020-09-04/miles-de-padres-optan-por-el-homeschooling-en-estados-unidos.html>>. Acesso em: 25/10/2020.

MOVIMENTO EDUCAÇÃO LIVRE (MEL). Homepage. Disponível em: <<https://www.educacaolivres.pt/mel/>>. Consulta: 10/01/2020.

PORTO, Patrícia Rosas; MUTIM, Avelar Luiz Bastos. Políticas conservadoras na Educação Básica: a regulamentação do Plano Pedagógico Individual da Educação Domiciliar, as implicações para a Base Nacional Comum Curricular e a sociedade brasileira. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2015358, p. 1-16, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v15.15358.086>>. Acesso em: 23 out. 2020.

QUIROGA UCEDA, Patricia; IGELMO ZALDÍVAR, Jon. El viaje a Cuernavaca, México, de John Holt y su relevancia para la historia del Movimiento Global de la Educación en Casa. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2014772, p. 1-15, 2020. Disponível em: <<https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v15.14772.033>>. Acesso em: 23 out. 2020.

SANTOS, Aline Lyra. **Educação Domiciliar ou “lugar de criança é na escola?”** Uma análise sobre a proposta de *homeschooling* no Brasil. Dissertação de Mestrados. Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2019.

SILVA, Daniela. **Origem do ensino doméstico/homeschooling**. 2016. Disponível em: <<https://www.educacaolivres.pt/mel/origem-do-ensino-domestico-homeschooling/>>. Acesso em: 24 out. 2020.

SOBRE O AUTOR

VITOR HUGO MENDES

Presbítero da Diocese Lages, Santa Catarina, Brasil. Doutor em Educação, UFRGS (2006), Doutor em Teologia, Universidad Pontificia de Salamanca, UPSA (2020). Pós-doutorado em Pensamento Ibérico e Latinoamericano, UPSA (2018). Exerceu a função de Secretário Executivo do Departamento de Cultura e Educação, CELAM (2011-2015). Atualmente, realiza uma estância pós-doutoral, vinculado ao G. I. R. Helmantica Paideia, Faculdade de Educação, Universidade de Salamanca (USAL). Desde 2016, realiza trabalhos pastorais na Unidade Pastoral Nascentes do Côa, Diocese da Guarda, Portugal.



3.

O fenômeno do homeschooling no Brasil e seu impacto social

| Ítalo Francisco Curcio

Considerações iniciais

Discorrer sobre especificidades do tema Educação e Ensino no Brasil enseja, quase sempre, uma contextualização histórica, em face das peculiaridades evidenciadas no desenvolvimento da nação.

Com a chegada dos europeus ao continente, hoje chamado americano, no final do século XV, e particularmente com os portugueses, em 1500, num ponto daquele que viria a ser, cinco séculos depois, o quinto país do mundo em extensão territorial, o sexto em população e uma das maiores economias do planeta, muita coisa mudou em nível de nação, destacando-se a cultura e, em particular, a educação do povo original da região.

O número cada vez maior destes estrangeiros no “novo continente” resultou em uma nova população, agora híbrida, pois estes europeus intervieram na cultura local, acarretando significativas mudanças ao longo dos mais de quinhentos anos de história.

É fato registrado por diversos historiadores, especialistas em Educação Brasileira, que, desde meados do século XVI, iniciou-se um processo de catequese e de escolarização na então colônia portuguesa, do qual os padres jesuítas, missionários cristãos enviados à “nova terra” com esta finalidade, fo-

ram os protagonistas.

Hilsdorf (2003), ao relatar a participação dos jesuítas na escolarização da população por eles atendida, constituída de nativos e dos próprios colonizadores e seus descendentes, estabelece dois tempos distintos, denominados por ela de Período Heroico e Período de Colonização. Estes intervalos de tempo teriam sido de 1549 a 1570 e de 1570 a 1759, respectivamente.

Fatos destacados a seguir são resultados marcantes destes dois intervalos de tempo: O primeiro caracterizou-se por uma ação predominantemente catequética, por parte dos jesuítas, mediante ação missionária, e o segundo, pela expansão da criação de instituições educacionais denominadas colégios.

No início de suas atividades, os jesuítas atuaram mais com os adultos, predominantemente nativos, porém, logo após alguns anos, iniciaram-se trabalhos específicos junto às crianças, especialmente filhos dos colonos, com a criação de um currículo que continha:

[...] o aprendizado oral do português e do contar, do cantar, do tocar flauta e outros instrumentos musicais, do catecismo e da doutrina cristã, além de práticas as-

céticas; em seguida, ler e escrever português e gramática latina para os postulantes à Companhia e ensino profissional artesanal e agrícola nas oficinas para os demais. (HILSDORF, 2003, p. 7)

Não obstante, o trabalho dos jesuítas avançou em diferentes pontos da colônia, já denominada Brasil, por pouco mais de dois séculos, até a determinação do Marquês de Pombal, fechando todos os colégios desta ordem religiosa, introduzindo, posteriormente, as chamadas “aulas régias”, mantidas pelo governo português (SAVIANI apud STEPHANOU e BASTOS, 2018, V.1, p. 128).

Considerando-se estas ações, entende-se que até o ano de 1808, quando chegou a família real portuguesa ao Rio de Janeiro, a Educação no Brasil experimentou três fases, porém, as práticas didático-pedagógicas se mantiveram praticamente as mesmas e sem muita diversificação, sempre com a atuação marcante dos colégios e posteriormente das escolas.

Independentemente de qualquer avaliação dos métodos e estratégias utilizadas no processo educacional, durante os quase três séculos, constatou-se que as famílias, *di per si*, pouco contribuíam com o desenvolvimento intelectual da nação. As pessoas que não eram

contempladas com a possibilidade de frequentarem uma escola eram fadadas ao analfabetismo e ao trabalho braçal sem nenhuma especialidade e de qualidade sofrível.

A partir da chegada da corte portuguesa ao Brasil, em 1808, houve, sobretudo nas cidades mais importantes do país, um significativo aumento no número de instituições de ensino, e também no número de vagas nas já existentes, todavia, estas ainda eram insuficientes para atender a nação como um todo. O que se viu, neste caso, foi o privilégio concedido a uma pequena parcela da população, principalmente para os filhos das famílias pertencentes à corte e à elite da sociedade.

Entretanto, novamente, o fato constatado foi o de que, mesmo as famílias mais abastadas e prestigiadas na sociedade, não praticavam o Ensino domiciliar. Para sua formação intelectual, seus filhos frequentavam as escolas existentes na época. Criaram-se inclusive instituições que ofereciam ensino avançado, como os cursos de engenharia da Academia Real da Marinha e da Academia Real Militar, Cirurgia, Anatomia e Medicina, todos no Rio de Janeiro, além do curso de Cirurgia na Bahia, dentre outros.

A partir de 1815, o Brasil, já com certa identidade nacional, passou a integrar

o chamado “Reino unido de Portugal, Brasil e Algarves”, até a proclamação de sua independência, quando passou a denominar-se Império do Brasil.

Como país independente, embora com muitos problemas sociais, incluindo uma evidente segregação étnica, praticada pela população de origem europeia, promulgou-se sua primeira constituição nacional em 25 de março de 1824.

Nesta sua primeira Carta Magna, vários temas foram contemplados, porém, a Educação, além de seu pouco destaque, apresentava limitações para a inclusão escolar de pessoas vulneráveis, de etnia não branca, pobres e com deficiências.

Devido a restrições de acesso às escolas, em nível social, e também ao pouco número de instituições de ensino, registrou-se durante todo o período imperial pouco avanço na formação intelectual da nação, como um todo.

Embora tenham sido promulgadas leis para alguma organização no âmbito da escolarização, incluindo a formação de professores, não existiu propriamente um plano para a educação da nação. Muitas ações, inclusive, eram tomadas pelos governos locais das então províncias. (MACHADO apud STEPHANOU e BASTOS,, 2019, V.2, p. 91).

Estimativas mais otimistas consideram que, durante o século XIX, menos de 15% da população brasileira poderia ser considerada alfabetizada, além de possuir uma parcela ainda menor de profissionais qualificados.

No primeiro recenseamento oficial, em 1872, mesmo num conceito bem mais generoso de alfabetização, que o atualmente aceito pela UNESCO, 88% da nação era analfabeta. (Censo 1872 – Biblioteca do IBGE). Estas informações mostram novamente a importância da escola na vida nacional. Sem acesso à escola, o atendimento ou eventual ensino domiciliar era insuficiente e ineficaz para alfabetizar os membros das próprias famílias.

Mesmo depois da proclamação da República, em 1889, e da promulgação da segunda constituição nacional – a primeira do período republicano – a de 1891, a nação brasileira continuou a carecer de um plano nacional de educação, suficiente para atender a população satisfatoriamente no tocante ao seu desenvolvimento intelectual.

Passou-se quase meio século, para se ter na Constituição do País um direcionamento mais efetivo para a educação da nação, com o encaminhamento de uma legislação que tivesse por base diretrizes específicas. Na constituição

de 1934, registrou-se certo avanço, que retrocedeu com a de 1937, e só na Constituição promulgada em 18 de setembro de 1946, o tema Educação passou a ter uma maior atenção.

Com tudo isto, porém, apenas no final de 1961, quando muitas nações no mundo já estavam bem a frente do Brasil na formação intelectual de seu povo, o país teve sua Primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, a 4024/61.

Em 1962, anunciou-se um Plano Nacional de Educação, o primeiro deste gênero, o qual, por não ser objeto de lei, ou uma política de estado, as metas nele estabelecidas foram no geral ignoradas pouco tempo depois, devido a mudança do regime de governo, no ano de 1964.

No ano de 1971, já sob nova linha administrativa de governo nacional, o Brasil teve sua segunda LDBEN, a 5692/71, alterando a estrutura do ensino que vinha sendo adotado até então.

Independentemente de qualquer juízo de valores, seja com relação à primeira ou à segunda LDBEN, em ambos os momentos, reconheceu-se, enfim, a Educação como uma Política de Estado, aplicada a toda a nação.

Sem embargo, por diferentes razões, ainda na década de 1970, os índices de analfabetismo, embora menores que no século anterior, e mesmo em relação às primeiras décadas do século XX, comparando-se aos padrões internacionais, ainda eram elevadíssimos.

Embora todas as constituições brasileiras, desde a de 1824, até a de 1988, exceto a de 1937, apresentem em seu texto, que a Educação é dever do Estado e da Família, a quantidade de vagas em escolas para atender às necessidades da nação, sobretudo na Educação Básica, foi sempre insuficiente e o ensino no lar, quase inexistente, continuava ineficaz.

Mesmo nas famílias de melhor renda, toda a formação intelectual do sujeito se desenvolveu nas escolas, públicas e não públicas, por isso, os que não tinham acesso a elas, eram excluídos da intelectualidade.

Com a Constituição de 1988, chegou-se a um promissor futuro, pois em sua decorrência veio a LDBEN 9394/96, com importante detalhamento para a Educação Nacional, acompanhada logo em seguida pela sequência dos Planos Nacionais de Educação, Estatuto da Criança e do Adolescente, Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum Curricular.

1. O sistema educacional nacional

Uma nação é respeitada, no cenário mundial, a partir de sua identidade, caracterizada, sobretudo, por sua cultura, em todos os níveis considerados. O Brasil, como nação livre e independente, considerada uma das maiores democracias do planeta, goza de prestígio internacional por diversas razões, dentre as quais a pluralidade cultural nos mais diferentes temas.

Particularmente, no tocante à Educação, com os indicadores internacionais que auferem níveis de ensino, aprendizagem, escolaridade e de conhecimentos específicos, apontando índices de pouco agrado, referentes a Educação Básica no país, a mesma é bastante respeitada no mundo, quanto ao Sistema Educacional multidisciplinar e inclusivo existente.

A partir da Constituição Federal de 1988, até o final da segunda década do século XXI, a Educação Brasileira passou por aprimoramento, com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente, da LDBEN 9394/96, dos Planos Nacionais de Educação, 2001 – 2010 e 2014 – 2024, e o lançamento de políticas públicas específicas, em nível de estado e de governo.

Destacando-se o detalhe da Inclusão

Escolar, a legislação brasileira equipara-se à das nações mais avançadas do mundo, observando rigorosamente toda orientação dos órgãos representativos internacionais, com menção especial para a UNESCO - *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*.

A pluralidade de alcance do Sistema Educacional Brasileiro, mesmo ainda sem a regulamentação de um Sistema Nacional de Educação, é clara na legislação vigente. Iniciando-se pela LDBEN 9394/96, esta pluralidade se evidencia no Artigo 21, no qual se descreve sua composição em dois grandes grupos: A Educação Básica, formada pela Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. e a Educação Superior. Nesse contexto, contemplam-se ainda a Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional ou Técnica, Educação das Pessoas com Deficiências e Educação a Distância. Sob o ponto de vista legal, com este modelo, o Sistema Educacional Brasileiro atende plenamente toda a população do país, independentemente do setor distinguido, ressalvado sempre a necessária e rigorosa observância das prerrogativas estabelecidas pelas respectivas leis.

Ao se falar de um sistema educacional, tem de se respeitar a identidade, a cultura nacional. Uma nação sem iden-

tidade, que não valoriza sua cultura, com cada família ou setor da sociedade pensando e agindo independentemente, um do outro, corre o risco de se caracterizar e, em vez de fortalecer e legar às sucessivas gerações princípios e valores sólidos, coesos, promove-se uma fragmentação, uma heterogeneidade que pode comprometer a unidade da nação, rumo a um futuro incerto, sem metas precisas.

Embora o Brasil seja uma nação laica, por exemplo, é notória a influência de princípios e valores cristãos nos vários segmentos da sociedade. Este fato, por si só, já integra sua cultura. Mesmo com a chegada de imigrantes com outras culturas, religiosas e políticas em geral, a identidade nacional tem sido preservada, em face de políticas públicas que a valorizam.

No rol destas políticas públicas, encontra-se o sistema educacional existente no país, o qual, apesar da falta de investimento econômico satisfatório, sobretudo nas redes públicas municipais, estaduais e federal, no tocante ao modelo pedagógico, o mesmo é, em nível legal, universal e inclusivo, com prerrogativas, princípios e valores bem definidos.

Neste sentido, reitera-se o registro do prestígio de que goza o país, junto às

nações mais desenvolvidas do planeta. Seus pesquisadores, da Educação, estão entre os mais respeitados no universo acadêmico internacional.

2. Novas propostas e o homeschooling

Novas propostas de ações, com sugestões de mudanças de hábitos e costumes nos diversos segmentos de uma sociedade fazem parte da humanidade ao longo de toda sua existência. A história mostra que isto ocorreu em vários momentos. Particularmente, no que diz respeito à educação do povo, não foi diferente. Muitas foram as maneiras utilizadas para a formação de nações, as quais, acabaram criando sua própria identidade, legada às sucessivas gerações, que as preservaram e as praticam até os dias atuais.

Falando-se de Brasil, uma nação relativamente jovem, quanto ao tempo de outras, consideradas milenares, não obstante as incontáveis influências recebidas, em termos religiosos, consolidou uma cultura baseada predominantemente nas tradições judaico-cristãs. Na gastronomia, nas artes e na literatura construiu uma identidade praticamente única no mundo e na Educação, como resultado de tudo isto, optou por

um modelo de cultura plural e universal para toda sua população.

Com base, principalmente nas práticas cristãs, a educação nacional prestigia a sociabilidade, a ação comunitária, o compartilhamento de conhecimento e saberes, ações praticadas, sobretudo, na Escola e na Igreja, em consonância e cumplicidade com a Família. Escola e Família, incluindo a Igreja, para uma grande parcela da sociedade brasileira, são as principais instituições que contribuem na formação cidadã.

Em diversos momentos, surgiram e continuam a surgir propostas e sugestões de novos modelos pedagógicos, novos métodos e estratégias nos diferentes sistemas de ensino existentes no mundo, porém, estes não se propõem a alterar a estrutura do sistema. De modo especial, no Brasil, registram-se alguns movimentos a esse respeito, como o da Escola Nova, nos anos 1920, com propostas pedagógicas inovadoras para a época, decorrentes de ações desenvolvidas, sobretudo na Europa. (LOURENÇO FILHO, 1974). Posteriormente, a partir dos anos 1950, surgiram novas propostas com pesquisadores como Anísio Teixeira, Paulo Freire e Darcy Ribeiro, dentre outros.

Todavia, em nenhuma destas ações, apresentaram-se ou viabilizaram-se

propostas que objetivassem a mudança no modelo de Educação da nação, que sempre teve como protagonistas a Escola e a Família, agindo sempre em cumplicidade, jamais uma sem a outra.

Não só no Brasil, mas no mundo todo, foram apresentados inclusive modelos diferentes de Escola, com métodos e estratégias didáticas inovadoras, porém, também nestes casos, reiterava-se a importância de sua cumplicidade com a Família. Destacam-se alguns exemplos, dentre os quais a proposta de Alexander Sutherland Neill (1883 – 1973), com o modelo de *Summerhill*, uma escola inglesa onde a liberdade concedida aos alunos era diferenciada, em relação às tradições de sua época (NEILL, 1980).

Outro exemplo é o da Escola da Ponte, uma escola pública criada em Portugal na década de 1970, com uma proposta de autonomia na formação do currículo (ALVES, 2015).

Além destes exemplos pontuais, também surgiram propostas de novos métodos a partir de orientações de pesquisadores e teóricos como o brasileiro Paulo Freire (1921 – 1997), a pedagoga italiana Maria Montessori (1870 – 1952), o psicólogo suíço Jean Piaget (1896 – 1980) e a pedagoga argentina Emilia Ferrero (1937), dentre outros.

Mas, tanto nas propostas de “novas” escolas e métodos diferentes do tradicional, como da constituição de novos currículos, em nenhum momento se deixou de respeitar a legislação do país, no que tange à estrutura do sistema educacional nacional e, muito menos, defendeu-se a não participação da Escola na formação do brasileiro.

A despeito desta linha cultural da Educação, já tradicional no Brasil, uma legislação consolidada e assimilada há dois séculos, na qual Escola e Família atuam conjuntamente na formação do cidadão, conforme reiterou-se nas sucessivas Constituições Nacionais promulgadas, surgiu um movimento a partir do início do novo milênio, que defende uma modalidade de ensino, na qual se prescinde a Escola e passa para a Família a exclusividade da Educação Básica, para crianças e adolescentes do país. Esta modalidade de ensino, permitida em certos países, embora nem sempre regulamentada, originou-se em comunidades norte-americanas específicas e difundiu-se pelo mundo, com uma discreta aceitação em aproximadamente duas dezenas de nações.

