

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS
FACULDADE DE DIREITO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITO**



Dissertação

O homeschooling à luz do direito social à educação

Linha de Pesquisa: Estado, Constituição e Direitos Fundamentais

Luís Eduardo Abraham Silveira

Pelotas, 2022

Universidade Federal de Pelotas / Sistema de Bibliotecas
Catalogação na Publicação

S587h Silveira, Luís Eduardo Abraham

O homeschooling à luz do direito social à educação / Luís Eduardo Abraham Silveira ; Marcelo Nunes Apolinário, orientador. — Pelotas, 2022.

128 f.

Dissertação (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Direito, Faculdade de Direito, Universidade Federal de Pelotas, 2022.

1. Homeschooling. 2. Direitos sociais. 3. Direito à educação. 4. Inconstitucionalidade. I. Apolinário, Marcelo Nunes, orient. II. Título.

CDDir : 341.2733

Luís Eduardo Abraham Silveira

O *homeschooling* à luz do direito social à educação

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direito da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Direito.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Nunes Apolinário

Pelotas, 2022

Luís Eduardo Abraham Silveira

O *homeschooling* à luz do direito social à educação

Dissertação aprovada, como requisito parcial, para obtenção do grau de Mestre em Direito, no Programa de Pós-graduação em Direito, da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas.

Data da Defesa: 15/06/2022

Banca examinadora:

Prof. Dr. Marcelo Nunes Apolinário – Presidente

Profa. Dra. Maria das Graças Pinto de Britto (UFPel) – Membro titular

Profa. Dra. Luciana Neves Loponte (IFSUL) – Membro externo

Agradecimentos

Seria impossível não agradecer aos meus pais, Marta e Ricardo, não só pelo amor infinito que me deram, mas também pelo apoio e incentivo à minha educação, desde a pré-escola até o dia de hoje. Sem vocês eu não seria nada. O agradecimento se estende ao restante da minha família e aos bons amigos com os quais a vida me abençoou.

Agradeço ainda à Universidade Federal de Pelotas e a todas as pessoas que contribuíram de alguma maneira para a minha formação, sejam colegas, professores ou funcionários. Preciso destacar aqui o meu orientador, o professor Marcelo Apolinário, pelo imprescindível direcionamento nessa jornada acadêmica, e o colega e amigo Gabriel Luzzardi, pelas conversas e trocas de ideias, desde o Ensino Médio até hoje.

Resumo

SILVEIRA, Luís Eduardo Abraham. **O *homeschooling* à luz do direito social à educação**. Dissertação (Mestrado em Direito) – Programa de Pós-graduação em Direito, Faculdade de Direito, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2021.

Este trabalho busca estudar, a partir do julgamento do Recurso Extraordinário 888.815/RS pelo Supremo Tribunal Federal, a prática do *homeschooling* (ou educação domiciliar) em substituição ao ensino escolar na Educação Básica no Brasil. A análise se dará com base na previsão do direito fundamental social à educação na Constituição Federal brasileira de 1988. O trabalho objetiva responder ao questionamento acerca da existência (ou não) de um *homeschooling* constitucionalmente possível, defendendo o posicionamento, à luz da teoria dos direitos fundamentais, de que ao contrário do que determinou a decisão do Supremo Tribunal Federal, tal instituto é incompatível com a Lei Maior. Para tanto, inicia-se com uma exposição histórica e conceitual acerca do direito social à educação, buscando traçar suas origens e evolução, no âmbito do direito constitucional e do direito internacional público, com ênfase para o contexto brasileiro. Posteriormente, conceitua-se o instituto do *homeschooling*, entendendo as origens históricas e os debates políticos e pedagógicos que envolvem essa modalidade de ensino, como o papel do Estado na educação, a qualidade do aprendizado e os direitos das crianças e adolescentes, e a forma como o tema foi tratado no Brasil. Por fim, discute-se a constitucionalidade do *homeschooling*, trazendo debates traçados em tribunais constitucionais estrangeiros e em nosso Supremo Tribunal Federal, ponderando e sopesando o direito de optar por esta modalidade de ensino com os direitos de crianças e adolescentes e os deveres impostos pelo Estado em relação à educação, em especial a frequência escolar, realizando uma análise de projetos legislativos acerca do tema, com ênfase para aqueles produzidos no âmbito do estado do Rio Grande do Sul. Justifica-se a realização do trabalho devido à crescente aderência a este método de ensino em nosso país, com uma pleora de projetos de lei e demandas judiciais buscando a permissão da prática. Utiliza-se o método hipotético-dedutivo, o procedimento da pesquisa bibliográfica e a abordagem qualitativa.

Palavras-chave: *Homeschooling*; Direitos Sociais; Direito à Educação; Inconstitucionalidade

Abstract

SILVEIRA, Luís Eduardo Abraham. ***O homeschooling à luz do direito social à educação***. Dissertação (Mestrado em Direito) – Programa de Pós-graduação em Direito, Faculdade de Direito, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2021.

This work seeks to study the practice of homeschooling (or home education) as a substitute for traditional schooling in Brazilian basic education, based on the Supreme Federal Court verdict in the Extraordinary Appeal no. 888.815/RS. The analysis will be based on the provision of the fundamental social right to education in the Brazilian Federal Constitution of 1988. The work seeks to answer the question about the existence (or nonexistence) of a constitutionally possible homeschooling, defending the position, inspired by the theory of fundamental rights, that such institution is incompatible with our Supreme Law, in spite of the decision reached by the Supreme Federal Court. For this purpose, a historical and conceptual exposition on the ideas of universal schooling and the social right to education is made, in the areas of constitutional law and public international law, with an emphasis on the Brazilian context. Afterwards, it is necessary to conceptualize homeschooling, understanding its historical origins and the political and pedagogical debates surrounding it, such as the state's role in education, the quality of learning and the rights of children and teenagers, as well as how the subject was treated in Brazil. To conclude, there is a discussion on the constitutionality of homeschooling, bringing to light debates from foreign constitutional courts and from our own Supreme Federal Court, pondering and weighing the right to choose this form of education with the rights of children and teenagers and the obligations imposed by the Brazilian state in regards to education, especially school attendance, and analyzing legislative bills about the subject, with an emphasis on those originating from the state of Rio Grande do Sul. This research is warranted by the growing interest on homeschooling in Brazil, with a plethora of bills and legal demands seeking permission and regulation. The hypothetical-deductive method is used, the procedure of bibliographical research and the qualitative approach.

Keywords: Homeschooling; Social Rights; Right to Education; Unconstitutionality

Sumário

1 Introdução	9
1.1 Problema de pesquisa e hipótese	12
1.2 Objetivos	13
1.3 Metodologia	13
2 A educação enquanto direito social e a escolarização universal	16
2.1 A escolarização universal – um breve histórico	16
2.2 A educação enquanto um direito	20
2.2.1 O direito social à educação nos ordenamentos constitucionais.....	20
2.2.2 A educação no Direito Público Internacional.....	23
2.3 O direito social à educação no cenário constitucional brasileiro	27
2.3.1 O histórico constitucional brasileiro no direito à educação.....	28
2.3.2 O direito social à educação na Constituição Federal de 1988.....	37
2.3.3 A educação básica na Lei de Diretrizes e Bases.....	44
2.3.4 O Plano Nacional de Educação.....	47
3 Homeschooling – definição, contexto histórico e debates	49
3.1 O que é o <i>homeschooling</i>?	49
3.2 As origens históricas do <i>homeschooling</i>	53
3.2.1 Os pensadores progressistas e sua influência no <i>homeschooling</i>	54
3.2.2 A virada conservadora no movimento do <i>homeschooling</i>	59
3.3 O <i>homeschooling</i> – debates políticos e pedagógicos	61
3.3.1 O <i>homeschooling</i> e o papel do Estado na educação.....	62
3.3.2 O <i>homeschooling</i> e a qualidade do ensino.....	66
3.3.3 Direitos dos pais x direitos das crianças e adolescentes no <i>homeschooling</i>	70
3.4 O <i>homeschooling</i> no Brasil	72
3.4.1 A educação domiciliar no cenário brasileiro anterior à Constituição Federal de 1988.....	73
3.4.2 O movimento brasileiro do <i>homeschooling</i> após 1988.....	75
3.4.2.1 Propostas legislativas acerca do <i>homeschooling</i>	75
3.4.2.2 A atuação judicial e extrajudicial do movimento do <i>homeschooling</i>	76
4 A (in)constitucionalidade do <i>homeschooling</i> no Brasil	81
4.1 O <i>homeschooling</i> nas Cortes Constitucionais estrangeiras	81
4.2 O <i>homeschooling</i> chega ao STF: o julgamento do Recurso Extraordinário nº 888.815/RS	85
4.2.1 Breve relatório do caso.....	85
4.2.2 A defesa da aplicação imediata do <i>homeschooling</i>	88

4.2.3 O desprovimento do recurso com o reconhecimento da constitucionalidade do <i>homeschooling</i>	92
4.2.4 Os votos pela inconstitucionalidade do <i>homeschooling</i>	96
4.3 A incompatibilidade do <i>homeschooling</i> com a Constituição Federal de 1988	99
4.4 O processo legiferante acerca do <i>homeschooling</i> após o julgamento do Recurso Extraordinário nº 888.815/RS	105
4.4.1 O <i>homeschooling</i> no Congresso Nacional após o RE 888.815/RS.....	105
4.4.2 Dois projetos de destaque envolvendo o <i>homeschooling</i> no Rio Grande do Sul – o Projeto de Lei 170/19 e a Lei Municipal nº 13.029/22.....	108
5 Considerações finais	114
Referências	118

1 Introdução

O tema da pesquisa que se desenvolve no âmbito do Mestrado em Direito da Universidade Federal de Pelotas, na linha Estado e Constituição, é uma análise, a partir do julgamento do RE 888.815/RS pelo Supremo Tribunal Federal, da constitucionalidade do instituto do *homeschooling* (ou educação domiciliar), contrastando-o com a previsão do direito social à educação em nossa Carta Maior.

A análise será em relação ao *homeschooling* praticado na educação básica obrigatória, que, conforme se depreende da leitura do art. 4º, inciso I da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº. 9.394/94), é aquela realizada entre os quatro e dezessete anos, correspondente à educação infantil na etapa da pré-escola, ensino fundamental e ensino médio. O recorte teórico que se pretende trazer na pesquisa é o da teoria dos direitos fundamentais (e mais especificamente, dos direitos fundamentais sociais).

A nossa Constituição Federal, além de elencar a educação como um direito fundamental e social em seu art. 6º, traz uma regulamentação desse direito entre os arts. 205 e 214. É possível falar, portanto, conforme propõe Horta (2010) em um Direito Constitucional da Educação como uma disciplina autônoma, complementada por legislações infraconstitucionais como a já referida Lei de Diretrizes e Bases.

Para introduzir a temática, é interessante falar das origens do *homeschooling*, que, conforme afirma Kunzman (2009), ganhou ênfase nos Estados Unidos da América a partir da década de 1960. Inicialmente, a modalidade de ensino era defendida por pedagogos progressistas, que se insurgiam contra o modelo tradicional de escola, em prol de uma educação que buscava ter a criança como o centro da aprendizagem. A partir da década de 1980, no entanto, verifica-se que a maioria dos proponentes do *homeschooling* passa a ser ligada a um pensamento político eminentemente conservador e de natureza religiosa, ligado ao Partido Republicano estadunidense. Esses grupos sustentavam a defesa da educação domiciliar principalmente como uma reação ao caráter secular do ensino estatal.

O movimento do *homeschooling* rediscute o papel do Estado na educação de crianças e adolescentes, questionando a ideia da escola como o único local adequado para a aprendizagem e defendendo a possibilidade de os pais exercerem o direito de ensinar os seus filhos no âmbito do lar, sem a participação da escola, em uma completa substituição à educação formal.

Os proponentes do instituto afirmam que a educação domiciliar possui como principal vantagem uma maior personalização do ensino, que poderia ser adequado às necessidades e circunstâncias particulares de cada criança e adolescente, em contraponto à escolarização tradicional, em que os professores precisam se preocupar com dezenas de alunos ao mesmo tempo.

Há, no entanto, para além dos aspectos pedagógicos, uma preocupação com a possibilidade de que a permissão e a regulamentação do *homeschooling* ocasionem uma reversão dos progressos socioeconômicos alcançados pela compulsoriedade da educação escolar, como a redução do trabalho infantil e a diminuição da evasão, em uma perspectiva que Barbosa (2016) chama de “desescolarização”.

Verifica-se no Brasil um crescimento do interesse sobre o tema ora abordado, com uma multiplicidade de casos de judicialização do assunto, buscando o reconhecimento do direito à adoção de tal prática de ensino. Predominam, no entanto, sentenças desfavoráveis às famílias autoras. Dentre as demandas judiciais, merece destaque o julgamento do Supremo Tribunal Federal no Recurso Extraordinário nº 888.815/RS, ocorrido em setembro de 2018, com relatoria do Ministro Luís Roberto Barroso.

O recurso foi impetrado por uma família de Canela (RS), que buscava assegurar o direito de educar sua filha em casa. Dentre as motivações da escolha, havia uma questão religiosa: os pais não concordavam com o ensino da teoria evolucionista nas aulas de ciência, defendendo a posição criacionista acerca da origem do universo e da vida.

O ministro-relator trouxe em seu voto o entendimento de que o *homeschooling* é compatível com a Constituição Federal e que poderia ser adotado desde já. Estabeleceu algumas regulamentações provisórias para a prática, a serem aplicadas até a promulgação de legislação sobre o tema, como registro dos alunos em *homeschooling* nas secretarias municipais de educação e previsão de avaliações periódicas dos optantes por essa modalidade.

O voto do ministro Alexandre de Moraes também entendeu pela constitucionalidade do *homeschooling*. No entanto, abriu uma divergência ao votar pelo desprovimento do recurso, por considerar não haver um direito líquido e certo à educação domiciliar, devido à ausência de previsão legal, que deveria ser realizada pelo Congresso Nacional. A maioria dos demais ministros acompanhou a

divergência, inclusive no que diz respeito à constitucionalidade do *homeschooling*. Assim, a partir de seu voto, firmou-se o Tema 822 do STF, que afirma: “Não existe direito público subjetivo do aluno ou de sua família ao ensino domiciliar, inexistente na legislação brasileira”. O acórdão, desfavorável aos autores, determinou a matrícula da menina na rede regular de ensino.

No entanto, um dissenso importante foi levantado pelos ministros Luís Fux e Ricardo Lewandowski, que trouxeram em seus votos o entendimento de que a Constituição traz um comando expresso aos pais e responsáveis em promover a matrícula em escola, seja pública ou privada, além de manifestarem preocupação com a defesa do princípio do melhor interesse do menor e com a garantia do pluralismo de ideias na educação. Assim, foram os únicos a se posicionar expressamente em defesa da inconstitucionalidade do *homeschooling*.

Na esteira da decisão do Supremo Tribunal Federal, com reconhecimento majoritário da constitucionalidade do instituto, observa-se em anos recentes uma intensa produção legislativa buscando introduzir a possibilidade da educação domiciliar e trazer parâmetros para regulá-la, tanto no Congresso Federal quanto em Assembleias Legislativas e Câmaras de Vereadores ao redor do país.

Na Congresso Nacional, tramita o Projeto de Lei nº 3.179/12, que busca alterar o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/90) e a Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96), a fim de permitir a educação domiciliar. Essas alterações se fariam necessárias devido ao fato de que os diplomas mencionados trazem uma obrigação expressa de pais e responsáveis de matricular crianças e adolescentes na rede regular de ensino. A Câmara dos Deputados aprovou o projeto em 19 de maio de 2022, restando pendente a análise e votação pelo Senado Federal.

A nível estadual, tivemos a aprovação pela Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul do Projeto de Lei nº 170/2019, posteriormente derrubado por veto do governador. Mais recentemente, o sucesso mais destacado em nosso estado entre as iniciativas legais foi a aprovação da Lei Municipal nº 13.029 de Porto Alegre, datada de 14 de março de 2022. A lei define a educação domiciliar em seu art. 1º como “a modalidade de ensino solidária em que a família assume a responsabilidade pelo desenvolvimento pedagógico do estudante, sem a necessidade de matriculá-lo em uma escola de ensino regular”. O conceito trazido pela lei municipal porto-alegrense é um bom ponto de partida para aprofundar as discussões sobre o tema, que serão realizadas ao longo do trabalho.

Em relação à relevância social e científica da pesquisa, destaca-se que o tema do *homeschooling* encontra grande discussão no momento que vivemos recentemente, quando a educação presencial nas escolas se tornou inviável devido à pandemia ocasionada pela COVID-19. Somando esse fator à produção legislativa – incluindo a recente aprovação pela Câmara dos Deputados – e às demandas judiciais a respeito da educação domiciliar, fica evidenciada a atualidade do tema e a necessidade de discuti-lo no âmbito acadêmico, através de pesquisa científica.

Destaca-se também a necessidade de um contraponto, pois as obras acadêmicas e/ou de doutrina jurídica que defendem a educação domiciliar são mais numerosas do que aquelas que apresentam um posicionamento contrário. Assim, é relevante que se produza uma pesquisa jurídica argumentando pela inconstitucionalidade do *homeschooling*, oferecendo também uma posição diversa daquela firmada em maioria pelo Supremo Tribunal Federal. Busca-se produzir uma obra de interesse não apenas acadêmico, mas também um texto capaz de orientar gestores, legisladores e intérpretes do direito a construir uma opinião acerca do tema.

1.1 Problema de pesquisa e hipótese

Partindo de uma perspectiva do direito social à educação, conforme os princípios e as normas previstos na Constituição Federal de 1988, bem como a partir da teoria dos direitos fundamentais, questiona-se: o Supremo Tribunal Federal decidiu corretamente ao afirmar haver compatibilidade entre o instituto do *homeschooling* e a Constituição?

Diante de uma análise sistemática do direito social à educação dentro da teoria dos direitos fundamentais, o presente estudo persegue a hipótese de que o *homeschooling* é inconstitucional, pois vai de encontro às ideias de “pleno desenvolvimento da pessoa” e “preparo para o exercício da cidadania” previstas na regulamentação do direito social à educação expresso no art. 205 e a obrigatoriedade da frequência escolar prevista no art. 208, §3º da Constituição Federal.

Ademais, a partir de uma ponderação ou sopesamento entre o direito de liberdade dos pais e responsáveis em escolher o meio de educação de sua preferência e o princípio do melhor interesse do menor, entende-se pela prevalência

deste. Também se considera forte a possibilidade de retrocesso de conquistas sociais alcançadas pela escolarização obrigatória caso o *homeschooling* venha a ser permitido. Assim, busca-se afirmar como incorreta a presente posição do Supremo Tribunal Federal, que nega a educação domiciliar como um direito subjetivo exigível, mas defende a sua constitucionalidade, afirmando ser possível sua futura previsão e regulamentação legal.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo geral

Entender a impossibilidade constitucional da previsão da prática do *homeschooling*, por violar o direito social à educação.

1.2.2 Objetivos específicos

a) Realizar uma exposição histórica e conceitual acerca das temáticas da escolarização universal e do direito social à educação, nos âmbitos extrajurídico e jurídico, com um enfoque especial ao tratamento da matéria nas Constituições brasileiras;

b) Compreender o que é *homeschooling*, suas origens e desenvolvimento, seus conflitos com a ideia de escolarização universal, e os debates políticos e pedagógicos que envolvem a sua permissão;

c) Analisar o posicionamento do Supremo Tribunal Federal no RE 888.815 e a produção legislativa acerca do *homeschooling* que decorreu dele, a fim de fundamentar a ideia da inconstitucionalidade da modalidade de ensino.

1.3 Metodologia

O principal método adotado na elaboração da presente pesquisa é o hipotético-dedutivo, sistematizado pelo epistemólogo austríaco Karl Popper na fórmula “P1 → TE → EE → P2”, explicada por Rodrigues e Grubba (2012, p. 58) da seguinte forma:

P1 é o problema inicial, TE é a teoria explicativa, hipótese ou conjectura, EE é a experiência empírica, incluindo a observação (é onde buscamos testar a

hipótese através da crítica), e P2 é novo problema oriundo dos resultados da experiência (na realidade podem ser vários novos problemas, P2, P3, P4, e assim sucessivamente).

Adaptando a fórmula popperiana à ciência do direito, os autores acima citados afirmam (idem, p. 102):

P1 seria então o problema jurídico (a constitucionalidade ou não de uma norma, o sentido de um texto legal, a aplicação de uma norma estrangeira, o conflito de duas ou mais normas válidas e vigentes, etc.); TE seria a teoria jurídica; EE seriam os atos e fatos jurídicos decorrentes da aplicação da teoria jurídica proposta (teste empírico); e P2 seria o problema revisto, ou o novo problema decorrente do resultado do teste empírico (como já destacado, podem ser vários novos problemas).

Trazendo esse método à pesquisa ora desenvolvida, tem-se que o problema jurídico (P1) é a questão da constitucionalidade do *homeschooling* enquanto possibilidade de educação de crianças e adolescentes. A teoria explicativa (TE) é a teoria dos direitos fundamentais, utilizada para contrastar o direito de pais e responsáveis em adotar esse método educativo com a regulamentação do direito social à educação na Constituição. A experiência empírica (EE) consistirá na análise do julgamento no RE 888.815 e na produção legislativa que foi influenciada por ele. Por fim, o problema revisto (P2), que poderá ser falseado, é a afirmação da inconstitucionalidade do instituto ora estudado.

Como método auxiliar, invoca-se o método empírico. Conforme dispõe Pinto Junior (p. 49), ao tratar da pesquisa em mestrado:

[...] o método empírico pode e deve se valer de métodos empíricos para conhecer e dialogar com o contexto fático. Nesse caso, a empiria terá papel coadjuvante, contribuindo para desvendar a realidade relevante à compreensão da norma jurídica ou da disposição contratual. O resultado final será um trabalho mais transparente e contextualizado.

É possível fazer da investigação empírica uma ferramenta útil para informar o estudo e a pesquisa jurídica sobre aspectos importantes da realidade a ser considerada na aplicação do direito. Os achados empíricos não esgotam a pesquisa, mas servem de substrato fático para contextualizar e enriquecer a reflexão jurídica.

O método empírico é adotado com a análise de decisões jurisprudenciais específicas, entendendo-se que “[a] pesquisa de jurisprudência é a válvula propulsora do avanço das pesquisas empíricas no Brasil” (DE PALMA et al., 2019, p. 118).

Quanto ao procedimento, o presente trabalho será pautado primordialmente pela pesquisa bibliográfica, definida como Severino (2017) como

[...] aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos.

Esse procedimento será usado à medida que se busca conhecer e entender o pensamento consolidado pela produção acadêmica de doutrina jurídica e da área da educação acerca da temática do *homeschooling*. A pesquisa se dará tanto em obras de autores nacionais quanto em obras de autores estrangeiros, em especial dos Estados Unidos da América, onde se encontram as origens de muitos dos pressupostos teóricos da temática ora estudada.

Também será utilizada a técnica de pesquisa documental, analisando a produção legislativa e jurisprudencial nacional e estrangeira acerca do tema, bem como, em menor grau, a pesquisa empírica, estudando decisões judiciais específicas produzidas sobre a educação domiciliar no âmbito do Superior Tribunal de Justiça e do Supremo Tribunal Federal.

A pesquisa será eminentemente qualitativa. Na definição de Silveira e Córdova (2009, p. 32): “[a] pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.” Opta-se por essa modalidade tendo em vista o fato de que há poucos praticantes do *homeschooling* no Brasil, por ser prática não regulamentada em lei, e, portanto, não ser possível adotar uma abordagem quantitativa por meio da análise e/ou elaboração de estatísticas de desempenho educacional dos alunos que adotam essa modalidade. Ademais, o argumento que se pretende realizar é primordialmente um argumento de teoria jurídica.

2 A educação enquanto direito social e a escolarização universal

Neste primeiro capítulo, antes de adentrar a temática do *homeschooling* em si, que será desenvolvida nos dois capítulos posteriores, é necessário trazer uma breve exposição histórica, conceitual e jurídica acerca de duas temáticas principais. A primeira delas é a ideia de escolarização universal e a sua ligação com o Estado democrático de direito, tema do item 2.1. A segunda é a evolução da previsão da educação como um direito fundamental, no contexto do direito constitucional estrangeiro e do direito internacional público (item 2.2) e do direito constitucional brasileiro (item 2.3).

2.1 A escolarização universal – um breve histórico

Inicialmente, é importante realizar um breve apanhado teórico acerca da ideia da escolarização universal e da construção dos sistemas universais de ensino. Além disso, se faz necessário entender como se deu o surgimento do atual modelo de escola, compreendendo a evolução histórica dessas instituições de ensino, desde suas origens até o seu formato atual, estudando também o pensamento de autores que trataram do tema no mundo ocidental.

Tratando do surgimento da escola moderna, Barroso Filho (2000, p. 10-13) relata que, na Europa da Idade Moderna, as iniciativas de estender a educação aos pobres possuíam um viés moralizante, voltado a estimular o trabalho e desestimular o ócio. A instrução das classes desfavorecidas era direcionada especialmente ao aprendizado de trabalhos manuais. O processo de universalização das escolas públicas somente foi se dar algumas centenas de anos depois, em meados do século XIX, no processo de fortalecimento dos Estados nacionais, quando o acesso à educação escolar (e não apenas profissionalizante) deixou de ser restrito às elites sociais e econômicas. No entanto, no ponto de vista do autor citado, essa escolarização, ainda que mais abrangente em seu público-alvo e quanto aos conteúdos ministrados, ainda buscava reafirmar uma ordem social estratificada, com o objetivo primordial de formar trabalhadores, no contexto da Revolução Industrial.

No campo da filosofia, pensadores da Antiguidade como Platão e Aristóteles já mencionavam a importância de que os cidadãos fossem bem informados para participar dos processos decisórios. Muitos séculos depois, durante a era do

Iluminismo na Europa, pensadores como Montesquieu e Tocqueville apontaram em um sentido semelhante. Posteriormente, no final do século XIX e início do XX, houve a ascensão da democracia representativa, e a educação foi levada a um papel de destaque. Filósofos liberais consideravam a escolarização universal necessária para que o sufrágio universal fosse bem exercido pelos cidadãos. Por outra banda, pensadores marxistas como Freire formularam o entendimento de que a escolarização crítica teria um caráter emancipatório para os cidadãos (SCHLEGEL, 2010, p. 22-23).

No entanto, antes mesmo até do período do Iluminismo, ainda no século XVII, merece destaque o pensamento do bispo protestante tcheco Comênio, que em 1637 publicou a obra “Didática Magna”. A obra foi pioneira ao defender uma ampla democratização do ensino, incluindo também as mulheres, que costumavam ser negligenciadas pelos educandários da época. Comênio defendia que a educação devia se dar na escola, desde a infância, etapa na qual as crianças deveriam ser estimuladas a partir de sua curiosidade. Argumentava ainda que as escolas deviam ensinar os conteúdos de forma atrativa, além de ressaltar a necessidade de uma boa formação dos professores (ROSA DA SILVA, 2006, p. 1-6).

Em relação a essa temática, deve ser analisado também o pensamento dos iluministas Locke e Rousseau. Para o primeiro, que escreveu sua obra filosófica no final do século XVII, o enfoque da educação das crianças também deveria residir na exploração e no estímulo de sua curiosidade natural. Defendia um método educacional eminentemente empírico e centrado nas crianças, no qual o aprendizado ocorreria através do exemplo e da prática. Rousseau, por sua vez, já em meados do século XVIII, publicou uma das obras mais célebres acerca da temática educacional: “Emílio, ou Da Educação”. Era contrário à utilização de métodos disciplinares rígidos, como a imposição de horários e tarefas. Acreditava que as crianças são capazes de construir o conhecimento e de resolver problemas por si só, devendo ser encorajadas a questionar os adultos para aprenderem, em vez de simplesmente obedecer. No entanto, apesar de terem contribuído para um progresso na visão filosófica acerca da educação, ambos os pensadores ora citados tinham uma visão restritiva em relação à da educação das meninas, contrastando com o posicionamento de seu antecessor Comênio, que possuía uma concepção igualitária do ensino para ambos os sexos (LASCARIDES; HINITZ, 2000, p. 48-53)

Dentre os filósofos liberais do século XIX, é importante citar as ideias trazidas por Mill (2018, p. 159-163) em sua obra clássica “Sobre a liberdade”, publicada originalmente em 1859. O pensador citado considerava haver uma obrigação dos pais em fornecer a educação para seus filhos, não sendo possível argumentar em favor de uma liberdade para descumprir com esse dever paternal. Ademais, defendia que o Estado deveria provê-la quando os pais se recusassem a fazê-lo. No entanto, manifestou-se contrário à imposição de um sistema educacional organizado pelo Estado, por considerar que levaria a um despotismo; admitindo a existência da educação estatal apenas como uma opção entre outras. Também considerava que a atuação estatal em matéria de educação deveria ser mais forte em países em que ainda não existiam instituições sólidas de educação particular. Defendia também a criação de um exame público para atestar a qualidade da educação recebida pelas crianças, e, caso não atingissem um resultado satisfatório, poderia haver uma punição financeira aos pais, bem como a determinação de matrícula compulsória em uma escola.