No Brasil, sobretudo, a partir da segunda década do século XXI, o movimento de algumas famílias que defendem a modalidade *homeschooling*, mesmo sem ter claro o modelo desejado, tem

recebido adesões, que geraram discussões, com propostas para alterações na legislação do país, a fim de permiti-la e legalizá-la.

No centro desta discussão, porém, existem sérias implicações, de natureza legal e cultural que necessitam ser superadas. Sem esta superação, cria-se um conflito, com possibilidade de surgimento de uma crise, devido à necessidade de alteração de vários dispositivos legais, a partir da própria Constituição Federal, além da mudança de concepção do Sistema Educacional Nacional.

Entende-se que, para a agregação desta modalidade de ensino, é necessário longo estudo, com a participação de especialistas da Educação, Juristas e a própria população. Uma simples permissão do *homeschooling* não desvencilha o impasse, pois o Sistema Educacional Nacional possui uma identidade e uma estrutura bastante complexa, que para ser alterada requer nova regulamentação.

Considerações finais

O sistema educacional de uma nação é um conjunto de linhas de ação pautadas por princípios e valores, sobretudo, culturais, as quais perpassam a cultura em geral, que insere religião, ideologias pessoais e coletivas; o campo jurídico;

as necessidades específicas com peculiaridades da nação, formadoras de sua identidade, nem sempre comparáveis às de outras nações.

Cada nação possui suas próprias características, que a diferenciam no cenário mundial, dando-lhe o reconhecimento por parte das outras nações, independentemente de aceitação ou não. Dentre estas características, senão a mais forte, mas, seguramente uma das mais importantes é o sistema educacional nacional, herdeiro de um legado cumulativo, que para ser alterado necessita de grande apoio por parte majoritária da população.

Entende-se uma nação como uma grande família organizada, regrada e seriamente comprometida com seu todo. Não se concebe, portanto, numa democracia, uma minoria inexpressiva pleiteando atenção distinguida sobre suas pretensões, sem antes tê-las apresentado para

debates entre os membros dos diferentes segmentos da sociedade.

A formação de um cidadão, a educação de certo indivíduo, é uma ação missionária de várias instituições, porém, todas com este objetivo. Duas destas instituições, Família e Escola, ao atuarem conjuntamente, promovem a importante e indispensável cumplicidade numa mesma missão: A formação do indivíduo. Formação esta, responsável pelos destinos da nação.

A Escola jamais retira da Família sua prerrogativa de protagonista na Educação de seus membros, assim como a Família também não tira da Escola seu protagonismo específico. Escola e Família, Professores e Pais, devem manter constante e saudável intercâmbio de informações, pois aluno e filho, no contexto Educação, são o mesmo personagem, um só indivíduo.

Referências

ALVES, Rubem. **A escola com que sempre sonhei, sem imaginar que pudesse existir**. Campinas: Papirus, 2015.

BRASIL. **Constituições do Brasil**. Distrito Federal: Câmara dos Deputados, 1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967, 1968 e 1988.

HILSDORF, Maria Lucia S. **História da Educação Brasileira**. São Paulo: Thomson, 2003.

IBGE. Biblioteca do IBGE. Censo 1872. Disponível em: < https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/monografias/GEBIS%20-%20RJ/Recenseamento_do_Brazil_1872/Imperio%20do%20Brazil%201872.pdf >. Acesso em: 23 out. 2020.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. **Introdução ao Estudo da Escola Nova**. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1974.

NEILL, Alexander Sutherland. **Liberdade sem medo (Summerhill)**. São Paulo: IBRASA, 1980.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena C. **Histórias e memórias da Educação no Brasil**. v.1. Petrópolis: Editora Vozes, 2018.

_____. **Histórias e memórias da Educação no Brasil**. v.2. Petrópolis: Editora Vozes, 2019.

SOBRE O AUTOR

ÍTALO FRANCISCO CURCIO

Graduado em Pedagogia e em Física, Matemática e Química; é especialista em Ciências dos Materiais; especialista em Didática do Ensino Superior; Mestre em Engenharia; Doutor em Educação, Arte e História da Cultura e Pós-doutor em Educação. Foi nomeado, em 2014, Embaixador de Cultura de Paz e Ética Global pela World Federation of UNESCO Clubs, Centres and Associations. Autor de artigos e livros, docente há 45 anos, é, atualmente, o Coordenador do Curso de Pedagogia da Universidade Presbiteriana Mackenzie.





4.

O ensino domiciliar e a importância da construção de uma aldeia educativa global

| Rodinei Balbinot

Considerações Iniciais

Educação é um tema sempre muito instigante. Estamos sempre prontos para dar uma opinião sobre educação, pois somos feitos dela. Desde o primeiro instante de nossas vidas, estamos imersos no fenômeno educativo. Por isso, falar sobre educação é dizer algo sobre nós mesmos, enquanto pessoas e como humanidade.

A reflexão que propomos partirá de uma breve tematização do fenômeno educativo. Em seguida, trataremos da educação e de sua relação com a inteligência. Num terceiro ponto, olharemos para a educação domiciliar dentro da ideia da construção de uma aldeia educativa global.

1. A maravilha do fenômeno educativo

As experiências originárias de educação, quando os primeiros seres humanos buscam, por exemplo, proteção para não servirem de refeição a animais selvagens, ou quando um aprende pela observação de outro a buscar alimento, esquivar-se dos perigos, cuidar dos filhos, ou ainda, a sensação de medo diante dos raios e trovões, marcam o início da espécie. Todas as experiências humanas, desde que percebemos

a nós mesmos, envolvem emoção, tremor, percepção, pensamento e geram aprendizagens que são incorporadas à vida e mobilizadas em novas experiências. Como espécie e como indivíduos, vivemos situações de aprendizagem desde quando nosso cérebro consegue processar algum tipo de sinal, emoção ou sentimento. Essas experiências se tornam pensamento à medida que o encontro, a relação e, depois, a convivência com outros seres humanos se amplia e complexifica.

A educação atravessa a existência humana. Há dimensões que se acoplam e misturam totalmente com a vida, de modo a gerar saberes usados quase automaticamente; outras que já avançam para certo distanciamento, de tal forma que os saberes podem ser organizados, ensinados e aprendidos; em sociedades mais complexas, essas são confiadas a pessoas que se preparam para esta missão; temos ainda outras dimensões que provocam fascínio e tremor, por nos confrontarem com mistérios desconhecidos e indomináveis, que mantêm o ser humano num processo de busca, de modo que o conhecimento pode continuar gerando mais conhecimento e sempre novas procuras.

Mas há um vetor que está presente em todas as dimensões: a relação com a alteridade. Sem esta condição inicial,

abandonados à própria sorte desde o nascimento, pouquíssimo do que dissemos seria possível. Não somos apenas seres que se socializam, senão seres para os quais a relação e a vida social são imprescindíveis. Deus Trindade (comunidade) nos criou à sua imagem e semelhança para que vivêssemos como comunidade e, além disso, nos criou como seres de comunhão. Como bem expressa a Doutrina Social da Igreja:

A pessoa é constitutivamente um ser social, porque assim a quis Deus que a criou. A natureza do homem se patenteia, destarte, como natureza de um ser que responde às próprias necessidades a base de uma subjetividade relacional, ou seja, à maneira de um ser livre e responsável, que reconhece a necessidade de integrar-se e de colaborar com os próprios semelhantes e é capaz de comunhão com eles na ordem do conhecimento e do amor (VATICANO, 2004).

Gabriel García Márquez (2003, p. 7), em *Cem anos de solidão*, diz que quando o pai do coronel Aureliano Buendía o levou para conhecer o gelo, “o mundo era tão recente que muitas coisas careciam de nome e para mencioná-las se precisava apontar com o dedo”. Para nós, pare-

ce difícil pensar em um mundo em que grande parte daquilo que nos rodeia não tem sequer nome, pois nascemos e nos movemos no interior de um mundo repleto de significados, que foram construídos em experiências passadas, incorporadas à cultura. Não quer dizer que inexistam desconhecidos, mas tão somente que estamos rodeados de significados, que nos são legados pela cultura e vividos em sociedade.

Há, outrossim, aquelas sensações, emoções e sentimentos de que a linguagem não dá conta e que formam a singularidade cultural, influenciando, mas não determinando, a construção da subjetividade. Os seres humanos, embora tenham necessidade da relação, não copiam o mundo externo, mas transformam este mundo no ato de assimilação e acomodação. Há *ipseidade* no interior da subjetividade - um atributo próprio, característico e único. Esta maravilha da existência humana parece ser mesmo uma grande dádiva divina a nos tornar únicos, singulares, inéditos. É razão também para a dignidade, o respeito, o diálogo. No outro, encontramos um mistério só dele, de mais ninguém. Somos todos criados à imagem e semelhança de Deus. Temos algo a aprender com o outro, que em nenhum outro lugar vamos encontrar. E, quanto maior a diversidade de experiências, relações e interações, maior a

possibilidade das aprendizagens. Por essa razão, a Doutrina Social da Igreja compreende que cada pessoa é “única e irrepetível” (VATICANO, 2004, nº 131).

2. Ciência e integralidade da inteligência

As pesquisas da psicologia, da ciência da cognição, da neurobiologia e da neurociência vêm mostrando que algumas dimensões da existência são também formas de inteligência. Ou seja, o processo de constituição orgânica do ser humano foi-lhe equipando com recursos cerebrais que o conduziram até onde se encontra hoje. O cérebro humano tem uma plasticidade fenomenal, o que lhe permite extraordinária adaptação criativa.

Em 1907, Alfred Binet (1857-1911) e Théodore Simon (1872-1961) publicaram em *L'Année Psychologique* um esboço de suas pesquisas sobre *O desenvolvimento da inteligência nas crianças*. Em 2011, publicam *Testes para medida do desenvolvimento da inteligência das crianças*, onde referenciam descritivos para avaliar o desenvolvimento e a inteligência de crianças a partir dos 3 anos até os 15 e, também, critérios para adultos. Está posta aí a base dos famosos testes de *Quociente de Inteligência*, amplamente utilizados durante

praticamente todo o século XX para medir a inteligência, classificar alunos e até mesmo para contratar profissionais. Esses testes medem a chamada inteligência intelectual, capacidade de raciocínio lógico-matemático, uso formal da linguagem, ação sistemática e calculada.

Ao analisar dados de muitas pesquisas, durante muitos anos, Daniel Goleman propõe, em 1995, em seu livro *Inteligência emocional*, que temos duas mentes, ambas com a capacidade de compreensão, embora uma delas use o canal da razão e a outra das emoções.

A empatia é um ato de compreensão tão seguro quanto a apreensão do sentido das palavras contidas numa página impressa. O primeiro tipo de compreensão é fruto da mente emocional, o outro, da mente racional. Na verdade, temos duas mentes – a que raciocina e a que sente (GOLEMAN, 2012, p. 34).

A síntese da IE apresentada por Goleman mostra que um indivíduo emocionalmente inteligente pratica, ao mesmo tempo, autoconsciência e autogestão, consciência social e gerenciamento dos relacionamentos. Em poucas palavras,

tem autodomínio e capacidade para gerenciar as relações (GOLEMAN, 2019).

Os estudos de Goleman (2019, p. 10) sobre a IE o conduziram à percepção de outra forma de inteligência, relacionada tanto à intelectual como à emocional, mas com características próprias, que o levaram à ideia de que “fomos programados para nos conectar”. Nosso cérebro, ao longo da evolução, foi sendo preparado para os relacionamentos. Em suas palavras temos a seguinte afirmação:

Quando escrevi Inteligência emocional, meu foco era um conjunto essencial de habilidades humanas que existem dentro de nós como indivíduos, nossa capacidade de gerenciar as emoções e nosso potencial interior para relacionamentos positivos. Aqui, o quadro geral se amplia da psicologia de uma só pessoa – as capacidades que um indivíduo traz dentro de si – para a psicologia de duas pessoas: o que acontece quando nos conectamos (GOLEMAN, 2019, p. 11-12).

A inteligência social se revela pela consciência social (empatia primordial, sintonia, precisão empática, cognição social) e aptidão social (sincronia, apre-

sentação pessoal, influência, preocupação) (GOLEMAN, 2019).

Às pesquisas sobre a inteligência não passou despercebida a agitação neural de uma área do cérebro, quando se tratava de questões existenciais fundamentais, como *por que e para quê* viver, o que realmente importa, quais as razões fundamentais pelas quais vivemos, em uma palavra, o sentido da vida. Danah Zohar e Ian Marschall observaram em suas pesquisas que, quando as pessoas vivem ou tratam de questões caras de sua existência, como quando são confrontadas com situações limite ou pensam no sentido de suas vidas, são percebidas oscilações de ondas em todo o seu cérebro, com confluências de modo especial ao lobo temporal, onde estaria o chamado “ponto Deus” (ZOHAR e MARSHALL, 2012, p. 25). A inteligência espiritual é resultado de um longo processo genético-social evolutivo. Um módulo cerebral intimamente interligado aos outros que “usamos para lidar com problemas existenciais”; é ele que nos “leva ao âmago das coisas, à unidade por traz da diferença, ao potencial além de qualquer expressão concreta”. Esta forma de inteligência nos capacita para sermos mais humildes, flexíveis, resilientes, ter propósito, percepção holística, sinergia intra e interpessoal, autoconsciência e autorresponsabilidade.

Ao que parece, desde o início, a humanidade conviveu com as diferenças e precisou lidar com isso, desenvolvendo as capacidades e habilidades, aprendendo novas atitudes e valores para assimilar e integrar a diversidade, sem aniquilá-la ou submeter-se. Somos seres interculturais. Para David Thomas e Kerr Inkson (2006), autores de *Inteligência cultural: instrumentos para negócios globais*, os três aspectos chave da IC são: conhecimento, atenção constante e habilidades comportamentais. É necessário buscar autoconhecimento e conhecimento do outro (das outras culturas); compreender as próprias crenças e costumes, numa reta e honesta percepção de si próprio (integridade); tirar nossa vida do piloto automático cultural e manter atenção constante, aberta e alerta; desenvolver habilidades para potencializar as interações e os encontros interculturais. A este propósito, São Paulo pede, na Carta aos Romanos: “não tenha de si mesmo um conceito mais elevado do que convém, mas uma justa estima, ditada pela sabedoria, de acordo com a medida da fé que Deus dispensou a cada um” (Rm 12,3).

Esta breve revisão bibliográfica sobre as inteligências aponta para algumas questões sobremaneira importantes, que precisamos assimilar criativamente na Educação:

- As pesquisas revelam diversas inteligências, contudo, nos processos educativos precisamos tratar a inteligência de modo integral, ou seja, em educação é necessário falar em diversas dimensões de uma mesma inteligência, pois, como a neurociência atesta, “nosso cérebro sempre opera como um todo” (NICOLELIS, 2020, p. 19).
- O desenvolvimento integral da inteligência envolve a organização intencional dos processos educacionais, para que contemplem o conjunto das possibilidades, visto que podemos nos ater a uma das dimensões e, assim, provocar certa atrofia de outras. Uma educação integral, direito da pessoa, tem de dar conta desta tarefa complexa, com profissionais preparados para isso.
- É necessário recuperar nos processos educativos o sabor (emoção), a empatia (relação), a diversidade (cultura), o mistério e o sentido (espírito). Esta é uma tarefa que precisa envolver família, escola, sociedade, ciência, cultura, etc. Em uma palavra: um pacto de toda a comunidade humana. Com isso, chegamos ao Pacto Educativo Global, proposto pelo Papa Francisco.

3. Educação domiciliar e a construção de uma aldeia educativa global

A Educação ou Ensino domiciliar existe em vários países e, no Brasil, assim como atestam os dados da Associação Nacional de Educação Domiciliar – ANED, tem crescido nos últimos anos, havendo, atualmente, cerca de 7.500 famílias que a praticam. Consiste, basicamente, no ensino básico em casa, totalmente assumido pela família, sem frequência à escola.

Como vimos, o fenômeno educativo inicia na família, mas se estende à comunidade, à sociedade e à própria humanidade, envolvendo o desenvolvimento integral da inteligência e de todas as dimensões da existência. Com a complexificação das sociedades, parte desta tarefa foi confiada à escola, cuja missão educativa está associada à família, à sociedade e a outras instituições com fins educativos.

A Declaração Sobre a Educação Cristã (VATICANO, 1965) aponta para três instâncias educadoras, que cooperam na tarefa educativa: família, sociedade e Igreja (*Gavissimum Educationis*, n. 3). A família, atmosfera de amor, é a primeira escola de virtudes. Nela crianças, adolescentes e jovens aprendem a conhecer e amar a Deus e ao próximo. É dever da família introduzir os filhos na sociedade

civil e no povo de Deus. Considerando a Educação como um direito inalienável de toda a pessoa, por razão de sua dignidade, a GE aponta para a necessidade de desenvolvimento integral, com auxílio das diversas ciências, do que chama de qualidades físicas, morais e intelectuais, bem como do sentido de responsabilidade em relação à vida, no diálogo com toda a comunidade humana, em vista do bem comum (*Gavissimum Educationis*, n. 1).

A família tem importância fundamental e intransferível na educação, sendo a “primeira escola de virtudes”, atuando cooperadamente, com as outras instâncias de formação, notadamente, a escola e a Igreja. Pela proposta de construção de uma aldeia global educativa, não há dúvida tanto da importância da família, quanto da necessidade de a educação ser assumida como missão global. No que diz respeito ao ensino domiciliar, ele tem o seu lugar como instância, ao lado do ensino escolar, não substituto. A família não pode ser a única responsável pela educação, pois, como diz um provérbio africano, “para educar uma criança, é necessária uma aldeia inteira”.

Há um pacto quando, mantendo-se as recíprocas diferenças, opta-se por colocar as próprias forças ao serviço do mesmo projeto (...) somos capazes de reconhecer no ou-

tro, diferente de nós, não uma ameaça contra a nossa identidade, mas um companheiro de viagem (Global Compact on Education (Instrumentum Laboris Pacto Educativo Global, 2019).

Insiste o Papa que o Pacto precisa focar em uma educação que saiba fazer-se portadora duma aliança entre todos os componentes da pessoa: o estudo e a vida; a relação entre as gerações; a interação entre professores, alunos, famílias e sociedade civil, as expressões intelectuais, científicas, artísticas, desportivas, políticas, empresariais e solidárias, a

relação entre os habitantes da terra e a 'casa comum'. Que seja uma educação geradora de paz, justiça, aceitação entre todos os povos da família humana, bem como aberta ao diálogo entre as religiões (FRANCISCO, 2019).

Enfim, precisamos unir forças num Pacto Educativo Global pela educação, no qual nenhuma das instâncias pode assumir sozinha ou confiar a outras as suas responsabilidades. Não é hora de divisão, senão de unidade, para "fazer amanhecer uma nova solidariedade universal e uma sociedade mais acolhedora" (*Instrumentum Laboris Pacto Educativo Global*, 2019).

Referências

BALBINOT, Rodinei. **Aprender a ser.** Cuidado com a vida e sentido do ser. São Paulo: Paulinas, 2015.

_____. **Educação e Gestão em Transcendência.** São Paulo: FTD, 2018.

BÍBLIA DE JERUSALÉM. São Paulo: Paulus, 2002.

FRANCISCO. Mensagem do Papa Francisco para o Lançamento do Pacto Educativo. Roma: Libreria Editrice Vaticano, 2019. Disponível em: <http://www.vatican.va/content/francesco/pt/messages/pont-messages/2019/documents/papa-francesco_20190912_messaggio-patto-educativo.html>. Acesso em: 26 out. 2020.

GOLEMAN, Daniel. **O cérebro e a inteligência emocional**. São Paulo: Objetiva, 1995.

_____. **Inteligência emocional**. A teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. 2ª ed.; Rio de Janeiro: Ed. Objetiva, 2012.

_____. **Inteligência Social**. A ciência revolucionária das relações humanas. Rio de Janeiro: Objetiva, 2019.

LIVERMORE, David. **Inteligência Cultural**. Trabalhando em um mundo sem fronteiras. Rio de Janeiro: BestSeller, 2012.

MÁRQUEZ, Gabriel García. **Cem anos de solidão**. São Paulo: Editora Folha de São Paulo, 2003.

NICOLELIS, Miguel. **O verdadeiro criador de tudo**. São Paulo: Planeta, 2020.

PAULO VI. Concílio Vaticano II. Declaração Gravissimum Educationis sobre a Educação Cristã. Roma: Libreria Editrice Vaticana, 1965. Disponível em: <http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651028_gravissimum-educationis_po.html>. Acesso em: 26 out. 2020.

THOMAS, David C. e INKSON, Kerr. **Inteligência cultural**. Instrumentos para negócios globais. Rio de Janeiro: Record, 2006.

VATICANO. Compêndio da Doutrina Social da Igreja. Roma: Libreria Editrice Vaticana, 2004. Disponível em: http://www.vatican.va/roman_curia/pontifical_councils/justpeace/documents/rc_pc_justpeace_doc_20060526_compendio-dott-soc_po.html#SOCIABILIDADE%20HUMANA. Acesso em: 26 out. 2020.

SOBRE O AUTOR

RODINEI BALBINOT

Possui mestrado em Educação pela Universidade de Passo Fundo (2005), Pós-Graduação em Administração de Empresas pela Fundação Getúlio Vargas (2010); Aperfeiçoamento em Educação pela Universidade de Passo Fundo (2003), graduação em Filosofia pela Fundação Educacional de Brusque (1995) e graduação em Teologia pelo Instituto de Teologia e Pastoral de Passo Fundo (1999). Foi diretor e gestor do Instituto de Teologia e Pastoral de Passo Fundo, de maio de 2005 a março de 2008, onde coordenou o processo de Credenciamento da IES junto ao MEC, bem como o processo de Autorização do Curso de Teologia Pastoral. Nesta instituição também coordenou a pós-graduação em Metodologia do Ensino Religioso e a pós-graduação em Metodologia pastoral. É colunista da Revista Paróquias e Casas Religiosas e do Jornal Diocesano de Chapecó. É diretor geral da Rede Santa Paulina - Educação. Fundador da Empresa Sapiência Desenvolvimento Profissional e Gerencial, que atua exclusivamente no segmento educacional. Tem experiência na área de Gestão Educacional, Filosofia da Educação. Realiza Desenvolvimento Profissional e Gerencial em Gestão Educacional, Metodologia Pastoral; Educação e Espiritualidade, Filosofia da Educação; Ensino Religioso; Escola em Pastoral e Pastoral Escolar; Planejamento Estratégico.





5.

O papel da família na educação

| P. Crispim Guimarães Santos

Considerações iniciais

A família é núcleo natural e fundamental da sociedade, conforme definição da Convenção Americana de Direitos Humanos de 1969, bem como da Declaração Universal dos Direitos Humanos, do Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos, do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais e da Convenção sobre os Direitos da Criança (SIQUEIRA, 2010).

Por isso, à família não pode ser negada a função fundamental de ser ponto de unidade, princípio de desenvolvimento da pessoa humana; tampouco pode ser negada sua posição primordial como instituição da sociedade global, *celula mater* de todas as outras (FT, n. 230). Mas, ao longo da história, a família passou por diversas transformações, por meio de mudanças religiosas, econômicas e socioculturais (SANTOS, 2014).

Para fins desta reflexão, propõe-se uma pequena jornada pelo percurso de desenvolvimento histórico da família, durante o qual será possível vislumbrar e analisar o seu papel educativo ao longo dos séculos.

1. A família na percepção religiosa/social da antiguidade

A concepção de família ocidental é marcada pelo judaísmo e pelo cristianismo. O “*bet ʿab*” judaico indica ser a família a casa do pai e todo o conjunto parental ligado pelos laços consanguíneos e de habitação comum. Na passagem bíblica do livro de Lucas (Lc 1,39ss), é evidenciada a família alargada de Maria, nas pessoas de seus parentes Isabel e Zacarias.

Nas Sagradas Escrituras, percebe-se claramente que o judaísmo se estruturou, desde suas origens, colocando a família como pilar da vida religiosa e social. A base normativa sempre foi o decálogo, no qual se encontra o “Honrar pai e mãe” como aspecto basilar da relação familiar.

O texto do Evangelho de Mateus (Mt 2,13-18) apresenta a Família (judaica) de Nazaré como “um lugar de proteção social”. Nele, a família tem o dever de proteger a vida, constatado na fuga para o Egito, diante da ameaça de morte ao menino Jesus. A família sai de seu lugar fortificado: pátria, casa, lugar do convívio parental, para proporcionar proteção física e existencial ao membro que é mais vulnerável.

Com os estudos teóricos e conceituais introduzidos a partir da metade do século XX, a família é apresentada como sistema em constante transformação (DESSEN, 2010). Já a sociologia con-

temporânea, partindo da palavra latina *famulus* (“escravo doméstico”), muitas vezes ideologicamente interpretada, define família voltando-se para o passado, em referência às relações sociais das tribos latinas (ALVES, 1977). A mudança vem pautada nas discussões psicossociais e não mais religiosas, propondo novos arranjos que englobam “famílias” homoparentais, adotivas, concubinas, temporárias, perpassando as condições de procriação, como barriga de aluguel, embriões congelados etc. (SANTOS, 2014).

Nota-se a penetração cultural duma espécie de ‘desconstrucionismo’, em que a liberdade humana pretende construir tudo a partir do zero. De pé, deixa apenas a necessidade de consumir sem limites e a acentuação de muitas formas de individualismo sem conteúdo (FT, n. 13).

Por isso, para conhecer o que é família é necessário interagir para perceber a atmosfera que perpassa cada realidade (SANTOS, 2014). A família surge da construção de relações, com a contribuição que cada indivíduo oferece nos processos de alteridade. Em qualquer cultura, mesmo com influências religiosas distintas, a família é o lugar que proporciona uma maior interação

entre os membros do próprio círculo, cria e fortalece laços geradores de aconchego e proteção social. E para quem não pertence ao círculo familiar, proporciona gozar da presença de pessoas mais integradas, fruto da socialização que experimentam.

Nas culturas, a instituição familiar precisa fazer ajustamentos recíprocos entre seus membros mais próximos, assim como entre as instituições, numa constante comunicação e interação mútua (MANENTI, 1998).

1.1 A família e as leis estatais

Em muitos países, as leis passaram não somente a normatizar o casamento formal, mas também a “proteger” o grupo familiar, abrangendo os procedimentos educativos.

A família não é mais pautada somente na religião, onde procriação e educação dos filhos era algo normativo. Evidenciam-se significativas alterações nas sociedades ocidentais contemporâneas, provocando mudanças na estrutura, no agir da célula primaz e nos entendimentos dos indivíduos sobre a genealogia tradicional. Contudo, por ser uma concepção heterogênea, não deveria excluir a visão cristã de família, na qual os pais são os primeiros e principais

responsáveis pela vida e pela educação de seus filhos, os que “implicam também procurar um desenvolvimento das pessoas e das sociedades nos distintos valores morais que concorrem para um amadurecimento integral” (FT, n.112).

Os variados ambientes sociais, políticos, culturais, econômicos, religiosos, bem com a diversidade de épocas históricas, latitude, dentre outros fatores, determinam as composições familiares (OSORIO, 1996). Todavia, em todos os ambientes familiares permanece o dever e o direito de educar.

A difusão das relações igualitárias fez cair a autoridade patriarcal, surgindo o princípio da solidariedade entre os membros familiares. Isso desencadeou o confronto para com as instituições quanto ao papel de definir e aplicar normas. O papel dos pais na Educação ética dos filhos foi delegado às instituições de ensino privado e estatal, com consequências visíveis, porque a escola, às vezes, move-se na linha ideológica, mas também porque a família, por omissão ou por falta de formação, subsidiou às demais instituições o papel que primordialmente lhe pertence.

2. A família e a educação na concepção católica

O Documento Conciliar, *Gravissimum Educationis*, dedicado à Educação cristã, adverte que é um grave e sagrado dever da família e prioridade de todos, em primeiro lugar, educar os seus membros. “O sagrado Concílio Ecumênico considerou atentamente a gravíssima importância da educação na vida do homem e a sua influência cada vez maior no progresso social do nosso tempo” (GE,1).

Os padres conciliares perceberam que o conflito educacional se tornaria uma realidade frequente, daí o imperativo: “grave dever de educar a família cristã”. Cada época exige uma visão apurada por parte da família, das instituições e da Igreja, para dinamizar a relação com as instituições de Educação formal, esforçando-se para uma Educação adequada, privilegiando simultaneamente a verdade e a caridade (GE, 1).

2.1 Educar para a afetividade

Parte do Documento trata da formação afetiva e sexual dos filhos e dos membros da família, como determinante no processo de maturidade da pessoa.

Para que esses aspectos contribuam para o amadurecimento, é necessário educar a volição (WOJTYLA, 1982), proporcionando a colaboração da psicologia, da pedagogia e da didática, em

vista do desenvolvimento harmônico das qualidades físicas, morais e intelectuais, levando à aquisição de sentido e de responsabilidade própria. Todos têm o direito inalienável à “formação da pessoa humana em ordem ao seu fim último e, ao mesmo tempo, ao bem das sociedades de que o homem é membro e em cujas responsabilidades, uma vez adulto, tomará parte” (GE, 1).

A família deve educar para as dimensões afetiva e sexual! Se negligenciadas, o ser humano viverá sem Deus e sem lei, num individualismo onde cada pessoa faz o que quer, com a ilusão de autonomia. Por isso, são salutares as palavras do Papa Francisco sobre a exclusão dos valores morais e religiosos.

Não se pode admitir que, no debate público, só tenham voz os poderosos e os cientistas. Deve haver um lugar para a reflexão que provém de um fundo religioso que recolhe séculos de experiência e sabedoria (FT, n. 275).

Não por acaso, no capítulo VII da exortação *Amoris Laetitia* é oferecida uma perspectiva pedagógica, ao se propor três verbos que levam à maturidade: *acompanhar, discernir e integrar*. Pers-

pectiva oferecida em primeiro lugar à família, como condutora de processos e possibilidades. Se educar é conduzir para fora, então se trata de um processo maiêutico que faz desabrochar o que está dentro. Os valores fundamentais como o amor, o bem, a valorização da vida como dom recebido e inegociável, as relações fraternas e a capacidade de doação, a crença (FT, n. 113/4), são desenvolvidos dentro da convivência familiar, pois a família, vocacionada pelo Criador, tem as melhores condições de desenvolvê-los. Não há nada que impeça à família também de educar nos campos dos saberes, desde que tenha as condições para fazê-lo. A Educação em instituições estatais pode colaborar para reforçar tais valores e trabalhar os saberes, mas não deve interferir impositivamente para “desconstruir” a Educação transmitida em família.

Assim, “a família é, portanto, a primeira escola das virtudes sociais de que as sociedades têm necessidade” (FC, n. 99). Como principal educadora, a relação com as instituições estatais e privadas de Educação é imprescindível em vista do bem da pessoa e da sociedade, constituída de entes, para formar a mentalidade de: “1) uma comunidade de pessoas; 2) o serviço à vida; 3) a participação no desenvolvimento da sociedade; 4) a participação na vida e na missão da Igreja” (FC, n. 17).

2.2 Família, Educação e atores sociais

Os pais têm a obrigação de educar para a valorização da vida; quando outros atores não o fazem e/ou se contrapõem, a família deve se posicionar pautada na verdade última sobre o ser humano. Quando a verdade cristã é questionada como fonte última de valor, então é necessário evocar a verdade antropológica, para que revele o valor natural do ser pessoa. A verdade nasce primeiro na casa!

Eis um problema sério no contraste entre a família cristã e as ideologias reducionistas, entre as quais a ideologia de gênero. Essa, como disse padre Rafael Solano, no X Simpósio Nacional da Família 2020, tira a necessidade da relação entre pais e filhos, descartando assim a família e sua função de primeira educadora.

O papel da família é primordial, para não deixar o Estado reduzir a pessoa a mera executora de tarefas de produção em série, a fim de suprir as necessidades do mercado. Portanto, as instituições educacionais estatais e privadas deveriam ser colaboradoras da família no processo de autonomia do ser humano.

rias para dar qualidade às relações humanas, de tal modo que seja a própria sociedade a reagir face às próprias injustiças, às aberrações, aos abusos dos poderes econômicos, tecnológicos, políticos e mediáticos. [...] (FT, n. 267).

É importante discutir a influência da visão genuinamente cristã, que pode colaborar com a Educação pública e privada, diante das ideologias em contraposição à família e à vida. Em todos os ambientes e etapas educativas, a Educação moral não pode ser banalizada; a Igreja a tem no mais alto grau. Por isso,

tendo, [...], a consciência do dever gravíssimo de cuidar zelosamente da Educação moral e religiosa de todos os seus filhos, a Igreja sabe que deve estar presente com o seu particular afeto e com o seu auxílio aos que são formados em escolas não católicas... (GE, 7).

A tarefa educativa, o desenvolvimento de hábitos solidários, a capacidade de pensar a vida humana de forma mais integral, a profundidade espiritual são realidades necessá-

As crises sociais, mesmo com tantas tecnologias e produção, evidenciam o abandono do papel educativo da família, que deve ser dialogal. É o método de Jesus! A família pode imprimir valores, e

a escola também, educando para a ética e para o desenvolvimento das capacidades críticas (GE, 10). Os espaços educativos devem ser espaços de diálogo, que revelem valores autotranscendentes e não inculquem uma posição negacionista e preconceituosa contra tais valores. Por isso, a Educação cristã oferece ao próprio Estado conceitos basilares para a formação integral do ser humano.

3. A família deve educar para o diálogo e para relações maduras

As instituições deveriam ser escolas humanas e espaços de diálogo, dando sentido às ações e aos empreendimentos pessoais e coletivos. No Magistério do Papa Francisco, percebe-se a exigência de que haja homens e mulheres peritos em diálogo, colocando a pessoa no centro do problema atual, e não as ideologias (FT, n. 244).

Por isso, a família educa a partir do ser humano concreto e o faz para contribuir na construção da identidade, que se constrói com o outro (MEAD, 1972). Para tal, a relação é primordial, pois abre para o horizonte dos significados, mudando e permanecendo ao mesmo tempo, no processo de transformação. O ser humano é um ser para o diálogo,

porque já dentro de si mesmo as diversas dimensões se comunicam. “Armemos os nossos filhos com as armas do diálogo! Ensinemos-lhes a boa batalha do encontro!” (FT, n. 217).

A Educação dialogal parte de pessoas concretas e promove o encontro entre interlocutores diferentes. Sem o diálogo todos perecem. Mas como dialogar? Paulo VI aponta uma metodologia e também atitudes para o diálogo como processo educativo em vista dos valores: a) clareza, porque não se educa com a adrenalina, b) mansidão, porque a Educação não é ofensiva, não é oposição, vem da verdade, c) confiança, porque propõe confiança e até amizade, para estabelecer o bem, excluindo interesses egoístas, d) prudência pedagógica, porque leva em consideração as condições psicológicas e morais de quem ouve. Assim, se realiza a união da verdade e da caridade (ES, 47).

A Educação familiar cristã, por buscar a Verdade, o Bem e o Belo, precisa de um crescente aprofundamento, para que a família desempenhe o papel de amadurecimento das relações.

No pensamento que atravessa a sociologia de Marx Weber, constata-se que as relações pessoais fazem nascer as sociedades. Na percepção cristã, a família sempre foi chamada a educar para uma

cultura da relação, aprendida sobretudo em casa. Aqui se encontra o cerne do papel da família na Educação. A família educa para o amor e assim influencia outras instituições com os valores da misericórdia, da ética, da tolerância, da solidariedade e da fraternidade, sentindo com os outros suas alegrias e angústias.

Só valores autotranscendentes poderão permitir que posições antagônicas tão acirradas, como ódio, discórdia e muros cada dia mais elevados não confundam diferenças com intransigências. No diálogo sobre o processo educativo, como instrumento de valorização do amor em oposição ao ódio, deve-se lembrar que, nas relações antitéticas, o outro deve ter clareza da sua posição. Assim, cada pessoa viva com autenticidade suas convicções e posições que levem a um debate sincero, que fará referência aos fatos e recanteará as ideologias.

Este pacto implica também aceitar a possibilidade de ceder algo para o bem comum. [...] A busca duma falsa tolerância deve dar lugar ao realismo dialogante por parte de quem pensa que deve ser fiel aos seus princípios, mas reconhecendo que o outro também tem o direito de procurar ser fiel aos dele... (FT, n. 221).

4. Considerações finais

Para sair da situação de crise da família e da Educação, é necessário o dom do amor, que, dado por Deus, habita em cada pessoa. Os valores autotranscendentes como amor, compaixão, misericórdia, etc. podem fazer brotar o que de melhor cada ser humano recebeu como presente do Criador.

A violência, o descarte, a autoflagelação, as dores humanas apresentam uma sociedade pautada em valores transitórios. Portanto, descobrir o diferente como dom é constitutivo do processo de autonomia, que se completa na integração e não na fusão ideológica. A família que educa se enriquece quando é capaz estabelecer pontes e vínculos.