Merecem nota ainda as considerações apontadas por Marx em sua “Crítica ao Programa de Gotha”, texto no qual o filósofo alemão teceu uma série de apontamentos críticos a um programa político divulgado em 1875 pelo Partido Social-Democrata alemão. Dentre as reivindicações do partido, encontravam-se: “Educação popular universal e igual sob incumbência do Estado. Escolarização universal obrigatória. Instrução gratuita”. Marx então afirma (2012, p. 45-46):

Educação popular igual? O que se entende por essas palavras? Crê-se que na sociedade atual (e apenas ela está em questão aqui) a educação possa ser igual para todas as classes? Ou se exige que as classes altas também devam ser forçadamente reduzidas à módica educação da escola pública, a única compatível com as condições econômicas não só do trabalhador assalariado, mas também do camponês?

“Escolarização universal obrigatória. Instrução gratuita.” A primeira existe na Alemanha, a segunda na Suíça [e] nos Estados Unidos, para escolas públicas. Que em alguns estados deste último também sejam “gratuitas” as instituições de ensino “superior” significa apenas, na verdade, que nesses lugares os custos da educação das classes altas são cobertos pelo fundo geral dos impostos. [...] O parágrafo sobre as escolas devia ao menos ter exigido escolas técnicas (teóricas e práticas) combinadas com a escola pública.

Absolutamente condenável é uma “educação popular sob incumbência do Estado”. Uma coisa é estabelecer, por uma lei geral, os recursos das escolas públicas, a qualificação do pessoal docente, os currículos etc. e, como ocorre nos Estados Unidos, controlar a execução dessas prescrições legais por meio de inspetores estatais, outra muito diferente é conferir ao Estado o papel de educador do povo! O governo e a Igreja devem antes ser excluídos de qualquer influência sobre a escola. No Império prussiano-

alemão (e não se escapa da questão com o cômodo subterfúgio de que se trata de um “Estado futuro”; já vimos no que este consiste), é o Estado que, ao contrário, necessita receber do povo uma educação muito rigorosa.

Percebe-se, portanto, que filósofos com posicionamentos políticos muito distintos entre si, como o liberal Mill e o comunista Marx, apresentavam em seu pensamento ideias críticas à escolarização universal fornecida pelo Estado, manifestando um ceticismo quanto à influência estatal na educação do povo, ainda que por motivos distintos.

Deve-se considerar, por fim, a obra do educador americano John Dewey, que escreveu sua obra majoritariamente no início do século XX. Influenciado por concepções progressistas e por uma visão crítica acerca do papel da escola, desaprovava os modelos tradicionais e mecanizados de educação, bem como a utilização de currículos e métodos uniformes para todas as crianças. Defendia um tratamento mais individualizado de cada criança, de acordo com seus interesses. Entendia a escola como um espaço não apenas de aprendizado, mas também de socialização, além de considerar que os currículos deveriam interagir com o conhecimento e a experiência prévias de cada criança. A visão desse pensador, embora nem sempre tenha sido adotada, teve grande influência no campo da pedagogia desde então (LASCARIDES; HINITZ, 2000, p. 218-224).

Após esse longo processo evolutivo, hoje parece haver um quase consenso de que a educação não pode ser um privilégio, mas sim um direito universal. Para ilustrar essa visão, é interessante trazer um trecho de uma das mais célebres decisões judiciais em matéria educacional: a da Suprema Corte dos Estados Unidos da América, que, em 1954, no julgamento do caso *Brown v. Board Education of Topeka*, encerrou (formalmente, ao menos) a segregação racial nas escolas:

Today, education is perhaps the most important function of state and local governments. Compulsory school attendance laws and the great expenditures for education both demonstrate our recognition of the importance of education to our democratic society. It is required in the performance of our most basic public responsibilities, even service in the armed forces. It is the very foundation of good citizenship. Today it is a principal instrument in awakening the child to cultural values, in preparing him for later professional training, and in helping him to adjust normally to his environment. In these days, it is doubtful that any child may reasonably be expected to succeed in life if he is denied the opportunity of an education. Such an opportunity, where the state has undertaken to provide it, is a right

which must be made available to all on equal terms (EUA apud Beiter, 2006, p. 18)¹.

Feitas essas breves considerações sobre a educação em si, a evolução das instituições de ensino e do pensamento concernente ao aprendizado das crianças e adolescentes, bem como do posicionamento de alguns pensadores relevantes acerca do tema, cuida-se agora de entender como se deu a expressão da educação enquanto direito, tanto no âmbito constitucional quanto no direito internacional.

2.2 A educação enquanto um direito

Neste subcapítulo, realiza-se um estudo da educação como um direito fundamental de natureza social, observando a sua inserção tanto nos textos das constituições dos Estados nacionais quanto nas declarações e tratados de direito público internacional.

2.2.1 O direito social à educação nos ordenamentos constitucionais

Em um contexto de transformações políticas e sociais, em especial a partir do começo do século passado, a educação ganhou um papel de destaque nas Constituições nacionais, em especial naquelas que garantiam os direitos sociais, também denominados de direitos fundamentais de segunda geração. Para além do direito à educação, os direitos à segurança social, à saúde, à moradia e os direitos trabalhistas são exemplos de direitos sociais. Os direitos sociais são definidos, na concepção da doutrina clássica, como aqueles que exigem uma prestação direta do Estado, em contraste aos direitos liberais, ou de primeira geração, que exigiriam apenas um “não fazer” ou uma abstenção por parte do Estado (BOBBIO, 2004, p. 9; BEITER, 2006, p. 37).

¹ “Hoje, a educação é talvez a função mais importante do Estado e dos governos locais. Tanto as leis de frequência escolar compulsória quanto os grandes gastos em educação demonstram nosso reconhecimento da importância da educação para nossa sociedade democrática. É um requisito para realizar as nossas responsabilidades públicas mais básicas, incluindo o serviço nas forças armadas. É a própria fundação da boa cidadania. Hoje é um instrumento fundamental em despertar as crianças para valores culturais, para prepará-las para o treinamento profissional posterior e para ajudá-las em ajustar-se normalmente ao seu ambiente. Nos dias de hoje, é duvidoso que se possa esperar que qualquer criança tenha sucesso na vida caso lhe seja negada a oportunidade de ter uma educação. Tal oportunidade, quando o Estado tomou a seu cargo providenciá-la, é um direito que deve ser disponibilizado para todos, em condições iguais”. Tradução nossa.

Os direitos de primeira geração foram assegurados a partir de documentos como a *Bill of Rights* inglesa de 1689, a Declaração de Independência dos Estados Unidos da América de 1776 e a Declaração Francesa dos Direitos do Homem de 1789, textos nos quais podemos encontrar direitos como a liberdade de expressão e de religião e o direito à vida e à integridade pessoal, direitos estes que surgem como uma reação à intervenção excessiva do Estado na vida das pessoas, vista como uma ameaça e uma limitação à liberdade. No entanto, esses documentos não trazem muitas prestações exigíveis dos Estados. Os direitos sociais, que demandam justamente prestações positivas por parte do Estado, como o direito à educação, passaram a ser contemplados, ainda de forma incipiente, a partir do século XIX. A Constituição do Império Alemão de 1849, embora não trouxesse uma obrigação do Estado em criar e manter estabelecimentos educacionais, garantia o direito aos pobres de ter uma educação gratuita e o direito dos cidadãos de estabelecer escolas e de fornecer a educação, mesmo que no lar (BEITER, 2006, p. 22-23).

É importante ressaltar que existem algumas críticas doutrinárias em relação à classificação tradicional dos direitos fundamentais em direitos de abstenção ou de liberdade (primeira geração) e em direitos de prestação ou sociais (segunda geração). Os direitos sociais também demandam prestações negativas do Estado: no caso da educação, o Estado não apenas deve fornecê-la, mas também não pode obstar o acesso a ela, ou piorar sua qualidade. Além disso, tanto os direitos individuais quanto os direitos sociais geram custos ao Estado, e a distinção entre ambos acaba tendo mais a ver com a sua origem histórica e com a preponderância de uma faceta negativa (no caso dos direitos individuais) ou positiva (no caso dos direitos sociais), embora, ressalte-se, ambas as facetas sempre estejam presentes (ABRAMOVICH, 2005, p. 195-196; BEITER, 2006, p. 38-39).

Ademais, a classificação dos direitos em gerações também pode ser contestada, pois: a) uma geração não substitui a outra, tanto que a atual Constituição brasileira de 1988 contempla direitos de diferentes “gerações”; b) observa-se em constituições anteriores às da “segunda geração” garantias de alguns direitos sociais, incluindo a educação, que já era prevista, ainda que de forma incipiente, na Constituição francesa de 1791 e na alemã de 1849, como já mencionado, e até mesmo na brasileira de 1824, como se verá em maior detalhe a seguir. Assim, alguns juristas preferem usar termos como “categorias”, “espécies” ou

“dimensões” de direitos fundamentais, em vez de “gerações” (DIMOULIS; MARTINS, 2014, p. 23-24).

Em um sentido similar, Beiter (2006, p. 41) aponta que não se pode utilizar uma geração de direitos humanos contra a outra no caso do direito à educação, devendo se preservar tanto o aspecto de direito social, mantendo a obrigação do Estado em fornecer a educação, quanto de direito de liberdade, ao manter um certo grau de liberdade educacional, evitando que o aspecto social permita ao Estado coibir totalmente as escolhas das famílias.

No entanto, mesmo reconhecendo as demais facetas do direito à educação, cuida-se agora de tratar eminentemente de seu aspecto enquanto direito social. Assim, é importante conhecer a gênese dos direitos sociais e de seu processo de constitucionalização. Como exemplos históricos de Constituição que passaram a garantir de forma mais assertiva os direitos sociais no começo do século XX, destacam-se a Constituição mexicana de 1917 e a Constituição alemã de 1919, promulgada durante a República de Weimar. Essa última previa expressamente o direito à educação gratuita a ser fornecida pelo Estado (diferindo assim da Constituição do Império Alemão anteriormente mencionada), o que influenciou constituições posteriores, inclusive as brasileiras (CONCEIÇÃO, 2016, p. 60-61).

A Constituição de Weimar trazia em seu texto nove artigos destinados a prever e regulamentar o direito à educação. Dentre as principais disposições, destaca-se a previsão da obrigatoriedade de ensino do art. 145, abaixo colacionado, junto ao comentário de Cury (1998):

“Art. 145: O ensino é obrigatório para todos. Para atender a esta tarefa haverá escolas nacionais com um mínimo de 8 anos de escolaridade. Haverá também escolas complementares até que o indivíduo complete 18 anos. O ensino e o material escolar são gratuitos tanto nas escolas nacionais quanto nas complementares.”

Rompendo com a clássica liberdade dos direitos civis, esta Constituição afirma peremptoriamente a obrigatoriedade dos primeiros oito anos de escolaridade comum para todos entre 6 e 14 anos (*Realschulen*) e a gratuidade do ensino e do material escolar. O princípio básico é o da escola única (*Einheitsschule*) pública, obrigatória, gratuita e de caráter nacional. As escolas complementares se voltam para aprendizes. Do currículo destas escolas, 40 horas por mês deveriam se passar no interior de empresas.

Dentre as constituições europeias posteriores à de Weimar e que trouxeram expressamente em seu texto a educação como um direito social, podemos listar as Constituições da Itália, de 1947, de Portugal, de 1976, e da Espanha, de 1978.

Cumpramos ressaltar que todas essas cartas foram promulgadas logo após o término de regimes autoritários em seus respectivos países, assim como a nossa Constituição Federal de 1988, que surge após o fim da ditadura militar (1964-1985). Por esse motivo, bem como pelas similaridades culturais e jurídicas entre os países, influenciaram o nosso atual texto constitucional, inclusive no aspecto da educação, em especial nas normas de caráter principiológico (LELLIS, 2013, p. 107-108).

Ademais, podemos observar ainda a influência na Constituição de Weimar no texto atual de nossa Constituição Federal, à medida que prevê uma faixa etária em que a obrigatoriedade da garantia da escolaridade pelo Estado fica mais acentuada, tema que será estudado mais adiante. Cuida-se agora de estudar o direito à educação no âmbito do Direito Público Internacional.

2.2.2 A educação no Direito Público Internacional

O direito à educação recebeu tratamento não só no âmbito interno das constituições nacionais, mas também no âmbito externo do Direito Público Internacional, sendo tema de diversos tratados e convenções.

Antes mesmo do surgimento da Organização das Nações Unidas, é possível encontrar nas diretrizes da Organização Internacional do Trabalho (OIT) referências à ideia de educação básica universal. Ainda em 1921, dois anos após sua fundação, a OIT aprovou a Convenção C10, intitulada *Minimum Age (Agriculture) Convention*. O documento expõe as diretrizes da organização em relação às crianças que trabalhavam no campo, estabelecendo que tal trabalho não poderia ser obstáculo à frequência escolar dos menores de 14 anos, somente podendo ocorrer em horários compatíveis com os escolares. Também estabelecia um período mínimo de oito meses por ano para a frequência escolar. A convenção representou um marco inicial importante no tratamento da matéria, buscando diminuir o trabalho infantil e estabelecer uma idade para a educação obrigatória, além de assegurar e proteger o acesso ao direito à educação das crianças, influenciando leis internas e convenções internacionais posteriores (MUEDINI, 2015, p. 24-25; OIT, 1921).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos foi proclamada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas em 1948, trazendo em seu texto tanto direitos de liberdade ou de primeira geração, em seus arts. 1º a 21, quanto direitos sociais ou de segunda geração, nos arts. 22 a 27 (BEITER, 2006, p.

67). Dentre os direitos sociais, encontramos o direito à educação, mais especificamente no art. 26, que prevê as seguintes disposições acerca do tema:

1. Todo homem tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será generalizada; o acesso aos estudos superiores será igual para todos em função dos méritos respectivos.
2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do homem e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos nacionais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.
3. Os pais têm prioridade de direito de escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos (ONU, 1948).

Acerca do art. 26, Muedini (2015, p. 34-35) afirma que a sua confecção foi um processo bastante complexo durante a elaboração do documento. O direito à educação foi inicialmente trazido à tona nas discussões pelo representante do Congresso Judaico Mundial, A. L. Easterman, que, à luz dos então recentes horrores da Segunda Guerra Mundial e do Holocausto, argumentou a favor da importância da educação no combate ao ódio racial e para o desenvolvimento de cada indivíduo. A partir daí, iniciaram-se as discussões acerca da inclusão deste direito na Declaração, contemplando as ideias do direcionamento da educação ao pleno desenvolvimento humano, bem como a previsão da obrigatoriedade e da gratuidade, que passaram a constar no texto final do art. 26.

Tratando do mesmo artigo, Beiter (2006, p. 90-93) afirma que o item 1 trata do aspecto social do direito à educação, devendo ser observado em conjunto com o art. 22, que dispõe que a realização dos direitos sociais, culturais e econômicos deve ser condicionada aos recursos financeiros de cada país. Além disso, embora cada Estado possa deliberar como vai investir em seu sistema educacional, o item 1 também afirma que a prioridade deve ser para a educação “elementar” ou primária, e que esta também deverá ser gratuita, mas não estende a gratuidade à educação secundária, em razão das dificuldades financeiras que alguns países poderiam enfrentar para fazê-lo. O item 2 ressalta a importância da utilização da educação para o respeito e promoção dos direitos individuais e da manutenção da paz, enquanto o item 3 assegura a liberdade dos pais na escolha educacional, buscando

coibir o arbítrio do Estado, resguardando a já mencionada faceta do direito de liberdade no direito à educação.

Em 1966, a Declaração Universal dos Direitos Humanos foi complementada no que diz respeito aos direitos sociais e econômicos pelo Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (MUEDINI, 2015, p. 37-38). O Pacto dispõe o seguinte em seu art. 13:

1. Os Estados Partes do presente Pacto reconhecem o direito de toda pessoa à educação. Concordam em que a educação deverá visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido de sua dignidade e fortalecer o respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Concordam ainda em que a educação deverá capacitar todas as pessoas a participar efetivamente de uma sociedade livre, favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e entre todos os grupos raciais, étnicos ou religiosos e promover as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.
2. Os Estados Partes do presente Pacto reconhecem que, com o objetivo de assegurar o pleno exercício desse direito:
 - a) A educação primária deverá ser obrigatória e acessível gratuitamente a todos;
 - b) A educação secundária em suas diferentes formas, inclusive a educação secundária técnica e profissional, deverá ser generalizada e torna-se acessível a todos, por todos os meios apropriados e, principalmente, pela implementação progressiva do ensino gratuito;
 - c) A educação de nível superior deverá igualmente torna-se acessível a todos, com base na capacidade de cada um, por todos os meios apropriados e, principalmente, pela implementação progressiva do ensino gratuito;
 - d) Dever-se-á fomentar e intensificar, na medida do possível, a educação de base para aquelas pessoas que não receberam educação primária ou não concluíram o ciclo completo de educação primária;
 - e) Será preciso prosseguir ativamente o desenvolvimento de uma rede escolar em todos os níveis de ensino, implementar-se um sistema adequado de bolsas de estudo e melhorar continuamente as condições materiais do corpo docente.
3. Os Estados Partes do presente Pacto comprometem-se a respeitar a liberdade dos pais e, quando for o caso, dos tutores legais de escolher para seus filhos escolas distintas daquelas criadas pelas autoridades públicas, sempre que atendam aos padrões mínimos de ensino prescritos ou aprovados pelo Estado, e de fazer com que seus filhos venham a receber educação religiosa ou moral que esteja de acordo com suas próprias convicções.
4. Nenhuma das disposições do presente artigo poderá ser interpretada no sentido de restringir a liberdade de indivíduos e de entidades de criar e dirigir instituições de ensino, desde que respeitados os princípios enunciados no parágrafo 1 do presente artigo e que essas instituições observem os padrões mínimos prescritos pelo Estado.

Comentando a disposição acima colacionada, Beiter (2006, p. 39-40) afirma que o item 1 do artigo traz um reconhecimento geral por parte dos Estados signatários em relação ao direito à educação em si. O item 2, que é o mais

detalhado, trata especificamente da educação enquanto direito social, impondo uma obrigação positiva aos Estados em utilizarem os seus recursos financeiros para o atendimento dos fins nele constantes. Os itens 3 e 4, por sua vez, não trazem uma faceta social do direito à educação, mas sim aspectos relativos a direitos de liberdade, ao exigirem abstenções dos Estados, que devem respeitar o direito de optar por escolas e às convicções dos pais, conforme o item 3. O item 4, por sua vez, protege o direito de criar estabelecimentos privados de ensino, permitindo que os Estados estabeleçam a eles certos padrões, no entanto.

Para além desses dois importantes documentos, cabe ainda mencionar ainda a atuação da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura). Fundada em 1946, mesmo ano na qual foi incorporada como uma agência especializada da ONU, tem como objetivo a construção da paz mundial, atuando nos campos da educação, das ciências humanas e naturais e da comunicação. Dentre as suas áreas de atuação, a prioridade, tanto em suas metas quando na alocação de recursos, são os programas educacionais, que buscam erradicar o analfabetismo e a discriminação nos sistemas de ensino nacionais. A organização opera principalmente por meio de relatórios e de serviços de auxílio e assistência aos Estados, além de colaborar na redação de documentos internacionais, como o já mencionado Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (BEITER, 2006, p. 226-229).

Apesar das previsões em diversas constituições nacionais e em tratados e convenções internacionais dos quais a maior parte dos Estados nacionais são signatários, a efetivação do direito à educação, assim como a de qualquer outro direito fundamental, em especial os de natureza social, se deu e ainda se dá de forma muito assimétrica ao redor do mundo.

Nesse sentido, é pertinente trazer conceito de Tomasevski, citada por Ranieri (2018, p. 38-40), que elaborou a ideia do *4-A Scheme* (“esquema dos 4 As”) em relação à implementação do direito à educação. O primeiro “A” do modelo é o da *availability* (ou disponibilidade), que diz respeito às obrigações do Estado tanto em assegurar a liberdade educacional – permitindo também a atuação da iniciativa privada – quanto em tornar a educação disponível a todos por meio das instituições públicas de ensino. O segundo é o da *accessibility* (acessibilidade), que se relaciona principalmente com a gratuidade da educação compulsória, cuja duração varia conforme a legislação de cada país. O terceiro é o da *acceptability* (admissibilidade),

que tem a ver com a qualidade da educação, por meio da obediência a padrões mínimos de ensino e do respeito às diversidades locais. O quarto e último é o da *adaptability* (adequação), que diz respeito às necessidades especiais de cada estudante e que precisam ser respeitadas, como a deficiência física ou mental e o estado de privação de liberdade. O propósito da metodologia é o de estabelecer critérios mais objetivos para averiguar o grau de comprometimento de países e governos com o direito à educação.

Ademais, a efetivação do direito à educação, conforme afirma Muedini (2015, p. 7-9), não pode ser vista apenas um compromisso legal, moral e ético assumido pelos Estados em relação a seus cidadãos. Deve ser considerada também como um mecanismo capaz de elevar os níveis socioeconômicos e de desenvolvimento humano de um país, sendo inclusive possível traçar uma correlação entre o aumento da escolaridade média e o aumento do Produto Interno Bruto (PIB) de um país; bem como uma ferramenta de diminuição das desigualdades econômicas e da pobreza. A ampliação do acesso à educação de qualidade contribui ainda para tomadas de decisões políticas mais bem informadas e exerce influência para gerar um maior respeito aos demais direitos humanos.

Nesse sentido, merece destaque também o pensamento de Göttems (2012, p. 46), ao afirmar:

Pensar a educação em um estado constitucional é pensar em possibilidades de crescimento do ser humano. Não se trata, meramente, de garantir que o educando frequente os bancos escolares. É preciso lhe propiciar o acesso aos meios necessários para sua evolução pessoal e, conseqüentemente, social, sendo a educação responsável por fornecer elementos para a construção do pensamento humano, do senso crítico, da sociabilidade, da ética e de outros valores.

Assim, tendo em vista a importância que o direito social à educação adquiriu no mundo, em especial nos Estados Democráticos de Direito, faz-se necessário compreender como se deu historicamente e como se dá atualmente o processo de normatização da educação no Brasil, em especial nas Constituições nacionais.

2.3 O direito social à educação no cenário constitucional brasileiro

Volta-se agora o enfoque para o direito social à educação no especificamente no contexto constitucional brasileiro. Inicialmente, realiza-se uma retrospectiva,

estudando o tratamento da matéria em todas as constituições que foram promulgadas em nosso país desde a independência. Posteriormente, observam-se as disposições constantes na vigente Constituição Federal de 1988, bem como algumas das principais legislações infraconstitucionais que a complementaram após a sua promulgação.

2.3.1 O histórico constitucional brasileiro no direito à educação

É possível afirmar que a Constituição Federal de 1988 trata da matéria educacional de forma mais assertiva e detalhada do que as cartas que a precederam. A Constituição de 1824 trazia uma vaga ideia de educação gratuita, mas nada dispunha acerca da efetivação desse direito. A Constituição de 1891 silenciou completamente sobre o tema. Houve progresso nas Constituições de 1934 e 1946, mas as Constituições de 1937 e 1967/9, por sua vez, retrocederam na garantia da educação gratuita. No entanto, com o advento da nossa atual Carta Maior, encontra-se uma ordem constitucional educacional bem definida, posteriormente complementada por legislações como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, podendo se falar inclusive em um Direito Constitucional Educacional como disciplina autônoma (HORTA, 2010, p. 217-218).

Cuida-se agora de detalhar a linha do tempo constitucional esboçada acima. Antes da independência do Brasil, a educação ocorria de forma esparsa e isolada, tendo em vista que não se tratava de uma prioridade da coroa portuguesa. Tratando do período colonial, Ranieri (2018, p. 18) afirma:

Da colônia (1500) à independência de Portugal (1822), porém, e ao longo do século XIX, a instrução primária pública no Brasil não passou de um arremedo de ensino, devido à sua estreiteza (ler, escrever e fazer contas), precariedade das instalações físicas e baixa qualidade dos professores, mal preparados e mal pagos. Tal padrão não atendeu às necessidades de instrução popular, nem mesmo dos restritos grupos das classes dominantes que eram educados em casa. Além disso, as meninas, até 1827, não foram expressamente incluídas entre os que poderiam frequentar as escolas; mesmo depois disso, sua presença nas escolas é ínfima e apenas nas grandes cidades.

A Constituição brasileira de 1824, promulgada pelo Império apenas dois anos após a independência, já trazia um germe do direito social à educação, mas de maneira bastante incompleta. Destaca-se que a Assembleia Constituinte, ainda em

1823, chegou a redigir artigos mais específicos em relação à educação, com a previsão da construção de escolas primárias e ginásios. No entanto, essas propostas não chegaram ao texto final da Constituição: no art. 179, que trazia os direitos dos cidadãos brasileiros, a educação foi tratada de forma genérica. O referido artigo ainda se encontrava inserido no capítulo Disposições Gerais e das Garantias dos Direitos Cívicos e Políticos dos Cidadãos Brasileiros, e à época, somente eram cidadãos aqueles que cumpriam os requisitos do voto censitário, o que excluía largas camadas da população, como os escravos, as mulheres e os homens livres, porém pobres (RANIERI, 2018, p. 18-19)

O mencionado art. 179 da Constituição de 1824 previa somente “a instrução primária, e gratuita a todos os Cidadãos”, em seu inciso XXXII, e o estabelecimento de “Colégios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Ciências, Belas Letras, e Artes” no inciso seguinte, sem qualquer menção à gratuidade destes últimos. A educação possuía inicialmente um caráter centralizador, cabendo ao Governo Central a tarefa de estabelecer o todo o sistema de ensino. Posteriormente, advieram legislações como a Lei Geral do Ensino (1827) e o Ato Adicional (1834), que dividiram as competências educacionais, deixando o Governo Central a cargo do ensino superior e secundário, ficando sob a responsabilidade das Províncias a educação primária e a profissionalizante (CONCEIÇÃO, 2016, p. 646).

Esses esforços, no entanto, foram ainda muito tímidos e não obtiveram êxito universalizar a educação pública no Brasil Império. O cenário pouco se alterou com a Proclamação da República em 1889, havendo inicialmente até mesmo um retrocesso no texto constitucional. Conforme apontado por Carvalho (2002, p. 62), “a Constituição Republicana de 1891 retirou do Estado a obrigação de fornecer educação primária, constante da Constituição de 1824”. Apesar de estabelecer a transição do regime monárquico para o republicano, a nova Constituição, assim como a anterior, dava mais importância aos direitos individuais – civis e políticos – e não possuía ainda um compromisso com os direitos sociais (TOLEDO; CARVALHO, 2018, p. 7-8).

Houve inclusive uma supressão da previsão de gratuidade da educação constante na Constituição de 1824, e a única menção ao ensino público se limitava a declarar que este deveria prezar pela laicidade (conforme previsto no art. 72, § 6º: “Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos”). Instaurou-se um cenário de desinteresse estatal na expansão da educação pública. A União se

considerava desobrigada de qualquer obrigação em atuar na educação básica devido à ausência de menção no texto constitucional. Os Estados, por sua vez, mantendo as obrigações das antigas Províncias, eram os responsáveis pelo ensino primário. No entanto, não costumavam dispor de recursos financeiros para fazê-lo. Assim, nesse período, houve uma expansão da rede privada de ensino, que também foi estimulada pela expansão de direitos individuais, como a liberdade de pensamento (CONCEIÇÃO, 2016, p. 646-647; RANIERI, 2018, p. 20).