O Pacto Educativo Global proposto pelo Papa Francisco, sobretudo com o advento da pandemia põe a Educação como elemento primordial, indicando que é preciso olhar à história do passado familiar, aprender a viver o presente e repensar o futuro. O papel da família na Educação nunca foi fácil; com os últimos acontecimentos, se tornou ainda mais complexo (NST. LABORIS, p. 2).

A cultura do descarte nasce da rejeição à interrelação e à fraternidade. A negação do papel da família na Educação, para além da transmissão de conteúdos pragmáticos e/ou da delegação ao

Estado com sua visão tecnicista, tem gerado uma sociedade global consumista, utilitarista e, conseqüentemente, reducionista, pois quem não produz e não tem, não é útil.

Na origem desta cultura do descarte está um grande desrespeito pela dignidade humana, uma promoção ideológica com visões reducionistas da pessoa, uma negação da universalidade de seus direitos fundamentais e um desejo de poder e controles absolutos que domina a sociedade moderna hoje. Digamos pelo nome: isso também é um atentado contra a humanidade (FRANCISCO, 2020).

E ainda, nos países pobres aparece o drama da Educação excludente, nas nações desenvolvidas percebe-se que a Educação não responde à problemática crescente da solidão, da falta de sentido e do suicídio, evidenciando a ausência do conhecimento último do que é ser pessoa. Por isso, olhar a família não é olhar um agrupamento de vizinhos, mas sim perceber como ela é necessária para que a sociedade seja escola de fraternidade (CV, n. 19).

Na contemporaneidade, outros desafios estão postos. As novas mídias, por

exemplo, são ferramentas desafiadoras e podem colaborar com a Educação da família, mas é imperativo exercer vigilância e equilíbrio no seu uso (FT, n. 205). O futuro exigirá da família um posicionamento diante desse elemento novo e revolucionário para as relações em todos os campos: interpessoais, familiares, escolares (saberes), sociais e todos os ambientes da vida humana. Assim alerta Papa Francisco, dizendo que

Os Padres (Sinodais) quiseram sublinhar também que um dos desafios fundamentais que as famílias enfrentam hoje é seguramente o desafio educativo, que se tornou ainda mais difícil e complexo por causa da realidade cultural atual e da grande influência dos meios de comunicação. [...]. O Estado oferece um serviço educativo de maneira subsidiária, acompanhando a função não-delegável dos pais, que têm direito de poder escolher livremente o tipo de educação – acessível e de qualidade – que querem dar aos seus filhos, de acordo com as suas convicções (AL, n. 84).

A família não pode e não tem o direito de não colaborar nesse processo de discernimento, delegando às instituições estatais a condução desse processo.

À família compete colocar em pauta os valores que são constitutivos das realidades humanas mais profundas; cabe-lhe interagir na construção de um projeto que responda às necessidades concretas do ser humano hoje.

Para o Santo Padre, Papa Francisco, o diálogo é ponto inegociável:

Como a experiência escolástica confirma, uma educação frutífera não depende primariamen-

te da preparação do professor, nem das habilidades dos alunos, mas da qualidade do relacionamento que é estabelecido entre eles (INST. LABORIS, p. 12).

A Educação tem sua razão de ser no serviço, na abertura ao outro; ela por si só é um grande serviço. É fundamental afirmar que antes das instituições privadas ou estatais, a Educação sempre existiu, porque existia família!

Referências

ALVES, J. C. M. **Direito Romano**. Rio de Janeiro, RJ: Forense, 1977.

BENTO XVI. **Encíclica Caritas in Veritate**. Brasília, DF. CNBB, 2009.

CNBB. Comissão Nacional da Pastoral Familiar. Palestra Família e Educação. 10º Simpósio Nacional da Família, Brasília, 2020. You Tube. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=cSAOLnbmbk>>. Acesso em: 15 set. 2020.

DESSEN, M. A. Estudando a família em desenvolvimento: desafios e conceituais e teóricos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, 2010, 30 (núm. Esp.), pp. 202-219. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/pcp/v30nspe/v30speca10.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2020.

FRANCISCO. Exortação Apostólica Amoris Laetitia. Brasília, DF. CNBB, 2016.

_____. Carta Encíclica Fratelli Tutti. Roma/Vaticano: Libreria Editrice Vaticana, 2020. Disponível em: <http://www.vatican.va/content/francesco/pt/encyclicals/documents/papa-francesco_20201003_enciclica-fratelli-tutti.html>. Acesso em: 05 out. 2020.

_____. Cultura do descarte é um atentado contra a humanidade. ONU seja oficina de paz. Discurso na ONU. **Vaticano News**. Vaticano: Dicasterium pro Communicatione, 2020. Disponível em: <https://www.vaticannews.va/pt/papa/news/2020-09/papa-francisco-videomensagem-assembleia-geral-onu.html>. Acesso em: 23 de set. 2020.

JOAO PAULO II. **Familiares Consortio**. Roma/Vaticano: Libreria Editrice Vaticana, 1981. Disponível em: <http://www.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/apost_exhortations/documents/hf_jp-ii_exh_19811122_familiaris-consortio.html>. Acesso em: 20 Set. 2020.

MANENTI, A. **Viver em Comunidade**: aspectos psicológicos. São Paulo: Paulinas, 1985.

MEAD, G. **Espírito, persona e sociedad**: Desde el de vista del conductismo social. 3. ed. Bueno Aires, Argentina: Paidós, 1972.

PACTO PELA EDUCAÇÃO. **Instrumentum Laboris do Pacto Educativo Global**. Versão em Português. Roma, 2019. Disponível em: <<https://www.educationglobal-compact.org/resources/Risorse/instrumentum-laboris-pt.pdf>>. Acesso 17 set. 2020.

PAULO VI. **Ecclesiam Suam**. Roma/Vaticano: Libreria Editrice Vaticana, 1964. Disponível em: <http://w2.vatican.va/content/paul-vi/pt/encyclicals/documents/hf_p-vi_enc_06081964_ecclesiam.html>. Acesso em: 13 set. 2020.

OSORIO, L. C. **O que é a família, afinal?** Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

SANTOS, C. G. **Identidade familiar**: um estudo a partir da “Teoria da Autotranscendência na Consistência” de Rulla. 2014. 144p. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Saúde) – Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 1989. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1525091>. Acesso em: 12 set. 2020.

SIQUEIRA, Alessandro Marques de. O conceito de família ao longo da história e a obrigação alimentar. **Revista Jus Navigandi**, Teresina, ano 15, n. 2664, 17 out. 2010. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/17628>. Acesso em: 05 set. 2020.

VATICANO. Compêndio Vaticano II. **Gravissimum Educationis**. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

WOJTYLA. K. J. Persona y Acción. **Biblioteca de Aitores Cristianos**. Madrid: La Editoria Católica, 1982.

SOBRE O AUTOR

P. CRISPIM GUIMARÃES SANTOS

Crispim Guimarães dos Santos Bacharel em Filosofia – UNISAL, SP. Graduado em Teologia – Faculdade Dehoniana, SP. Bacharel em Teologia – PUC, RJ. Pós-Graduado em Met. do Ensino Superior – UNIGRAN, MS; Psicopedagogia – Unoesc, SC . Counseling – Faculdade União, PR; Especialização em Comunicação – UNISSINOS, RS. Mestre em Psicologia – UCDB, MS. Assessor da Comissão Episcopal Pastoral para Vida e Família. Secretário Executivo Nacional da Comissão da Pastoral Familiar (2019-2023).





6.

Juventudes e escola: contextos, sujeitos e sentidos

| Eder D'Artagnan

Considerações iniciais

No contexto contemporâneo, a escola continua sendo necessária? Qual sua importância para os adolescentes e jovens de hoje? Tais questionamentos têm sido feitos por diversos atores e grupos sociais, que reivindicam mudanças no formato da escolarização básica e/ou na dinâmica escolar, motivados por interesses diversos. Em certa medida, reforçam a desinstitucionalização do social, que de fato constitui um desafio contemporâneo. Entretanto, o papel da escola na formação das juventudes extrapola a escolarização: além do acesso ao conhecimento necessário à vida em sociedade, os adolescentes e jovens encontram nela um espaço-tempo propício à constituição de suas identidades, na dinâmica das interações com outros sujeitos e espaços sociais. Portanto,

falar de educação formal e escolar, na perspectiva do educando, é partir do conhecimento experiencial, é indagar sobre os imaginários impregnados de vivências, os modos de vida particulares nos quais se enuncia como os educandos se percebem no processo educativo e na vida cotidiana da escola (PEDRAZA DÍAZ, 2015, p. 203).

Ao Ensino Médio se dirigem questionamentos adicionais: deve seguir um padrão ou adequar-se às realidades regionais? É apenas uma etapa de preparação para o Ensino Superior? Qual configuração de Currículo atenderia melhor às necessidades dos estudantes? Educar em casa seria uma possibilidade viável? Tais questionamentos partem não raro de pessoas e grupos distantes das realidades escolares, sem contato com sua dinâmica cotidiana. Por isso, desconsideram que o Ensino Médio, mais que escolarização, é espaço-tempo privilegiado de subjetivação juvenil, graças às interações pedagógicas, à convivência com outros adolescentes e ao exercício de inserção social, no tempo presente e com vistas ao futuro. É importante compreender, também, os sentidos e significados que os estudantes atribuem às experiências que vivenciam durante a escolarização. Aqui se busca aprofundar tais questões.

1. Ensino médio, espaço-tempo de subjetivação juvenil

Problematizar o papel da escolarização na formação das juventudes demanda olhar não apenas para a escola, mas também “entender e refletir sobre a sociedade em que o jovem está inseri-

do e na qual ele experimenta, circula e compartilha afetos”, organizando “essas trocas segundo uma coerência que persegue os sentidos estabelecidos nessa e por essa sociedade” (PEREIRA e LOPES, 2016, p. 195). Para Dubet e Martuccelli (2000), os questionamentos sobre a função da escola contemporânea têm a ver com as mudanças no papel tradicionalmente atribuído às instituições sociais: escola, família e religião deixam de ser instituições que “fabricam” indivíduos a partir da transformação de valores em normas e de normas em personalidades individuais. Segundo Bauman (2005, p. 35), no mundo contemporâneo “as identidades ganharam livre curso, e agora cabe a cada indivíduo, homem ou mulher, capturá-las em pleno voo, usando os seus próprios recursos e ferramentas”. Consequentemente, se fragiliza o papel das instituições educativas, que têm “cada vez menos capacidade e competência para se contrapor à força dos determinismos sociais e ‘moldar’ subjetividades segundo um projeto de cidadania” (TENTI FANFANI, 2002, p. 14).

No que se refere especificamente ao Ensino Médio, Kessler (2002) reconhece que esta desinstitucionalização do social engendra a separação de dois processos escolares que, para a sociologia clássica, apareciam imbricados: a socialização, isto é, a inserção do

estudante na sociedade, por meio da transmissão familiar e escolar dos conhecimentos, valores, normas e comportamentos socialmente validados; e a subjetivação, processo pelo qual o estudante se reconhece sujeito na sociedade à qual pertence, a partir da apropriação destes mesmos valores, da convivência com outros sujeitos e da interação em vários espaços institucionais. O Ensino Médio se fragmenta porque suas

três funções básicas vão perdendo homogeneidade: a formativa, vinculada à socialização; a seletiva, que tende a orientar o estudante para o mercado de trabalho; e a relacional, que entende a escola como um espaço de sociabilidade (KESSLER, 2002, p. 24).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (1996), referendada na Base Nacional Comum Curricular (2018), define como finalidades do Ensino Médio a consolidação dos conhecimentos adquiridos pelo estudante desde a Educação Infantil, com vistas à continuidade dos estudos no ensino superior; sua preparação para o trabalho e a cidadania; seu aperfeiçoamento como pessoa humana, ética e crítica; e sua compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos do conhecimento, relacionando

teoria e prática. Nesta perspectiva, a escolarização é fundamental ao desenvolvimento cognitivo dos estudantes, à formação profissional e à inserção no mercado de trabalho, mas revela sua importância maior em outro aspecto: o Ensino Médio coincide com uma etapa crucial da adolescência, em que o processo de definição da identidade pessoal e social demanda experimentação intensa em diferentes esferas da vida (INSTITUTO CIDADANIA, 2004). Assim, as discussões sobre os estudantes secundaristas não podem desconsiderar que eles são adolescentes vivendo as questões próprias desta etapa de desenvolvimento. A escola não é apenas lugar de aprender conteúdos – sem deixar de sê-lo, obviamente –, mas constitui-se também espaço-tempo de se conhecer, conviver, questionar, trocar experiências, interagir, desenvolver o sentido do Outro, conhecer mais sobre o mundo, constituir a identidade.

Segundo Weiss (2012, p. 141), as identidades “são construídas em um duplo processo de socialização (internalização de normas e valores) e de subjetivação (emancipação e elaboração de normas e valores próprios), especialmente no convívio com os outros (sociabilidade)”. Por isso, estar com outros adolescentes e jovens em diferentes ambientes, tendo a possibilidade de explorar dinâmicas diversas de coleti-

vidade e interação social, gera aprendizagens e experiências que complementam a socialização básica iniciada no ambiente familiar e remetem o estudante a outros espaços institucionais. O autor prossegue:

A construção de uma identidade é uma questão importante para os jovens, tanto a construção de uma identidade social ou cultural como de uma identidade pessoal: O que faço e quem sou? O que vou fazer e quem quero ser? Os jovens estão em um processo contínuo de se identificarem com os outros (pares) e se diferenciarem dos outros (pares). (WEISS, 2012, p. 141)

É nessa dinâmica de convivência e interação intersubjetiva, com coetâneos, educadores e outros sujeitos, que se imbricam a escolarização e o tornar-se sujeito adolescente. No isolamento imposto pela pandemia, por exemplo, a maioria dos estudantes – mesmo quem costumava reclamar da escola – sentiu falta do espaço escolar e das pessoas com quem ali convivem. Isso evidencia ainda mais a importância das experiências de sociabilidade inerentes à escolarização, e os adolescentes e jovens costumam compreender ambas de maneira integrada.

2. Jovens tornando-se sujeitos entre outros jovens

Os adolescentes e jovens se constituem sujeitos tomando por referência o mundo adulto, mas vão construindo sentidos e significados a partir da própria condição juvenil. Como “tendem a transformar os espaços físicos em espaços sociais, pela produção de estruturas particulares de significados” (DAYRELL, 2007, p. 1112), a convivência com amigos e colegas da mesma idade, no espaço-tempo escolar e em outros ambientes por onde circulam, é essencial para que validem as referências entre si, se reconheçam nos elementos comuns à etapa de desenvolvimento e se diferenciem de outros jovens e dos adultos. Como poetiza Mário de Sá-Carneiro, “Eu não sou eu/ nem sou o outro/ sou qualquer coisa de intermédio”.

Nesse sentido, as interações pedagógicas e relacionais com os educadores – boa parte deles adultos – também aporta referências importantes à construção identitária. Soma-se a isso o conhecimento de outras realidades sociais e culturais proporcionadas pela escola e têm-se aí oportunidades de convivência e interação com a diversidade cultural, social e geracional, a partir das quais o adolescente pode compreender di-

ferentes trajetórias e pontos de vista, ampliar sua visão de mundo e ir se reconhecendo nesse trajeto.

Enfim, no espaço-tempo escolar “os jovens podem experimentar, de forma mediada e intencional, as interações com o outro, com o mundo, e vislumbrar, na valorização da diversidade, oportunidades de crescimento para seu presente e futuro” (BNCC, 2018, p. 473). Tais experiências contribuem na construção de referências individuais sobre como ser gente, conviver com outras gentes e assumir seu lugar nas tramas que conformam o tecido social. As identidades juvenis e as dinâmicas de escolarização não são criadas em esferas independentes, mas resultam dos mesmos processos e “desenvolvem-se em constante articulação, sedimentando-se e reconfigurando-se”, por isso “o percurso de escolaridade é, ele próprio, uma sucessão de interações sociais nas quais se vão construindo e sedimentando identidades” (ABRANTES, 2003, p. 122). A escola se configura como um recorte do contexto social mais amplo, então as experiências escolares favorecem tanto a convivência com a diversidade contemporânea como a própria constituição subjetiva, possibilitando a integração do sentido da alteridade nos projetos individuais. Como afirma a ética Ubuntu: “Sou o que sou pelo que nós somos!”

Além da característica gregária dos adolescentes e jovens, que tendem a formar grupos diversos, o processo de tornar-se sujeito é marcado por “circuitos institucionais”. O sujeito se constitui como ser-em-relação com outros sujeitos e ambientes sociais e, embora tenham perdido parte de sua exclusividade como agentes de subjetivação, “a família e a escola são as instituições nas quais ocorrem as primeiras experiências de vida e constituem o ponto de partida das rotas subsequentes com seus trajetos, pontos, cortes, articulações e rupturas” (RASCOVAN, 2016, p. 241-242). Os valores e as práticas aí vivenciados convergem no processo de subjetivação, podendo ser questionados e ressignificados de maneira coletiva e individual, a partir das interações sociais.

Assim, estas dinâmicas caracterizam a escola como um espaço-tempo de cidadania e de formação cidadã. Biesta (2016) identifica duas concepções distintas de cidadania, a social e a política, e afirma que, em uma sociedade marcada pela diversidade, uma forma de distinguir as duas é em termos de como cada uma olha para a pluralidade e a diferença.

A compreensão social da cidadania tende a ver a pluralidade e a diferença antes de tudo como um problema, como

algo que preocupa e ameaça a estabilidade da sociedade e, portanto, como algo que deve ser enfrentado e, em certa medida, até superado (BIESTA, 2016, p. 23).

Esta concepção costuma fundamentar posturas fechadas e tradicionalistas, que associam a cidadania a um civismo abstrato e uniformizante, negam a pluralidade das subjetividades contemporâneas, reconhecem somente identidades e estilos de vida “normais” e defendem que os processos de ensino e aprendizagem devem desconsiderar qualquer expressão fora deste padrão.

Na visão política da cidadania, ao contrário, “a pluralidade e a diferença são vistas como a razão de ser dos processos e práticas democráticas e, portanto, como algo que deve ser protegido e cultivado”. Referendando a diversidade contemporânea, “a cidadania democrática está mais interessada na pluralidade e na diferença do que na uniformidade” (*idem*). No que se refere às juventudes, a cidadania política não apenas possibilita compreender as múltiplas identidades juvenis, como também reconhece e valida interações intersubjetivas baseadas no reconhecimento do outro, no respeito à alteridade e no sentido de coletividade. E isso é fundamental à tarefa de projeção de futuro com que os

adolescentes e jovens se defrontam, ao final do Ensino Médio.

3. Escola, tempo presente e tempos futuros

A perspectiva política de formação cidadã se baseia na relação entre a teoria – compreensão do que significa ser cidadão, direitos e deveres, valores éticos – e a prática: as interações sociais implicam os diferentes sujeitos, a desigualdade social responsabiliza a coletividade, as escolhas individuais e coletivas interferem no tecido social. Por isso se define como um dos papéis da escola

auxiliar os estudantes a aprender a se reconhecer como sujeitos, considerando suas potencialidades e a relevância dos modos de participação e intervenção social na concretização de seu projeto de vida (BNCC, 2018, p. 473).

Klein e Arantes (2016, p. 150) propõem estender o conceito de cidadania ao nível pessoal, o que “significa, em uma sociedade democrática, dar aos jovens um amplo espaço para relações dialógicas e participação nos processos sociais, favorecendo a adoção de projetos de vida

autotranscendentes”. Na adolescência, a definição do projeto de vida ganha centralidade nos processos de subjetivação, pois definir o futuro implica compreender o lugar que o adolescente ocupa como cidadão e o lugar onde deseja estar, como jovem, profissional, adulto. O Ensino Médio representa esse ponto de inflexão entre a trajetória do estudante até então e os caminhos que se desdobram à sua frente. Como toda ruptura, esta não é isenta de angústias, dúvidas e possibilidades, e a interação cotidiana com pessoas vivenciando processos similares – os estudantes – e outras que estão em uma etapa vital posterior – os educadores – contribui para que as experiências atuais ganhem significado na ampliação dos horizontes de futuro.

As referências familiares influenciam na definição do projeto de vida, mas esta construção é uma tarefa pessoal do adolescente e não diz respeito somente a ele: suas opções implicam também as esferas familiar, educacional, profissional, social, cultural e religiosa. Como a escola “é um espaço de interação e convivência entre diferentes, mas não o único espaço, nem atuando de forma isolada”, é fundamental sua integração ao contexto mais amplo para ser “um dos muitos lugares onde se tecem redes de sociabilidade e múltiplos modos e estratégias de participação social” (PEREIRA-TOSTA, 2011, p. 428).

Nem família nem escola existem como bolhas à parte da realidade social, e ambas são fundamentais ao processo de subjetivação dos estudantes. Há quem compreenda estas instituições como lugar de proteção, mas vale assinalar a diferença significativa entre proteção no sentido de cuidado com a integridade da pessoa, o que supõe proporcionar-lhe ambientes, condições e experiências necessárias ao seu pleno desenvolvimento, e o cuidado excessivo que, buscando poupar o adolescente da convivência com a diversidade contemporânea, o infantiliza e dificulta sua constituição como sujeito autônomo e consciente do seu lugar no mundo. As raízes de cada indivíduo remetem à trajetória familiar, sem dúvida, mas,

ao participar das práticas em diferentes âmbitos, nos socializamos nelas (compreendemos seus significados e regras do jogo e nos tornamos participantes competentes), enquanto nos subjetivamos (sopesamos as regras, desenvolvemos preferências, escolhemos certas ações e não outras) (WEISS, 2012, p. 141).

Ninguém existe de maneira isolada, especialmente neste mundo aldeia global: o sujeito se constitui em relação aos outros e ao contexto social. As múltiplas

experiências e aprendizagens vinculadas à escolarização são fundamentais para que os estudantes se autoidentifiquem como indivíduos, se reconheçam como cidadãos entre outros cidadãos e se constituam sujeitos na sociedade na qual se inserem. É a partir do espaço-tempo escolar que a trajetória individual e as possibilidades de futuro se encontram, a história pessoal ganha novos sentidos e o adolescente tem condições de elaborar sua história, discernir o que deseja fazer da vida e projetar seus caminhos daqui para a frente.

Considerações finais

A subjetivação juvenil resulta de um processo no qual se integram idiosincrasias e fatores familiares, culturais, políticos e religiosos, entre outros, mas acontece a partir de um contexto determinado que remete o adolescente ao contexto social mais amplo. A escola é o espaço-tempo que faz esta ponte, favorecendo a consciência de si a partir das interações intersubjetivas e experiências diversas inerentes à escolarização.

É certo que, na aldeia global contemporânea, as referências institucionais perdem influência sobre a constituição do sujeito, mas, ainda sim, cumprem uma função importante neste processo. As instituições socializadoras tradicionais,

mesmo resignificando seus papéis sociais, permanecem como as principais reguladoras do equilíbrio social e contribuem de forma plural na constituição das subjetividades. Os adolescentes e jovens não se tornam sujeitos somente a partir da escola, obviamente, mas esta continua fundamental à sua formação.

Reafirmar a importância da escola não significa negar a existência de seus problemas, tampouco a necessidade de mudanças nos processos de ensino e aprendizagem; pelo contrário, proble-

matizar estas questões é necessário para que o espaço-tempo escolar proporcione aos adolescentes e jovens experiências significativas, que contribuam para se tornarem quem são e quem aspiram ser. As juventudes precisam da escola para seus aprendizados de convivência, experimentações, trocas, construção do conhecimento e elaboração do projeto de vida. E a escola precisa dos adolescentes e jovens para seguir construindo sujeitos inteiros, abertos, comprometidos com a realidade, cidadãos de um mundo plural e diverso.

Referências

ABRANTES, Pedro. **Os sentidos da escola:** Identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade. Oeiras: Celta Editora, 2003.

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade:** Entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BIESTA, Gert. Democracia, ciudadanía y educación: De la socialización a la subjetivación. **Foro de Educación**, Salamanca – España, v. 14, n. 20, enero-junio, pp. 21-34. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Fundação Carlos Alberto Vanzolini, 2018.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007.

DUBET, François; MARTUCCELLI, Danilo. **En la escuela:** Sociología de la experiencia escolar. Buenos Aires: Losada, 2000.

INSTITUTO CIDADANIA. **Projeto Juventude**. São Paulo: Instituto Cidadania, 2004.

KESSLER, Gabriel. **La experiencia escolar fragmentada**. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires. Buenos Aires: Unicef, 2002.

KLEIN, Ana Maria; ARANTES, Valeria Amorim. Projetos de vida de jovens estudantes do Ensino Médio e a escola. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 135-154, jan./mar. 2016.

PEDRAZA DÍAZ, Diana Marcela. Discurso pedagógico en maestros desde lo enunciado por estudiantes de colegios católicos. **Cuadernos de Lingüística Hispánica**, Tunja – Colombia, núm. 26, julio-diciembre, pp. 199-214. 2015.

PEREIRA, Beatriz Prado; LOPES, Roseli Esquerdo. Por que ir à escola? Os sentidos atribuídos pelos jovens do ensino médio. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 193-216, jan./mar. 2016.

PEREIRA-TOSTA, Sandra. Antropologia e educação: culturas e identidades na escola. **Magis – Revista Internacional de Investigación en Educación**, Bogotá – Colombia, 3 (6), 413-431. 2011.

RASCOVAN, Sergio Eduardo. Los caminos de la vida. In KORINFELD, Daniel; LEVY, Daniel; RASCOVAN, Sergio Eduardo. **Adolescentes y adultos en la escuela**. Puntuaciones de época. Buenos Aires: Paidós, 2016, p. 241-267.

TENTI FANFANI, Emilio. Prólogo. In KESSLER, Gabriel. **La experiencia escolar fragmentada**. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires. Buenos Aires: Unicef, 2002.

WEISS, Eduardo. Los estudiantes como jóvenes. El proceso de subjetivación. **Perfiles Educativos**, Coyoacán – México, vol.34, n.135, p.134-148. 2012.

SOBRE O AUTOR

EDER D'ARTAGNAN

Possui graduação em FILOSOFIA pela Universidade Estadual de Montes Claros (2005), Pós-Graduação em Ensino Religioso pela Universidade Católica de Brasília (2009), Mestrado em Gerontologia pela Universidade Católica de Brasília (2012), Pós-Graduação em Carisma e Princípios Educativos Maristas pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (2015) e Doutorado em Humanidades e Artes com menção em Ciências da Educação na Universidade Nacional de Rosário Argentina. Atua na área de formação de colaboradores e educadores, formação de jovens, acompanhamento a organizações eclesiais, planejamento, elaboração de projetos e acompanhamento a processos e grupos.





7.

Homeschooling:

Qual escola?

Qual cidadania?

A família e a escola
na educação
integral do aluno

| Elisangela Dias Barbosa

| Humberto Silvano H. Contreras

Considerações iniciais

No livro *Patatas arriba: la escuela del mundo al revés*, Eduardo Galeano (2009) sinaliza, como parte do programa de estudos, a Pedagogia da solidão, que compõe lições da sociedade do consumo e um curso intensivo de *incomunicação*. Nessa ironia do autor uruguaio é que se apresenta o tema deste artigo.

A discussão que interessa é a relação família-escola, entendendo-as, desde o início do estudo, como duas instituições sociais importantes na formação integral do aluno. Quando se fala desta relação, é preciso reconhecer o fim da mesma, não o fim que se esgota na centralidade do aluno, mas daquilo que essa centralidade representa em termos de cidadania, de convivência social, política, cultural, religiosa e ecológica.

No contexto dessa relação família-escola, está a preocupação do *homeschooling* que apresenta uma encruzilhada de argumentos jurídicos, políticos, econômicos, pedagógicos, religiosos, entre outros. O desafio da reflexão que se propõe não é desconstruir esses argumentos, mas evidenciá-los nas suas intenções e justificativas, a fim de que, nessas evidências, seja possível questioná-los nos termos da centralidade supracitada.

Dessa forma, o estudo do tipo exploratório, se aproxima da discussão apoiado em

publicações bibliográficas sobre o tema, as quais foram analisadas com foco nas intenções e justificativas que apresentam tanto na defesa quanto na contestação do *homeschooling*. Utilizaram-se, principalmente, para esta revisão as publicações dos dossiês *Homeschooling* e o Direito à Educação, da Revista Pró-Posições (v. 28, n. 2, 2017), da Universidade Estadual de Campinas; e *Homeschooling: controvérsias e perspectivas* (v. 15, 2020), da revista Práxis Educativa, da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Cabe destacar que o trabalho não centrou a sua atenção nos usos em torno dos conceitos em torno do *homeschooling*, dando ênfase ao fenômeno em si, e naquilo que o mesmo representa e/ou reclama no contexto social.

1. Famílias, escolas... E o aluno?

A Educação é um direito social básico, dever da família e do Estado. No Brasil, a lei afirma a obrigatoriedade escolar para crianças e adolescentes entre 4 e 17 anos (BRASIL 1988; 1990; 1996). Essa afirmativa é tema de contestação permanente do movimento do *homeschooling*, fundamentado em posições antiestatistas e religiosas fundamentalistas, entre outras (OLIVEIRA e BARBOSA, 2017). No contexto dessa discussão,

Gallo (2017, p. 12) sugere que se problematize o dilema de interpretação da lei sobre se a família pode concretizar esse dever sem a intervenção estatal. O autor questiona: “Como esse dever se materializa em nossa sociedade?” Esta questão revela a necessidade de consciência histórica e a superação de buscarteses de culpabilização, que colocam os indivíduos e/ou as instituições, ora como vítimas outrora como culpáveis.

No contexto desse debate estão as intenções da família e das posições de instituições pró-homescholling para essa opção educacional, argumentando “a liberdade de escolha dos pais e o seu direito de definir o que consideram a alternativa mais adequada para seus filhos” (BARBOSA e OLIVEIRA, 2017, p. 15). Em posição a favor, Andrade (2017, p. 186) confirma isso quando entende que “o dever prioritário de prover e garantir a educação de cada criança e adolescente repousa sobre os ombros dos seus respectivos pais e mães, e não sobre os poderes e as instituições de Estado”, e destaca ainda que essa responsabilidade dos pais “se reforça, em nossa opinião, diante das condições sociais atuais” (p. 187). A posição do autor a favor da Educação domiciliar utiliza como argumentos os resultados positivos das experiências na América do Norte e Europa, e uma afirmativa da liberdade individual e do poder familiar.

Em perspectiva semelhante, e com a intenção de certo convencimento operacional, propõem-se alternativas e diretrizes de regulamentação no Brasil, que integram a intervenção do Estado como fiscalizador da decisão da família, na efetivação da matrícula caso os pais ou o aluno queira participar de alguma atividade escolar e/ou apoio pedagógico e dos resultados acadêmicos dos filhos (ANDRADE, 2017; BOSETTI e PELT, 2017).

No interim dessas pseudossoluções está a contestação da compulsoriedade escolar com a opção do Ensino domiciliar. O requerimento da abstenção do Estado e a ampliação da liberdade individual que questionam o direito à educação se apresentam num cenário jurisprudencial conflituoso. Na discussão da Educação domiciliar, Ranieri (2017) afirma que deveria prevalecer a primazia da criança sobre o poder parental, sendo dever do Estado garantir e proteger o direito à Educação escolar da criança. Ribeiro e Palhares (2017), com base na realidade do movimento em Portugal, concluíram que o ensino doméstico parece ser contrário aos interesses sociais para a formação da criança, e limita as possibilidades de emancipação delas. Vasconcelos e Boto (2020, p. 14) também comentam sobre isso: “sair da família é, então, uma forma de se emancipar a criança das amarras da vida doméstica”.

Nas entrelinhas desse debate, Barbosa e Oliveira (2017, p. 19-20) assinalam:

[...] o que está em jogo é saber que opção de cidadania buscaremos construir no Brasil: uma cidadania mais preocupada com a manutenção dos direitos individuais, sobrepondo-os aos demais que, em decorrência, acolheriam a primazia das opções individuais e domésticas, ou uma cidadania mais articulada com os espaços coletivos e republicanos, nos moldes da educação escolar compulsória.

Segundo Cury (2017), o movimento do *homeschooling* apoia-se, de um lado, no direito da família, e, de outro, na liberdade de ensino, tendo como argumentação, as teses do jusnaturalismo, pela vertente medieval ou moderna. Na análise do autor, o movimento oscila entre essas duas vertentes:

De um lado, aquele que toma a família como precedente ao Estado e assim superior ao direito positivo estabelecido pelo Estado. E, de outro lado, os que propugnam pela liberdade de ensino entendida não só como a possibilidade de escolas privadas autorizadas,

mas também como o direito do indivíduo de buscar caminhos próprios e alternativos, com apoio da família, dado que a educação é um direito (CURY, 2017, p. 115).

O movimento alega o direito de família, argumentando que “cabe a ela não só escolher que tipo de escola quer para seus filhos como também e, sobretudo, que tipo de educação quer para eles” (CURY, 2017, p.106). O movimento *homeschooling*, frente à Educação escolar obrigatória, contesta o Estado, “como ente de razão e assegurado das condições para a liberdade e arbítrio do cidadão” (CURY, 2017, p. 110).

O autor destaca que a obrigatoriedade escolar é um meio de educabilidade das pessoas, e que é preciso compreender a convivência escolar como “um espaço privilegiado para que se estabeleçam com os outros relações maduras de reciprocidade e de reconhecimento do outro como igual e diferente” (CURY, 2017, p. 116). A escola, como “lugar institucional para se respeitar o outro” (CURY, 2017, p. 117), afirma uma cidadania solidária e participativa. Nesse sentido, conclui a necessidade de explicitar e justificar as razões dessa obrigatoriedade nas instituições de ensino presencial:

Um processo de educação escolar limitado ao âmbito familiar corre o risco de reduzir o campo de um pertencimento social mais amplo e de se pautar por um exclusivismo que pode significar uma forma elitista e seletiva de segregação. Isso não retira a crítica que este movimento faz aos resultados ruins nas avaliações das redes escolares e a outros fenômenos que as pesquisas registram, como violência, bullying, entre outros. Serve como um alerta para que os poderes públicos se empenhem na solução mais ampla desses problemas, em especial na valorização docente e na oferta de sólida formação inicial (CURY, 2017, p.118).

Vasconcelos (2017) ressalta que o compromisso de melhorar a qualidade da escola não justifica as teses de desescolarização. Ainda, comenta que em questões pedagógicas, o ambiente doméstico tem limitações físicas e socializantes que precisam ser consideradas. A autora cita a crítica que Torres Santomé realiza, no livro *Ventos de desescolarização - A nova ameaça à escolarização pública*, ao afirmar que o movimento do *homeshooling* serve a interesses neoliberais e aos de famílias mais favorecidas, reforça

as desigualdades sociais e escolares (NÓVOA, 2009), econômicas, políticas e culturais, e limita a convivência das crianças e dos jovens para relações e interações mais complexas presentes na sociedade. Esse aspecto também foi ressaltado por Cury (2006), o qual reconhece a socialização secundária das unidades escolares e o limite da Educação doméstica em “não responder à complexidade das situações próprias das sociedades contemporâneas e da sociedade brasileira em matéria de educação” (CURY, 2006, p. 672).

Com base nos argumentos de Torres Santomé, Vasconcelos (2017, p. 130) salienta:

Para Torres Santomé (2003, p. 47), embora os conteúdos curriculares trabalhados na “educação em casa” sejam aqueles que regem a escolarização nas escolas tanto públicas como privadas, as famílias não seguem a mesma sequência, “nem põem a ênfase nas mesmas interpretações e valorizações; incidem mais no pensamento crítico, mas partindo de uma notável censura informativa para que não se cheguem a pôr em questão as ideologias partilhadas pelo casal”.

E, acrescenta sobre a posição do “movimento antiescolar”, assim chamado pelo autor:

A análise cética do autor em relação ao homeschooling assinala que tais práticas acontecem preferencialmente nos grupos conservadores religiosos e antifeministas, entre outros, que rejeitam as concepções evolucionistas da vida, bem como os conteúdos que venham a questionar as suas tradições e seus modos de vida, tais como o papel tradicional da mulher e de filhos e filhas. Além disso, esses grupos não aceitariam que o professorado se preocupasse em socializar os alunos e as alunas para dotá-los de maior sensibilidade para a diversidade e utilizassem nas aulas metodologias mais cooperativas. Sofreriam de um “pânico moral”, promovido pela imprensa mais sensacionalista (Torres Santomé, 2003, p. 49 apud VASCONCELOS, 2017, p. 130).

O “pânico moral”, ao que Torres Santomé se refere, e que faz optar às famílias pelo homeschooling “seria consequência

das mudanças culturais aceleradas, o que levaria os membros desses coletivos a idealizarem o passado, imaginando que qualquer tempo pretérito foi melhor que o presente” (VASCONCELOS, 2017, p. 134). Um ponto interessante que o autor também destaca é que as famílias que defendem o movimento são famílias nas quais os seus filhos estudam/estudavam em escolas privadas, estendendo também essa crítica às escolas privadas. Dessa forma, além de revelar o status financeiro, revelam o seu posicionamento de descredibilidade, ressaltando “a incapacidade da escola tanto pública como privada de atender aos seus fins” (VASCONCELOS, 2017, p. 133).