No entanto, apesar de ter trazidos alguns retrocessos, a Constituição de 1891 foi importante para aumentar a descentralização da educação nas mãos do Governo Central (agora União), conforme afirma Vieira (2007, p. 295):

A nova Carta Magna define como atribuição do Congresso Nacional “legislar sobre [...] o ensino superior e os demais serviços que na capital forem reservados para o Governo da União” (art. 34, inciso 30); suas responsabilidades limitam-se à esfera da União. Tem ainda a incumbência de “não privativamente: animar, no País, o desenvolvimento das letras, artes, e ciências [...] sem privilégios que tolham a ação dos governos locais, criar instituições de ensino superior e secundário nos Estados e prover à instrução primária e secundária no Distrito Federal” (art. 35, incisos 2º, 3º e 4º). Aqui é importante assinalar que o texto de 1891 afirma uma tendência que vai se manter constante na história da política educacional. Palavras como “animar” e “não tolher” referendam o tom federalista antes aludido, revelando, ainda que de forma indireta, as atribuições da União em matéria de educação: o ensino superior no País e a instrução primária e secundária no Distrito Federal. Esta inovação do texto de 1891 em relação ao de 1824 traduz uma primeira marca que chegaria para ficarem um sistema educacional cujo embrião se definira no Império através do Ato Adicional de 1834.

Mesmo com a insuficiência da Constituição de 1891 em matéria educacional, ou até mesmo devido a essa insuficiência, o período de sua vigência foi marcado por debates acerca do papel da educação na sociedade e nas esferas intelectuais, bem como por iniciativas que buscavam ampliar o alcance ao direito social em questão, conforme relatam Toledo e Carvalho (2018, p. 8):

Nos primeiros 20 (vinte) anos do século XX, inspirados nos ideais liberais, na crença do poder da educação, considerando a ignorância do povo como a causa de todas as crises do País, os sucessivos governos criaram numerosas Escolas Normais de formação de professoras primárias. Nesse período, surgiu o movimento cívico-patriótico, associado ao nome de Olavo Bilac, que postulava o combate ao analfabetismo (GADOTTI, 2000, p. 26). Neste contexto, em 1924 foi criada a Associação Brasileira de Educação, composta dos mais renomados educadores e que impulsionou o movimento renovador da educação, que culminou no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) em favor do ensino fundamental público, laico,

gratuito e obrigatório, que acabou sendo consagrado pela Constituição de 1934 (RIBEIRO, 2009, p. 190).

Em uma culminação das reivindicações desses movimentos, a Constituição de 1934 trouxe uma série de inovações na área da educação, buscando resolver o déficit educacional ocasionado pela ausência de um verdadeiro sistema educacional de ensino, situação oposta à de países vizinhos como Argentina e Uruguai, que já haviam organizado os seus sistemas e, por consequência, apresentavam à época índices bastante superiores de alfabetização e de escolaridade média em relação ao Brasil (SAVIANI, 2019).

O art. 149 da referida Constituição elevou a educação à condição de direito individual, nos seguintes termos:

Art. 149 CF/34. A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.

Também foi a primeira Constituição a destinar um capítulo somente à educação e à cultura (Título II, Capítulo V), além de criar um sistema de educação mais complexo. À União ficava reservado o papel de estabelecer as diretrizes e bases da educação, conforme indicado no art. 5º, inciso XIV e regulamentado pelo art. 150. Os demais entes federados também tiveram sua participação ampliada, como se percebe da leitura do art. 151: “Compete aos Estados e ao Distrito Federal organizar e manter sistemas educativos nos territórios respectivos, respeitadas as diretrizes estabelecidas pela União” (CONCEIÇÃO, 2016, p. 647; RANIERI, 2018, p. 20). As fontes de financiamento para o sistema educacional foram bem detalhadas pelos arts. 156 e 157:

Art. 156 CF/34. A União e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos.

Parágrafo único – Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual.

Art. 157 CF/34. A União, os Estados e o Distrito Federal reservarão uma parte dos seus patrimônios territoriais para a formação dos respectivos fundos de educação.

§ 1º – As sobras das dotações orçamentárias acrescidas das doações, percentagens sobre o produto de vendas de terras públicas, taxas especiais

e outros recursos financeiros, constituirão, na União, nos Estados e nos Municípios, esses fundos especiais, que serão aplicados exclusivamente em obras educativas, determinadas em lei.

§ 2º – Parte dos mesmos fundos se aplicará em auxílios a alunos necessitados, mediante fornecimento gratuito de material escolar, bolsas de estudo, assistência alimentar, dentária e médica, e para vilegiaturas.

Percebe-se, portanto, que foi dada uma importância maior à atuação dos Estados e Distrito Federal do que nas Constituições de outrora, inclusive com a previsão de uma dotação orçamentária específica para investimentos em educação. No entanto, ainda havia uma centralização excessiva por parte da União, que, por intermédio da legislação por ela promulgada, gerou fortes entraves burocráticos às escolas estaduais. Ademais, a Constituição de 1934 teve curta duração, sendo em breve sucedida pela Constituição de 1937, que integrou a escalada autoritária do governo Vargas no período do Estado Novo. Embora a nova Lei Maior tenha mantido algumas das novas disposições que conferiram à educação o caráter de direito social no Brasil, também trouxe em seu bojo retrocessos, como o condicionamento da gratuidade do ensino primário a um “dever de solidariedade”, conforme previa o art. 130² (RANIERI, 2018, p. 21-22; TOLEDO; CARVALHO, 2018, p. 10-11).

Destaca-se ainda a redação do art. 125 da Constituição de 1937, que deu um peso maior ao papel dos pais do que ao papel do Estado no processo educativo, dispondo: “A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular”.

Assim, percebe-se que, na contramão da tendência publicizante da Constituição anterior, a nova carta deu prioridade à iniciativa privada, colocando o ensino público em segundo plano, como uma forma subsidiária de educação àqueles que não possuíam condições de arcar com os custos de uma escola particular. O ensino público, por força do art. 129, também ganhou um enfoque mais voltado à educação “pré-vocacional e profissional”. Essas mudanças ressaltam o caráter conservador da política educacional do Estado Novo, sob a orientação do então Ministro da Educação Gustavo Capanema. Entre os avanços e retrocessos

2 Art. 130 CF 37: “O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar.” Comentando o referido dispositivo, Vieira (2007, p. 298) afirma: “A educação gratuita é, pois, a educação dos pobres”.

das Constituições, no período de 1920 a 1940 a frequência escolar das crianças entre 7 e 14 anos cresceu em mais de duas vezes. Ainda assim, o número não chegava a um terço do total de pessoas dessa faixa etária, demonstrando que ainda havia um longo caminho a ser percorrido em matéria educacional (VIEIRA, 2007, p. 298-299; RANIERI, 2018, p. 24).

Já no período da primeira redemocratização, com o fim do Estado Novo, a Constituição de 1946 reverteu muitos dos retrocessos de sua antecessora e resgatou elementos do texto da Lei Maior de 1934, conforme afirma Conceição (2018, p. 649):

A Constituição de 1946 é um divisor de águas na institucionalização do sistema educacional brasileiro. Acabou com a dualidade do sistema educacional vigente e ainda prevista na Constituição de 1937, que dividia a educação em educação humanista, destinada à elite e constituída de educação secundária e superior, e educação para a ação, destinada às classes pobres e constituída da escola primária, escola de artes e ofícios e escola normal (TEIXEIRA, 2009, p. 62).

E fez isso ao praticamente repetir as disposições da Constituição de 1934.

A Constituição de 1946, conforme lição de Ranieri (2018, p. 24-25), “manteve a natureza jurídica individual e social do direito à educação”, estabelecendo a educação como “direito de todos” e assegurando, no art. 146, que será dada “no lar e na escola”, pautada nos princípios da liberdade e da solidariedade. Merecem destaque o art. 168 e os seus dois primeiros incisos, que dispõem:

Art. 168 CF/46. A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:

I – o ensino primário é obrigatório e só será dado na língua nacional;

II – o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos;

O art. 167, por sua vez, afirma que “[o] ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos Poderes Públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem”. Percebe-se uma nítida diferença em relação ao texto da Constituição de 1937, que trazia a atuação estatal em matéria de educação como subsidiária à da iniciativa privada. Aqui, as duas formas de ensino são concorrentes entre si, sem que a Constituição estabeleça uma relação de preferência entre elas.

Ademais, a Constituição de 1946 passa a possibilitar o ensino secundário gratuito, mas, nessa hipótese, ainda mediante a comprovação da falta de recursos do educando, conforme a previsão do art. 168, inciso II, acima colacionado.

Retomando a previsão de 1934 e corrigindo um dos retrocessos de 1937, o texto volta a estabelecer percentuais mínimos de investimento para União, Estados, e, pela primeira vez, Municípios, consoante o disposto no art. 169. Os Estados e o Distrito Federal seguem tendo de organizar seus sistemas de ensino, conforme o art. 171, sendo previsto o apoio financeiro e técnico da União. Por fim, a Constituição de 1946 inova ao trazer a competência da União para legislar sobre as diretrizes e bases da educação, em seu art. 5º, inciso XV; em vez de simplesmente estabelecê-las, como previsto nos textos constitucionais anteriores, agora precisa fazê-lo obrigatoriamente por meio da edição de lei (VIEIRA, 2007, p. 300-301).

No entanto, apesar dessa previsão, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) somente adveio no ano de 1961, quinze anos após a promulgação da Constituição, conforme relata Saviani (2019):

[...] É nesta Carta [Constituição de 1946] que iremos encontrar, pela primeira vez, a expressão “diretrizes e bases” associada à questão da educação nacional. Com efeito, o artigo 5º, inciso XV, alínea *d* define como competência da União legislar sobre “diretrizes e bases da educação nacional”.

Dando cumprimento a esse dispositivo constitucional, o então ministro da educação, Clemente Mariani, constituiu uma comissão composta de educadores de variadas tendências, iniciando-se os trabalhos em 18 de setembro de 1947, quando se comemorava o primeiro aniversário da promulgação da Constituição. Dos trabalhos da comissão resultou um anteprojeto de lei que, recebendo algumas modificações do Ministro, deu origem ao Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, encaminhado pelo presidente da República Eurico Gaspar Dutra à Câmara Federal em 29 de outubro de 1948, data em que se comemorava o terceiro aniversário da queda do Estado Novo. Do processo assim iniciado resultou, após uma longa tramitação e diversas vicissitudes, a nossa primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada em 20 de dezembro de 1961. É essa lei que, embora modificada por leis subsequentes [...] veio a ser substituída pela atual LDB.

Dentre as “vicissitudes” mencionadas por Saviani, merecem destaque as intervenções do então deputado Carlos Lacerda, que em 1959, perto do final da longa tramitação da LDB no Congresso, apresentou projeto substitutivo ao projeto original de Clemente Mariani. Enquanto este buscou reafirmar a educação enquanto direito de todos e fortalecer o sistema de ensino federalizado, Lacerda, partindo de uma concepção conservadora, priorizava de forma absoluta a atuação familiar na educação e dava maior ênfase à educação privada do que à estatal, havendo inclusive previsão de distribuição igualitária de verbas para escolas privadas e públicas, utilizando como parâmetro apenas o número de alunos. O projeto de

Lacerda foi defendido por parcela da Igreja Católica e por alguns integrantes do setor privado da educação, mas sofreu fortes críticas de setores da sociedade e de pensadores ligados à educação pública, que consideravam se tratar de uma proposta que colocaria as entidades privadas na direção da educação nacional, enfraquecendo o papel do Estado (MACHADO; MELO, 2012, p. 67-69).

O texto final da Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº. 4.024/61) buscou adotar um tom conciliatório entre as duas vertentes antagônicas, mantendo elementos do projeto original de Mariani e da proposta de Lacerda. Manteve a ideia original de que o ensino é “obrigação do poder público”, mas garantiu a liberdade de atuação da iniciativa privada e o direito de escolha da família acerca da educação recebida por seus filhos³. A lei preservou, em seus arts. 11 a 21, a divisão da educação em sistemas de ensino (federal e estaduais), constante no projeto original, e que, por dar precedência ao Estado na regulamentação da educação, havia sido eliminada no substitutivo de Lacerda. Por outro lado, manteve a seção que tratava “da liberdade de ensino”, introduzida por Lacerda, garantindo a representação dos estabelecimentos privados de ensino nos conselhos estaduais de educação. Na questão do financiamento da educação, a postura conciliatória também ficou evidente, pois embora determinasse que a aplicação dos recursos públicos se daria preferencialmente no sistema público de ensino, também previa a possibilidade de subvenção ou auxílio para estabelecimentos particulares e a concessão de bolsas de estudo (SAVIANI, 2019).

Em 1964 foi decretado o golpe militar no Brasil, iniciando uma ditadura que durou duas décadas. Uma nova constituição foi promulgada em 1967, ainda em um estágio inicial do regime, antes de atingir o ápice do autoritarismo que se deu com o Ato Institucional nº 5. Assim, não trouxe uma ruptura tão significativa com as cartas anteriores em matéria de educação, e buscou principalmente adaptar o seu conteúdo à LDB de 1961. Trouxe em seu art. 168 a ideia de educação como um “direito de todos” (e um “dever do Estado” a partir da Emenda Constitucional nº 1, de 1969), a ser dada “no lar e na escola” (VIEIRA, 2007, p. 302).

Tratando ainda da matéria educacional na Constituição de 1967, trazem-se as considerações de Ranieri (2018, p. 24-25):

3 Conforme a redação do art. 2º, parágrafo único da LDB/61: “À família cabe escolher o gênero de educação que deve dar a seus filhos”.

[...] No caso do direito à educação, a Constituição de 1967 assegurará a educação universal, gratuita e compulsória dos sete aos quatorze anos para o ensino primário, estendendo a gratuidade do ensino público secundário àqueles que demonstrassem insuficiência de recursos [cf. art. 168, §3º]; para tanto, ampliou o percentual de impostos destinados ao financiamento e manutenção da educação (art. 176, § 4o) e instaurou um sistema de financiamento do ensino primário pelas empresas comerciais, industriais e agrícolas, mediante o qual ou asseguravam o seu oferecimento direto a seus empregados e filhos ou contribuía com salário educação (art. 178). [...] De resto, no plano organizacional e administrativo, manteve a sistemática da Constituição de 1946.

A escalada autoritária do regime militar teve como um de seus marcos a Emenda Constitucional nº 1, de 1969, que alterou significativamente a Constituição de 1967, a ponto de poder se afirmar que “não se tratou de emenda, mas de nova constituição” (TOLEDO; CARVALHO, 2018, p. 20).

Em matéria educacional, no entanto, a Emenda não trouxe alterações tão significativas quanto em outras áreas (como nas liberdades civis, por exemplo). Destaca-se aqui a questão da gratuidade do ensino secundário: pela redação de 1967, seria destinada aos que demonstrassem a insuficiência de recursos, no novo texto, foi substituída por um regime de bolsas de estudo⁴. O texto original de 1967, por sua vez, também trazia um retrocesso em relação à Constituição de 1946, ao não prever percentuais mínimos de vinculação dos recursos para a educação. A EC nº1/69 avançou um pouco nesse aspecto, ao trazer a possibilidade de intervenção nos Estados nos Municípios caso não aplicassem ao menos vinte por cento da receita tributária na educação primária (conforme o art. 15, §3º, alínea f). No entanto, somente por meio da Emenda Constitucional nº 24, de 1983, já próxima ao final do regime militar, se reestabeleceu a vinculação de recursos para a educação em todos os entes federados (VIEIRA, 2007, p. 303; RANIERI, 2018, p. 26-27).

Merece um breve destaque a Lei 5.692/71, que alterou “a estrutura do ensino com a unificação do curso primário e o ginásio num único curso de 1º grau, com oito anos de duração” (TOLEDO; CARVALHO, 2018, p. 20), dando-o um formato similar ao atual ensino fundamental, que será estudado logo a seguir.

Assim, feitas as considerações históricas sobre a evolução (e, eventualmente, involução) do direito social à educação em nossas Constituições, volta-se o olhar agora para a atual Carta, promulgada em 1988.

4 EC nº 1/69. Art. 175, §3º, inciso IV: “IV - o Poder Público substituirá, gradativamente, o regime de gratuidade no ensino médio e no superior pelo sistema de concessão de bôlsas de estudos, mediante restituição, que a lei regulará;”

2.3.2 O direito social à educação na Constituição Federal de 1988

Reconhecendo o papel central da educação em um Estado constitucional de direito, o art. 6º da nossa atual Constituição Federal traz expressamente em seu rol a educação como um dos direitos sociais fundamentais. Tratando de maneira sintética sobre os avanços trazidos pela Constituição de 1988 na matéria do direito à educação, Ranieri (2018, p. 45) afirma:

Após séculos de atraso, descaso e falta de organização por parte do Poder Público, a legislação educacional posterior à Constituição de 1988 conferiu tratamento adequado à universalização do acesso à educação compulsória no Brasil. Definiu princípios e diretrizes nacionais, competências estaduais e municipais, vinculação de recursos e mecanismos de financiamento; no plano didático, mediante o conceito de “educação básica”, deu-lhe tratamento que privilegia o processo de aprendizagem por meio de concepção inovadora no direito educacional brasileiro, à vista da flexibilização pedagógica e de gestão escolar permitidas pela legislação. Paralelamente, a LDB de 1996 – NEA (Lei no 9.394/96), o Plano Nacional de Educação (Lei no 13.005/2014), assim como o ECA (Lei no 8.069/1990) definiram instrumentos, metas e processos positivos para a educação nacional.

O direito à educação tem uma regulamentação mais pormenorizada no Título VIII – Da Ordem Social, em seu Capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto. A Seção I deste capítulo, correspondente aos arts. 205 a 214, trata especificamente da educação, sendo que os arts. 205 a 208 trazem normas que “integram a essência do direito fundamental à educação” e os arts. 209 a 214, por sua vez, trazem normas de caráter organizacional ou procedimental (SARLET, 2018, p. 348).

Cuida-se agora de analisar os dispositivos da Constituição Federal que, na supracitada definição de Sarlet, integram a essência do direito à educação, e que guardam uma conexão com a temática da educação básica, dentro do recorte teórico da presente pesquisa. Inicialmente, é essencial trazer a redação do art. 205:

Art. 205 CF. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O direito à educação é um “direito de todos e dever do Estado”, pois, na condição de direito social, tem uma natureza bipartite, manifestando-se tanto como um direito público subjetivo, quanto, conseqüentemente, como um dever do Estado,

que deve fornecê-lo de modo gratuito. No caso da educação básica, que compreende o Ensino Fundamental e, partir da Emenda Constitucional nº 59/2009, também o Ensino Médio, a garantia é universal, conforme dispõe o art. 208, inciso I da Constituição (CONCEIÇÃO, 2016, p. 652-653).

O caráter da educação enquanto direito público subjetivo e direito social fundamental também é ressaltado por Göttems (2012, p. 50-51), afirmando que não se trata de uma previsão meramente programática da Constituição, por força do art. 208, §1º da Constituição. Assim, caso seja violado ou negado, pode ser requerido judicialmente. O autor citado considera ainda que a educação se vincula à ideia de dignidade da pessoa humana e de cidadania, sendo assim um requisito essencial para a consecução dos objetivos fundamentais previstos no art. 3º da Lei Maior, como a redução das desigualdades e a construção de uma sociedade solidária. Destaca ainda a que a Constituição garante um direito à educação em si, e não meramente um direito de acesso à educação. Neste sentido, complementa-se com a afirmação de Scaff e Pinto (2016, p. 438):

É importante destacar ainda que o direito fundamental social à educação não se refere apenas ao direito fundamental do cidadão a estar matriculado em um estabelecimento de ensino ou mesmo ao direito da coletividade a uma política pública que se restrinja à dimensão do acesso à educação. Como destaca Tavares (2010, p. 781), “o dever estatal quanto ao direito fundamental à educação está longe de se esgotar no mero oferecimento de acesso”. Com efeito, a Constituição Federal de 1988 em nenhum momento limitou a abrangência do direito fundamental à educação ao seu acesso, como é comumente entendido por estudiosos da temática e por juízes e tribunais. Sabe-se que o mero acesso à vaga em uma instituição de ensino não é suficiente para garantir em plenitude a dignidade do ser humano, bem como o desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, nos moldes expostos no artigo 205 do texto constitucional. É essencial que se garanta, entre outros aspectos, a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, a valorização dos profissionais da educação escolar e a garantia de padrão de qualidade (artigo 206, incisos I, V e VII), compreendidos como integrantes da própria ideia de fundamentalidade do direito à educação.

Quanto à menção da educação enquanto “dever da família” prevista no art. 205, Maliska (2018, p. 3593-3594) afirma que, no decorrer dos últimos séculos, o papel da família na educação foi reduzido significativamente, com o fortalecimento do papel do Estado, processo que foi analisado na primeira parte deste capítulo. No entanto, nas democracias modernas, o papel da família não pode ser extirpado, apenas equiparado ao estatal. O autor citado, usando um conceito de Canotilho, define o dever da família em relação à educação como um “dever fundamental”. Há

um dever, diretamente exigível, de que os pais promovam a educação de seus filhos, conforme se estudará em maior detalhe a seguir.

Acerca do trecho final do artigo, que prevê o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, Lellis (2013, p. 124) o define como um princípio que regula o ensino, nos seguintes termos:

Princípio constitucional regulador do ensino de caráter finalístico, ele resume bem os objetivos constitucionais e, pois, de Estado, a serem necessariamente perseguidos pelos estabelecimentos de educação escolar. Por pleno desenvolvimento da pessoa entenda-se seu aprimoramento em todas as áreas que são caracterizadoras da humanidade (física, emocional, racional etc.). Assim, caso alcançado, este objetivo terá por resultado uma pessoa realizada. Já a qualificação para o trabalho significa que o indivíduo estará preparado para o exercício de uma atividade econômica que permita seu sustento e o de seus dependentes de modo digno, contribuindo, ainda, para o progresso da coletividade. Finalmente, a capacitação para a cidadania implica o preparo do indivíduo, tornando-o apto a votar e ser votado, logo, tanto pronto a fiscalizar o Governo exercido em seu nome, quanto a deste participar.

Observa-se, portanto, que o art. 205 da Constituição traça as linhas gerais quanto ao direito social à educação, estabelecendo deveres tanto ao Estado quanto aos particulares, além de fixar alguns princípios norteadores relativos às finalidades da educação em si.

O art. 206, por sua vez, traz em seus incisos os princípios sobre os quais o ensino deverá ser ministrado. Para além de mandamentos relativos ao acesso e à qualidade da educação, também traz em seus incisos II e III princípios sobre a liberdade de ensino, revelando também o caráter de direito liberal (ou de primeira geração) também presente no direito à educação:

Art. 206 CF. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

Tratando do inciso I, Lellis (2013, p. 119-121) destaca que tanto o acesso quanto a permanência na escola são previstos no texto, e que o objetivo é uma correção das desigualdades materiais que assolam os estudantes brasileiros. Como exemplo da aplicação do inciso, cita as cotas socioeconômicas e raciais no ensino

superior, bem como a previsão da assistência material do art. 208, inciso VII, que será estudada logo a seguir.

Comentando os incisos II e III, Tavares (2008, p. 7-8) afirma que, para além do direito prestacional à educação, há um direito de liberdade, que se materializa tanto na liberdade de cátedra quanto na liberdade de escolha de pais e responsáveis quanto à orientação educacional, que pode se realizar tanto nas escolas públicas estatais quanto em instituições privadas de ensino, cujo funcionamento é autorizado pelo art. 209 da Constituição. Essa liberdade, na concepção do autor citado, também deve implicar em uma pluralidade de conteúdos a serem ministrados, por meio da apresentação aos alunos de visões de mundo diversas entre si.

Observa-se ainda que esses incisos estão em consonância com os direitos de liberdade educacional previstos na Declaração Universal dos Direitos Humanos e do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, ambos ratificados pelo Brasil.

O inciso IV traz a “gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais”. Comentando a referida disposição, Maliska (2018, p. 3599) afirma que essa gratuidade é uma necessidade imposta pela consagração da educação como um serviço público que é direito de todos e dever do Estado. Ademais, a gratuidade pode ser entendida não apenas em um sentido estrito, com a não cobrança de mensalidades escolares em estabelecimentos públicos de ensino, mas também em um sentido amplo, abarcando prestações positivas para assegurar o ensino, como as medidas de auxílio previstas no art. 208, inciso VII.

Como mencionado, há ainda incisos do art. 206 que trazem princípios relativos à qualidade da educação. Nesse sentido, afirma Tavares (2008, p. 11):

[...] o dever estatal quanto ao direito fundamental à educação está longe de se esgotar no mero oferecimento de acesso. O Poder Público deve valorizar os profissionais da educação (art. 206, inc. V). Deve, ainda, garantir um padrão mínimo de qualidade (art. 206, inc. VII). Este padrão vem definido, em parte, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu art. 4, inc. IX, como “a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem”.

Quanto aos incisos ainda não mencionados, destaca-se que o inciso VI traz o princípio da “gestão democrática do ensino público”, que, na visão de Maliska (2018, p. 3600), “deve levar em consideração tanto a política de ensino, como a gestão democrática da escola, com a participação da sociedade”. A valorização dos

profissionais da educação, já antecipada no inciso V, está contemplada também pelo inciso VIII, que visa a assegurar um piso salarial nacional aos professores. Merece uma breve menção o inciso IX, incluído pela Emenda Constitucional nº 108/2020, que busca garantir “o direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida”: ou seja, o dever do Estado com a efetivação deste direito com os cidadãos se estende para além do período regular da educação básica, entre os 4 e 17 anos.

O art. 208 traz os deveres do Estado quanto à efetivação do direito à educação, e alguns de seus incisos, bem como os seus parágrafos, merecem uma análise mais detida.

O inciso I previa em sua redação original o dever estatal em fornecer o “ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria”. Assim, apenas essa etapa do ensino estava revestida pela obrigatoriedade de frequência; da mesma maneira, era a única etapa que o Estado estaria constitucionalmente obrigado a oferecer. A Emenda Constitucional nº 14, em 1996, apenas alterou o inciso para ressaltar o caráter gratuito do Ensino Fundamental realizado fora da idade regular, sendo esta a redação por ela conferida: “ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria”. Com a Emenda Constitucional nº 59, de 2009, no entanto, o inciso ora estudado foi significativamente alterado, passando a constar que é dever do Estado efetivar “a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade”, compreendendo assim o Ensino Médio, desde que realizado na idade regular (SAVELI; TENREIRO, 2012, p. 56).

Comentando a atual redação do artigo, Cury e Ferreira (2010, p. 134-135) afirmam que a obrigatoriedade passou a levar em consideração critérios etários e não relacionados às etapas do ensino em si:

No entanto, esta obrigatoriedade não mais está vinculada à etapa de um ensino específico (fundamental) e, sim, a uma faixa etária que compreende dos 04 aos 17 anos, o que nos leva ao seguinte raciocínio: a criança, obrigatoriamente, deve ingressar na pré-escola com 4 anos de idade, seguir no Ensino Fundamental a partir dos 6 e, a partir daí, permanecer na escola até os 17 anos de idade, independente da série ou etapa do ensino, seja ele fundamental ou médio.

Assim, o Ensino Médio pode ou não ser obrigatório, pois vai depender do desenvolvimento do aluno nas séries do Ensino Fundamental. Vencendo-as nas etapas adequadas, completará o ensino médio aos 17 anos e assim o mesmo se torna obrigatório. Contudo, se não conseguir ultrapassar as

séries do Ensino Fundamental, antes de completar 17 anos, não existirá a obrigatoriedade para o Ensino Médio.

Por essa razão, o inciso II ainda traz a “progressiva universalização do ensino médio gratuito”; redação esta dada pela já mencionada EC nº 14/96, substituindo a previsão original de “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio”. Percebe-se claramente que a obrigatoriedade já está assegurada, mas a universalização da gratuidade do Ensino Médio ainda não foi plenamente garantida pela Constituição.

O inciso III traz a previsão do “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Comentando o referido dispositivo, Maliska (2018, p. 3606) afirma:

A Constituição estabelece que é dever do Estado prestar atendimento especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente, na rede regular de ensino. O respeito às diferenças que caracteriza o constitucionalismo inaugurado em 1988 tem na educação esse dispositivo que o reforça. Todos os cidadãos que possuem necessidades especiais têm o direito de tratamento diferenciado visando conferir condições materiais de igualdade. Trata-se do direito à inclusão social, o direito de desenvolver suas habilidades segundo suas características pessoais, que devem ser respeitadas pelo Estado e pela sociedade.

O inciso IV dispõe que é obrigação do Estado a garantia do acesso à “educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade”, redação que consta na Constituição desde a Emenda Constitucional nº 53, de 2006, alterando a idade máxima de seis para cinco anos, em razão das mudanças no ensino fundamental. Segundo Silva e Strang (2020, p. 7), se extrai do inciso uma obrigatoriedade de toda a educação infantil – creche e pré-escola – interpretando-o em conjunto com o princípio da proteção integral e o atendimento dos direitos das crianças com absoluta prioridade. Apesar dessa previsão, Cury e Ferreira (2010, p. 140), ressaltam que ainda há problemas em relação à efetivação do direito à educação infantil, o que enseja uma grande quantidade de ações buscando a garantia da oferta de vagas em creches e pré-escolas contra os Municípios que deixam de cumprir com sua obrigação.