Torres Santomé (2013, p. 298) alerta que devemos prestar muita atenção ao fenômeno do *homeschooling*: “Essas experiências são feitas por famílias que já não confiam nas instituições escolares e que se consideram capazes de oferecer uma Educação com mais qualidade do que aquela proporcionada pelas escolas”. A escola é o espaço onde as crianças participam de certas normas de convivência, e isso não anula a participação das famílias e o compromisso das escolas em rever esses processos de participação de modo que os pais se sintam representados.

2. Intenções, justificativas e contestações: o que aprender delas?

O pesquisador estadunidense Ray (2017, p. 98) questiona: quais as evidências que mostram que o Estado é eficaz em garantir uma boa Educação para as crianças nas escolas públicas? Se as pesquisas mostram que a Educação domiciliar é boa para as crianças por que não promovê-la? As indagações do autor, assim como de outros pesquisadores, têm como uma das suas principais justificativas o desempenho acadêmico de *homeschoolers* e o sucesso profissional dos adultos educados em casa (RAY, 2017; BREWER e LUBIENSKI, 2017; BOSETTI e PELT, 2017; GATHER, 2017). No contexto dos Estados Unidos, Brewer e Lubienski (2017) afirmam que as principais categorias reivindicativas para a defesa do ensino doméstico são os argumentos empíricos - eficácia no desempenho acadêmico. Na experiência canadense, Bosetti e Pelt (2017) destacam o elevado desempenho acadêmico que alunos educados em casa em ambientes instrucionais estruturados alcançam em detrimento dos que são educados em ambientes não estruturados.

Atrelada à justificativa anterior, Ray (2017) comenta sobre a socialização das crianças educadas em casa, e destaca que pesquisas realizadas nas últimas décadas (como as Medlin) concluem

que as crianças educadas em casa se desenvolvem bem, e às vezes melhor, que as educadas em escolas institucionais, mostrando índices positivos de comportamento social e cívico, envolvimento em atividades comunitárias, e com pessoas de diferentes faixas etárias. Ressalta que as crianças educadas nas escolas apresentam maior índice de comportamento problemático que as educadas em casa. Ainda, salienta que os adultos que foram educados em casa tendem a ocupar cargos em empresas, possuem perfil independente, reconhecem a importância da família, são respeitosos, tolerantes e recomendariam o ensino doméstico.

Na visão de Ray (2017), as críticas negativas às descobertas positivas sobre o ensino doméstico estão pautadas em posições filosóficas e políticas. Na intenção de confirmar a visão do autor, mas no sentido de discordância, podem-se citar, a modo de exemplo, duas pesquisas de base filosófica: a de Casagrande e Hermann (2020, p. 10) que afirma que o *homeschooling*, enquanto “tipologia de educação carrega déficit formativo, que é retratado pela perda do potencial interativo e de encontro com o outro”; e a de Picoli (2020, p. 18) que reconhece a escola como instituição que ajuda na transição entre a esfera privada e a esfera pública, possibilitando um “educar-para-o-mundo”.

No caso de argumentos ideológicos, as motivações religiosas (desejo de usar um currículo escolar que reforce as crenças religiosas de sua família) representam a maior justificativa, estando presentes também as preocupações com a violência racial e a segurança dos filhos. Cabe ressaltar que motivações religiosas, principalmente cristãs, também são usadas para justificar a Educação domiciliar como mais segura que a pública, no sentido de garantir a proteção da criança ao contato com drogas, armas, situações de *bullying*, relações sexuais precoces, entre outras, o que também é contraposto por autores considerando o argumento refutável (BREWER e LUBIENSKI, 2017).

De forma semelhante, no contexto brasileiro, os adeptos do *homeschooling*,

[...] criticam o sistema de ensino por sua homogeneidade, argumentam que há defasagens estruturais no modelo de ensino público brasileiro, declaram questões de violência, de drogas e de bullying em sala de aula. Alegam também argumentos de foro religioso e moral (BOTO, 2018, s/p).

Assim, a Educação Básica, na proposta do *homeschooling*, aparece também “como campo de disputa religiosa”

onde o objetivo é “resguardar os filhos do ‘mundo profano’ para educá-los no ‘mundo sagrado’ do lar” (CECCHETTI e TEDESCO, 2020, p. 12). Tal ótica contradiz e desafia a função social da escola, argumentando que “o Estado não possui autoridade moral sobre a educação dos menores [...]. Para seus propositores, essa autoridade moral é exclusiva das famílias e da igreja, e não do Estado e das escolas” (CECCHETTI e TEDESCO, 2020, p. 13). Tais elementos confirmam, na visão de Cecchetti e Tedesco (2020, p. 13), que

[...] a defesa da educação domiciliar no Brasil está enraizada em valores religiosos fundamentalistas, apoiada e fortalecida por partidos, instituições e líderes religiosos alinhados ao movimento neoconservador que se propaga na atualidade em escala internacional; e que uma possível regulamentação do ensino domiciliar colocará em xeque o direito público subjetivo à Educação Básica, direito este assegurado após décadas de luta coletiva por uma escola gratuita, obrigatória, igualitária, inclusiva e laica.

Um ponto a ser destacado é que as organizações *pró-homeschooling* in-

fluenciam os pais, por meio de pesquisas que ressaltam os benefícios. Os autores alertam para a carência de precisão causal direta entre a prática da Educação domiciliar e os resultados (BOSETTI e PELT, 2017), o que revelaria, provavelmente, que os alunos (afro-americanos e brancos) que estudam em casa teriam os mesmos resultados acadêmicos que os que frequentam a escola, considerando nesse apontamento, como fatores influentes, o envolvimento dos pais, o nível socioeconômico elevado da família e o capital cultural dos pais (RIBEIRO e PALHARES, 2017), descartando, por sua vez, unicamente o fator métodos de ensino. Isso questiona a ideologia conservadora que sustenta que a pobreza pode ser superada pelo esforço dos pais e alunos que ensinam em casa, isto é, como “bons” pais fazendo as coisas “certas” (BREWER e LUBIENSKI, 2017). Relativo ao cenário brasileiro, Boto (2018, n. p) comenta que “há poucos trabalhos sobre o *homeschooling* no Brasil. E um limite de tais trabalhos parece decorrer do fato de eles avaliarem a prática pela autodeclaração dos envolvidos. Parece insuficiente”. Este fator também é comentado por Rosa e Camargo (2020), que ressaltam a ausência de evidências científicas acerca da efetividade do *homeschooling* e as dificuldades de acesso às informações.

As justificativas anteriores situam-se, principalmente, nos resultados das experiências em América do Norte e têm sido utilizadas como argumento para motivar a Educação domiciliar no Brasil. Vasconcelos (2017) destaca que a influência norte-americana aparece também nos modelos e manuais utilizados nas práticas de *homeschooling*.

2.1 A lógica neoliberal nas entrelinhas

A Educação domiciliar não se resume a uma questão de liberdade de escolha, “denota muito mais sobre concepções e subjetivações dos sujeitos em uma sociedade neoliberal e neoconservadora” (CASANOVA e FERREIRA, 2020, p. 11). A rejeição da compulsoriedade da Educação escolar revela argumentos de fundamentação neoliberal, com implicações à escola pública (BARBOSA e OLIVEIRA, 2017). Também, “desconsidera o movimento de construção da profissão docente, os movimentos de organização dos trabalhadores de educação na sociedade brasileira desde o século XIX, que ganhou força na segunda metade do século XX” (ROSA e CAMARGO, 2020, p. 14), contribuindo para a sua precarização.

Educar os filhos em casa baseados nas pesquisas de Lubienski (2000;

2003), Oliveira e Barbosa (2017, p. 205) destacam:

[...] dentro de um pensamento neoliberal mais amplo sobre o papel do indivíduo nas sociedades de mercado, o homeschooling representa uma séria tendência de retirada de esforços coletivos e privatização do controle na perseguição das vantagens individuais. Os favoráveis à educação domiciliar argumentam, amparados na própria ideia de uma sociedade democrática e no que acreditam serem contribuições para sua manutenção, que o ensino em casa e os seus bons resultados acadêmicos contribuem para o bem-comum provendo, em geral, uma população mais bem esclarecida. Além disso, estariam promovendo o bem comum pela formação de futuros líderes para o benefício de todos.

A Educação domiciliar personifica o neoliberalismo, por depender da autorregulação, descentralização e elevação do individual-privado sobre o coletivo-público (BREWER e LUBIENSKI, 2017). Sobre isso, Paraskeva (2010, p. 37 *apud*

VASCONCELOS, 2017, p. 133) destaca que tanto os projetos escolas *charter* quanto os de *homeschooling* “se impõem como ferramentas da estratégia neoliberal que passa pela diminuição progressiva, não só do poder, como também do papel social da escola, enquanto instituição pública”.

As lógicas que sustentam as reivindicações e justificativas, mesmo que diferem entre si, precisam ser confrontadas com relação aos objetivos e fins da Educação (escolar), avaliados pela sua orientação ao bem coletivo ou individual. Segundo Brewer e Lubienski (2017), a Educação domiciliar afirma a individualidade (o bem individual) e, dessa forma, a descrença na Educação para o bem público e comum. Para esses autores, a discussão sobre o papel que as escolas desempenham no bem-estar das crianças é ignorada (BREWER e LUBIENSKI, 2017), o que revela uma preocupação sobre o compromisso social das pesquisas.

Bosetti e Pelt (2017) apontam que entre as principais objeções à Educação domiciliar estão o agravamento da desigualdade social, a perpetuação de movimentos de contracultura e a interferência no bem-estar e nos interesses da criança, no sentido de que os alunos educados em casa são restringidos a uma perspectiva familiar, que desconsidera a diversidade da comunidade.

Opções a favor da Educação domiciliar são justificadas pelos pais como uma escolha motivada por ofertar uma Educação centrada nas necessidades personalizadas dos seus filhos. Os pais justificam que os filhos, ao estudar em casa, desenvolvem o caráter e a personalidade mais de acordo com as finalidades religiosas, emocionais e educativo-pedagógicas definidas pela família, que possibilita aos filhos construir a sua identidade social nessa autorreferência (BOSETTI e PELT, 2017). Ribeiro e Palhares (2017, p. 59) apontam que as famílias que escolhem a Educação domiciliar questionam à escola pela carência de uma proposta educativa centrada na individualidade dos alunos, pela “despersonalização pedagógica e o sedentarismo intelectual que limita o crescimento das capacidades dos alunos, sobretudo quanto este ocorre em espaços murados”.

Outra crítica feita à escola é a dificuldade da mesma em acompanhar os avanços tecnológicos, principalmente, digitais, com a mesma velocidade que os alunos os acompanham na internet, nas mídias e redes sociais, o que faz com que seja vista como atrasada e incapaz de acompanhar essas novidades (BOTO, 2018). Sabe-se da necessidade desta dimensão na formação escolar, mas também é preciso reconhecer o desafio que a escola possui em apoiar aos alunos a compreender no universo do

tecnológico a noção do real, desenvolvendo com eles um “alfabetismo digital crítico” (COBO, 2019), isto é, uma cidadania digital que permita compreender e agir frente às novas determinantes dessa realidade modificada.

Um fator que precisa ser considerando no cenário do movimento é a expansão da divulgação da Educação domiciliar na internet, aponta-se uma crítica à organização do modelo convencional de escola (RIBEIRO e PALHARES, 2017). A mídia tem difundido exemplos e modelos de Educação doméstica (VASCONCELOS, 2017) e tem investido em discursos para influenciar as famílias, exemplo disso são as ações da Associação Nacional de Educação Domiciliar do Brasil (ANED). O movimento *homeschooling* “transformou-se em um grande negócio” que mobiliza editoras e empresas (OLIVEIRA e BARBOSA, 2017, p. 205). O movimento, “ao mesmo tempo que se propõe repensar a escola, o movimento é para privatizá-la; nesse sentido, a educação escolar torna-se um negócio cada vez mais rentável” (CASANOVA e FERREIRA, 2020, p. 2), o que assenta uma perspectiva de mercantilização, descompromissada com a coletividade e o bem comum.

Mesmo com todas as críticas e os desafios que se impõem à escola, a sua autoridade, enquanto instituição social, não pode ser desconstruída sem o nível da complexidade que a mesma constitui.

A escola lida com normas impessoais. Regras públicas que orientam a vida da sala de aula estabelecem pactos de convivência dos alunos entre si, e deles com professores. [...] Pode-se dizer que a cultura escolar dialoga claramente com a codificação dos saberes. A rotina da escola, por outro lado, possibilita o convívio entre os iguais. Há cumplicidade entre crianças da mesma idade; há também rivalidades, desavenças, afeições e desafetos. Tudo isso também é educativo: um contínuo aprendizado de equações dos conflitos inerentes à sociabilidade humana (VASCONCELOS e BOTO, 2020, p.14).

O compromisso da escola como intermediadora entre a família e a vida social pode ser colocado em questão, mas não negado. A escola “supõe um aprendizado da ética e da civilidade” (VASCONCELOS e BOTO, 2020, p. 15), para o bem comum. Casanova e Ferreira (2020, p.12) alertam para os discursos de hostilidade para com a escola e recomendam uma atitude atenta para as suas implicações:

Alienar as crianças e os jovens em um mundo familiar em nome de um conservadorismo de nor-

mas e de valores competitivos e privatizados é um empobrecimento da alma e da possibilidade de abertura de um mundo socialmente mais justo.

Considerações finais

Neste espaço, o objetivo não é concluir e sim pautar. Talvez, a frase de Raul Seixas “eu prefiro ser essa metamorfose ambulante, do que ter aquela velha opinião formada sobre tudo”, pode ser um parâmetro para refletir sobre o movimento *homeschooling*, que está em “movimento”. E, ainda, nos faz pensar, em “movimentos”, considerando a diversidade de experiências, contextos e racionalidades que compõe o movimento *homeschooling*, ainda que as intercessões e influências também não possam ser desconsideradas.

Um primeiro ponto que aparece no entremeio da discussão é a dificuldade de pensar os argumentos a partir da “relação família-escola”. Essa carência seja, talvez, o desafio maior para os propositores do movimento, que tem apresentado as suas justificativas, intenções e/ou contestações com certa dicotomia que expressa um acentuado individualismo pedagógico nas sugestões e uma carência de conjuntura social do contexto brasileiro, e latino-americano. Essas

percepções, quando constatadas, revelam limites de alcance que se esgotam no interesse do movimento e falta de rigor científico dos argumentos.

até certo ponto, de igualdade de oportunidades, apesar de suas evidentes restrições quanto à equidade.

Em segundo lugar, aponta-se que o fato de contestar as pretensões do movimento *homeschooling*, não quer dizer que a escola não possa aprender com as reflexões que o mesmo explicita. Poder-se-ia dizer, para explicar este ponto, que as ideias de Illich sobre a sociedade desescolarizada, ou de Reimer sobre a morte da escola, não são obsoletas, ao contrário, são perenes ao provocar uma autoavaliação da própria “relação família-escola”. De forma correlata, caberia sugerir ao movimento um aprofundamento pedagógico, porque até as chamadas pedagogias individualistas na contemporaneidade, mesmo na diversidade das suas vertentes e pela maioria dos seus representantes, a escola é apontada como central na formação da criança.

Cabe questionar-se: Todas as escolas são iguais? E, de qual escola estamos falando quando falamos? Mesmo aos futuristas que anunciam a morte das escolas, Carbonell (2016, p. 36) responde:

Não obstante, qualquer outra alternativa não poderá deixar de cumprir a função de custódia, de socialização e,

A escola tem futuro? Precisamos nos indagar sobre o que entendemos e queremos entender por escola, e ainda, confrontá-lo com o modelo que praticamos. A escola está em movimento e está transformando-se. Precisamos recuperar a compreensão illichiana de convivialidade que pressupõe uma teia de relações sociais que acompanha o diálogo entre as gerações e na qual todos os saberes são valorizados (CANÁRIO, 2015). Recuperar esses laços de convivialidade é reforçar a necessidade de reconstruir solidariedades e espaços de convivência, de vida social e cultural que tenham como centralidade a educação das crianças e jovens (NÓVOA, 2009).

Cecchetti e Tedesco (2020, p. 9) afirmam que “os princípios de convivialidade não são instituídos por decretos e nem exclusivamente construídos por valores familiares, mas fomentados por instituições, como as escolas e as universidades”.

O terceiro ponto, ligado aos anteriores, é o desafio de pensar a “relação família-escola” como responsabilidade pública. Boto (2018, n.p) salienta que, na discussão em pauta, “trata-se de algo

muito para além de um estilo de vida". A autora questiona:

Com quem essas crianças que não vão para a escola conviveriam? Quem seria a instituição que se colocaria como intermediária entre a família e a vida social – se a escola, por definição, for excluída das ações sociais dessa juventude?

Nóvoa (2009) sugere que se promova a construção do espaço público de Educação, no qual a escola tenha o seu lugar, superando olhares que atribuem à

escola todas as tarefas educativas. Isso exige repensar o contrato educativo a partir de uma responsabilidade compartilhada entre o coletivo de atores e as instâncias sociais, e, não somente, dos educadores como únicos responsáveis. Conforme aponta o autor, precisamos caminhar para uma maior "responsabilização da sociedade" (NÓVOA, 2009, p. 197). Nesse sentido, a participação dos pais nas instâncias colegiadas e o envolvimento voluntário nas atividades e nos projetos da escola são cruciais no compromisso com a qualidade educativa que se quer, coletivamente, dar aos filhos, aos cidadãos.

Referências

ANDRADE, E. Educação Domiciliar: encontrando o Direito. **Pro-Posições**, vol. 28, n. 2, Campinas, mai/ago. 2017, p. 172-192.

BARBOSA, L.; OLIVEIRA, R. Apresentação do Dossiê: *Homeschooling* e o Direito à Educação. **Pro-Posições**, vol. 28, n. 2, Campinas mai/ago. 2017, p. 15-20.

BOSETTI, L.; PELT, D. Provisions for *Homeschooling* in Canada: Parental Rights and the Role of the State. **Pro-Posições**, vol. 28, n. 2, Campinas, mai/ago. 2017, p. 39-56.

BOTO, C. "*Homeschooling*": a prática de educar em casa. **Jornal da USP**. 16/03/2018. Disponível em: <<https://jornal.usp.br/artigos/homeschooling-a-pratica-de-educar-em-casa/>>. Acesso em: 07 nov. 2020.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 07 nov. 2020.

_____. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Estatuto da criança e do adolescente. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 07 nov. 2020.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 07 nov. 2020.