Os incisos V e VI do artigo ora estudado não merecem mais do que uma breve menção, haja vista tratarem de temas alheios aos da presente pesquisa: a educação superior, no inciso V (que prevê o “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”) e o

oferecimento de “ensino noturno regular, adequado às condições do educando” no inciso VI, temática que guarda relação maior com a educação de jovens e adultos.

No entanto, merece destaque o inciso VII do art. 208, ao trazer a garantia do “atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde”. Barcellos (2011, p. 5-6) comenta que o objetivo do inciso é a garantia de condições reais de aprendizado: para além do acesso, o aluno deve poder se deslocar e chegar até a escola, por meio do transporte; além de estar bem alimentado, para ser capaz de fixar os conteúdos aprendidos em aula. A referência a “programas” trazida no inciso dá uma certa margem de discricionariedade ao Legislativo e ao Executivo para agir, desde que cumpram com o previsto: não podem optar por não adotar esses programas, somente definir a maneira como se darão as prestações.

Para além dos incisos, também merecem destaque os três parágrafos do art. 208, que assim dispõem:

Art. 208 CF [...]

§ 1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

§ 2º O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.

§ 3º Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.

A partir dos parágrafos primeiro e segundo acima colacionados, Duarte (2004, p. 115) afirma que a Constituição, ao reconhecer a obrigatoriedade do ensino gratuito e a responsabilização das autoridades competentes, estabelece um direito não apenas à pretensão individual de acesso por meio de uma vaga na escola, mas também à realização de políticas públicas para efetivar o acesso ao ensino. Assim, sendo constatada uma lesão a este direito público subjetivo, poderá ser demandado individualmente e de imediato, a fim de que o Estado concretize a política pública.

Destaca-se ainda que os dois parágrafos, juntamente ao inciso I do mesmo art. 208, foram utilizados para condenar judicialmente o município de Rio das Ostras a realizar concurso público visando ao ingresso de professores em sua rede municipal de ensino, a fim de poder efetivar o direito à educação. A decisão foi confirmada pelo Supremo Tribunal Federal no julgamento da Suspensão de Tutela Antecipada nº 463/RJ, com base no argumento de que “a decisão impugnada, ao

impor a adoção de medidas para garantir o acesso dos alunos a sistema educacional de qualidade, apenas determinou o cumprimento de política pública constitucionalmente definida” (STF, 2010).

O parágrafo terceiro, para além de estabelecer um dever ao Estado, também guarda forte correlação com o dever fundamental de promover a educação por parte dos pais e responsáveis, conforme já mencionado. Por sua importância para a presente pesquisa, será estudado em tópico à parte no terceiro e último capítulo da dissertação, bem como as suas implicações na legislação infraconstitucional.

2.3.3 A educação básica na Lei de Diretrizes e Bases

Conforme prevê o art. 22, inciso XXIV da Constituição, a União detém a competência privativa para legislar sobre as diretrizes e bases da educação. Como evidenciado pelo destaque que recebe na Lei Maior, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) é a legislação infraconstitucional mais importante em termos de educação. Assim, faz-se necessário realizar uma análise de alguns dispositivos da atual LDB, a Lei nº 9.394/96, em especial no que diz respeito à educação básica.

O art. 4º, inciso I da LDB prevê que o Estado deve garantir “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio”. Comentando sobre a educação básica na LDB, Saviani (2019) afirma:

É preciso, no entanto, não perder de vista que o conceito de educação básica adotado implica não apenas uma reordenação do ensino fundamental, mas o empenho decidido em universalizar o ensino médio na perspectiva de uma escola unificada, capaz de articular a diversidade de experiências e situações em torno do objetivo de formar seres humanos plenamente desenvolvidos e, pois, em condição de assumir a direção da sociedade ou de controlar quem dirige.

O tema é reforçado pelo art. 21 da LDB, que dispõe que a educação escolar é composta por “I – educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio” e “II – educação superior”. Para os fins desta pesquisa, serão estudadas somente as etapas da educação básica. Dispondo sobre essas etapas, afirma Vieira (2011, p. 66):

Ao dispor sobre níveis e modalidades de educação e de ensino, a LDB define que a educação escolar se compõe de dois níveis: a educação

básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; e a educação superior (LDB, Art. 21). O detalhamento da educação básica é feito em quinze artigos (Art. 22 a 36), distribuídos entre disposições gerais (Art. 22 a 28) e específicas – a educação infantil (Art. 29 a 31), o ensino fundamental (Art. 32 a 34) e o ensino médio (Art. 35 e 36).

Dentre os aspectos gerais da educação básica previstos na LDB, Saviani (2019) ressalta a previsão de 800 horas anuais e 200 dias letivos para o ensino fundamental e médio, conforme previsão do art. 24, inciso I, afirmando que se trata de um aumento em relação à previsão da lei anterior (720 horas e 180 dias). Segundo o autor citado, o aumento no tempo de permanência na escola é positivo para as crianças e adolescentes, em especial àquelas em situação socioeconômica mais frágil. Afirma ainda que as disposições gerais deixam um certo grau de flexibilidade para os sistemas locais de ensino e escolas se organizarem, desde que respeitem a base comum nacional.

Acerca da educação infantil, a LDB determina em seu art. 29 que é a primeira etapa da educação básica, tendo como finalidade “o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. Na definição de Dotta e Cabral (2018, p. 142), essa etapa do ensino é voltada ao “desenvolvimento cognitivo motor, fase esta em que se busca cada vez mais incentivar a criatividade e o raciocínio da criança”.

A educação infantil se divide em pré-escola, cuja frequência é obrigatória, em relação às crianças com 4 e 5 anos de idade, conforme o art. 30, inciso II da LDB; e em creches, para as crianças com menos de 4 anos, na forma do inciso I do mesmo artigo. Em relação a estas últimas não há a compulsoriedade de matrícula ou de comparecimento.

Ao tornar a educação infantil parte integrante da educação básica, a LDB, seguindo o rumo já indicado pela Constituição no art. 208, inciso IV, rompeu com a lógica assistencialista que caracterizava a modalidade de ensino até então. Buscou dessa forma fortalecer tanto o direito ao desenvolvimento da personalidade da criança quanto o direito ao trabalho dos pais (SAVELI; TENREIRO, 2012, p. 55).

Destaca-se que há precedentes no Supremo Tribunal Federal, como no julgamento do Recurso Extraordinário nº 410.715/SP, em 2005, reconhecendo a obrigatoriedade do fornecimento da educação infantil por parte do poder público. A obrigatoriedade se estende para ambas as etapas da educação infantil, mesmo para

a creche, apesar da ausência da compulsoriedade de matrícula e de comparecimento (RANIERI, 2018, p. 30-31).

Tratando da etapa seguinte – o ensino fundamental – o art. 32 da LDB dispõe em sua atual redação que “[o] ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão”.

Conforme relatado por Saveli e Tenreiro (2012, p. 55-56), o texto em vigor do art. 32, que foi alterado por meio da Lei nº 11.274/06, tem sua gênese no Plano Nacional da Educação de 2001, que possuía entre os seus objetivos aumentar a duração do ensino fundamental de oito para nove anos, estabelecendo para tanto a idade de ingresso aos seis e não sete anos, como previsto originalmente na LDB. O objetivo dessa mudança foi oferecer maiores oportunidades de aprendizagem, a partir da ideia de que o ingresso mais precoce no sistema formal de ensino traria um maior incentivo para que as crianças prosseguissem nos estudos.

A LDB estabelece ainda no art. 34 uma duração mínima de quatro horas para o dia letivo do ensino fundamental, prevendo no §2º uma tendência à educação integral nessa etapa, mas não a adotando expressamente, conforme comenta Saviani (2019):

Finalmente, registre-se que, embora de forma tímida, estabeleceu-se que “o ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino” (artigo 34, parágrafo segundo). Esperava-se que os sistemas de ensino viessem a ser mais ousados e adotassem o critério da efetiva expansão da jornada escolar visando atingir, em futuro próximo, o regime de tempo integral.

Por fim, acerca do tratamento do ensino médio na LDB, definido no art. 35 como sendo a “etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos”, afirma Moehlecke (2012, p. 41):

[...] a LDB de 1996, além de manter a redação original da Constituição, consagrou o ensino médio como etapa final da educação básica, definindo-lhe objetivos abrangentes (art. 35) que englobavam a formação para a continuidade dos estudos, o desenvolvimento da cidadania e do pensamento crítico, assim como a preparação técnica para o trabalho, assegurada a formação geral. Ressalta-se, nesse momento, a intenção de imprimir ao ensino médio uma identidade associada à formação básica que deve ser garantida a toda a população, no sentido de romper a dicotomia entre ensino profissionalizante ou preparatório para o ensino superior.

Percebe-se que nesse sentido a Lei de Diretrizes e Bases inovou em relação à Constituição Federal, pois já em sua redação original de 1996 trazia o Ensino Médio como “etapa final da educação básica”. A Constituição Federal, como já visto, previa inicialmente no art. 208, inciso I apenas a universalidade do ensino fundamental, sem fazer referência à expressão “educação básica”, que foi inserida no texto constitucional pela EC 59/09, compatibilizando LDB e Constituição.

2.3.4 O Plano Nacional de Educação

O Plano Nacional de Educação tem sua previsão constitucional no art. 214, que dispõe em sua redação atual o seguinte:

Art. 214 CF. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - melhoria da qualidade do ensino;
- IV - formação para o trabalho;
- V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.
- VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

A lei que estabelece o atual Plano Nacional de Educação (PNE) é a Lei n. 13.005/14, substituindo assim o PNE anterior, datado de 2001. O PNE é uma política pública que articula as demais políticas educacionais, buscando uni-las em sua diversidade e tendo como principal objetivo a garantia da qualidade da educação. É possível traçar as origens históricas dos planos para educação no Brasil no já mencionado Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que na década de 1930 já buscava estabelecer diretrizes nacionais e contínuas em termos de educação. Observa-se ainda que a atual configuração do PNE se deu somente com a EC nº 59/09, que estabeleceu a duração decenal dos planos, em vez de plurianual, como previa a redação original do art. 214 da Constituição. (ALVES, 2018, p. 117-121).

O Plano Nacional de Educação traz em seu texto vinte metas e dez diretrizes, que são sistematizadas por Echalar, Lima e Oliveira (2020, p. 864) da seguinte forma:

[...] o PNE traz três conjuntos importantes de metas e estratégias que se articulam no tocante à: a) obrigatoriedade/universalização da Educação Básica (4 a 17 anos: Pré-escola, Ensino Fundamental, Ensino Médio) e da Educação Especial; b) expansão das matrículas nas etapas ou modalidades de Educação: Creches (0 a 3 anos), Educação de Jovens e Adultos, Educação Profissional e Educação Superior; c) alfabetização das crianças e melhoria da taxa de alfabetização de adultos; ampliação da Educação de tempo integral, elevação da escolaridade média da população de 18 a 29 anos; formação e valorização dos profissionais da Educação; gestão democrática da Educação; e melhoria da qualidade da Educação Básica e Superior.

A partir da análise dessas metas, observa-se que a concretização do direito social à educação tal como previsto na Constituição Federal de 1988 ainda não se deu de forma satisfatória, em especial no que diz respeito à universalização do ensino médio, cuja concretização e obrigatoriedade por parte do Estado ainda é ponto controverso na doutrina.

Traçadas as considerações gerais sobre a evolução da escolarização universal e do direito social à educação, bem como da legislação constitucional e infraconstitucional brasileiras concernentes à educação básica, é necessário tratar especificamente e em maior detalhe do tema desta pesquisa, qual seja, o fenômeno do *homeschooling* ou educação domiciliar, conceituando e entendendo o instituto, objeto do capítulo seguinte.

3 *Homeschooling* – definição, contexto histórico e debates

Neste segundo capítulo, adentra-se especificamente na temática do *homeschooling*, inicialmente buscando construir uma definição do termo, sem deixar de compreender as diferentes formas e modalidades nas quais ele pode se manifestar. Também se busca entender as origens dessa modalidade de ensino, e entender qual a sua ligação (e, principalmente, os seus pontos de inflexão) com os sistemas de escolarização universal; bem como discorrer acerca dos debates pedagógicos e políticos que estão por trás da questão ora discutida. Por fim, cuida-se de tratar das origens e crescimento da educação domiciliar em nosso país.

3.1 O que é o *homeschooling*?

Neste subcapítulo, busca-se construir uma conceituação de *homeschooling* (ou educação domiciliar), entendendo o significado do termo em si, elucidando o que caracteriza a modalidade de ensino e a diferenciando de outras formas de educação com as quais pode eventualmente ser confundida.

Uma acepção bastante singela e concisa é trazida por Ravitch (2007, p. 116), que define *homeschooling* como “[t]he education of students at home rather than in a public or private school”⁵.

No entanto, conforme afirma Cury (2019, p. 2), o *homeschooling*, além de um método de ensino, é “um movimento por meio do qual pais de família, alegando insatisfação com a educação escolar ofertada nos estabelecimentos públicos ou privados, pleiteiam transmissão dos conhecimentos a ser dada em casa”. O autor citado ressalta que esse movimento tem se organizado no Brasil em anos recentes, com proposição de leis e com um forte ativismo perante os tribunais. Os aderentes da modalidade de ensino justificam sua escolha por uma alegada falta de qualidade na educação escolar, pela violência nos estabelecimentos de ensino e com base na liberdade de ensino, de acordo com seus pressupostos morais e religiosos. A fundamentação legal para suas pretensões adviria dos tratados internacionais (e aí se remete ao já mencionado art. 26 da Declaração dos Direitos Humanos) e da previsão do art. 205 da Constituição Federal sobre a participação da família no processo educativo.

⁵ “A educação dos estudantes em casa em vez de em uma escola pública ou privada”. Tradução nossa.

Os termos “*homeschooling*” e “educação domiciliar” são comumente utilizados como sinônimos na literatura em língua portuguesa acerca do tema, até mesmo porque a segunda expressão é uma tradução direta da primeira. Observa-se ainda que “educação domiciliar” é o termo utilizado pelos proponentes dessa modalidade de ensino, como a Associação Nacional de Educação Domiciliar (ANED), e nos títulos de doutrina jurídica brasileira em favor do *homeschooling*, como as obras de Cardoso (2016) e Moreira (2017) citadas nesta pesquisa. Em sua tese de doutorado, Barbosa (2013, p. 18) utiliza a expressão “ensino em casa”, identificando ainda que os termos “ensino doméstico”, “educação doméstica” e o já citado “educação domiciliar” também são correntes.

No entanto, cabe trazer a ressalva de que o termo “educação domiciliar”, que será adotado nesta pesquisa, também é utilizado dentro do contexto da chamada Educação Especial Hospitalar, para se referir à educação realizada por profissionais e ministrada no lar de crianças enfermas, impossibilitadas de frequentar à escola (PINEL; MOURA; FERNANDES, 2019, p. 33-34). Assim, frisa-se que toda e qualquer menção ao termo “educação domiciliar” ao longo do presente texto deve ser lida como uma simples tradução de “*homeschooling*”, sem qualquer relação com a Educação Especial Hospitalar.

Para além da distinção acima realizada, e no intuito de corrigir um equívoco bastante corriqueiro, *homeschooling* e educação a distância (EAD) também são termos que não podem ser compreendidos como sinônimos. O art. 80 da Lei de Diretrizes e Bases prevê que “[o] Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”. O referido artigo traz em seus parágrafos algumas exigências, como o credenciamento e regulamentação das instituições de EAD pela União. Ademais, o dispositivo legal em questão foi regulamentado pelo Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, que define “ensino a distância” no seu art. 1º:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos.

O art. 9º do referido decreto traz as hipóteses nas quais o EAD pode ser ofertado no âmbito do ensino básico, como problemas de saúde que impeçam o aluno de frequentar a aula presencial, falta de condições de acesso e estado de privação de liberdade, sendo que o art. 8º afirma que fica a encargo dos sistemas de ensino estaduais, municipais e distrital autorizar e regular os cursos de EAD.

Assim, percebe-se que o EAD, já existente e regulamentado na legislação brasileira, tem diferenças fulcrais com o *homeschooling*. Isso porque o EAD, ao menos no âmbito da educação básica, é uma modalidade de ensino que se caracteriza por sua excepcionalidade: a regra é o ensino presencial, na escola; quando este se torna impossível ao aluno, é possível o EAD. Difere assim do *homeschooling*, que surge a partir de uma escolha das famílias. Ademais, o EAD é fortemente regulado e deve ser ministrado por instituições de ensino credenciadas junto ao poder público e os sistemas de ensino, enquanto o *homeschooling* prevê uma educação menos regulamentada, com redução da atuação do Estado e primazia do papel da família.

Tendo em vista a distinção entre educação a distância e *homeschooling* acima exposta, também deve se diferenciar esses modelos do ensino remoto que foi praticado no contexto da pandemia ocasionada pela COVID-19 nos anos de 2020 e 2021, com a impossibilidade de ministração das aulas presenciais nas escolas. Nesse sentido, traz-se a diferenciação feita por Picoli et al. (2020, p. 3):

Vale ainda notarmos, a fim de evitarmos um mal-entendido, que a atual situação que enfrentamos, a pandemia da COVID-19, que causou o fechamento de escolas e instituições de Educação Superior em todos os países do mundo, não caracteriza uma situação generalizada de *homeschooling*, porque estudantes estão sem aulas presenciais e em isolamento doméstico. O que atualmente muitas escolas e instituições experienciam tem sido definido como educação remota forjada para um contexto emergencial, pandêmico – em muitos contextos isso não é possível por dificuldades estruturais como falta de acesso à rede de internet e a computadores ou outros dispositivos por parte de estudantes e de professores. [...]

A educação remota que vivenciamos ocorre “[...] de forma sincrônica, portanto com a ‘presença’ do professor em tempo real, sendo que as dúvidas podem ser sanadas no momento em que surgem, por vídeo ou por chat” (VERCELLI, 2020, p. 50), assim não se caracterizando como EAD. Desse modo, nosso contexto atual também não caracteriza uma situação generalizada de *homeschooling*, porque o vínculo com professores, escola e comunidade escolar permanece, ainda que de forma remota, e até o momento que possamos retomar as aulas de maneira presencial.

Assim, percebe-se que, embora hajam semelhanças entre as três formas de ensino, todas possuem diferenciações entre si. Embora o ensino remoto pandêmico tenha se dado de forma não-presencial, a possibilidade de os professores interagirem com os alunos em tempo real por meio eletrônico descaracteriza o EAD, pois nessa modalidade de ensino alunos e professores estão não somente em lugares, mas também em tempos diversos. Mais diferentes ainda são o ensino remoto e o *homeschooling*, tendo em vista que naquele os alunos continuavam vinculados às instituições de ensino; além do caráter provisório e involuntário do ensino remoto pandêmico, que não decorreu de uma escolha das famílias, mas sim do estado de calamidade pública ocasionado pela pandemia.

É importante compreender ainda que a educação domiciliar, na definição de Moreira (2017), “não obedece a uma lógica única, massificada para todas as famílias, por basear-se no princípio da soberania educacional da família”. Assim, cada família poderia optar por diferentes maneiras de instituir o *homeschooling*. O autor citado aponta, a título exemplificativo, duas modalidades que estariam em polos opostos. De um lado, há a “escola em casa” (ou *school at home*), na qual a família buscaria reproduzir o ambiente escolar no lar, utilizando ferramentas como currículos e livros didáticos adotados pela rede regular de ensino; no outro extremo, há o *unschooling*, que é uma forma de educação totalmente centrada na criança, que dirigiria o aprendizado a partir de seus interesses, sem obedecer a um currículo.

Conforme afirma John Holt, um dos principais influenciadores do movimento do *homeschooling*, cujo pensamento será estudado em tópico próprio logo adiante, existem diversas razões para a escolha dessa forma de ensino. Ele identifica como principais razões as seguintes:

Why do people take or keep their children out of school? Mostly for three reasons: they think that raising their children is their business not the government's; they enjoy being with their children and watching and helping them learn, and don't want to give that up to others; they want to keep them from being hurt, mentally, physically, and spiritually⁶ (HOLT; FARENGA, 2003, p. 1).

Observa-se, portanto, que o *homeschooling*, desconsiderando eventuais regulamentações e restrições legais, permite uma completa “customização” do

⁶ “Por que as pessoas retiram ou mantêm seus filhos fora da escola? Sobretudo por três razões: elas acham que criar seus filhos é tarefa delas e não do governo; elas gostam de estar com seus filhos, vendo-os e ajudando-os a crescer, e não querem delegar isso para outras pessoas; elas querem mantê-las a salvo de serem feridas mental, física e espiritualmente”. Tradução nossa.

ensino por parte de pais e responsáveis, à medida que podem escolher o que, quando e como seus tutelados aprenderão. Conforme afirma Reich (2002, p. 56), essa liberdade também pode implicar em um caráter antidemocrático, à medida que há um isolamento das crianças e adolescentes e uma ausência de exposição ao pluralismo de ideias. Essa ideia será retomada em um tópico próprio.

O que se conclui, portanto, é o que o *homeschooling*, ou educação domiciliar, é tanto um movimento político que, por diversas razões, se posiciona contrariamente à escolarização compulsória tradicional, quanto um método de ensino realizado no lar, sob a direção da família, e que pode se organizar de diferentes formas na prática. Assim, no restante deste capítulo, busca-se conhecer as origens e os debates subjacentes ao *homeschooling*.

3.2 As origens históricas do *homeschooling*

É importante entender, conforme afirma Bartholet (2020, p. 8-9) que o *homeschooling* é, para além de uma modalidade de educação, um movimento político com origens nos Estados Unidos da América. Inicialmente, tratava-se de uma proposta progressista de questionamento da educação tradicional; posteriormente passou a ser um movimento de caráter conservador e religioso, posição hoje majoritária entre os proponentes estadunidenses do instituto. Ademais, a autora citada diferencia o movimento político do *homeschooling* da educação domiciliar realizada anteriormente à implementação da escolarização universal pública e da instituição em larga escala de escolas privadas.

Também tratando das origens do *homeschooling*, Kunzman (2009, p. 3-4) afirma que o movimento ganhou ênfase nos EUA a partir das décadas de 1960 e 1970. Inicialmente, a ideia era defendida por pensadores ligados a escolas pedagógicas progressistas, como Ivan Illich, A.S. Neill e John Holt, que se insurgiam contra o modelo tradicional de escola, em prol de uma educação que buscava colocar a criança no centro da aprendizagem. A partir dos anos 1980, no entanto, a maioria dos proponentes do *homeschooling* passa a ser ligada à doutrina do *Moral Majority*, identificada como um pensamento político eminentemente cristão e conservador ligado ao Partido Republicano estadunidense, e que defendia o ensino domiciliar como uma reação ao ensino secular estatal. Kunzman elenca como

expoente da linha conservadora o educador Raymond Moore. Assim, é interessante trazer uma breve análise das ideias dos pensadores acima citados.

3.2.1 Os pensadores progressistas e sua influência no *homeschooling*

Como já dito, o *homeschooling* inicialmente foi defendido a partir de uma perspectiva progressista e até mesmo radical, que pode ser identificada com setores da esquerda política. Dentro dessa visão, a escola, assim como todas as instituições “tradicionais”, era vista com desconfiança. Springer (1975, p. 30-31) sintetiza essa linha de pensamento da seguinte forma:

In summary, the very existence of the school allows for its use by a particular political and economic ideology. The content of what is taught depends on who controls society. But the power of the school extends beyond its propagandists role. The socialization process of the school shapes a particular type of character which meets the needs of the dominant power within the society⁷.

Tratando de tais pensadores pelo termo de “desescolarizadores”, Masschelein e Simons (2021, p. 28) afirmam que “querem separar a educação da instituição escolar e operar através da experiência de vida do aluno, em oposição a um currículo estabelecido”. Ao criticar essas concepções, os autores citados afirmam que estão inseridas em um longo histórico de ataques à ideia de escola, a partir de “um impulso para tornar o tempo livre fornecido por ela novamente produtivo e, desse modo, impedir a função de democratização e equalização da escola”.

É relevante conhecer o pensamento dos três autores mencionados na citação de Kunzman no subcapítulo anterior: A. S. Neill, Ivan Illich e John Holt. À sua maneira, cada um desses pensadores trouxe críticas severas à escolarização tradicional. De maneira direta ou indireta, todos eles influenciaram e até mesmo moldaram o movimento em defesa da educação domiciliar.

A. S. Neill (1883-1973) foi um educador escocês, que, na década de 1920, fundou a escola Summerhill, situada no condado de Suffolk, na Inglaterra. O educandário, que ainda está em atividade, é um colégio interno. No entanto, a abordagem pedagógica da escola é significativamente diferente dos tradicionais e

⁷ “Em suma, a própria existência da escola permite o seu uso por uma ideologia política e econômica particular. O conteúdo do que é ensinado depende de quem controla a sociedade. Mas o poder da escola se estende para além do seu papel de propagandista. O processo de socialização da escola molda um tipo particular de caráter que atende as necessidades do poder dominante dentro da sociedade”. Tradução nossa.

rígidos colégios internos britânicos, à medida que em Summerhill os alunos possuem autonomia acerca do que vão estudar, escolhendo que aulas frequentarão a partir de seus interesses, além de participar, com direito a voto igualitário, das decisões políticas e de governança da escola. Em 1960, baseado em suas experiências na escola que fundou, Neill publicou um livro intitulado *Summerhill: A Radical Approach to Childhood* (“Summerhill: uma abordagem radical para a infância”), que se tornou um *best-seller* nos EUA nas décadas de 1960 e 1970, inspirando os movimentos de escolas alternativas (AYERS, 2014, p. 567-569; CURRIE-KNIGHT, 2019, p. 80).

Embora Neill nunca tenha se posicionado a favor da educação domiciliar ou da abolição das escolas, mas sim de uma reforma radical em sua estrutura, exerceu significativa influência entre os defensores do *homeschooling*, em especial no que diz respeito às ideias da educação centrada na figura da criança e da desconstrução da divisão estrita entre o cotidiano e o aprendizado, entre a casa e escola (WILLISTON, 2013, p. 40).

Ivan Illich (1926–2002) foi um pensador austríaco ligado à corrente do anarquismo cristão inaugurada por Tolstói. Illich criticava a existência das escolas, que via como ferramentas de controle ideológico, dedicadas a manter a estrutura social vigente, gerando uma alienação no processo de aprendizagem. Illich, assim como A. S. Neill, também se manifestava contra a ideia de currículos, que traziam ideias preconcebidas acerca do que deveria ser aprendido; defendia, em vez disso, que cada aluno buscasse aprender e explorar as habilidades que mais lhe interessassem (SPRINGER, 1975, 56-59).

Em 1971, escreveu o livro *Deschooling Society*, traduzido no Brasil como “Sociedade sem escolas”. Na obra, Illich também critica a concepção supostamente igualitária das escolas, à medida que reforçam apenas a igualdade formal, sem contribuir para alcançar as igualdades sociais e materiais. Na sua opinião, o sistema educacional é “ineficiente e injusto”, além de não contribuir para a inserção dos alunos no mercado de trabalho. As escolas tratariam o saber apenas como uma mercadoria, impedindo a aprendizagem independente. Assim, segundo Illich, a desinstitucionalização da educação mediante a desescolarização – que seria um processo não apenas desejável, como também inevitável, diante da injustiça do sistema tradicional de ensino – traria mudanças significativas e benéficas para a sociedade (BARBOSA, 2013, p. 93-95).

Em substituição à escola, Illich (1985, p. 89) propõe a criação de novos recursos educacionais, mais livres, em substituição ao currículo pré-definido das escolas:

Os recursos educacionais são geralmente rotulados de acordo com as metas curriculares dos educadores. Proponho fazer o contrário, rotular quatro diferentes abordagens que permitam ao estudante ter acesso a todo e qualquer recurso educacional que poderá ajudá-lo a definir e obter suas próprias metas:

1°) Serviço de consultas a objetos educacionais — que facilitem o acesso a coisas ou processos que concorrem para a aprendizagem formal. Algumas coisas podem ser totalmente reservadas para este fim, armazenadas em bibliotecas, agências de aluguel, laboratórios e locais de exposição tais como museus e teatros; outras podem estar em uso diário nas fábricas, aeroportos ou fazendas, mas devem estar à disposição dos estudantes, seja durante o trabalho ou nas horas vagas.

2°) Intercâmbio de habilidades — que permite as pessoas relacionarem suas aptidões, dar as condições mediante as quais estão dispostas a servir de modelo para outras que desejem aprender essas aptidões e o endereço em que podem ser encontradas.

3°) Encontro de colegas — uma rede de comunicações que possibilite as pessoas descreverem a atividade de aprendizagem em que desejam engajar-se, na esperança de encontrar um parceiro para essa pesquisa.

4°) Serviço de consultas a educadores em geral — que podem ser relacionados num diretório dando o endereço e a autodescrição de profissionais, não-profissionais, “free-lancers”, juntamente com as condições para ter acesso a seus serviços. Tais educadores, como veremos, podem ser escolhidos por votação ou consultando seus clientes anteriores.

No entanto, cabe notar que o próprio Illich, em texto escrito em 1995, décadas depois da publicação de *Deschooling Society*, veio a reconhecer erros metodológicos e teóricos da própria obra, classificando os argumentos por ele apresentados como “ingênuos”. Embora continuasse a afirmar que a institucionalização da educação era um problema, afirmou que a obra deixou de levar em consideração a possível influência negativa de outros fatores no desenvolvimento das crianças, como os meios de comunicação em massa, a publicidade, as instituições econômicas e, em certos casos, até a própria família (ZALDÍVAR, 2014, p. 218-219).

Apesar de suas críticas à escolarização, Illich não defendeu diretamente a educação domiciliar, trazendo, como visto, uma proposta de criação de instituições menos rígidas em substituição à escola. Nesse sentido, Barbosa (2013, p. 95) ressalta que Illich “não se envolveu diretamente com o movimento do *homeschooling*, mas seus argumentos a favor da abolição da compulsoriedade da educação encontram-se presentes no discurso contemporâneo dos defensores do

ensino em casa”. Ademais, segundo Ravitch (2007, p. 71), os defensores do *homeschooling* “[...] admire the Illich philosophy of deschooling, believing that learning should be incidental, personal, and informal, detached entirely from any impersonal institutional structure”⁸.

Como exemplo dessa influência, cabe apontar que, na obra de Moreira (2017, p. 77) em defesa do *homeschooling*, observa-se uma recontextualização da crítica institucional de Illich em um argumento conservador, conforme se observa na citação abaixo:

A sociedade sem escolas, proposta por Ivan Illich, em clássica obra do mesmo nome representaria o desemprego de milhões de pessoas e a falência de várias empresas. A diminuição mínima do aparato escolar já significaria o desemprego de milhares de pessoas e bilhões de reais a menos no orçamento educacional. São poderosos interesses, portanto, que exigem não apenas a manutenção, mas, principalmente, o contínuo crescimento do sistema escolar.

No entanto, ainda mais influente do que Illich para o atual movimento do *homeschooling* do que os dois autores acima estudados, foi o educador americano John Holt (1923-1985), e, portanto, conhecer o seu pensamento é essencial para o presente estudo.

Crítico do sistema de ensino dos EUA, Holt publicou no início da década de 1960 os *best-sellers* *How Children Fail* e *How Children Learn* (“Como as crianças fracassam” e “Como as crianças aprendem”). Nessas obras, criticou a escolarização compulsória e as instituições educacionais tradicionais, defendendo em vez disso um aprendizado através da “vida ativa”, ou seja, de atividades do interesse das crianças. No entanto, apesar do teor crítico de suas obras, Holt era inicialmente um pensador de tradição reformista, defendendo mudanças profundas no sistema educacional. Posteriormente, desiludido com o que considerava um crescente autoritarismo nesse sistema, e sob a influência das ideias de Illich, com quem fez amizade, passou a ser descrente acerca da possibilidade de reformas, e se tornou favorável a uma medida mais radical: o já mencionado *unschooling*, ou “desescolarização” (BARBOSA, 2013, p. 95-96; DICKERSON, 2019, p. 1-2; 81-82).

O processo na mudança do pensamento de Holt é descrito por Currie-Knight (2018, p. 173):

⁸ “[...] admiram a filosofia de Illich de desescolarização, acreditando que o aprendizado deve ser incidental, pessoal e informal, inteiramente separado de qualquer estrutura institucional impessoal”. Tradução nossa.

As Holt increasingly thought, wrote, and gave invited lectures, he became less convinced that schools could simply be reformed to be better places of learning. He came gradually to believe that, for various reasons, reforming schools was less likely to produce good results than finding ways to bypass schools and lessen their legal and cultural grip. In an essay called “Not So Golden Rule Days,” Holt flatly suggests, in what he says is a change of mind, that “compulsory education laws of good education,” that “they should be relaxed, repealed, or overturned in the courts.” His reasoning was both that having to learn under the threat of compulsion violated children’s liberty, and also that it created a prison-like atmosphere bad for both teacher and student. Schools were forced to teach students whether or not they wanted to be there, and schools and the authorities in them would feel no necessary pressure to earn—because they could force—student attention⁹.

Ademais, diferentemente de Illich, Holt se envolveu ativamente no movimento do *homeschooling*, em especial a partir da década de 1970, com a publicação do livro *Instead of Education* (“Em vez da educação”) e da revista *Growing Without Schooling* (“Crescendo sem escolarização”). Concomitantemente, passou a promover o *homeschooling* ao redor dos EUA, com aparições na mídia, além de criar redes de apoio a famílias que adotavam a educação domiciliar, servindo até como *amicus curiae* em processos judiciais reivindicando-a como um direito, o que não era previsto na lei americana. O último livro que publicou, em 1981, é intitulado *Teach Your Own* (“Ensine os seus”), que pretende ser um verdadeiro guia para o *homeschooling* (DICKERSON, 2019, p. 3).

Tratando da influência de Holt na divulgação da educação domiciliar, Barbosa (2013, p. 96) afirma:

Destaca-se nos escritos de Holt a linguagem sempre simples e livre de jargões acadêmicos, além do uso de anedotas provenientes de sete anos de anotações meticulosas realizadas em salas de aula. Na época, os dois primeiros livros de Holt [*Why Children Fail* e *How Children Learn*] tiveram mais de um milhão e meio de cópias vendidas, o que lhe conferiu a fama do “escritor educacional mais popular do país” (GAITHER, 2008, p. 123). Holt foi considerado “o grande nome deste *boom* intelectual, e aquele que deu o passo lógico para a defesa da *homeschool*” (VIEIRA, 2012, p. 16).

9 À medida que Holt começou a pensar, escrever e receber convites para palestras, ele se tornou menos convencido de que as escolas poderiam simplesmente ser reformadas para se tornarem melhores locais para aprendizado. Ele começou a acreditar gradualmente que, por diversas razões, reformar as escolas provavelmente produziria menos bons resultados do que encontrar maneiras de evitar as escolas e diminuir a sua influência legal e cultural. Em um ensaio intitulado “Not So Golden Rule Days”, Holt categoricamente sugere, no que ele diz ser uma mudança de ideia, que “leis de boa educação compulsória deveriam ser relaxadas, revogadas ou derrubadas nas cortes”. A fundamentação dele é que ter de aprender sob a ameaça da compulsão violava a liberdade das crianças, e também que isso criaria uma atmosfera de prisão, ruim tanto para professores quanto alunos. As escolas eram forçadas a ensinar alunos queiram eles estar lá ou não, e as autoridades nela presentes não sentiriam a necessária pressão para conquistar – pois poderiam apenas forçar – a atenção dos estudantes”. Tradução nossa.

Rapidamente sua fama, sua habilidade de retórica e seu ativismo incansável fizeram dele o líder do movimento *homeschooling*.

Na visão de Dickerson (2019, p. 85-87), com a ressalva por ele admitida de escrever a partir de uma visão retrospectiva, trinta anos após a morte do autor estudado, os resultados práticos das ideias de Holt foram decepcionantes. Por um lado, considera que o movimento do *homeschooling* nos EUA foi mais bem-sucedido do que o próprio Holt imaginaria, tendo em vista o número de aderentes no país, que, em 2017, era estimado em dois milhões. No entanto, o perfil majoritário dos praticantes é conservador e religioso, e, em vez de prezar pela autonomia das crianças, teme uma possível influência secularizante da educação pública. Assim, o *homeschooling* poderia trazer uma visão de mundo mais fechada e restritiva às crianças do que o próprio sistema educacional criticado por Holt. Ademais, o movimento adquiriu um caráter eminentemente individualista, sem a construção das instituições alternativas e não-hierárquicas de ensino preconizadas por Holt, o que também torna a modalidade de ensino proibitiva às pessoas com menos poder aquisitivo. Portanto, segundo Dickerson, a escola pode até, em certos casos, ser vista como um refúgio da “tirania do lar”. Embora a escola pública ainda esteja longe de representar o ideal de ensino de Holt, pode estar mais próxima de oferecer a “melhor educação possível” por ele defendida do que o próprio *homeschooling*.

3.2.2 A virada conservadora no movimento do *homeschooling*

Conforme já mencionado, com o passar do tempo, em especial a partir da década de 1980, o movimento do *homeschooling* nos EUA deixou de ser composto por seguidores das ideias progressistas de Neill, Illich e Holt, passando a ser influenciado por uma perspectiva eminentemente conservadora e religiosa.

Como um marco dessa mudança no movimento, é essencial trazer o pensamento do casal de educadores adventistas Raymond (1916-2007) e Dorothy Moore (1913-2002). O casal Moore, ao longo da década de 1970, publicou artigos e livros defendendo a tese de que a escolarização precoce traria malefícios ao desenvolvimento das crianças, tanto no aspecto pedagógico quanto psíquico, e que o período da infância deveria ser passado junto da família. Nas décadas de 1980 e 1990 se envolveram mais diretamente com o movimento do *homeschooling*, influenciando os praticantes cristãos dessa modalidade de ensino. É importante

ressaltar que, na mesma época, houve um enrijecimento na regulamentação estatal das escolas confessionais cristãs nos EUA, o que, junto à influência dos Moore – que participaram da criação de uma associação nacional do *homeschooling* no país, a *Home School Legal Defense Association* (HSLDA) – levou cada vez mais famílias religiosas a adotar a educação domiciliar (BARBOSA, 2013, p. 97-98).

Apesar de Holt e o casal Moore possuírem visões bastante divergentes quanto à ideologia política e convicções religiosas (Holt era ateu), é importante ressaltar que houve entre eles uma cooperação na defesa do direito à educação domiciliar nos EUA, bem como entre os seus seguidores, atuando de forma conjunta em processos judiciais de famílias que buscavam o reconhecimento legal do *homeschooling* e a alteração de legislações estaduais restritivas à prática. Essa colaboração foi bem-sucedida, e, a partir da década de 1990, o *homeschooling* era uma prática aceita e legalizada em todo o país, ainda que com diferentes graus de regulamentação, a depender de cada estado (GAITHER, 2017, p. 15).

Averett (2021, p. 18-19) também ressalta o ponto de vista religioso dos Moore. Embora trouxessem alguns apontamentos similares aos *homeschoolers* mais progressistas, como a crítica aos currículos e a defesa de uma educação centrada na figura da criança, também se manifestavam contrariamente ao caráter cada vez mais secularizado do sistema regular de ensino. A autora citada, para além da influência dos Moore, também destaca como motivos para a adesão crescente de famílias conservadoras ao movimento do *homeschooling* certas decisões da Suprema Corte americana a respeito das escolas públicas, como a proibição da leitura da Bíblia e até mesmo a dessegregação racial, já mencionada no primeiro capítulo. Com a virada conservadora no movimento, as razões para a prática da educação domiciliar começaram a ser cada vez mais de ordem política e religiosa do que pedagógica, e a cooperação inicial entre aderentes progressistas e religiosos restou enfraquecida, uma vez que o direito ao *homeschooling* passou a ser assegurado.

Ademais, as mudanças econômicas, políticas e sociais da década de 1980 contribuíram para o crescimento do movimento do *homeschooling*, como bem descreve Gaither (2017, p. 16):

Key political and social developments include decentralization, direct democracy, parental empowerment, and the ideology of choice, along with the rise of the religious right particularly and a more conservative national

mood generally in the 1980s. The key economic factor is the rise of privatization and market-based ideologies and concomitant reduction of the public sector, a development frequently dubbed libertarianism¹⁰.

Por fim, destaca-se que, embora os autores estudados neste capítulo, com exceção de Neill, sejam todos americanos ou tenham vivido nos EUA, exerceram e continuam a exercer influência no movimento brasileiro em prol da educação domiciliar, conforme Barbosa (2013, p. 98) constatou em sua tese:

A popularidade e influência da obra tanto de Illich, como posteriormente de Holt e Moore, podem ser vistas muito além da América do Norte. Das famílias analisadas no primeiro capítulo desta tese, é importante notar que os pais de Minas Gerais e do Paraná, engajados na causa de reconhecimento de tal prática no Brasil, citam com frequência em entrevistas (como foi o caso desta pesquisa e para a mídia em geral) os autores anteriormente apresentados, bem como suas obras, para embasar os argumentos e convicções sobre o ensino em casa.

Complementarmente, Gaither (2017, p. 8-9) afirma que, embora tenham existido práticas isoladas de educação domiciliar em outros países na mesma época ou até mesmo antes do surgimento do movimento do *homeschooling* nos EUA, em nenhum local houve uma adesão tão significativa, nem uma organização tão forte em torno dessa modalidade de ensino. Assim, os ideais e experiências advindos nos EUA se tornaram a base para a discussão do tema, influenciando movimentos similares em demais países.

Após a retrospectiva histórica acerca das raízes e evolução do movimento do *homeschooling*, é importante trazer alguns dos principais debates políticos e pedagógicos que envolvem o tema na contemporaneidade, o que se faz no subcapítulo a seguir.

3.3 O *homeschooling* – debates políticos e pedagógicos

O debate acerca da educação domiciliar não pode ser visto de forma isolada, pois, para além das questões pedagógicas, também envolve um debate político, à medida que traz uma forte rediscussão acerca da intervenção do Estado na vida dos

10 “Desenvolvimentos políticos e sociais importantes incluem a descentralização, a democracia direta, o empoderamento dos pais e a ideologia da escolha, junto com a ascensão da direita religiosa, particularmente, e um estado de espírito nacional mais conservador nos anos 1980. O fator econômico chave foi a ascensão das privatizações e de ideologias baseadas no mercado e a concomitante redução do setor público, um fenômeno frequentemente denominado de libertarianismo”. Tradução nossa.

cidadãos e na educação das crianças e adolescentes. Neste subcapítulo, busca-se trazer alguns desses debates, apresentando argumentos favoráveis e contrários à prática do *homeschooling*.

3.3.1 O *homeschooling* e o papel do Estado na educação

Como já visto, o debate em torno do *homeschooling* está profundamente ligado a uma ideia de (não-)intervenção do Estado na educação das crianças e adolescentes. Nesse sentido, afirma Ventura (2020, p. 3):

Em meio à crítica ao “peso” do Estado é que surge, no Brasil, um epifenômeno neoliberal, o *homeschooling* (educação domiciliar), de inspiração sobretudo americana, cujo interesse crescente tem angariado novos adeptos normalmente vinculados ao pensamento conservador que encontrou no novo governo um importante parceiro na flexibilização da legislação educacional, até o momento restritiva a esse tipo de educação.

Assim, destaca-se a correlação entre as propostas de educação domiciliar e as correntes políticas e econômicas dentro da tradição do liberalismo (e, mais especificamente, do libertarianismo) que defendem o chamado “Estado mínimo”. Essas visões podem ser encontradas principalmente no pensamento de autores ligados à chamada Escola Austríaca.

Dois pensadores liberais cuja visão sobre a educação deve ser estudada brevemente são Milton Friedman e Friedrich Hayek. Ambos os autores defendiam alguma intervenção do Estado na educação, especialmente no estabelecimento de padrões mínimos a serem seguidos pelas escolas. No entanto, ambos eram extremamente críticos à exclusividade do Estado na prestação do serviço escolar, defendendo sistemas de financiamento por meio de *vouchers*, subsídios financeiros que famílias mais pobres poderiam utilizar para matricular seus filhos em escolas particulares. A ênfase na possibilidade de escolha entre escolas públicas ou particulares é chamada de *school choice* (OLIVEIRA; BARBOSA, 2017, p. 200-203).

Na visão de Averett (2021, p. 91-94, 181-182), o processo de liberalização econômica ocorrido no mundo a partir dos anos 1980 (chamado de neoliberalismo), fortemente influenciado por Hayek e Friedman, foi essencial para o fortalecimento do movimento do *homeschooling*, à medida que o sistema educacional passou por privatizações e com a ascensão da ideia da *school choice*. Assim, a escola passou a ser vista não mais como um bem público, mas sim como um serviço. Esses fatores,

junto a uma maior defesa de ideias como o individualismo e liberdade econômica, teriam contribuído para uma maior aderência à educação domiciliar, à medida que a opção por essa forma de ensino seria apenas uma manifestação da *school choice*, na qual as famílias consideram que a escola mais adequada é o próprio lar.

Essa visão pode ser contrastada e complementada com a tese defendida por Aurini e Davies (2005, p. 467-469). Afirmam que, embora o *homeschooling* tenha se desenvolvido em um contexto de liberalização econômica, outros fatores que não são necessariamente econômicos o facilitaram, como a difusão da internet e dos computadores pessoais, bem como o maior nível de instrução dos pais de crianças em idade escolar. A escolha pelo *homeschooling* pode mesmo até mesmo desafiar a lógica de mercado em muitos casos, à medida que não obedece a uma ideia de custo-benefício, tendo em vista que a educação domiciliar pode ser significativamente mais dispendiosa do que a escola particular. Ademais, a partir da pesquisa empírica que realizaram, concluíram que as razões principais para a adoção do *homeschooling* tinham a ver com o desejo de autonomia dos pais sobre a educação dos filhos.

A posição dos proponentes do *homeschooling* acerca da educação pode até mesmo ser observada como uma postura típica não do liberalismo (ou neoliberalismo), mas sim do libertarianismo, uma corrente que é vista tanto como uma derivação mais extrema do liberalismo quanto um rompimento com algumas das tradições dessa escola de pensamento. Diferenciando de forma sintética as duas linhas de pensamento, Garcia (2020, p. 90) afirma:

[...] Enquanto liberais dão prioridade às liberdades cruciais para a preservação do status das pessoas como livres e iguais, libertarianos consideram fundamentais as liberdades de propriedade e contrato. A absolutização dos direitos de propriedade e liberdade irrestrita em firmar contratos também faz com que os libertarianos não se comprometam em nenhum grau com a concretização da igualdade de oportunidades.

Para o economista Ludwig von Mises, principal nome da Escola Austríaca e um dos precursores do libertarianismo, a educação compulsória ofertada pelo Estado representaria uma violação ao direito à autodeterminação, considerando que poderia ser utilizada como ferramenta estatal para a perseguição de grupos minoritários, e, portanto, seria um obstáculo para a paz. Destaca-se que a visão de Mises acerca do tema, exposta em livro publicado originalmente na década de 1920,

possui forte ligação com a utilização da educação compulsória como ferramenta de dominação de um grupo ou etnia hegemônica nos Estados nacionais europeus, com a supressão de culturas e idiomas minoritários (MISES, 2005, p. 83-84; OLIVEIRA; BARBOSA, 2017, p. 198-200).

Ademais, na visão de Mises, a instrução das crianças deveria ser tarefa apenas de “associações e instituições privadas” e/ou da família, pois o ensino estatal seria necessariamente coercitivo e até perigoso. O Estado somente deveria atender “ao que lhe cabe como função inalienável”. É importante entender que Mises, ao contrário de muitos pensadores liberais, não considerava que a educação – pública ou privada – seria essencial para trazer uma maior igualdade de oportunidades, pois considerava a desigualdade entre as pessoas como algo natural. Ademais, a educação, segundo ele, consistia apenas na “doutrinação de teorias e ideias já conhecidas” e na “transmissão de doutrinas e valores tradicionais”. Não seria, portanto, capaz de operar mudanças sociais significativas. Conseqüentemente, não deveria ser vista como um direito essencial (MISES, 2005, p. 85; OLIVEIRA; BARBOSA, 2017, p. 203-204).

Assim, a visão praticamente irrestrita acerca dos direitos de liberdade e a menor preocupação com a igualdade – mesmo a igualdade meramente formal – caracteriza a defesa do *homeschooling* como uma postura afiliada ao libertarianismo, tendo em vista a visão individualista de educação preconizada pelo movimento, bem como a ideia de liberdade ampla das famílias no processo educativo, sem interferência do Estado.

O economista americano Murray Rothbard, integrante da Escola Austríaca e discípulo de Mises, propunha, por sua vez, a completa exclusão do poder público da prestação e até mesmo da regulamentação da educação, advogando por uma liberdade quase irrestrita dos pais em educar seus filhos. As propostas desse pensador, ademais, se distanciam de outros pensadores liberais como Hayek e Friedman, que, embora simpáticos a uma menor intervenção estatal na educação, admitiam um papel centralizador e regulamentador do Estado no processo educativo (OLIVEIRA; BARBOSA, 2017, 206-207).

Em sua obra *Education: Free and Compulsory* (Educação: livre e compulsória), Rothbard (1999, p. 8-9) afirma que impedir que os pais eduquem os próprios filhos é a “pior das injustiças”. Sendo os pais as pessoas que melhor conhecem os filhos, seriam as pessoas mais adequadas para essa função. Na visão

de Rothbard, “quase todos os pais” têm condições de ensinar as matérias mais básicas aos seus filhos, podendo contratar tutores caso a necessidade se fizesse presente. O autor citado considera as escolas privadas uma alternativa inferior à educação domiciliar, por possuírem regras mais padronizadas e não permitirem uma instrução individualizada. Essas escolas seriam ainda piores caso obedecessem à regulamentações estatais, como a imposição de currículos. Portanto, somente razões de custo justificariam a escolha pela escola privada em detrimento do *homeschooling*.

Conforme afirma Currie-Knight (2018, p. 82-84, 176), as visões de Rothbard se assemelham em alguns aspectos às ideias de Holt e outros pensadores progressistas da época, em especial na crítica à escolarização compulsória, vista como um entrave ao desenvolvimento da individualidade da criança. No entanto, há também distanciamentos entre os pensamentos dos autores, como a defesa de Holt do Estado de bem-estar social – defendendo inclusive uma renda mensal a ser dada pelo governo às crianças – bem como uma maior desconfiança acerca do papel do mercado na educação, posicionamentos que vão de encontro às concepções economicamente libertárias e de não-intervenção estatal de Rothbard.

Em relação às críticas de Rothbard (1999, p. 53-55) à educação compulsória, é importante afirmar ainda que o autor citado considerava que a tendência “progressista” havia se tornado dominante nas escolas públicas, afirmando que o pensamento individual e racional era suprimido, em prol da equidade e da uniformidade. A ênfase em um aprendizado coletivo levaria a educação a ser nivelada a partir do “mínimo denominador comum”, concluindo que “the effect of all this is to foster dependence of the individual on the group and on the State”¹¹.

Pode-se concluir, portanto, que o *homeschooling* foi influenciado por consequências práticas da liberalização econômica, em especial no que diz respeito à privatização dos serviços de educação e à ideia de *school choice*. A influência ideológica mais presente no movimento, no entanto, não é a do liberalismo clássico ou do neoliberalismo, que costuma defender uma presença do Estado na educação, mesmo que em um papel meramente regulamentador e garantidor da obrigatoriedade do ensino. Como lembra Ventura (2020, p. 14), a escolarização universal “foi um dos grandes méritos progressistas das revoluções liberais”.

11 “[...] o efeito de tudo isso é alimentar a dependência do indivíduo no grupo e no Estado”. Tradução nossa.

Assim, o *homeschooling* se aproxima das correntes mais extremadas do chamado libertarianismo, que possuem um grande ceticismo acerca da compulsoriedade da educação e pregam uma exclusão quase completa do Estado do processo educacional, conforme se observa do pensamento de autores como Mises e Rothbard.

3.3.2 O *homeschooling* e a qualidade do ensino

Para além das discussões acerca do papel do Estado na educação anteriormente expostas, também é importante discutir as controvérsias acerca da qualidade do ensino do *homeschooling* em comparação com a escolarização tradicional. A discussão diz respeito tanto quanto à capacidade das famílias em ministrar o ensino quanto aos efeitos coletivos da permissão de tal prática de ensino.

Um aspecto extremamente debatido acerca da educação por meio do *homeschooling* está relacionado de forma indireta com a qualidade do ensino: a questão da socialização das crianças e adolescentes que estudam nessa modalidade. Tratando do debate no contexto dos EUA, Medlin (2000, p. 109-110) afirma que há forte discordância entre os profissionais da educação e famílias adeptas do *homeschooling* no país. Os primeiros entendem que a educação domiciliar priva os alunos do convívio social, sem um contato com a comunidade na qual estão inseridas e sob a influência apenas da família. Os últimos consideram que a socialização nas escolas é prejudicial à individualidade e à autoestima dos alunos, e que o processo de socialização pode se dar em outros ambientes que não a escola.

A partir de pesquisas empíricas realizadas nos EUA, Murphy (2014, p. 263-266) afirma que os resultados não demonstrariam um deficit social significativo em adultos que foram educados no modelo do *homeschooling*, que apresentariam um grau semelhante de desempenho aos egressos da educação tradicional em questões como participação política, ingresso e avaliações no ensino superior e satisfação no mercado de trabalho. No entanto, faz a ressalva de que o rigor metodológico dessas pesquisas empíricas deixa a desejar, em razão da dificuldade de delimitar a base de estudo, tendo em vista que é difícil aferir com precisão o número de praticantes do *homeschooling*, por exemplo, tendo em vista que diversos estados do país sequer requerem um registro de alunos que adotam a modalidade.

Tais dificuldades acabam por tornar os resultados inconclusivos e não totalmente confiáveis.

Assim como Murphy, Brewer e Lubienski (2017, p. 25-28) observam que os estudos empíricos realizados nos EUA apresentam problemas, dentre os quais o fato de que as pesquisas sofrem um viés de seleção, à medida que dados de praticantes de *homeschooling* que se voluntariam para participar dessas pesquisas são contrastados com dados do censo nacional. Assim, a distinção entre o grupo de controle (população em geral) e o grupo de tratamento (estudantes em *homeschooling*) torna-se distorcida. Ademais, afirmam que dados apresentados pelos defensores do *homeschooling*, como taxas de ingresso mais elevado destes alunos no ensino superior, não implicam necessariamente em um mérito da educação domiciliar sobre a educação escolar, pois deixam de considerar outros fatores, como o fato de que as famílias que praticam o *homeschooling* costumam dispor de maiores recursos financeiros do que a família média.

É interessante contrastar pesquisas feitas nos EUA, país em que o *homeschooling* é um fenômeno existente há décadas, com a pesquisa feita por Neuman (2020, p. 10-13) com adolescentes que receberam educação domiciliar em Israel, país que permite a prática há pouco tempo. Os resultados encontrados foram de que, por um lado, a educação domiciliar fortalecia os vínculos familiares; no entanto, por outro lado, gerava uma autopercepção nos adolescentes de que suas habilidades sociais eram deficientes em comparação com aqueles que estudaram em escolas convencionais. Ou seja, na opção pelo *homeschooling* haveria um *trade-off* entre o fortalecimento dos vínculos familiares e a formação de vínculos sociais fora da família. O autor citado faz a ressalva de que a base de estudos é pequena, tendo em vista que a aderência à educação domiciliar não é expressiva em Israel.

Complementando o debate acerca da socialização e do papel da escola, Cury (2017, p. 117) afirma que:

A escola é um lugar de convívio com o Outro: o negro, o pardo, o não crente, o pobre, o diferente, enfim. É um lugar institucional para se respeitar o outro, meu igual. Tal isolacionismo, posse de famílias bem representadas na distribuição de renda, pode se valer de recursos próprios e, com isso, sair-se bem nas provas. Mas os seus filhos escapam da possibilidade de pôr em situação de compartilhamento os seus recursos desenvolvidos em casa, em situação de compartilhamento.

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.

A questão da socialização é relevante, mas percebe-se que há dificuldades metodológicas, tanto para detectar e localizar alunos em *homeschooling*, quanto para aferir concretamente quais os efeitos positivos e negativos dessa forma de educação. No Brasil, uma pesquisa como essa se torna ainda mais difícil, tendo em vista não ser a educação domiciliar uma forma plenamente lícita de ensino ao redor do país, o que acentua ainda mais as dificuldades de uma eventual pesquisa similar às de Murphy e Neuman acima citadas. Assim, a perspectiva dos autores brasileiros tende a ser mais teórica, conforme se observará, e também a focar em aspectos que não somente o da socialização.