BREWER, T.; LUBIENSKI, C. *Homeschooling in the United States: Examining the Rationales for Individualizing Education*. **Pro-Posições**, vol. 28, n. 2, Campinas, mai/ago. 2017, p. 21-38.

CANÁRIO, R. A educação não formal e os destinos da escola [entrevista]. In: MOSÉ, V. (org^a). **A escola e os desafios contemporâneos**. 4^a ed.; Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015, p. 311-335.

CARBONELL, J. **Pedagogias do século XXI**: bases para a inovação educativa. 3^a ed.; Porto Alegre: Penso, 2016.

CASAGRANDE, C.; HERMANN, N. Formação e *homeschooling*: controvérsias. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2014789, p. 1-16, 2020.

CASANOVA, L.; FERREIRA, V. Os discursos da Associação Nacional de Educação Domiciliar do Brasil. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2014771, p. 1-17, 2020.

CECCHETTI, E.; TEDESCO, A. Educação Básica em “xeque”: *Homeschooling* e fundamentalismo religioso em tempos de neoconservadorismo. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2014816, p. 1-17, 2020.

COBO, Cristóbal. **Acepto las Condiciones**: Usos y abusos de las tecnologías digitales. Madrid: Fundación Santillana, 2019.

CURY, C. *Homeschooling*: entre dois jusnaturalismos? **Pro-Posições**, vol. 28, n. 2, Campinas, mai/ago. 2017, p. 104-121.

_____. Educação escolar e educação no lar: espaços de uma polêmica. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 667-688, out. 2006.

GAITHER, M. *Homeschooling* in the United States: A review of select research topics. **Pro-Posições**, vol. 28, n. 2, Campinas, mai/ago. 2017, p. 213-241.

GALEANO, E. **Patatas arriba**: la escuela del mundo al revés. 1ª ed.; Buenos Aires: Catálogos, 2009.

GALLO, S. Educação doméstica: convocação ao debate. **Pro-Posições**, vol. 28, n. 2, Campinas, mai/ago. 2017, p. 12-14.

LUZURIAGA, L. **História da Educação e da Pedagogia**. 2ª ed.; São Paulo: Editora Nacional, 1963.

NÓVOA, A. Educación 2021: para una historia del futuro. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 49, enero-abril, 2009, p. 181-199.

OLIVEIRA, R.; BARBOSA, L. O neoliberalismo como um dos fundamentos da educação domiciliar. **Pro-Posições**, vol. 28, n. 2, Campinas, mai/ago. 2017, p. 193-212.

OLIVEIRA, C.; MARINHO-ARAÚJO, C. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia**, Campinas, 27(1), p. 99-108, jan./mar., 2010.

PICOLI, B. *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**, Ponta Grossa, v. 15, e2014535, p. 1-22, 2020.

RANIERI, N. O novo cenário jurisprudencial do direito à educação no Brasil: o ensino domiciliar e outros casos no Supremo Tribunal Federal. **Pro-Posições**, vol. 28, n. 2, Campinas, mai/ago. 2017, p. 141-171.

RAY, B. A Review of research on *Homeschooling* and what might educators learn? **Pro-Posições**, vol. 28, n. 2, Campinas, mai/ago. 2017, p. 85-103.

RIBEIRO, A.; PALHARES, J. O *homeschooling* e a crítica à escola: hibridismos e (des)continuidades educativas. **Pro-Posições**, vol. 28, n. 2, Campinas, mai/ago. 2017, p. 58-84.

ROSA, A.; CAMARGO, A. *Homeschooling*: o reverso da escolarização e da profissionalização docente no Brasil. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2014818, p. 1-21, 2020.

TORRES SANTOMÉ, J. **Currículo escolar e justiça social**: o cavalo de Troia da educação. Porto Alegre: Penso, 2013.

VASCONCELOS, M. Educação na casa: perspectivas de desescolarização ou liberdade de escolha? **Pro-Posições**, vol. 28, n. 2, Campinas, mai/ago. 2017, p. 122-140.

VASCONCELOS, M.; BOTO, C. A educação domiciliar como alternativa a ser interrogada: problema e propostas. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2014654, p. 1-21, 2020.

SOBRE OS AUTORES

ELISANGELA DIAS BARBOSA

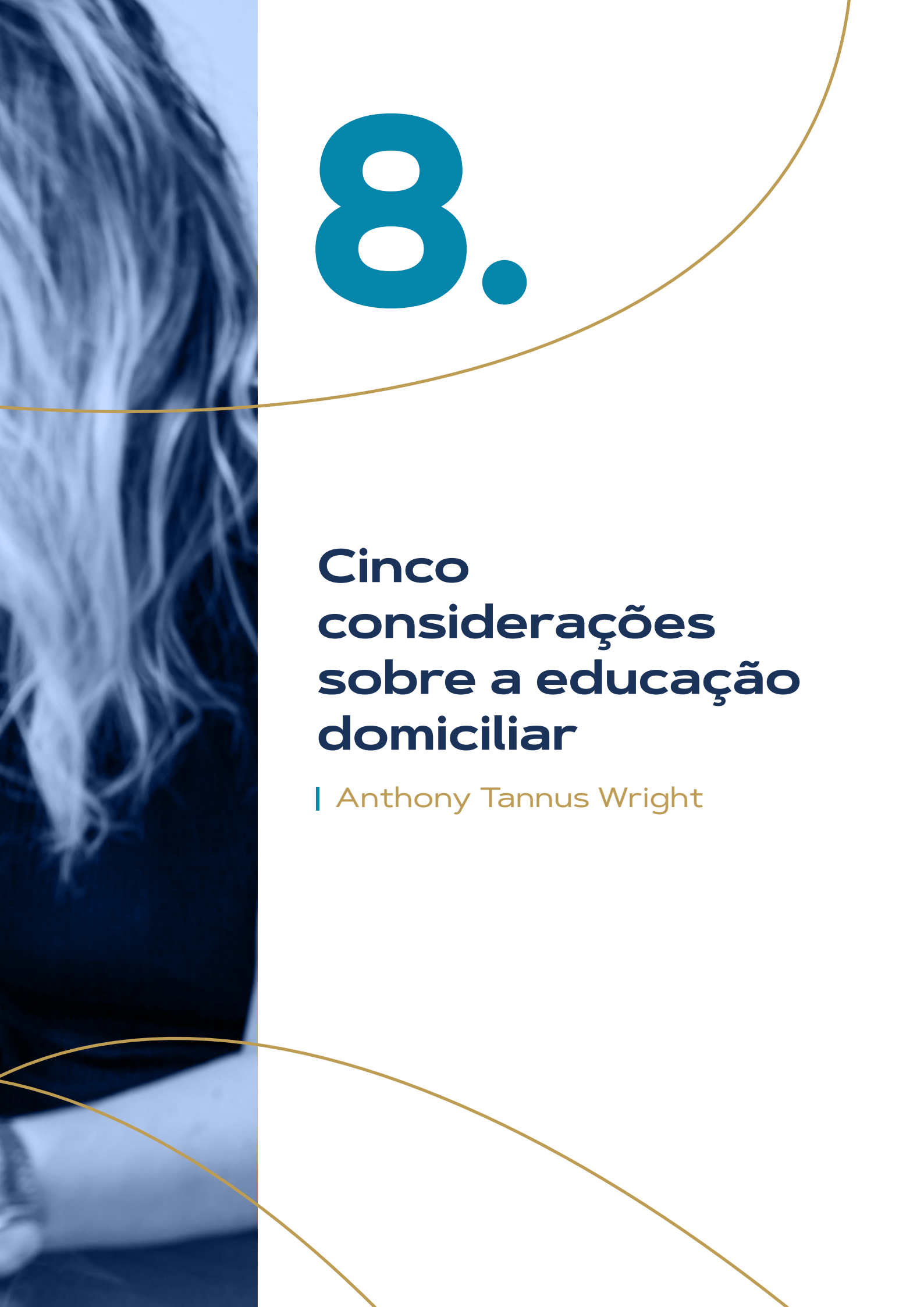
Graduada em Letras/Português pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Mestre em Língua Portuguesa também pela PUC-SP, desenvolveu a sua pesquisa sob a perspectiva da Análise do Discurso (AD) e da Análise Crítica do Discurso (ACD), abordando a temática das minorias no discurso midiático. Ministrou, por 10 anos, aulas de português para imigrantes e refugiados, no albergue “Casa do Migrante”, zona sul de São Paulo, e, também, na sede do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR), em São Paulo. Tem formação pastoral, de fundamentos de Antropologia, Sociologia, Filosofia e Teologia, pelo Internationales Bildungszentrum für junge Leute, na cidade de Solothur (Suíça), pelo Centro di Spiritualità, na cidade de Stuttgart (Alemanha). Compôs a equipe editorial da revista “Pelas estradas do êxodo”, edição brasileira, das Missionárias Seculares Scalabrinianas. Desempenhou o papel de assessora para Juventudes no Centro Internacional para Jovens J.B. Scalabrini, em São Paulo. Atuou como assessora no Instituto de Pastoral da Juventude do Regional Leste 2 (IPJ-Leste 2), entre os anos de 2012 e 2013. Foi voluntária na Pastoral Universitária da PUC-SP, no período de 2004-2006, e na PUC-Minas, no período de 2012-2013. Atuou como assessora nacional de Pastoral na Associação Nacional de Educação Católica do Brasil. É consultora pedagógica-pastoral.

SOBRE OS AUTORES

HUMBERTO SILVANO HERRERA CONTRERAS

Filósofo e Pedagogo pela Faculdade Padre João Bagozzi. Mestre em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná. Doutor em Educação pela Universidad Católica de Santa Fé, Argentina. Atualmente, é professor nos Cursos de Pedagogia e de Filosofia na Faculdade Padre João Bagozzi. É assessor de Serviços Educacionais da SM Educação. Presta assessoria pedagógico-pastoral no Setor Universidades/CNBB, como professor-consultor. Participa no Núcleo de Estudos, Pesquisas e Extensão em Pedagogia, Pedagogia Social e Educação Social (NUPEPES) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e do Grupo de Pesquisa Movimento, Sabedoria, Ideias e Comunhão (MOSAICO), da Universidade Federal de Lavras (UFLA). É membro da Rede Internacional de Filosofia Ecológica Integral, da Sociedade Brasileira de Cientistas Católicos (SBCC) e do Grupo de Pastoral da Associação Nacional de Educação Católica do Brasil (ANEC).





8.

Cinco considerações sobre a educação domiciliar

| Anthony Tannus Wright

Contexto

Eu, você, meus familiares, seus familiares, nossos amigos, os professores e gestores da rede pública e privada, os deputados federais e senadores, em resumo: todo mundo é a favor da educação. O debate nasce no momento em que se discute o que se entende por educação e ensino. Qual é a melhor política pública a ser elaborada? Qual é o melhor currículo a ser utilizado? A quem cabe educar? Estado? Família? Os dois? Quem tem prioridade quanto à educação?

Nas últimas três décadas um dos assuntos mais discutidos foi o da educação domiciliar, notoriamente conhecido pelo termo inglês *homeschooling*: um regime de ensino de crianças e adolescentes, dirigido pelos próprios pais ou pelos responsáveis legais. Desde 1994, esse tema é pauta no Congresso Nacional, onde de lá para cá 15 projetos de lei sobre o *homeschooling* foram tramitados. O último sendo o Projeto de Lei de nº 2401/2019, proposto na Câmara dos Deputados pelo Poder Executivo.

Em 2018, o STF julgou a constitucionalidade dessa modalidade da educação e decidiu que “os pais são mais aptos a definir se o estudo domiciliar ou escolar é a melhor opção para os seus filhos.” Contudo, para que isso ocorra é necessária

a promulgação de norma reguladora, ou seja, o STF atribuiu às Casas Legislativas deliberarem como funcionará na prática a educação domiciliar.

A decisão do STF gerou um limbo jurídico e muitas famílias foram novamente perseguidas por estarem educando seus filhos em casa. É nesse contexto que os pais homeschoolers se encontram: desamparados pelo Congresso Nacional e as Assembleias Legislativas, que (por desconhecimento ou preconceito ou falta de vontade) até agora não regulamentaram o exercício natural dos pais optarem pela educação dos filhos. Disso decorre o propósito deste sucinto artigo: desmistificar algumas críticas ao *homeschooling*, trazendo à luz aspectos positivos dessa modalidade educacional.

Para alcançar tal fim, tornei-me o advogado do diabo. Conversei com os inimigos dos direitos de família e estudei os argumentos contra o *homeschooling*. Também investiguei os benefícios da prática da educação domiciliar nos outros países e como isso pôde contribuir para a educação. O foco do artigo é abordar cinco pontos que sempre são colocados em discussão quando se fala sobre a regulamentação do *homeschooling*: socialização, relação dos pais e professores, tecnologia, liberdade educacional e desempenho educacional.

Como fica a socialização?

Provavelmente a pergunta mais frequente que é feita para os adeptos do ensino doméstico é esta: “E como fica a socialização?” A resposta é razoavelmente simples e não requer tanta explicação, mas para isso é importante, antes de tudo, definir o que se entende por socialização.

Em via de regra quando se trata de educação, socialização diz respeito à criança ir à escola e conviver com os professores e os alunos da sua idade-série. O *Dicionário Michaelis*, por exemplo, define socialização como “o processo de adaptação ou de integração de uma pessoa a um grupo, especialmente de uma criança, quando ela aprende os valores e as normas desse grupo.” Segundo essa definição é possível concluir que a socialização tem efeitos negativos ou positivos, mas não pode ser simplesmente neutra.

Aqui é onde reside o centro da discussão. Os opositores da educação domiciliar dizem que socialização na escola **sempre** contribui para formação emocional da criança, ajuda a desenvolver as habilidades sociais e a habilita para convivência social. Mas será isso verdade? Os fatos demonstram o contrário.

Muitos pais não querem colocar os filhos na escola, exatamente porque o ambiente escolar não necessariamente aperfeiçoa o caráter da criança, pelo contrário, deforma. Como explica Dr. Robert Epstein,

“Muitíssimos adeptos da educação domiciliar o são justamente por avaliarem que a escola e a típica turma de colegas não constituem forças de socialização benéfica. Esses pais já não estão sozinhos em sua avaliação negativa do impacto que a pressão dos pares causa na socialização adequada.”

Isso significa que por mais que haja escolas que contribuem para o desenvolvimento das crianças, também existem instituições educativas que acabam corrompendo o jovem. Isso não deveria ser nenhuma novidade. Além disso, no Brasil, onde o ambiente escolar tem cada vez mais se deteriorado, é natural que os pais, com o desejo de preservar seus filhos, optem, por vezes, pelo *homeschooling*.

Um exemplo que o ambiente escolar piorou é a pesquisa realizada pelo Instituto Locomotiva, pelo Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do estado de São Paulo (Apoesp). A pesqui-

sa, feita em 2019, “revela que 54% dos professores já sofreram algum tipo de violência nas escolas” e que “81% dos estudantes e 90% dos professores souberam de casos de violência em suas escolas estaduais no último ano. Ocorrências mais frequentes de violência nas escolas estaduais envolveram bullying, agressão verbal, agressão física e vandalismo.” O objetivo de trazer esses dados à tona não é criticar a educação escolar e nem tampouco fazer uma apologia irrestrita da educação domiciliar. Contudo, parece-me justo fazer o leitor refletir se os pais não têm certa razão de escolherem com quem seus filhos devem conviver e que ambiente eles devem frequentar. Ainda mais diante de tais circunstâncias.

Ainda, o estudioso americano Joseph Murphy em sua obra *Homeschooling in America*, conclui que não há prova de que a educação domiciliar produz efeitos negativos nas crianças. Segundo Murphy, os homeschoolers “interagem com um grande número de pessoas diariamente [...] e estão envolvidos com pessoas de diversos contextos econômicos, idades, religiões e etnias.” Ou seja, diferente do que se pode pensar, as crianças educadas em casa não vivem em uma “bolha”.

A pesquisa feita por Murphy diz também que os adultos formados por *homeschooling*, no geral, não sofrem transtor-

nos psicológicos, e acabam revelando menos problemas de comportamento agressivo. Além disso, eles são tão sociáveis quanto um adulto que foi educado na escola.

Fica evidente que a criança homeschooler não fica privada de socialização por não ir à escola, ela não está em regime de cárcere privado, como os opositores do *homeschooling* colocam. A socialização ocorre em outros ambientes, por exemplo, em escolas de idiomas, na casa de amigos, em aulas particulares na casa do professor de música, etc.

Pais versus professores

Outro erro é pensar que a regulamentação do *homeschooling* geraria uma rixa entre pais e professores. Esse pensamento não tem base alguma na realidade onde a educação domiciliar foi legalizada. Não se criou uma guerra entre família e escola, e a liberação da educação domiciliar não gerou desemprego de professores.

O argumento dos *anti-homeschoolers*, neste caso, trabalha com a ideia que a normatização da educação domiciliar é uma afronta às outras políticas públicas. Segundo eles, o *homeschooling* não deveria ser priorizado em detrimento

de milhares de mudanças que deveriam ser propostas pelo Brasil, por exemplo, a melhoria da qualidade da educação pública e os salários dos professores das redes públicas. No entanto, isso não passa de um argumento falacioso, pois tem uma premissa equivocada.

A regulamentação da educação domiciliar é, antes de tudo, um direito das famílias. Em nenhum momento se defende o direito à família de educar seus filhos em detrimento a melhorar a educação brasileira ou em prejuízo dos salários dos professores. Por sinal, isso seria um verdadeiro absurdo! O direito de um pai e/ou uma mãe de educar os filhos não é propriamente uma política pública, é o justo reconhecimento de um direito humano por parte do Estado. É plenamente possível pleitear ao mesmo tempo o aumento de salário dos professores e a regularização da educação domiciliar. Uma luta não exclui a outra, e nem deveria. Os pais são educadores e os professores também o são. Depois da família quem, provavelmente, exerce mais influência sobre a próxima geração são os professores e essa realidade não irá mudar com o *homeschooling*.

Por mais que famílias assumam a direção da educação na modalidade do *homeschooling*, existirá sempre a necessidade de professores que orientem os pais e os ajudem. Além disso, o *homeschooling*

abrirá naturalmente um novo mercado de trabalho para os professores. As famílias *homeschoolers* precisam de plano de aula, livros didáticos, criação de currículos, apostilas de exercícios e outros recursos educacionais. Não é por que o pai e a mãe querem educar os filhos em casa que eles irão produzir todo o material necessário. Longe disso, essa forma de educar gerará uma nova demanda de trabalho. Atuais professores poderão dar aulas para estudantes *homeschoolers*, como também trabalharão com a produção de produtos pedagógicos.