Em uma posição favorável à permissão da prática do *homeschooling* em nosso país, destacam-se as considerações de Andrade (2017, p. 188-190), que entende que o Estado não pode presumir a incapacidade dos pais para a realização da educação domiciliar, e sequer considera necessária a exigência de formação acadêmica para habilitá-los a ministrar as lições no lar. Afirma que o papel do Estado deve ser meramente secundário e de natureza fiscalizatória. Considera possível que os pais adotantes por essa modalidade de ensino utilizem os estabelecimentos escolares como ferramentas de apoio, sem, no entanto, vincular os seus filhos à frequência escolar. Defende ainda a realização de avaliações anuais organizadas pelo Estado para o acompanhamento da aprendizagem. Caso essas avaliações tenham resultados insatisfatórios, deveriam ensejar a perda do direito dos pais em continuar a praticar o *homeschooling* e, conseqüentemente, obrigá-los a efetuar matrículas escolares para seus filhos, de maneira similar à já estudada visão de John Stuart Mill.

Similarmente, Cardoso (2016, p. 94) considera haver uma série de vantagens da educação domiciliar, que sistematiza da seguinte forma:

As vantagens da educação domiciliar, portanto, derivam das motivações que acarretam à retirada ou não inserção da criança no sistema de ensino escolar. Elas podem ser elencadas da seguinte forma: a) ensino individualizado; b) ampliação da convivência familiar; c) liberdade com relação aos conteúdos pedagógicos; d) prevenção às situações de risco à integridade (bullying); e) atividades próximas às comunidades.

Apontando em um sentido mais crítico, Barbosa (2016, p. 165-166) afirma que se trata de um tema extremamente intrincado. Por um lado, concorda com algumas das críticas dos proponentes do *homeschooling* ao sistema escolar tradicional e entende que é possível a realização de um ensino de qualidade no lar, o que representaria uma ampliação do direito à educação. No entanto, também manifesta preocupação com a possibilidade de reversão dos progressos sociais, econômicos e culturais alcançados no Brasil pela compulsoriedade da educação escolar. Embora os proponentes da educação domiciliar entendam a sua proibição como uma restrição à liberdade, a escolarização compulsória também pode ser vista como ampliadora da liberdade de crianças e adolescentes, ao contribuir, por exemplo, para a redução do trabalho infantil. A autora citada considera que o debate sobre o *homeschooling*, antes de ser jurídico, é de política educacional. Sua eventual implementação no Brasil deveria vir acompanhada de uma reforma no sistema educacional, garantindo mais recursos para possibilitar a garantia e a supervisão no efetivo cumprimento do direito à educação das crianças e adolescentes sujeitas a esse modelo de ensino.

Também é importante trazer à baila algumas das ressalvas de Brewer e Lubienski (2017, p. 33-34), que manifestam preocupação com o “custo ideológico” do *homeschooling*, à medida que este preconiza uma educação cada vez mais individualista e menos focada no bem comum. Ademais, alertam para os perigos de uma educação domiciliar pouco regulamentada, à medida que a escola possui um papel de supervisão do bem-estar das crianças, que fica mitigado na educação domiciliar, impedindo que casos de violência e abuso no ambiente doméstico cheguem até as autoridades competentes.

Por fim, é importante ressaltar que, para o escopo do presente trabalho, não basta discutir acerca da possibilidade individual de que o *homeschooling* possa ser uma ferramenta educacional bem-sucedida em casos específicos, pois embora seja um debate importante, a questão central ora estudada diz respeito à constitucionalidade ou não dessa modalidade de ensino.

O mais importante, portanto, é observar a questão não a partir de um ponto de vista individual da qualidade do ensino, mas sim de um viés coletivo: o que a legalização do *homeschooling* pode significar em termos gerais para o sistema de ensino como um todo no Brasil? Conforme exposto, há motivos para desconfiança dos resultados práticos acerca de uma eventual permissão dessa modalidade de

ensino. Ademais, também deve se sopesar o conflito entre os direitos das famílias em optar pelo *homeschooling* e os direitos das crianças e adolescentes, o que se faz no subcapítulo a seguir.

3.3.3 Direitos dos pais x direitos das crianças e adolescentes no *homeschooling*

Por fim, cuida-se de tratar do debate acerca do *homeschooling* que diz respeito ao confronto entre os direitos das famílias em optar por essa modalidade de ensino e o direito das crianças e adolescentes. Naturalmente, a decisão pela educação domiciliar parte, como não poderia deixar de ser, de uma escolha dos pais e famílias, e não das próprias crianças e adolescentes.

Acerca das razões que levam os pais a tomar essa escolha, Brewer e Lubienski (2017, p. 22) afirmam que, embora exista uma multiplicidade de razões, e que cada caso individual possua suas especificidades, os motivos podem ser divididos em duas grandes categorias gerais. A primeira é a dos motivos “empíricos”, quando a opção pelo *homeschooling* se dá devido a uma suposta maior efetividade ou adequação pedagógica; a segunda, por sua vez, é dos motivos “ideológicos”, quando a escolha se dá em razão de uma determinada posição religiosa ou política da família, que estaria em desacordo com os valores supostamente apregoados pelas escolas.

Na opinião de Andrade (2017, p. 186-188), o debate em torno do *homeschooling* gira em torno da “tríade” família, Estado e criança/adolescente, havendo a discussão sobre qual interesse deve prevalecer. O autor citado reconhece haver argumentos plausíveis para o prevalecimento de qualquer dessas concepções. No entanto, entende que, embora a educação seja um dever do Estado e da família, o papel desta última deve prevalecer, entendendo que a Constituição, ao prever o compartilhamento do papel educativo entre ambas as instâncias, não pode “afastar dos pais a suprema responsabilidade quanto ao pleno desenvolvimento de seus filhos”. Assim, os pais que se comprometem em oferecer uma educação de qualidade aos seus filhos no âmbito do lar não poderiam ter este direito tolhido pela intervenção estatal.

Tratando do contexto do *homeschooling* nos EUA, Bartholet (2020, p. 57) considera que o debate em torno dessa forma de ensino gira essencialmente em

torno da colisão entre direitos de adultos e direitos de crianças, e que a educação domiciliar permite que aqueles efetivamente isolem estas da sociedade. Os proponentes do *homeschooling* baseiam-se em uma ideia de autonomia dos adultos em escolher a educação de seus tutelados; a autora citada, no entanto, entende que deve prevalecer o direito de autonomia das crianças em relação ao seu futuro, pois as escolas garantem o acesso a pontos de vista divergentes, além de uma maior possibilidade de exercerem sua liberdade religiosa no futuro, tendo em vista que os proponentes do *homeschooling* muitas vezes alegam razões religiosas para a adoção da prática.

Em uma visão similar, Reich (2016, p. 137-138) afirma que a proteção da liberdade do indivíduo é a força motriz de uma democracia liberal, protegendo as escolhas de cada um e respeitando a diversidade social de crenças, bem como o pluralismo de valores. A liberdade das crianças, embora seja mais restrita que a dos adultos, também deve ser respeitada, para que se tornem indivíduos autônomos quando atingirem a idade adulta. O autor defende que os pais devem aceitar os “riscos” trazidos pela escola, pois não são titulares de um direito absoluto de escolha sobre qual tipo de pessoa seu filho será ao crescer. É necessário, portanto, que a educação promova a futura liberdade e autonomia de crianças e adolescentes, e que estes sejam expostos a diferentes ideias e valores. Assim, a intervenção estatal, seja por meio da regulamentação da prática, ou até mesmo pela proibição do *homeschooling*, contribuiria para o desenvolvimento das crianças, a fim de permitir que se tornem adultos livres no futuro.

Contrastando com essas visões, Kunzman (2012, p. 75-77) entende que todos os pais, sejam eles *homeschoolers* ou não, participam da educação de seus filhos. Ao distinguir “educação” de “escolarização”, utiliza o termo *Life as Education* (“vida como educação”) para se referir ao amplo processo de aprendizagem que se dá fora do espaço escolar em si. Em relação à “vida como educação”, há um consenso geralmente defendido de que, salvo casos de abuso e negligência, trata-se de um processo que deve ser dirigido pelos pais sem a intervenção do Estado. Nos casos de educação domiciliar, as distinções entre a “vida como educação” e “escolarização” se diluem, e, portanto, o *homeschooling* não deveria estar sujeito a regulamentações estatais mais fortes, pois seria uma intervenção indevida. Ademais, considera que a discussão em torno dessa regulamentação se tornaria obsoleta em pouco tempo, com o advento do que chama de “cyber-educação”.

Em um sentido diametralmente oposto, Fineman e Shepherd (2016, p. 97-98) argumentam que mesmo a proibição do *homeschooling* não significaria de maneira alguma uma proibição ao direito dos pais em tomar decisões acerca da educação de seus filhos ou a um monopólio do Estado nessa área, o que seria inadmissível. Afirmam que, tendo em vista que as crianças passam em média $\frac{1}{4}$ do tempo na escola, ficam nos demais $\frac{3}{4}$ do tempo à disposição das famílias. Assim, uma proibição do *homeschooling* continuaria a manter os pais como a influência primária na educação das crianças, sem, no entanto, tolher a exposição a pontos de vista diferentes na escola, permitindo que a criança (e futuramente o adulto) tome uma decisão mais embasada e independente caso haja um conflito entre os valores apresentados pela família e pela escola.

Ademais, ao centrar a discussão acerca da escolha pela educação domiciliar estritamente como uma questão de direito dos pais, corre-se o risco de se descuidar dos aspectos coletivos envolvendo a educação das crianças e adolescentes, conforme Barbosa (2016, p. 159):

A discussão ressalta, então, não a importância ou invalidade dos potenciais benefícios do *homeschooling*, nem o fato de que a oferta pública de educação poderia ser reformada e aprimorada, se tomadas seriamente muitas das motivações dos que ensinam em casa; mas sim que: defendendo os “direitos dos pais” e focando exclusivamente nos resultados individualizados dos filhos, simplesmente não se consegue enfrentar e resolver as preocupações coletivas e, na pior das hipóteses, contribui-se para exacerbá-las.

Portanto, assim como a questão da qualidade do ensino na educação domiciliar, a questão deve ser vista para além do viés individual, analisando também os efeitos dessa escolha em relação à coletividade. Destaca-se, por fim, que a discussão acerca da tensão entre direitos dos pais com os direitos coletivos e com os direitos das crianças e dos adolescentes será retomada pela ótica da Constituição Federal brasileira de 1988 no capítulo seguinte.

3.4 O *homeschooling* no Brasil

Cuida-se agora de compreender acerca de como e quando se deu o ensino domiciliar no Brasil, qual o seu *status* constitucional nos períodos anterior e posterior a 1988; bem como de que forma o movimento do *homeschooling* se estabeleceu em

nosso país, entendendo as principais premissas defendidas pelos proponentes do instituto no Brasil, suas propostas e suas reivindicações.

3.4.1 A educação domiciliar no cenário brasileiro anterior à Constituição Federal de 1988

Os defensores desta modalidade de ensino no Brasil afirmam que a educação domiciliar era comum no Brasil no século XIX, em que as famílias que tinham condições para tanto educavam seus filhos por meio de preceptores, no âmbito do lar. Essa forma de educação permitiria uma individualização do ensino, algo que teria sido perdido no processo de escolarização, em que a preocupação com a educação passou a ser mais coletiva (CARDOSO, 2016, p. 78-79).

Trata-se de fundamentação criticável, à medida que pode se afirmar que não se adotava tal prática como uma alternativa ou reação ao ensino escolar, como é proposto pelo movimento do *homeschooling*, mas sim em razão da ausência de instituições de ensino consolidadas, conforme estudado no subcapítulo 1.3.1. Destaca-se aqui o pensamento de Moreira (2017, p. 62) – defensor da prática do *homeschooling* – que diferencia a atual prática da “educação domiciliar” da “educação em casa” praticada no Brasil em séculos passados.

Conforme relatado por Vasconcelos (2013, p. 7-8, 20) havia também um marcador social na utilização destes serviços de tutoria privada, que inicialmente era restrito às classes mais altas, mas que acabou por se popularizar também entre a nascente classe média. Era uma função realizada principalmente por mulheres, muitas vezes europeias, e que podia ser substitutiva ou complementar à educação escolar. No entanto, a partir do final do século XIX, devido ao crescimento no número de escolas tanto públicas quanto privadas, bem como a posterior emergência da escolarização obrigatória, a prática passou a cair em desuso.

Ademais, utilizar a argumentação de uma suposta continuidade entre a educação em casa do passado e a educação domiciliar do presente, a fim de defender a sua retomada pode simbolizar até mesmo uma postura de retrocesso, conforme afirma Cury (2006, p. 679):

[...] essa continuidade de uma defesa do governo da casa não deixa de revelar também histórica negligência das nossas elites para com o acesso de todos a uma escolarização institucionalizada, dada a ausência de uma

rede escolar pública e sistemática durante muito tempo. O surgimento de um sistema oficial de ensino e de uma rede pública de ensino das primeiras letras para todos será muito tardio. Como dizem Mendonça e Vasconcelos (2005, p. 21): “Romper com esse monopólio e isolamento das famílias em relação à formação de seus filhos é uma tarefa que vai exigir do Estado fundamentação e demonstração de legitimidade na condução de tal pleito”.

Em um sentido similar, Averett (2021, p. 17) afirma que uma narrativa similar é propagada pelo movimento do *homeschooling* nos EUA, ao apontar figuras históricas como os presidentes George Washington e Abraham Lincoln e o inventor Thomas Edison como praticantes do *homeschooling*. No entanto, a autora citada contesta a referida narrativa, ao apontar que essas figuras históricas viveram em um período anterior à instituição da escolarização compulsória no país, e que o *homeschooling* é uma “alternativa autoconsciente” a essa escolarização, que se intensificou a partir da década de 1960.

Dessa forma, conclui-se que não se pode confundir a educação ministrada no lar em épocas anteriores à institucionalização do ensino com o atual movimento da educação domiciliar. Ademais, conforme visto no primeiro capítulo da presente dissertação, a Constituição brasileira de 1934 foi a primeira a instituir de forma inequívoca a educação como um direito social que o cidadão poderia demandar do Estado.

No entanto, como relata Cury (2006, p. 680-681), o ensino em casa seguiu sendo lícito mesmo após 1934. Em 1937, houve a discussão de um Plano Nacional de Educação – abortada pelo fechamento do Congresso Nacional – que previa explicitamente a “instrução no lar” até os 12 anos de idade. A Constituição ditatorial promulgada no mesmo ano, como já estudado, desfez avanços educacionais da carta anterior e preconizou a educação como “direito natural dos pais”. O texto constitucional redemocratizador de 1946, por sua vez, retomou a ideia de educação dada “no lar e na escola”, e a LDB de 1961 previu em seu art. 30 de forma explícita a possibilidade de uma educação “ministrada no lar”. Nas décadas seguintes, pareceres do Conselho Federal de Educação trataram direta ou indiretamente da educação domiciliar, em especial para os primeiros anos do ensino fundamental. A legislação educacional, por sua vez, permitia que alunos que tivessem tido educação “equivalente” ao primeiro grau (o que incluía a educação domiciliar) ingressassem no segundo grau após a realização de um exame admissional.

Tratando das idas e vindas dos textos constitucionais a partir de 1934 e antes de 1988, Barbosa (2013, p. 147) sintetiza a questão da liberdade de ensino da seguinte forma:

[...] uma análise das constituintes revela que, no que diz respeito à definição das instituições responsáveis pela educação, o Brasil sofreu uma forte influência das concepções católicas, na opção dos pais resultando na precedência da família sobre o Estado. Tal primazia revelou-se, ao longo da história, na opção dos pais pela matrícula de seus filhos em escolas privadas ou pelo ensino em casa.

Similarmente, Cury (2006, p. 682) afirma que “desde 1934 até a Constituição de 1988, depreende-se que, mais do que *fumus boni juris*, há uma legalidade líquida e certa de educação escolar no lar no então chamado ensino primário”. O cenário muda com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e de leis como o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei de Diretrizes e Bases, de modo que, conforme o autor citado, “essa possibilidade de educação no lar para o ensino primário deixa de constar de modo claro, direto, de sorte a configurar um direito líquido e certo com provisão legal explícita e distinta”.

3.4.2 O movimento brasileiro do *homeschooling* após 1988

Busca-se agora entender como o movimento do *homeschooling* passou a agir no cenário nacional após a promulgação da Constituição Federal de 1988 e das leis educacionais editadas sob a sua égide. Não se cuida agora de ingressar na questão da possibilidade constitucional da educação domiciliar, o que será abordado no capítulo seguinte, mas sim de estudar e compreender algumas manifestações, propostas de lei e ativismo (judicial e extrajudicial) em prol do *homeschooling* em um cenário em que a prática passa a ser proibida, ou, ao menos, não permitida.

3.4.2.1 Propostas legislativas acerca do *homeschooling*

Diante de um cenário de não-permissão, surgem a partir dos anos 1990 propostas de regulamentação da educação domiciliar, conforme relata Cardoso (2016, p. 105-108). A primeira delas foi o PL 4.657/94, arquivado no ano seguinte à sua apresentação, sendo posteriormente considerado “impossível, sob a perspectiva didática e pedagógica” de ser implementado. Projetos de lei similares foram

apresentados em 2001 e 2002 (sob os números 6.001 e 6.484, respectivamente), sendo ambos arquivados em 2006. O PL 3.518/08, por sua vez, que previa alterações na LDB e no ECA para permitir e regulamentar a educação domiciliar, foi rejeitado em prol da obrigatoriedade do ensino escolar, com base no julgamento do Mandado de Segurança nº 7.407 (que será estudado logo adiante). Em 2009 houve a primeira Emenda Constitucional acerca do tema (nº 444/2009), que buscava inserir um §4º no art. 208, permitindo expressamente a educação domiciliar, mas que foi arquivada em 2015. A proposta legislativa mais recente citada pela autora é o PL 3.179/12, ainda em tramitação no Congresso Nacional, e ao qual projetos de lei posteriores tratando de educação domiciliar foram apensados¹².

A tônica comum dos projetos de lei e da emenda constitucional acima citados, segundo Cardoso (2015, p. 109), estava no fato de que buscam regulamentar, fiscalizar e adequar o *homeschooling* ao sistema de ensino vigente, e não ampliar a liberdade de escolha educacional das famílias. Na visão da autora citada, que é bastante favorável ao *homeschooling*, “é preciso observar se estas regulamentações não seriam mais uma forma de interferência descomedida do Estado na seara familiar, transpondo a autoridade dos pais e seu direito de dirigir a educação dos filhos”.

Um viés diferente, no entanto, é observado nas propostas legislativas mais recentes acerca do tema, que passaram a contemplar uma ideia mais permissiva do que regulatória acerca do *homeschooling*, trazendo um enfoque na liberdade de pais e famílias. Esses projetos de lei, que proliferaram a partir do julgamento pelo STF do Recurso Extraordinário nº 888.815/RS em 2018, serão estudados no capítulo seguinte.

3.4.2.2 A atuação judicial e extrajudicial do movimento do *homeschooling*

Saindo da seara legislativa e entrando nos casos de judicialização do direito à educação domiciliar, é imprescindível analisar as reivindicações da família goiana Vilhena Coelho. A sua atuação perante as cortes, conforme afirma Bernardes (2019, p. 90), é um dos “emblemáticos exemplos de discussão acerca da legalidade do ensino domiciliar no Brasil”, sendo o caso pioneiro de ações judiciais movidas

12 Conforme se verifica em <<https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/534328>>. Acesso em 22 mai. 2022.

perante um dos tribunais superiores demandando o reconhecimento de tal modalidade de ensino.

Conforme relatado por Barbosa (2013, p. 31-33), os pais eram pessoas com alto grau de instrução e que consideravam as escolas ambientes “artificiais” e de doutrinação estatal. Por essas razões, no ano de 1999, adquiriram materiais de escolas particulares e passaram a ministrar a educação no ambiente do lar, embora tenham matriculado os filhos em uma escola particular, que dava apoio pedagógico quando necessário. A escola, no entanto, requisitou em um dado momento que a situação fosse informada à Secretaria de Educação de Goiás. Em 2000, a família requereu junto ao Conselho Estadual de Educação o “reconhecimento estatal” da educação domiciliar que vinha praticando, mas o referido órgão remeteu o caso ao Conselho Nacional de Educação (CNE).

O CNE, por sua vez, por meio do voto do relator Ulysses de Oliveira Panisset, embora tenha saudado a iniciativa dos pais e sua preocupação e empenho com a educação dos filhos, entendeu que não seria possível a permissão da educação domiciliar, devido à ausência de previsão legal. Afirmou ainda que, diante dos mandamentos previstos em Constituição Federal, ECA e LDB, “a matrícula escolar é obrigatória, o ensino é presencial e o convívio com outros alunos de idade semelhante é considerado componente indispensável a todo processo educacional” e determinou que “os filhos sejam classificados e matriculados em escola devidamente autorizada”. É de interesse ainda a utilização pelo relator da expressão “*home schooling*” e o reconhecimento da influência do movimento dos EUA (CNE, 2000, p. 7-8).

Irresignados com a decisão do CNE, os pais ingressaram em 2001 com o já mencionado Mandado de Segurança nº 7.407, julgado pelo Superior Tribunal de Justiça em 24 de abril de 2002. No julgamento, de relatoria do então ministro Francisco Peçanha Martins, decidiu-se por maioria por desacolher a pretensão da família, por não haver um direito líquido e certo à educação domiciliar (CARDOSO, 2006, p. 113-114). Colaciona-se abaixo a ementa:

MANDADO DE SEGURANÇA. ENSINO FUNDAMENTAL. CURRÍCULO MINISTRADO PELOS PAIS INDEPENDENTE DA FREQUÊNCIA À ESCOLA. IMPOSSIBILIDADE. AUSÊNCIA DE DIREITO LÍQUIDO E CERTO. ILEGALIDADE E/OU ABUSIVIDADE DO ATO IMPUGNADO. INOCORRÊNCIA. LEI 1.533/51, ART. 1º, CF, ARTS. 205 E 208, § 3º; LEI 9.394/60, ART. 24, VI E LEI 8.096/90, ARTS. 5º, 53 E 129. 1. Direito líquido

e certo é o exposto em lei, que se manifesta inconcusso e insuscetível de dúvidas. 2. Inexiste previsão constitucional e legal, como reconhecido pelos impetrantes, que autorizem os pais ministrarem aos filhos as disciplinas do ensino fundamental, no recesso do lar, sem controle do poder público mormente quanto à frequência no estabelecimento de ensino e ao total de horas letivas indispensáveis à aprovação do aluno.

Cury (2019, p. 5) destaca no voto do ministro-relator a ideia por ele trazida de que “os filhos não são dos pais (...) são pessoas com direitos e deveres, cujas personalidades se devem forjar desde a adolescência em meio a iguais, no convívio formador da cidadania”, o que dialoga com o debate já traçado do embate entre direitos dos pais e direitos das crianças e adolescentes.

O julgamento não foi unânime, tendo os ministros Franciulli Netto e Paulo Medina decidido a favor dos pais. O primeiro levou em consideração as circunstâncias do caso concreto, como o bom resultado acadêmico dos educandos e o fato de frequentarem diversas atividades extracurriculares como prova de que os pais estariam capacitados para realizar a educação domiciliar, e de que, portanto, a frequência escolar seria subsidiária. O segundo, por sua vez, considerou que a educação domiciliar estaria dentro da liberdade educacional prevista pela Constituição, tendo em vista que as crianças realizavam provas e estavam matriculadas em uma escola. No entanto, esses ministros foram vencidos, e a decisão majoritária do tribunal foi a de determinar não somente a matrícula na rede regular de ensino, mas também a frequência das crianças à escola (CARDOSO, 2016, p. 114-115).

Diante do insucesso das iniciativas legislativas e judiciais mencionadas, bem como sob a influência de associações estrangeiras como a já mencionada HSLDA, surgiram no Brasil associações em prol do *homeschooling*, dentre as quais a principal e mais atuante é a Associação Nacional de Ensino Domiciliar (ANED), que se define como uma “associação brasileira que se volta à defesa da educação domiciliar, compreendida como modalidade de ensino alternativa à educação formal escolar” (CARDOSO, 2016, p. 100). Acerca da criação da referida associação, é interessante trazer a explicação de Barbosa (2013, p. 109):

A exemplo dessas associações, no Brasil verifica-se o esforço em prol da implementação de associações com objetivos de auxiliar as famílias brasileiras que optam pelo ensino em casa e de divulgar tal modalidade de ensino. [...] [D]estaca-se a Associação Nacional de Ensino Domiciliar (ANED), fundada em 2010 por quatro casais mineiros que praticavam o ensino em casa (VIEIRA, 2012, p. 33). A ANED, de recente criação, vem

ganhando espaço por sua atuação junto aos defensores do ensino em casa e a parlamentares. A associação conta com três objetivos principais: 1. Lutar pela regulamentação legal da educação domiciliar, por meio da representação coletiva dos associados junto às autoridades, aos órgãos e entidades pertinentes; 2. Promover a informação sobre educação domiciliar junto à opinião pública. 3. Promover o contato, a troca de experiências e a cooperação entre os associados.

É importante ressaltar ainda que há casos de atuação bem-sucedida do movimento da educação domiciliar perante o poder público e as cortes, como o caso da família Dias, que obteve liminarmente perante o Tribunal Regional Federal da 1ª Região a possibilidade de utilização da nota de sua filha – que estudou os anos equivalentes ao Ensino Médio em *homeschooling* – no ENEM de 2014 como certificado de conclusão do Ensino Médio para ingresso no ensino superior. Esse caso é notável, pois a decisão judicial desconsiderou no caso concreto o requisito de idade mínima de 18 anos para a utilização do ENEM, tendo em vista que a menina tinha 16 anos de idade quando da realização do exame. Assim, pode-se considerar que houve um reconhecimento legal da educação domiciliar, ainda que indiretamente, destacando-se ainda que a ANED considera o ENEM “a forma mais prática para que um aluno domiciliar receba certificação oficial após a conclusão do Ensino Médio” (MORAES; SOUZA, 2017, p. 18).

Deve-se observar, contudo, que, na contramão dessa decisão, há julgado bastante recente e muito publicizado pela mídia em que foi denegado mandado de segurança em um caso praticamente idêntico em julgamento no Foro da Comarca de Sorocaba/SP, no Processo nº 1005110-05.2020.8.26.0602, pelas razões destacadas em trecho da ementa abaixo colacionado:

[...] Alega a impetrante ter concluído o ensino fundamental e não frequentado o ensino médio regular, optando pela modalidade de educação domiciliar - denominada *homeschooling* - o que, por ser estudante aplicada, possibilitou sua aprovação com destaque em curso superior de engenharia. Bate-se contra a negativa do impetrado em lhe possibilitar prestar exame de aptidão, cujo único óbice é não ter a idade de 18 anos. Analisando os autos temos que duas circunstâncias devem ser observadas para eventual deferimento da liminar. Por primeiro, lembro que a modalidade educação domiciliar não foi incluída dentre os sistemas contemplados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, sendo que em julgado recente o E. STF, no Recurso Extraordinário nº 888.815-RS adotou tese com o seguinte teor: “Não existe direito público subjetivo do aluno ou de sua família ao ensino domiciliar, inexistente na legislação brasileira” (Tema 822). Em segundo lugar, a Lei 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB) dispõe em seu Art. 38. “Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. § 1º

Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão: I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos; II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos". Em que pese a comprovação de ter sido aprovada em exame vestibular, a impetrante não logrou êxito em comprovar, através de documentos subscritos por profissionais especializados, ser possuidora de altas habilidades e maturidade mental para frequentar o ensino superior em detrimento da educação básica regular, que justifiquem a aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar, como previsto no inciso II, do artigo 59 da mesma LDB. Isto posto, INDEFIRO a liminar pleiteada.

Observa-se que há, na decisão colacionada, remissão direta ao julgamento do Recurso Extraordinário nº 888.815 pelo STF. Para os propósitos deste trabalho, é necessário discutir, para além dos aspectos históricos, pedagógicos, políticos e jurídicos acima trazidos, se é constitucional ou não a implementação de um modelo de *homeschooling* no Brasil, com base na previsão do direito social à educação na Constituição Federal de 1988 e na aplicação da teoria dos direitos fundamentais. Assim, faz-se necessário analisar o mencionado Recurso Extraordinário, por ser o principal julgado que discute a constitucionalidade da educação domiciliar no Brasil, e que, portanto, será o ponto de partida para as discussões travadas no último capítulo.

4 A (in)constitucionalidade do *homeschooling* no Brasil

Diante das controvérsias suscitadas pela prática do *homeschooling* e devido ao já mencionado ativismo engendrado perante os tribunais pelos seus proponentes, a matéria já foi objeto de discussão nas cortes constitucionais de diversos países. Neste capítulo, busca-se expor alguns destes debates constitucionais, com ênfase na discussão travada em nosso Supremo Tribunal Federal no julgamento do Recurso Extraordinário 888.815/RS, além de realizar uma argumentação à luz da Constituição Federal de 1988 defendendo a inconstitucionalidade do *homeschooling*. Ao final, também se analisam alguns projetos de lei surgidos na esteira do julgamento do referido recurso.

4.1 O *homeschooling* nas Cortes Constitucionais estrangeiras

Antes de adentrar no contexto brasileiro, é interessante, a fim de introduzir as complexidades do debate que se busca travar, trazer algumas menções a julgados que discutiram a constitucionalidade (ou a inconstitucionalidade) do *homeschooling* em cortes constitucionais estrangeiras.

Inicialmente, cuida-se de observar algumas das decisões da Suprema Corte dos Estados Unidos conexas ao tema. Dois casos julgados na década de 1920 (*Meyer v. Nebraska* e *Pierce v. Society of Sisters*) são frequentemente invocados em defesa do *homeschooling*, embora não tratem diretamente do assunto. O julgamento em *Meyer v. Nebraska* decretou a inconstitucionalidade de uma lei estadual de Nebraska que proibia a instrução em determinadas línguas estrangeiras, com base no direito à liberdade dos pais em educar seus filhos. Em *Pierce v. Society of Sisters*, por sua vez, a Suprema Corte decidiu em favor de uma escola católica privada ao derrubar uma lei do estado do Oregon que determinava a educação pública compulsória, trazendo na sentença uma frase comumente replicada por aderentes do movimento da educação domiciliar: “The child is not the mere creature of the state; those who nurture him and direct his destiny have the right, coupled with the high duty, to recognize and prepare him for additional obligations”¹³ (FINEMAN; SHEPHERD, 2016, p. 88-89).

13 “A criança não é mera criatura do Estado; aqueles que a criam e direcionam seu destino têm o direito, acompanhado do forte dever, de reconhecer isso e prepará-la para obrigações adicionais”. Tradução nossa.

Comentando os referidos casos, Bartholet (2020, p. 27-28) ressalta que, embora tais decisões tenham reforçado os direitos parentais em relação à educação, a Corte também reconheceu que tais direitos podem ser limitados pelo Estado através da imposição de regulamentações “razoáveis” para garantir uma educação adequada. Assim, embora tenham removido regulamentações estatais consideradas “não razoáveis”, as decisões também trazem argumentos que permitem uma limitação à educação domiciliar. No caso *Meyer*, por exemplo, se reconheceu o direito estadual à imposição de um currículo mínimo; em *Pierce*, que certos conteúdos essenciais à cidadania deveriam ser ensinados, em prol do bem comum. Posteriormente, em um caso julgado na década de 1960, ambos os precedentes foram utilizados para assegurar padrões mínimos em escolas privadas.

No entanto, um caso diretamente ligado ao *homeschooling* – *Wisconsin v. Yoder* – foi finalmente julgado pela Suprema Corte dos Estados Unidos em 1972, época em que a temática ganhava destaque crescente na sociedade norte-americana, como descrito no capítulo anterior. A família Yoder, integrante da ordem religiosa dos *amish*, se recusou a matricular seus filhos na escola após terem completado a oitava série, razão pela qual foi alvo de ação movida pelo estado do Wisconsin, cuja lei exigia a frequência escolar até os dezesseis anos de idade. Destaca-se que a escolha da família se deu em razão de que o ensino posterior à oitava série poderia conter valores contrários ao do grupo religioso que pertenciam, além de forçar um contato com pessoas de fora da ordem *amish*. Com base na liberdade de religião, a Suprema Corte decidiu de forma favorável aos réus (MORAES; SOUZA, 2017, p. 11-12).

A decisão no caso *Yoder* suscitou – desde sua publicação até os dias de hoje – controvérsia no âmbito constitucional estadunidense. Em seu voto divergente, citado por Fineman e Shepherd (2016, p. 91), o então juiz da Suprema Corte William O. Douglas afirmou:

While the parents, absent dissent, normally speak for the entire family, the education of the child is a matter on which the child will often have decided views. He may want to be a pianist or an astronaut or an oceanographer. To do so he will have to break from the Amish tradition. It is the future of the student, not the future of the parents, that is imperiled by today's decision¹⁴.

14 “Embora os pais, na ausência de dissenso, normalmente falem em nome de toda a família, a educação da criança é um assunto em que a própria criança frequentemente terá opiniões decididas. Ela poderá querer ser pianista ou astronauta ou oceanógrafa. Para fazê-lo, ela terá de romper com a tradição amish. É o futuro do estudante, não o futuro dos pais, que entra em perigo com a decisão de

Similarmente, em uma perspectiva contemporânea, Bartholet (2020, p. 31-32) entende que a decisão da Suprema Corte foi profundamente problemática e que deveria ou ser anulada ou ter seu alcance restrito ao caso específico, pois ignorou os interesses das crianças em prol dos interesses dos pais e da comunidade amish. A autora citada considera que a tendência observada no tribunal desde então revela a tendência da tradição constitucional do país em favorecer direitos negativos, de não intervenção estatal, o que ocasiona uma reticência na utilização do direito positivo para fazer os direitos das crianças prevalecerem.

Também são dignas de nota três decisões jurisprudenciais europeias mais recentes – uma alemã, uma belga e uma espanhola – acerca do tema da educação domiciliar, todas trazidas em Boletim de Jurisprudência Internacional do Supremo Tribunal Federal, divulgado à época em que o tema era debatido por nossa suprema corte.

A primeira delas, do Tribunal Constitucional da Alemanha, determinou que, em prol do desenvolvimento físico e psicológico dos menores, o *homeschooling* seria inconstitucional, em especial devido à necessidade de que estes estabeleçam contato com ideias divergentes, bem como a um interesse social em evitar o surgimento de “sociedades paralelas” pautadas em valores religiosos ou políticos específicos (STF, 2018a, p. 12).

A decisão do Tribunal Constitucional foi objeto de recurso perante a Corte de Direitos Humanos da União Europeia, sob a alegação de que teria violado os direitos fundamentais em relação à paternidade, bem como a Convenção Europeia de Direitos Humanos, que “resguarda o direito dos pais de garantir que [a] educação esteja em conformidade com suas crenças religiosas e filosóficas”. No entanto, a Corte Europeia manteve a decisão alemã, reconhecendo tanto o papel do Estado em educar crianças e adolescentes quanto os direitos dos pais em educar seus filhos de acordo com os seus valores, o que poderia ocorrer de maneira complementar – e não substitutiva – à educação escolar. Assim, entenderam não haver violação ao direito parental à educação (BARTHOLET, 2020, p. 63-64; MORAES; SOUZA, 2017, p. 14).

Ademais, a defesa argumentou pela existência de discriminação religiosa na decisão recorrida, tendo em vista que o Tribunal alemão havia concedido excepcionalmente o direito ao *homeschooling* em casos envolvendo famílias que

hoje”. Tradução nossa.

possuem um modo de vida itinerante devido ao trabalho, mas não considerou legítima a opção pela educação domiciliar baseada nas crenças religiosas dos pais. Essa argumentação também não foi acolhida pela Corte Europeia, que defendeu a ideia de que situações semelhantes podem receber um tratamento distinto, conforme as particularidades do caso, pois “nem todo tratamento diferenciado pode ser tido como discriminatório”, além de enfatizar que há uma certa autonomia de cada Estado-membro “para apurar a existência (ou não) de discriminação em casos de tratamentos desiguais” (MORAES; LIMA, 2020, p. 47-48).

A Corte Constitucional Belga, por sua vez, entendeu ser lícita a existência de leis que, embora autorizem o *homeschooling*, impõem regulamentações estatais significativas a essa modalidade de ensino, inclusive determinando a matrícula em instituição do sistema educacional, a fim de que possam ser realizadas avaliações compulsórias de desempenho. As regulamentações estatais seriam necessárias pois deve haver a garantia de uma equivalência na qualidade de ensino entre as crianças em educação domiciliar e as crianças que frequentam escolas regulares, sem que se possa falar em violação à liberdade de ensino e à liberdade de escolha dos pais (STF, 2018a, p. 14-16).

Por fim, na decisão do Tribunal Constitucional da Espanha mencionada no boletim, foi rejeitado o recurso de uma família irresignada com decisão judicial que determinou a matrícula dos filhos em escola, com base na legislação educacional infraconstitucional. Quanto à fundamentação, por um lado, o Tribunal não considerou que a obrigatoriedade da matrícula em instituições de ensino é um dever imposto pela Constituição espanhola. Por outro lado, entendeu que a opção do legislador infraconstitucional pela obrigatoriedade é (1) adequada, pois a garantia do ensino básico “legítima algumas restrições à liberdade de ensino”; (2) necessária, porque a educação domiciliar “não garante o livre desenvolvimento da personalidade em contato com a sociedade plural”; e (3) proporcional, pois é mais vantajosa para a garantia dos “complexos objetivos constitucionais para a educação”, além de deixar aberta a possibilidade de que os pais criem centros de ensino devidamente regulamentados, ou que complementem em casa a educação escolar, conforme seus valores e convicções (STF, 2018b, p. 17-18).

Percebe-se, portanto, que as discussões constitucionais acerca do *homeschooling* se correlacionam profundamente com as discussões traçadas no segundo capítulo do presente trabalho, com questionamentos acerca do papel do

Estado na educação, liberdade religiosa, qualidade do ensino e conflito entre a liberdade dos pais e famílias com a liberdade de crianças e adolescentes. Estes temas também figuram no debate constitucional sobre a educação domiciliar no Brasil, como se verá a seguir.

4.2 O *homeschooling* chega ao STF: o julgamento do Recurso Extraordinário nº 888.815/RS

Dirigindo-nos para o contexto brasileiro, é essencial estudar de forma detalhada o julgamento do já mencionado Recurso Extraordinário nº 888.815 pelo Supremo Tribunal Federal, que se tornou a decisão judicial paradigmática acerca do tema em nosso país, iniciando pela realização de um breve histórico da tramitação processual, e posteriormente analisando os votos de cada um dos ministros.

4.2.1 Breve relatório do caso

O recurso ora estudado tem sua gênese em um mandado de segurança impetrado contra a Secretaria Municipal de Educação de Canela/RS, que negou aos pais o direito de realizar a educação domiciliar com sua filha, determinando a matrícula na rede regular de ensino. A segurança foi indeferida, tanto no primeiro grau de jurisdição, quanto em apelação perante o Tribunal de Justiça do Rio Grande do Sul, que manteve a decisão recorrida nos seguintes termos: “Inexistindo previsão legal de ensino na modalidade domiciliar, não há no caso direito líquido e certo a ser amparado na estrita arena do *mandamus*” (STF, 2018b, p. 7).

É importante analisar tanto os argumentos jurídicos quanto não-jurídicos utilizados pela família no decorrer do processo. Diversos dispositivos constitucionais são elencados como fundamentação para o reconhecimento do *homeschooling*, com ênfase ao incisos II e III do art. 206, que, conforme já estudado, trazem princípios sobre a liberdade de ensino, merecendo destaque a “liberdade de ensinar” contida no inciso II e o “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” previsto no inciso III. A tese encaminhada pela defesa, a partir dessa concepção principiológica, foi a seguinte:

Os pais são obrigados a dar educação aos filhos, mas têm liberdade para escolher o melhor meio para tanto, considerados o interesse da criança e as

suas convicções pedagógicas, morais, filosóficas e religiosas. Nesse contexto, somente poderão ser obrigados a matricular seus filhos na rede regular de ensino se, de outra forma, não puderem prover à educação dos filhos (STF, 2018b, p. 3-4).

No entanto, como destacado por Cecchetti e Tedesco (2020, p. 4), para além da argumentação jurídica, a defesa também alegou que a convivência e a socialização na escola não seriam inteiramente adequadas, “quer por aspectos sociais, quer por aspectos morais, quer por aspectos religiosos e até sexuais”. Ademais, também foi marcada uma discordância com “imposições pedagógicas” presentes no currículo escolar padrão, como o ensino da teoria evolucionista de Charles Darwin, que seria incompatível com os valores cristãos da impetrante. Segundo os autores citados, o caso em tela exemplifica a renovação de “um conflito histórico entre Igreja x Estado, público x privado, ensino confessional x ensino laico”.

O recurso teve a repercussão geral reconhecida em junho de 2015, a fim de “saber se o ensino domiciliar (*homeschooling*) pode ser proibido pelo Estado ou viabilizado como meio lícito de cumprimento, pela família, do dever de prover educação, tal como previsto no art. 205 da CRFB/1988”. Destaca-se que houve o reconhecimento da repercussão geral mesmo com o vício formal da ausência de preparo, pois se considerou que a relevância do tema suplantaria os demais requisitos de admissibilidade, conforme passou a ser preconizado pelo CPC/15 (BARROSO; REGO, 2017, p. 707).

Como razões para o reconhecimento da repercussão geral, concedida em 04 de junho de 2015, foram alegadas razões sociais, jurídicas e econômicas, conforme se lê abaixo:

[...] (i) social, em razão da própria natureza do direito pleiteado, tanto que previsto no art. 6º, caput, c/c art. 205, da Constituição, como direito de todos e meio essencial ao exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho; (ii) jurídico, porque relacionado à interpretação e alcance das normas constitucionais que preveem a liberdade de ensino e o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas (art. 206, I e II, da CRFB/1988), bem como à definição dos limites da relação entre Estado e família na promoção do direito fundamental à educação; e (iii) econômico, tendo em conta que, segundo estudos sobre o tema, o reconhecimento do *homeschooling* poderia reduzir os gastos públicos com a educação (STF, 2018a, p. 6-7).

Acerca da fundamentação de ordem econômica utilizada para o reconhecimento da repercussão geral, cabe trazer a crítica de Ranieri (2017, p. 162), que afirma não ser uma argumentação sustentável, tendo em vista que a educação

pública possui uma rígida regulamentação orçamentária trazida pela Constituição e pelo Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT). Por esse motivo, a discussão orçamentária em torno da educação costuma ser travada em relação à qualidade dos gastos, não à quantidade. Conseqüentemente, o *homeschooling* somente reduziria o gasto público com educação caso sua adoção “superasse, em grande escala, as matrículas escolares”, hipótese pouco provável.

Durante a tramitação do processo, houve a atuação da ANED como *amicus curiae*, aproximando-se assim do ativismo que associações similares desempenharam perante as cortes nos EUA. Como exemplo da atuação da referida associação no processo, destaca-se o peticionamento requerendo a suspensão dos demais processos judiciais tratando da temática do *homeschooling*, conforme relatam Moraes e Souza (2017, p. 4):

[...] em novembro de 2016, a ANED postulou, com fundamento no art. 1.035, §5º, do CPC/2015¹⁵, a suspensão de todos os processos judiciais que versam sobre a questão, argumentando que havia, então, cerca de 18 ações em tramitação nos tribunais, todas sujeitas ao risco de serem proferidas decisões contrárias ao eventual entendimento do STF. O Min. Barroso acolheu os argumentos apresentados e determinou a suspensão de todos os processos pendentes, individuais ou coletivos, versando sobre a constitucionalidade do ensino domiciliar.

O julgamento do processo, no entanto, somente adveio alguns anos depois, em 12 de setembro de 2018. No julgamento, o STF entendeu, por maioria, ser constitucional a prática do *homeschooling*. No entanto, a prática careceria de previsão legal para se tornar um direito subjetivo exigível, o que levou a corte a desprover o recurso, conforme se depreende da leitura da ementa, abaixo colacionada:

Ementa: CONSTITUCIONAL. EDUCAÇÃO. DIREITO FUNDAMENTAL RELACIONADO À DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA E À EFETIVIDADE DA CIDADANIA. DEVER SOLIDÁRIO DO ESTADO E DA FAMÍLIA NA PRESTAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL. NECESSIDADE DE LEI FORMAL, EDITADA PELO CONGRESSO NACIONAL, PARA REGULAMENTAR O ENSINO DOMICILIAR. RECURSO DESPROVIDO.

1. A educação é um direito fundamental relacionado à dignidade da pessoa humana e à própria cidadania, pois exerce dupla função: de um lado, qualifica a comunidade como um todo, tornando-a esclarecida, politizada, desenvolvida (CIDADANIA); de outro, dignifica o indivíduo, verdadeiro titular desse direito subjetivo fundamental (DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA).

15 Art. 1.035, § 5º CPC: “Reconhecida a repercussão geral, o relator no Supremo Tribunal Federal determinará a suspensão do processamento de todos os processos pendentes, individuais ou coletivos, que versem sobre a questão e tramitem no território nacional.”

No caso da educação básica obrigatória (CF, art. 208, I), os titulares desse direito indisponível à educação são as crianças e adolescentes em idade escolar.

2. É dever da família, sociedade e Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, a educação. A Constituição Federal consagrou o dever de solidariedade entre a família e o Estado como núcleo principal à formação educacional das crianças, jovens e adolescentes com a dupla finalidade de defesa integral dos direitos das crianças e dos adolescentes e sua formação em cidadania, para que o Brasil possa vencer o grande desafio de uma educação melhor para as novas gerações, imprescindível para os países que se querem ver desenvolvidos.

3. A Constituição Federal não veda de forma absoluta o ensino domiciliar, mas proíbe qualquer de suas espécies que não respeite o dever de solidariedade entre a família e o Estado como núcleo principal à formação educacional das crianças, jovens e adolescentes. São inconstitucionais, portanto, as espécies de *unschooling* radical (desescolarização radical), *unschooling* moderado (desescolarização moderada) e *homeschooling* puro, em qualquer de suas variações.

4. O ensino domiciliar não é um direito público subjetivo do aluno ou de sua família, porém não é vedada constitucionalmente sua criação por meio de lei federal, editada pelo Congresso Nacional, na modalidade “utilitarista” ou “por conveniência circunstancial”, desde que se cumpra a obrigatoriedade, de 4 a 17 anos, e se respeite o dever solidário Família/Estado, o núcleo básico de matérias acadêmicas, a supervisão avaliação e fiscalização pelo Poder Público; bem como as demais previsões impostas diretamente pelo texto constitucional, inclusive no tocante às finalidades e objetivos do ensino; em especial, evitar a evasão escolar e garantir a socialização do indivíduo, por meio de ampla convivência familiar e comunitária (CF, art. 227).

5. Recurso extraordinário desprovido, com a fixação da seguinte tese (TEMA 822): “Não existe direito público subjetivo do aluno ou de sua família ao ensino domiciliar, inexistente na legislação brasileira”.

Cuida-se agora de estudar em detalhe os votos dos ministros do STF no caso em tela, compreendendo os argumentos que utilizaram para se filiar a cada uma das três correntes de pensamento expostas no julgamento: (1) a da constitucionalidade e possibilidade imediata de realização do *homeschooling* no Brasil, (2) a da constitucionalidade, mas ausência do direito subjetivo ao *homeschooling*, e (3) a da inconstitucionalidade do *homeschooling*.

4.2.2 A defesa da aplicação imediata do *homeschooling*

O ministro-relator Luís Roberto Barroso trouxe em seu voto o entendimento de que o *homeschooling* é compatível com a Constituição Federal e que poderia ser adotado desde já. É importante destacar que, na antecipação do voto (STF, 2018b, p. 13-14), Barroso fez a ressalva explícita de que o *unschooling*, forma de *homeschooling* estudada no capítulo anterior, e que representa uma ruptura mais radical com o processo de escolarização, na qual o próprio aluno estabelece como

será o seu processo de ensino, não seria constitucional. A modalidade do *homeschooling* que Barroso defende como constitucional é similar ao modelo da “escola em casa”, conforme a definição de Moreira (2017) trazida também no capítulo anterior.

Os trechos iniciais do voto do ministro Barroso (STF, 2018b, p. 25-40) trazem um relatório do caso julgado, incluindo a decisão pela repercussão geral, uma conceituação do *homeschooling* e um breve panorama internacional do tratamento jurídico dado à matéria. Tais pontos já foram abordados na presente dissertação, especialmente no capítulo anterior, razão pela qual não serão analisados agora, voltando os olhos à argumentação constitucional trazida por Barroso ao final do voto.

Em seu voto, Barroso traz a ideia de que os interesses do menor, da família e da sociedade devem ser levados em consideração no que diz respeito à educação. Em relação ao menor, deve se ter em conta o “direito a um futuro aberto” e à autorrealização individual. Quanto à família, enfatiza “os valores, concepções e interesses dos pais na criação de seus filhos”, dando enfoque à autonomia na escolha do método de ensino. No que diz respeito à sociedade, o interesse é na formação de “cidadãos comprometidos com uma cultura de direitos humanos”. Esses objetivos, conforme afirma o ministro, constam tanto na Declaração Universal de Direitos Humanos (no já estudado art. 26) quanto na Constituição Federal de 1988, e a educação domiciliar é um meio hábil para atingi-los, sendo, portanto, constitucional (STF, 2018b, p. 41-44).

Quanto aos interesses do menor, segundo Barroso, a opção pelo *homeschooling* respeita o “melhor interesse da criança e do adolescente”, pois representaria uma “genuína preocupação” dos pais e responsáveis com a educação, tendo em vista que demanda um esforço maior destes do que o de simplesmente matricular as crianças e adolescentes em uma escola regular. Cita ainda estatísticas de desempenho educacional dos EUA e do Canadá (sem levar em consideração as ressalvas metodológicas já apontadas em relação a esse tipo de pesquisa), concluindo que o *homeschooling* busca “o desenvolvimento normal e pleno da criança e do adolescente”. (STF, 2018b, p. 44-46)

Em relação aos interesses da família, entende que “não se pode pressupor que agentes estatais – ou educadores em geral – são mais capazes de saber o que é melhor para os filhos do que os próprios pais”, e que a opção pelo *homeschooling* é uma expressão da autonomia familiar prevista no art. 226 da Constituição.

Menciona ainda os já estudados direitos de liberdade educacional, contidos no art. 206, incisos II e III, e afirma que o art. 208, §3º não traz uma obrigatoriedade da matrícula escolar, mas sim assegura “que os pais optantes por essa modalidade fiscalizem a frequência de seus filhos nos bancos escolares”. Afirma até mesmo que a legislação infraconstitucional – que é um tanto quanto inequívoca quanto à obrigatoriedade da matrícula escolar, como se verá a seguir – não representaria uma vedação ao *homeschooling*, e que a educação domiciliar tampouco poderia ser caracterizada como crime de abandono intelectual (STF, 2018b, p. 47-49).

Quanto ao interesse da sociedade, por sua vez, Barroso reconhece que o argumento em prol da escola como ambiente de socialização e preparo para a vida em sociedade não é “desprezível”, e o destaca como a objeção mais relevante ao *homeschooling*. No entanto, contra-argumenta afirmando que a escola não é o único lugar em que a socialização pode ocorrer, citando ambientes como clubes esportivos e igrejas, além de novamente lançar mão de estudos norte-americanos que demonstrariam que o nível de engajamento social de adultos que foram educados em *homeschooling* seria igual ou superior aos do que frequentaram a escola em geral. Conclui esta seção de seu voto afirmando que “[e]nsino doméstico não é sinônimo de segregação domiciliar” (STF, 2018b, p. 50-52).

Na visão de Barroso, a Constituição, embora não preveja expressamente esta forma de ensino, “inclui a possibilidade de educação doméstica como alternativa à matrícula na rede regular de ensino”. O ministro reconheceu a possibilidade (e até mesmo a necessidade) de o legislador infraconstitucional regulamentar a matéria. No entanto, enquanto a regulação não ocorre, entendeu que a prática deveria ser permitida desde já, votando pelo provimento do recurso extraordinário. Assim, estabeleceu algumas regulamentações provisórias para a prática, a serem aplicadas até a edição de legislação regulatória, como o registro dos alunos em *homeschooling* nas secretarias municipais de educação e previsão de avaliações periódicas dos optantes por essa modalidade. Caso os alunos em *homeschooling* viessem a apresentar deficiências de aprendizagem constatadas nas referidas avaliações, o ministro deliberou que os órgãos públicos responsáveis pelo acompanhamento deveriam determinar a sua matrícula (ou rematrícula) na rede regular de ensino (STF, 2018b, p. 52-54).

O único voto que acompanhou (em parte) o relator foi o proferido pelo ministro Edson Fachin, que também entendeu pela constitucionalidade do *homeschooling* e

deu provimento parcial ao recurso. No entanto, Fachin entendeu ser descabida a defesa do ensino domiciliar a partir da “liberdade de consciência e de crença”, que poderia, sob uma interpretação extrema, permitir até mesmo não educar os filhos de forma alguma, e que essa liberdade não é atingida pela escolarização compulsória. Para o ministro, somente o “pluralismo das concepções pedagógicas” seria capaz de embasar constitucionalmente o *homeschooling*. Discordou de Barroso ainda ao afirmar que caberia ao legislador, e não ao poder Judiciário, estabelecer qualquer tipo de parâmetro à educação domiciliar. No entanto, deu provimento parcial ao recurso “apenas para lançar um apelo ao legislador a fim de que, admitida a viabilidade do método de ensino, discipline sua forma de execução e de fiscalização, no prazo máximo de um ano” (STFb, 2018, p. 93-99).

Analisando o voto de Barroso, Costa (2020, p. 274-278) afirma que o ministro considerou válido o argumento da defesa, ao entender que a vedação ao *homeschooling* violaria a previsão da participação da família na educação prevista no art. 205 da Constituição. Na concepção da autora citada, utilizando um termo cunhado por Dworkin, há no caso em questão uma “divergência empírica sobre o direito”. De um lado, os defensores consideram que a ausência de uma proibição expressa traz uma autorização tácita do *homeschooling*; de outro lado, os críticos (incluindo a Procuradoria-Geral da República, que emitiu parecer contrário ao recurso) entendem que a ausência de previsão legal deslegitima a modalidade de ensino. Barroso, diante da controvérsia sobre a natureza da lei, interpretou que ela permite tal “liberdade de ensino”, entendendo também que “os direitos fundamentais permitem uma maior adaptabilidade diante de um caso concreto, excluindo a estrita legalidade que por muitas vezes inibe a concretude do papel do magistrado”. Assim, teria justificado, a partir da teoria dos direitos fundamentais, seu voto que acolheu a pretensão da família *homeschooler*.

No entanto, não se pode deixar de comentar que o voto de Barroso gerou forte controvérsia no âmbito doutrinário. Em artigo não-acadêmico de opinião, publicado no periódico jurídico Jota, Afonso da Silva (2018) realizou duras críticas ao voto do relator, afirmando que trouxe conclusões “insustentáveis, porque se baseiam em inúmeros equívocos interpretativos e premissas mal fundamentadas”. Afirmou que Barroso comete um erro de leitura, entendendo as menções do texto constitucional à atuação de “Estado e família” (adição) como “Estado ou família” (exclusão), além de extrapolar indevidamente a permissão do art. 209 – que se

refere ao funcionamento das escolas privadas – para sustentar a possibilidade constitucional de realização do *homeschooling*. Por fim, diverge de Barroso quando este interpreta o dever de efetuar a matrícula escolar, previsto na legislação infraconstitucional, como desnecessário de ser cumprido por aqueles que optam pela educação domiciliar, sendo aplicável apenas aos que optaram pela inserção no modelo escolar tradicional.

Streck (2018), escrevendo ao *website* Consultor Jurídico, adotou uma postura similar à de Afonso da Silva, criticando a ideia de Barroso de que “não mandar os filhos à escola e lhes ensinar em casa é um direito fundamental exigível subjetivamente”. Classificou o voto do relator como uma demonstração de “ativismo judicial”, no qual o STF assumiu indevidamente o papel de legislador cabível ao Congresso Nacional. Destacou a fixação de parâmetros regulatórios para a realização do *homeschooling* enquanto não sobreviesse lei sobre a matéria como sendo o ponto mais problemático do voto de Barroso, pois configuraria uma espécie de “medida provisória editada pelo STF”.

Não se pode olvidar que o voto de Barroso foi minoritário, não tendo sido acompanhado integralmente por nenhum dos demais ministros. No entanto, a sua análise é essencial, tendo em vista que sintetizou os argumentos em favor da constitucionalidade do *homeschooling*, e renunciou projetos de lei posteriores ao tratar de sua regulamentação. Cuida-se agora de analisar os posicionamentos proferidos acerca da temática pelos demais ministros do STF quando do julgamento do recurso em questão.

4.2.3 O desprovimento do recurso com o reconhecimento da constitucionalidade do *homeschooling*

A posição majoritária do STF, como já visto na ementa, foi a de, por um lado, entender pela constitucionalidade da prática do *homeschooling*, e, por outro lado, denegar o recurso pela inexistência de um direito a adotar tal modalidade de ensino, frente a ausência de lei que a preveja e a regule. Essa posição foi trazida pelo ministro redator Alexandre de Moraes e seguida pelos ministros Cármen Lúcia, Marco Aurélio, Gilmar Mendes, Dias Toffoli e Rosa Weber.