Pandemia, tecnologia e novas oportunidades de trabalho

Um fator positivo que convém brevemente mencionar é o fato de que, se o ensino domiciliar tivesse sido devidamente regulamentado, as famílias brasileiras teriam, conseqüentemente, mais uma alternativa educacional para escolher durante este período de lockdown das escolas.

Nos países onde a educação domiciliar é permitida, existem milhares de plataformas educacionais on-line que funcionam de forma semelhante à educação a distância para o ensino superior, mas para alunos do ensino fundamental e

do ensino médio. Essas plataformas não contêm meramente aulas on-line, mas também uma série de materiais que os pais e os educadores podem utilizar, como vídeoaula, roteiro de estudos, atividades, etc.

Além disso, nos Estados Unidos, a maioria dos sites contém o próprio material didático e explicações de como utilizá-lo. Isso permite que os pais ou educadores possam não somente adquirir os livros do professor e do aluno, mas também aprender, para depois instruir seus filhos ou alunos em determinada disciplina. Após a Covid-19, há diversos sites que disponibilizam gratuitamente material e suporte pedagógico para auxiliarem as famílias. Um exemplo é o site inglês *Free Homeschooling Resources*, que tem um corpo docente qualificado que dá aulas on-line. Há professores das mais diversas matérias, como matemática, inglês e computação, e até a oportunidade de conversar com orientador educacional é possível.

Liberdade educacional frente ao totalitarismo estatal

Um princípio fundamental da educação brasileira é o da liberdade educacional, ou seja, “a liberdade de aprender,

ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” (Constituição Federal de 1988 (CF/1988), art. 206, II). Esse é um direito negativo. Isso quer dizer que constitui uma garantia contra arbitrariedade estatal no campo da educação. Contudo, conforme o Índice de Liberdade Educacional do Relatório Global da *Organisation Internationale pour le Droit à l’Education et la Liberté d’Enseignement* (OIDEI), divulgado em 2016, o Brasil ocupa o 58º lugar entre 136 posições. Um dos critérios utilizados nessa pesquisa pela OIDEI é verificar se os pais podem escolher entre educarem os filhos em casa ou na escola.

Dito isso, é possível observar que o ensino domiciliar não é um fenômeno idiossincrático brasileiro. Diversos países do bloco europeu reconhecem o ensino doméstico como modalidade legítima, oferecendo diversos arranjos regulamentares, ou pelo menos não proibindo a prática, tais como: Reino Unido, França, Itália, Portugal, Irlanda, Bélgica e, especialmente, Finlândia, a qual apresenta o melhor resultado no *Programme for International Student Assessment* ou Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), a avaliação internacional mais importante para aferir o nível de formação dos estudantes.

Em razão da sua forma de Estado Federativo, os Estados Unidos tam-

bém acolhem a educação domiciliar, de diferentes formas, a depender do estado. Destaca-se que, em 2012, o Departamento de Educação daquele país contabilizou que a modalidade de ensino doméstico contemplou, aproximadamente, um milhão e oitocentos mil crianças e adolescentes.

No que tange ao contexto do ensino domiciliar no Brasil, os dados apurados pela Associação Nacional de Educação Domiciliar (Aned) apontam que o *homeschooling* tem crescido. Contudo, como os dados obtidos ainda não são exatos, devido às perseguições que os pais sofrem por optarem por essa modalidade de educação, existe a suspeita de que o número de famílias favoráveis é ainda maior. A não permissão da educação domiciliar acaba sendo uma verdadeira afronta à liberdade educacional das famílias.

Outro ponto relevante a ser observado é verificar que a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) publicou, em 2019 e em 2020, dois documentos reforçando a importância do ensino domiciliar e da educação a distância. A OCDE é hoje composta por 36 membros. Desses membros somente a Alemanha proíbe o *homeschooling*. E o proíbe com base em uma Lei de 1938, editada ainda quando o país estava sob o comando de Adolf

Hitler. Fica claro que a rejeição do *homeschooling* vai em contramão à liberdade pedagógica e é oriundo de uma ideologia totalitária.

Desempenho educacional

Outra crítica à educação domiciliar é a falta de garantia da qualidade de ensino ou, até mesmo, a possibilidade do abandono intelectual. Porém, o que ocorre é o oposto. Para se configurar abandono intelectual é necessário provar o dolo específico dos pais que não proverem instrução aos filhos, mas o que ocorre é exatamente o contrário. Existe a manifesta preocupação da família em escolher a melhor educação possível.

No Brasil, entre todas as famílias que foram processadas por terem tirado os filhos da escola, nenhuma foi condenada em última instância por abandono intelectual. O motivo é simples: durante a investigação processual, os juízes não puderam constatar que houve omissão do pai ou da mãe em instruir o filho. As crianças passaram em todas as avaliações solicitadas pela Justiça.

Casos de sucesso do *homeschooling*, no Brasil podem ser encontrados no site da Associação Nacional de Educação Domiciliar (Aned). Lá há diversos

testemunhos de estudantes que foram educados em casa e obtiveram êxito em sua vida acadêmica e profissional. O primeiro exemplo é uma estudante de Relações Internacionais, Lorena Dias, de 20 anos. Ela “deixou a escola aos 12 anos e foi a primeira estudante *homeschooling* do Brasil a ganhar na justiça o direito de entrar numa faculdade, ainda com 16 anos, pois foi aprovada no Enem e em duas universidades de Brasília.” Outro exemplo é Karlo Balon, de 18 anos que após conseguir seu diploma de ensino médio por meio do Encceja, foi aprovado em Medicina, na Universidade Federal de Roraima.

Nos Estados Unidos, uma pesquisa da *National Home Education Research Institute (NHERI)* descobriu que os alunos de educação domiciliar atingem notas acima da média nacional no Scholastic Aptitude Test (Teste de Aptidão Escolar), que é equivalente ao Enem no Brasil, dado corrobora a posição dos que defendem os benefícios acadêmicos da educação em casa. Para as famílias *homeschooling*, a possibilidade de personalizar a educação e focar o tempo nas áreas de conhecimento que mais agradam ao aluno faz com que ele se interesse e estude mais, por conseguinte o aprendizado também é maior.

Conclusão

Com projetos de leis sobre educação domiciliar tramitando por diversas Assembleias Legislativas e pelo Congresso Nacional, fica difícil pensar que essa modalidade de educação não será regulamentada em breve. Contudo, ainda é chocante ver perseguições e ataques aos pais que desejam meramente educarem seus filhos em casa. Apesar de se tratar de uma discussão político-jurídica e ter feito as considerações sobre alguns pontos mais polêmicos, fica claro que a raiz desse debate tem pressupostos filosóficos.

De um lado estão os defensores da liberdade e da família e do outro estão os adoradores do Leviatã. Este segundo grupo coloca o Estado acima da família. Para esse grupo de pensadores a criança pertence mais à República do que aos próprios pais e aos direitos do pai e da mãe.

Por fim, a ausência de lei em favor do ensino domiciliar significa, de certa forma, um menosprezo aos direitos humanos, às famílias, à liberdade educacional. O resultado não pode ser outro além do enaltecimento do tecnocratismo e do totalitarismo estatal, e a estagnação do Brasil.

Referências

Supremo Tribunal Federal. Recurso Extraordinário (RE) 888815. <http://redir.stf.jus.br/estfvisualizadorpub/jsp/consultarprocessoeletronico/ConsultarProcessoEletronico.jsf?seqobjetoincidente=4774632>

Dicionário da Língua Portuguesa <https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=&t=&palavra=socializa%C3%A7%C3%A3o>

O melhor tipo de socialização. (https://www.aned.org.br/media/attachments/2019/09/16/7665ff_b961b2fd1c7b46fbb7676edf876ddf41.pdf).

Violência contra professores e alunos cresce na rede pública paulista. (<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-12/violencia-contraprofessores-e-alunos-cresce-na-rede-publica-paulista#:~:text=Pesquisa%20in%C3%A9di-ta%20realizada%20pelo%20Instituto,tipo%20de%20viol%C3%Aancia%20nas%20escolas.&text=Entre%20os%20estudantes%2C%2037%25%20declararam,%2C%20e%202017%2C%2039%25>).

MURPHY, Joseph. **Homeschooling in America:** capturing and assessing the movement. New York: Skyhorse Publishing, 2014.p. 144.

20 of the Best Homeschooling Websites and Learning Resources. <https://www.learningliftoff.com/20-best-homeschooling-websites-and-learning-resources/>

What is homeschooling? A Guide for Parents and Students. <https://www.parents.com/kids/education/home-schooling/homeschooling-101-what-is-homeschooling/> Conheça a educação domiciliar no Mundo (<https://www.aned.org.br/conheca/ed-no-mundo>).

Freedom of Education: Correlations with selected Indicators https://www.oidel.org/wp-content/uploads/2018/07/Version-anglaise_cute_3.pdf¹

L' Instruction à domicile - La Législation (<https://www.socialjusticenews.net/fr/instruction-a-domicile>).

Educating your child at home (<https://www.gov.uk/home-education>).

Textes de loi (<https://www.lesenfantsdabord.org/la-loi/le-cadre-juridique/textes-de-loi/>).

Ensino individual e Ensino Doméstico (<https://dge.mec.pt/ensino-individual-e-ensino-domestico>). Finland Homeschool Law (<https://eurohomeed.org/finland>).

Homeschool Laws by State (<https://hslsda.org/legal>).

Homeschooling: The Research (<https://www.nheri.org/research-facts-on-homeschooling/#:~:text=There%20are%20about%202.5%20million,over%20the%20past%20few%20years>).

Educação Domiciliar no Brasil (<https://www.aned.org.br/conheca/ed-no-brasil>).

Home-school Germans flee to UK. (<https://www.theguardian.com/education/2008/feb/24/schools.uk#:~:text=Home%2Dschooing%20has%20been%20illegal,complete%20control%20of%20young%20minds.&text=If%20we%20do%2C%20our%20children,property%20of%20the%20state%20now>).

O que está por trás da educação domiciliar (homeschooling) no Brasil. (<https://fernandapsol.com.br/o-que-esta-por-tras-da-educacao-domiciliar-homeschooling-no-brasil/>).

Condenados pela justiça, casal de MG mantém filhos fora da escola. <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2011/02/condenado-pela-justica-casal-de-mg-mantem-filhos-fora-da-escola.html#:~:text=Cleber%2C%20de%2047%20anos%2C%20que,pela%20Justi%C3%A7a%20Civil%20em%202007.&text=A%20decis%C3%A3o%20da%20Justi%C3%A7a%20foi%20de%20que%20deveriam%20pagar%20multa>.

Homeschooling: o que falta para educação domiciliar se tornar realidade no Brasil? <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/homeschooling-educacao-domiciliar-brasil-2/#:~:text=Lorena%2C%20ali%C3%A1s%2C%20foi%20a%20primeira,em%20duas%20universidades%20de%20Bras%C3%ADlia>.

Associação Nacional de Educação Domiciliar. Testemunhos. <https://www.aned.org.br/blog/testemunhos>

SOBRE O AUTOR

ANTHONY TANNUS WRIGHT

Anthony Tannus Wright é graduado em Educação Clássica pela Thomas More College of Liberal Arts e em Direito pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. E também é mestre em Filosofia do Direito pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Desde 2019, trabalha no Ministério da Educação como Chefe de Gabinete da Secretaria de Alfabetização. Anthony é pesquisador nas áreas de Educação Clássica, Direito Natural e Constitucionalismo Moderno.





9.

O direito à experiência escolar

| Aleluia Heringer Lisboa

Convite para conversar.

Estou na educação e, mais precisamente, dentro da escola, há 40 anos. Meu primeiro emprego com carteira assinada, como professora, foi aos 19 anos. Tenho, portanto, uma experiência e uma vista privilegiada que me permitem discernir o tempo presente.

Não tenho boas recordações como aluna. Eu era um combo ambulante a atrair todo tipo de constrangimento, exposição e preconceito, aquilo que hoje se dá o nome de *bullying*.

Ainda assim, a Aleluia de hoje, com todas as fibras, marcas e calos que me dão condições de enfrentar as durezas da vida e a ter resiliência, é grata a esse tempo na escola. Minha geração deu aos seus filhos “tudo o que não teve”. Os pais seguintes, devido a vários fatores, redobram o excesso de controle sobre os filhos. Com a proteção que desprotege, roubaram dos filhos a autoria da própria vida. Filho passou a representar a extensão e expectativa dos pais. Esquecemos que, junto com aquilo que não tivemos, deveríamos ter mantido aquilo que tivemos. Uma vida em que aprendíamos com a dor e com a frustração.

Durante essas décadas, acompanho crianças que entram de fraldas no ma-

ternal e saem barbudos e de corpo feito no Ensino Médio. Assisto hoje reflexo dessas decisões históricas. Meninos e meninas cada vez mais inseguros e despreparados para o enfrentamento da vida. É por tudo isso, que jamais abriria mão desse lugar para os meus netos. A escola com toda a sua complexidade, diversidade e pluralidade é que poderá salvá-los. Viva a escola!

O grande biólogo e entomologista Edward Wilson, conta que numa só grama de solo, vivem cerca de 10 bilhões de bactérias. Digo que, em um corredor de uma escola, há milhares de possibilidades de crescimento e expansão do ser por meio da sociabilidade e socialização. O que dizer então de uma sala de aula, uma quadra, um auditório, uma sala de artes ou uma cantina? Escuta-se vozes, gritinhos, rodas, crianças correndo ou inventando novas brincadeiras. Faz-se e desfaz-se grupo num vaivém de fazer as pazes e ficar “de mal”, além do ter que se haver com uma paixão não correspondida. Sentados nas escadas ou nas arquibancadas, os jovens falam da vida, de seus dilemas e sofrimentos. Na sala dos professores ou na copa dos funcionários, os adultos usufruem da mesma riqueza.

Na escola, constroem-se dinâmicas que exigem a competência comunicativa que, além da linguagem verbal, engloba

as expressões faciais e toda a gestualidade corporal. Nos grupos que se formam para a vivência do voluntariado, do teatro, da dança, do esporte, da música, da iniciação científica, do rádio, dos grêmios, ou dos acampamentos, o estudante vai se entendendo e elaborando a própria existência com a ajuda dos pares e dos professores. São essas práticas de sociabilidade juvenil e socialização, na infância, que fazem da Educação Básica um tempo precioso e indispensável da formação humana.

Muito se fala de competências para o século XXI e todas elas passam pela capacidade de se relacionar, de lidar com as incertezas e de resolver problemas. Ora, nada dessa riqueza irá se desenvolver em um ambiente controlado que forja uma falsa realidade. Suprimir o espaço escolar da vida de crianças e jovens, como se o Ensino domiciliar fosse o suficiente, é o mesmo que dizer: assista a vida, não é preciso vivê-la. Não é educativo manter crianças em bolhas sem nenhum tipo de exposição ao imprevisto e o contraditório. Bom lembrar que o paraíso tem querubins guardando a sua porta, num sinal que a vida se desenrola é aqui, do lado de fora. O próprio Jesus Cristo disse que não iria nos tirar do mundo, onde a vida acontece, ao contrário, nos enviou para haver com o outro e conosco mesmo. É assim que iremos nos constituir como pessoas.

Por conta da pandemia, fomos obrigados a interromper a convivência escolar e expor os estudantes (que puderam) a horas diante da tela do computador. Essa foi uma situação emergencial, que devemos lamentar, nunca considerar como avanço. A maior tecnologia e inovação que uma escola pode oferecer não está no âmbito dos artefatos tecnológicos digitais, mas na redescoberta e valorização daquilo que passa pelas engenhosas tecnologias humanas: mãos, olhos, voz, pernas e sentidos.

O coreano Byung-Chul Han, professor de Filosofia e Estudos Culturais em Berlim, no seu livro *No Enxame*, discorre sobre o quanto a comunicação digital é pobre no olhar, sem corpo e sem rosto. Ela tem nos afastado, cada vez, mais do outro, daí ser pobre em complexidade. Em outra linha, o neurocientista francês, diretor de pesquisa do Instituto Nacional de Saúde da França, Michel Desmurget, autor do livro *A Fábrica de Cretinos Digitais*, diz que a infância de hoje está exposta a uma “orgia digital”. Comenta que vários estudos têm mostrado que quando o uso de televisão ou videogame aumenta, o QI e o desenvolvimento cognitivo diminuem e que os principais alicerces da nossa inteligência são afetados: linguagem, concentração, memória, cultura (definida como um corpo de conhecimento que nos ajuda a organizar e compreender o mundo).

Assim que for possível, voltaremos para a escola e retomaremos as experiências das comunidades vivas que nos deixam marcas e nos fazem humanos. O distanciamento nos permitiu enxergar a riqueza desse complexo ecossistema, repleto de oportunidades que toda a criança e jovem tem o direito de experimentar.

Para pensar

O que iremos ganhar ao tentar proteger e não expor os filhos às influências “do mundo”? Eles irão crescer, andarão por lugares, irão ouvir, ver e experimentar coisas, e não estaremos do seu lado para dizer sim ou não. Este discernimento que precisam desenvolver por conta própria começa lá, no quintal da escola, quando alguém lhe toma um brinquedo; aos seis anos, quando não é

convidado para um aniversário ou fica de fora da brincadeira. Estar diante de uma situação conflituosa ou com algum dilema moral, entender, analisar e tomar uma decisão ou posicionamento é o meio para crescermos e amadurecermos como pessoas.

Não queremos filhos grandes por fora e imaturos por dentro. Os valores, crenças e a cultura dos pais ficarão impregnados na vida dos filhos quando vividos com verdade. É pelo exemplo dos pais que os filhos serão éticos, honestos e justos. O ambiente escolar não irá retirar ou enfraquecer aquilo que for bem fundamentado pela família. Aliás, a família é a primeira e a mais importante referência para uma criança.

SOBRE A AUTORA

ALELUIA HERINGER LISBOA

Possui Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2011); Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2004); Especialista em Avaliação e Metodologia do Ensino Fundamental e Médio (CEPEMG); Especialista no Ensino da Educação Física (PUC-Minas) e graduação em Educação Física pela Universidade Federal de Minas Gerais (1985). Atualmente é diretora de unidade - Colégio Santo Agostinho - Contagem. Tem experiência na área de Educação Escolar em todos os seus níveis de escolaridade. Articulista do Pensar Educação em Pauta (FAE-UFMG); ANDA (Agência de Notícias de Direitos Animal). Líder de Sustentabilidade da Sociedade Inteligência e Coração (SIC) e do Centro Agostiniano em Ecologia Integral - ilali. Autora do livro: Laudato Sí e a Educação: qual a parte que nos cabe e Uma Escola sem Muros. Atua, principalmente, nos seguintes temas: Educação; Propostas Pedagógicas; Gestão Escolar; Educação Ambiental; Ecologia Integral.