O voto do ministro Alexandre de Moraes também entendeu pela constitucionalidade do *homeschooling*. Afirmou que a análise conjunta dos arts. 206,

206 e 208 (que trazem princípios do direito à educação) e dos arts. 226, 227 e 229 (que trazem os direitos das crianças e adolescentes e os direitos e deveres da família) demonstra que, embora a Constituição não preveja a educação domiciliar, também não traz “vedação absoluta” a ela. Considera que a previsão do “dever solidário” de Estado, família e sociedade providenciarem a educação de crianças e adolescentes autoriza o *homeschooling*, desde que respeitando diretrizes como a obrigatoriedade da educação básica entre os 4 e 17 anos e obediência às bases nacionais curriculares. Assim, toda e qualquer forma de *unschooling* seria inconstitucional, por prever a completa ausência da atuação estatal, bem como o *homeschooling* “puro”, que consistiria em tornar a educação domiciliar o padrão e a atuação de escolas meramente subsidiária. Defendeu a constitucionalidade de um *homeschooling* “utilitarista”, que poderia ser autorizado em circunstâncias específicas, como opção religiosa da família ou pela ocorrência de violência e *bullying* no ambiente escolar, e que ficaria sujeito à fiscalização estabelecida pelos órgãos estatais de educação (STF, 2018b, p. 65-70).

No entanto, o referido ministro abriu uma divergência ao voto do relator, ao defender o desprovimento do recurso. Apesar de entender pela constitucionalidade do referido *homeschooling* “utilitarista”, afirmou não haver um direito subjetivo à educação domiciliar, devido à ausência de regulamentação legal, que deveria ser realizada pelo Congresso Nacional, respeitando todos os mandamentos constitucionais a respeito da educação. Dentre esses mandamentos, ressalta o do art. 208, §3º. Embora entenda que o dispositivo não obriga à frequência escolar, considera que, devido à sua redação, a eventual regulamentação legal da educação domiciliar deveria prever uma forma de controle de frequência, a fim de evitar o problema da evasão escolar e de se impedir o retrocesso social em matéria educacional. Assim, a partir de seu voto, firmou-se o Tema 822 do STF, que, cabe repetir, afirma: “Não existe direito público subjetivo do aluno ou de sua família ao ensino domiciliar, inexistente na legislação brasileira” (STF, 2018b, p. 71-75).

A maioria dos demais ministros acompanhou a divergência de Moraes, defendendo tanto a impossibilidade de assegurar o direito ao *homeschooling*, quanto a constitucionalidade dessa forma de ensino, que careceria de uma regulamentação legal para se efetivar. No entanto, alguns dos votos possuem particularidades que são dignas de nota.

A ministra Rosa Weber acompanhou integralmente o voto de Moraes, também entendendo que a educação domiciliar estaria abrangida entre as possibilidades constitucionais, mas que essa forma de ensino é vedada pela legislação infraconstitucional, devendo assim o recurso ser julgado improcedente (STF, 2018b, p. 100).

O voto de Gilmar Mendes traz ceticismo em relação à aplicabilidade do *homeschooling*. Ressalta que mesmo na educação privada, autorizada pelo art. 209, há previsão de uma forte intervenção estatal, e que a família não poderia realizar a educação “fora dos auspícios do Estado”. O ministro alertou ainda que “em nenhum momento a Constituição concebeu o Estado como mero agente avaliador de desempenho escolar”, e destacou que a supervisão dos alunos em *homeschooling*, tal como desenhada no voto de Barroso, geraria custos que afetariam as “condições estruturais da educação pública”. Por essa razão, seria “irresponsável” dar provimento ao recurso, sem levar em consideração a onerosidade que a decisão judicial causaria na máquina pública (STF, 2018b, p. 146).

Mendes afirmou, no entanto, em sua conclusão, que seu voto “não se presta a deslegitimar a educação domiciliar”, afirmando haver a necessidade de maior discussão acerca do tema, que não poderia ser decidido através de uma decisão judicial. Após o voto, afirmou ainda que “não iria a ponto de declarar a inconstitucionalidade de um eventual experimento futuro, mas o próprio experimento há de passar pela legislação”, diferenciando-se assim dos ministros que entenderam pela inconstitucionalidade do *homeschooling* (STF, 2018b, p. 157-161).

Posição similar é encontrado no voto do ministro Marco Aurélio. Embora tenha considerado que seja possível afirmar, a partir da Constituição, que a escolarização não é “o único padrão pedagógico possível”, entende que, ao regulamentar a matéria educacional, o legislador ordinário decidiu pela escolarização compulsória. Assim, o recurso não mereceria prosperar, pois a escolha do legislador não é de modo algum inconstitucional, e não pode ser flexibilizada mediante decisão judicial. Ademais, entende que a autonomia familiar não é atingida pela obrigatoriedade da matrícula escolar, e que para haver a permissão do *homeschooling* seria necessária “prévia autorização legislativa seguida da correspondente regulamentação pelos órgãos executivos incumbidos das políticas públicas ligadas à educação”. Assim como Mendes, concluiu salientando que o Judiciário não pode fazer as vezes do Legislativo, também

chamando a atenção para o impacto orçamentário e organizacional de uma decisão judicial que viesse a permitir o *homeschooling* (STF, 2018b, p. 169-175).

O voto de Dias Toffoli, assim como o de Weber, simplesmente acompanhou o voto de Moraes, pela “dificuldade de ver um direito líquido e certo de imediato” no caso em tela, discordando ainda dos regramentos propostos por Barroso e da fixação de prazo sugerida por Fachin (STF, 2018b, p. 179).

O último voto proferido foi o da ministra Cármen Lúcia. A partir dos arts. 205, 227 e 229 da Constituição, considerou que os pais não podem “monopolizar a educação de seus filhos, encarregando-se inclusive da educação intelectual”. Ressalta que não há, nem na Constituição, nem no regramento infraconstitucional, qualquer permissão à educação domiciliar. Afirma que “em tese” é possível que o Poder Legislativo venha a permitir a prática, destacando a existência de projetos em tramitação no Congresso Nacional. No entanto, alerta que, para ser dotada de constitucionalidade, eventual lei que permita o *homeschooling* “deveria munir o Estado das ferramentas necessárias para garantir que o ensino domiciliar ministrado em cada lar tenha padrões mínimos de qualidade” (STF, 2018b, p. 193-195).

Assim, percebe-se que a posição majoritária não foi uniforme. Alguns ministros se posicionaram mais enfaticamente pela constitucionalidade do *homeschooling*, desprovendo o recurso apenas pela ausência de previsão legal. Outros ministros manifestaram dúvidas acerca da viabilidade da educação domiciliar, mas não se posicionaram de forma inequívoca pela inconstitucionalidade, afirmando que o tema deve ser debatido pelo poder Legislativo.

Moraes e Leal (2020, p. 302-303) afirmam que Gilmar Mendes, Marco Aurélio e Cármen Lúcia teriam, seguindo o voto de Luiz Fux, entendido pela “inconstitucionalidade do *homeschooling per se*, considerando que toda a lei criada nesse sentido seria inconstitucional”. A interpretação parece equivocada: embora tais ministros tenham apresentado um maior ceticismo em relação à prática, não trouxeram um entendimento pela inconstitucionalidade expressa da educação domiciliar e de qualquer projeto de lei futuro que viesse a permiti-la. De qualquer forma, as autoras citadas trazem um bom sumário do posicionamento majoritário do STF: “O ensino em casa [...] encontra guarida, portanto, no arcabouço constitucional brasileiro, sendo necessário, contudo, que haja regulamentação legislativa para que não permaneça como uma prática inconstitucional”.

Entende-se aqui que os ministros Luís Fux e Ricardo Lewandowski foram os únicos a manifestar em seus votos o entendimento de que a educação domiciliar, para além de não ser um direito exigível, é uma prática inconstitucional, que não pode vir a ser permitida por um projeto de lei futuro. As razões de seus votos serão estudadas no subcapítulo abaixo.

4.2.4 Os votos pela inconstitucionalidade do *homeschooling*

Cabe agora analisar os votos de Fux e Lewandowski com a devida atenção, tendo em vista que se coadunam com a hipótese perseguida pela presente pesquisa. O ministro Fux sintetizou da seguinte forma o que considera serem as causas da inconstitucionalidade da educação domiciliar:

(i) a literalidade da Constituição e a capacidade institucional expressa no arcabouço normativo vigente; (ii) o princípio do melhor interesse da criança, a função socializadora da escola e o direito ao pertencimento (dimensão individual da educação questão); e (iii) o princípio do pluralismo ideológico, religioso e moral e os deveres de tolerância e de inclusão (dimensão social e política da educação) (STF, 2018b, p. 107).

Em seu voto, desenvolve cada um dos pontos. Quanto à literalidade da Constituição, destaca a obrigação dos pais e responsáveis pela frequência à escola (art. 208, §3º) e o princípio de igualdade ao “acesso e permanência na escola” (art. 206, inciso I). Afirma ainda que a obrigatoriedade da educação dos 4 aos 17 anos prevista no art. 208, inciso I, só permitiria o *homeschooling* em substituição à creche (dos 0 aos 3 anos), o que é referendado pela legislação infraconstitucional (LDB, ECA e a previsão do crime de abandono intelectual), e pelas políticas públicas como o Bolsa-família, que são condicionadas à frequência escolar. Assim, há um “arcabouço normativo” em prol da obrigatoriedade escolar, que não pode ser derogado pela “escusa de consciência e de crença” alegada pelos defensores do *homeschooling*, até mesmo porque a liberdade de crença postulada é a dos pais e responsáveis, que discordam dos valores escolares, e não a liberdade da criança em si. Conclui ao afirmar que não se “pode negar o acesso do educando ao conhecimento científico, moral e social, com fundamento em convicções religiosas ou filosóficas de uma família” (STF, 2018b, p. 108-111).

Quanto ao “melhor interesse da criança”, Fux ressalta inicialmente a função socializadora da escola, tendo em vista que a educação tem como objetivo

constitucional não apenas o preparo para o mercado de trabalho, mas também o “pleno desenvolvimento da pessoa” e o “preparo para o exercício da cidadania”. Esses objetivos são alcançados também mediante o convívio com o diferente no ambiente escolar, conforme o ministro argumenta, lançando mão da teoria do reconhecimento de Honneth. Reconhece haver hipóteses excepcionais nas quais a frequência escolar em si poderia causar estigmatização, o que justificaria a não realização da matrícula nestes casos, que devem ser observados com cautela. Ressalta também que os profissionais da educação, ao contrário dos pais e familiares, possuem não só a expertise, mas também a impessoalidade, o que permite que sejam capazes de detectar e agir em casos de abuso do poder familiar. Assim, a frequência escolar atua em prol do melhor interesse da criança e do adolescente, e a simples vontade dos pais não poderia suplantá-la, afirmando que “[a]o restringir o alcance da liberdade dos pais, deve-se considerar o caráter relativo dessa liberdade, a vulnerabilidade do menor e a irreversibilidade dos danos eventualmente causados pelo isolamento” (STF, 2018b, p. 112-119).

Por fim, ao tratar do tema do “pluralismo de ideias e do paradoxo da tolerância”, Fux alerta que a educação no Brasil deve ser voltada à democracia e ao desenvolvimento. Entende que o referido pluralismo de ideias também se impõe como dever da família, que seria descumprido em caso de adoção do *homeschooling*. Lança mão ainda da ideia do “paradoxo da tolerância”, citando a ideia de Popper segundo a qual a tolerância (neste caso, a tolerância à educação domiciliar) não pode ser admitida como fundamento para a intolerância (que pode decorrer da ausência do convívio com a diversidade no âmbito escolar). Menciona as já citadas decisões constitucionais alemã e espanhola que vetaram a prática do *homeschooling*, bem como a decisão do STF que autorizou a educação religiosa nas escolas, o que tornaria inócua a alegação de que o *homeschooling* seria necessário para preservar a liberdade de crença. Por fim, afirma ainda haver uma “faceta anti-isônomica” na educação domiciliar, pois sua realização é mais fácil para as famílias mais abastadas, e que o isolamento por ela provocado poderia causar um “enrijecimento moral”, indo assim de encontro às ideias de igualdade de acesso na educação (art. 206, inciso I) e combate às desigualdades (art. 3º) previstas na Constituição (STF, 2018b, p. 119-127).

O ministro Lewandowski decidiu de uma forma semelhante. Inicia o seu voto trazendo a ideia de um “princípio republicano” que está no “núcleo essencial da

Constituição”, e que “gera deveres dos cidadãos em face do Estado e da sociedade”. Um desses deveres seria a participação na vida pública e à cidadania ativa. Assim, a partir dessas reflexões, destaca as ideias de “contribuição da sociedade” e “preparo para o exercício da cidadania” no art. 205 da Constituição, de onde se extrai a ideia de que a educação é uma construção coletiva. Essa ideia é corroborada pela legislação infraconstitucional, citando como exemplo o art. 2º da LDB, que traz “os ideais de solidariedade humana” como um princípio da educação (STF, 2018b, p. 128-132).

Lewandowski tampouco considera válida a ideia de que as deficiências na educação regular ensejariam uma permissão do *homeschooling*, pois é uma “solução” que tem uma postura individualista, incompatível com o ideal constitucional de educação, enquanto o correto seria haver maior investimento na educação básica. Traz a ideia da “doutrina do fórum público de discussões”, e alerta contra a possibilidade do surgimento de “bolhas” com a permissão da educação domiciliar, afirmando que o contato com ideias e valores que não nos agradam também faz parte do processo de crescimento e aprendizagem, além de impedir a “alienação do indivíduo da sociedade” (STF, 2018b, p. 132-137).

Por fim, menciona os dispositivos constitucionais e infraconstitucionais já citados por Fux em seu voto, que trazem a obrigatoriedade da matrícula e frequência escolar, e, a partir deles, afirma (STF, 2018b, p. 137-138):

[...] afigura-se, a meu ver, que o desígnio dos legítimos representantes do povo brasileiro foi o de promover a integração de todos os cidadãos mediante a educação. Na situação sob exame, não vejo razão nenhuma que justifique eventual ação contramajoritária desta Corte, por não haver direitos ou valores de minorias injustamente ofendidos ou aviltados. Bem por isso, considero que, em casos como este, emerge o dever de autocontenção do Supremo, em respeito à vontade soberana do povo, manifestada na Constituinte de 1988.

Conclui o voto afirmando que não se pode considerar que a utilização da nota do ENEM como análogo à aprovação no Ensino Médio traz em si um permissivo ao *homeschooling*, e que a permissão a essa modalidade de ensino pelo STF contrariaria a fixação da constitucionalidade das idades mínimas de 4 e 6 anos para ingresso na educação infantil e ensino fundamental pelo mesmo tribunal na ADPF 292. Por fim, alerta para a utilização de precedentes pró-*homeschooling* advindos de países com maior desenvolvimento social e econômico do que o Brasil, alertando

que o afastamento de crianças e adolescentes da sala de aula pode ter efeitos deletérios como o aumento do trabalho infantil. Nega provimento ao recurso, entendendo que o *homeschooling* “não pode ser considerado meio lícito de cumprimento do dever de prover a educação, previsto no art. 205 da Constituição Federal” (STF, 2018b, p. 138-140).

A visão exposta na presente pesquisa destoa do entendimento majoritário do Supremo Tribunal Federal e vai ao encontro da argumentação presente nos votos minoritários dos ministros Fux e Lewandowski. Assim, busca-se agora realizar uma argumentação a favor da inconstitucionalidade do *homeschooling*, que dialoga com e complementa os votos acima estudados.

4.3 A incompatibilidade do *homeschooling* com a Constituição Federal de 1988

Entende-se aqui que a atual ordem constitucional e legal brasileira acerca da educação, em uma análise *prima facie*, veta de forma implícita a educação domiciliar.

Inicialmente, retoma-se a ideia de que a Constituição Federal, para além de direitos, também traz deveres aos particulares, como já discutido no capítulo primeiro. Dimoulis e Martins (2014, p. 64) afirmam que a Constituição “estabelece deveres de determinadas categorias da população, como a educação enquanto dever da família” (conforme o art. 205). Os autores citados destacam a “baixa densidade normativa” do mandamento do art. 205, tendo em vista que neste dispositivo não há uma indicação de quais medidas a família deve tomar para garantir a educação, o que torna necessário que o legislador defina de maneira mais específica como tal dever será cumprido.

Regulamentando o cumprimento desse dever fundamental, é possível extrair tanto da própria Constituição, de forma implícita (art. 208, §3º¹⁶) quanto da legislação infraconstitucional, de forma mais explícita, como no art. 55 do Estatuto da Criança e do Adolescente¹⁷ e no art. 6º da Lei de Diretrizes e Bases¹⁸, uma obrigação de pais e responsáveis em matricular crianças e adolescentes em escolas, conexas ao direito à

16 Art. 208 § 3º CF: “Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola”.

17 Art. 55 ECA: “Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”.

18 Art. 6º LDB: “É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade”.

educação. Ou seja, há um dever não apenas do Estado em fornecer a educação mediante o oferecimento de vagas nas escolas, mas também um dever dos pais e responsáveis em assegurar que seus tutelados tenham acesso às escolas e as frequentem (ROSETTO; VERONESE, 2017, p. 92-93; SARLET, 2018, p. 236).

Há ainda uma argumentação de base infraconstitucional de que o art. 246 do Código Penal¹⁹ também traria uma vedação à educação domiciliar, ao disciplinar o crime de abandono intelectual. No entanto, essa argumentação é corretamente rechaçada por Moraes e Souza (2017, p. 22), ao lembrar que tal norma foi incluída no diploma penal em 1940, ou seja, na vigência da Constituição de 1937, que permitia a educação domiciliar ao tornar o Estado mero colaborador da família na promoção da educação. Ademais, o tipo penal somente é aplicável aos pais e responsáveis que deixam de promover a instrução básica a seus filhos. Ou seja, ainda que se repete a educação domiciliar como forma ilegítima de promover a educação, somente incorrerá em abandono intelectual quem negligenciar completamente o aprendizado dos filhos, não incorrendo no tipo penal quem pratica a educação domiciliar.

Tratando especificamente do art. 208, §3º da Constituição e interpretando sua relação com a possibilidade (ou não) da realização da educação domiciliar, afirma Cury (2019, p. 4):

A Constituição de 1988 não traz uma proibição explícita da “educação no lar”. Já se tornou clássico o princípio de que, no âmbito da administração própria dos poderes públicos, é lícito fazer o que está autorizado pela lei. Já no circuito da administração privada, é permitido tudo o que a lei não proíbe. Ora, a educação escolar no terreno do privado goza de liberdade nos termos da lei, o que, no caso, implica a autorização de funcionamento e o respeito à legislação educacional.

Se a Constituição não proíbe “a educação no lar”, ela determina no §3º do art. 208 que é dever do Estado “zelar junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola”. Ora, zelar é tomar conta de algo com todo o cuidado, tomando medidas cabíveis para que algo venha a se realizar ou a se evitar. E, por sua vez, frequência supõe um ato de comparecimento em um determinado lugar, podendo inclusive ser medida pelo número de vez desta presença, como no caso das 4 horas diárias e dos 200 dias, como reza a lei das diretrizes e bases. Não por outra razão que o Plano Nacional de Educação, Lei n. 13.005 de 2014, prevê, nas metas e estratégias relativas à Pré-escola, ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, a universalização dessas etapas para os educandos de quatro a dezessete anos.

19 Art. 246 CP – “Deixar, sem justa causa, de prover à instrução primária de filho em idade escolar: Pena – detenção, de quinze dias a um mês, ou multa”.

No entanto, os defensores do *homeschooling* rejeitam o dever legal de pais e responsáveis em matricular seus tutelados em escolas, adotando visões que Cury (2017, p. 115) identifica como jusnaturalistas: ora propondo a família como uma entidade superior ao Estado, não sujeita às regras de direito positivo acima mencionadas; ora propondo uma liberdade de ensino mais ampla, para além das hipóteses positivadas na Constituição (escolas públicas e privadas), com a permissão da educação realizada no âmbito do lar.

Complementarmente, é interessante trazer citação de Barbosa (2016, p. 156) sobre as justificativas legais utilizadas pelos proponentes do instituto:

No entanto, ainda que haja clareza, do ponto de vista legal, quanto à obrigatoriedade da matrícula em escolas, surgem questionamentos sobre as possíveis lacunas legislativas a favor do *homeschooling*. Dessa maneira, é possível verificar que os favoráveis ao ensino em casa no Brasil baseiam-se na CF/88 para defender, entre outros, que: o dever do Estado, no campo educacional, é supletivo e subsidiário ao dever da família; o art. 229 (que expressa o dever dos pais de assistir, criar e educar os filhos menores), bem como os artigos 205 e 206, concedem à família a garantia do direito fundamental, que lhe pertence, de escolher, livre e prioritariamente, o tipo de educação que deseja dar a seus filhos, visando aos fins proclamados na constituição.

Resulta que é indiscutível estarmos em uma situação em que há um aparente conflito entre princípios de direito fundamental: por um lado o direito à educação e o princípio do melhor interesse do menor; de outra banda, a liberdade de pais e responsáveis de optar pelo sistema educacional que julgam mais adequados para as crianças e adolescentes. Nesse sentido é o posicionamento de Bedin e Wüst (2020, p. 143) ao afirmar: “À vista disso, percebe-se ao pesquisar a *homeschooling* que há colisão entre a liberdade de educar dos pais e a de conviver comunitária e socialmente das crianças e adolescentes”.

Assim, é importante trazer à baila as ideias de ponderação e sopesamento trazidas nas obras de Dworkin e Alexy, a fim de determinar quais desses princípios terão precedência.

Para Alexy (2015, p. 93-94), quando estamos diante de uma colisão entre princípios, esta ocorrerá não somente na dimensão da validade, mas também na dimensão de seu peso. É necessário realizar um sopesamento no caso concreto, e um princípio cederá em relação ao outro. Isso não significa que haverá invalidade ou cláusula de exceção ao princípio cedente, mas sim que “que um dos princípios tem precedência em face do outro sob determinadas condições”.

Ideia similar está presente na obra de Dworkin (2002, p. 42-44). O autor entende que “[o]s princípios possuem uma dimensão que as regras não tem – a dimensão do peso ou importância”. Assim, na colisão entre princípios, um deles cederá, por meio de uma ponderação, mas ambos seguirão válidos. Essa é uma das distinções entre princípios e regras apontadas por Dworkin, pois as regras operam por uma lógica de “tudo-ou-nada”, serão aplicáveis ou não a um caso concreto, e uma cederá em favor da outra, utilizando outras regras presentes no próprio sistema jurídico (como a aplicação da regra mais recente ou da regra mais específica).

Cabe lembrar aqui a advertência de Afonso da Silva (2011, p. 368-371) de que o sopesamento entre princípios não pode ser visto como uma relação de simples preferência, devendo haver algum rigor metodológico. Afirma que as “relações de preferência [entre direitos] têm que ser fundamentadas, o que implica a fixação de um escalonamento na relação entre a restrição de um direito e realização de outro”. Esse escalonamento pode consistir, portanto, na comparação do grau de restrição que um direito fundamental contido em um princípio sofrerá (que poderá ser pequeno, médio ou grande), com o grau de realização do direito fundamental colidente (que também poderá ser pequeno, médio ou grande).

Assim, tendo em vista a colisão de princípios ora estudada, entende-se que neste embate deve ser defendida a supremacia do melhor interesse do menor sobre a liberdade dos pais (que não resta fulminada em absoluto, pois podem optar pela escola que julgarem mais adequada, além de realizar atividades educacionais complementares no âmbito do lar). O grau de restrição ao direito à liberdade dos pais, portanto, pode ser considerada pequeno, se comparado ao grau de realização do direito à educação das crianças e dos adolescentes permitido pela escolarização convencional.

Nesse sentido, concorda-se com o posicionamento de Moraes e Souza (2017, p. 25-27) de que as demandas judiciais dos proponentes da educação domiciliar (incluindo o RE 888.815) não foram capazes de justificar uma exceção à obrigatoriedade escolar. Os autores citados entendem que somente se poderia falar em ensino domiciliar “na hipótese em que o ensino formal afastasse a criança daquela comunidade de valores à qual pertence, antagônica aos valores difundidos pela escola regular”, o que somente ocorre em casos muito excepcionais (como o já discutido caso da comunidade *amish* nos EUA). Afirmam ainda que não se pode dizer que o ensino formal traz uma imposição de valores que confrontam ou

suplantam os da família: na verdade, o que ocorre é a apresentação a ideias distintas dos valores familiares, que podem até restar fortalecidos a partir do confronto com visões divergentes.

Reich (2016, p. 136) afirma ainda que a educação estatal (ou mesmo a educação privada diretamente regulamentada pelo Estado) tem a obrigação mínima de promover uma educação cívica, que ensine assuntos essenciais, como o funcionamento das estruturas do governo e os direitos básicos de cada pessoa, a partir da ideia de que “não se nasce cidadão”, mas sim “torna-se um cidadão”. Complementarmente, Cury (2019, p. 6) afirma que, com a eventual permissão da prática do *homeschooling*, corre-se “o risco de, perigosamente, escorregar para um isolamento, um fechamento para o outro, dentro da família, reduzindo o campo de compartilhamento convival e de transmissores não licenciados”.

Trazendo essas ideias para o contexto constitucional brasileiro, não se olvida que o art. 205 da Constituição Federal, que traz os fundamentos do direito à educação, determina que ela deve visar ao “preparo para o exercício da cidadania”. Entende-se aqui, portanto, que a permissão do *homeschooling* violaria diretamente essa previsão constitucional, à medida que se reconhece a incapacidade – ou ao menos uma séria dificuldade – dessa modalidade de ensino em prover a educação cidadã exigida pela Carta Maior.

Por fim, é importante frisar que a Constituição não traz apenas normas com natureza de princípios em termos de direito à educação, mas também regras. E acerca da colisão de princípios e regras, merece destaque o posicionamento de Alexy (2015, p. 140):

[...] do ponto de vista da vinculação à Constituição, há uma primazia do nível das regras. Ainda que o nível dos princípios também seja o resultado de um ato de positivação, ou seja, de uma decisão, a decisão a favor de princípios passíveis de entrar em colisão deixa muitas questões em aberto, pois um grupo de princípios pode acomodar as mais variadas decisões sobre relações de preferência e é, por isso, compatível com regras bastante distintas. Assim, quando se fixam determinações no nível das regras, é possível afirmar que se decidiu mais que a decisão a favor de certos princípios. Mas a vinculação à Constituição significa uma submissão a todas as decisões do legislador constituinte. É por isso que as determinações estabelecidas no nível das regras têm primazia em relação a determinadas alternativas baseadas em princípios.

Assim, devemos também contrastar os já mencionados princípios de liberdade do art. 206, inciso II e III da Constituição Federal, utilizados como

argumento a favor do *homeschooling*, com as regras cogentes da Constituição Federal em termos de educação, como a responsabilidade de pais e responsáveis em garantir a frequência à escola previsto no art. 208, §3º e o “cumprimento das normas gerais da educação nacional”, obrigatório à educação privada por força do art. 209, inciso I. Nesse sentido, é pertinente colacionar trecho do já estudado voto do ministro Fux quando do julgamento do RE 888.815:

O arcabouço normativo construído pelo constituinte originário, pelo legislador e pelo administrador alinha-se harmoniosamente para a obrigatoriedade de as crianças em idade escolar estarem matriculadas na rede regular de ensino e frequentarem as aulas. Isso demonstra que o ensino domiciliar é, não apenas inconstitucional, mas também incompatível com o nosso ordenamento jurídico. Entendimento diverso desvirtuaria a capacidade institucional da comunidade de especialistas em pedagogia, psicologia e educação, responsável pelo desenho de políticas públicas no setor (STF, 2018b, p. 110).

O que se defende, em suma, é que a da Constituição traz regras de direito material que impossibilitam a alteração da legislação a fim de permitir a prática do *homeschooling*. A educação escolar foi o método escolhido pelo constituinte como a maneira de efetivar o direito fundamental e social à educação, o que posteriormente foi referendado pelo legislador infraconstitucional, ao regulamentar a matéria. Por consequência, uma supressão da obrigatoriedade da escolarização somente poderia ser feita por meio de Emenda Constitucional, e qualquer lei, seja ela federal, municipal ou estadual, que venha a permitir a referida prática, deve ser reputada inconstitucional.

A partir da linha argumentativa exposta no presente subcapítulo, conclui-se que a decisão do STF no RE 888.815 não foi capaz de dar a resposta constitucionalmente correta ao pleito, gerando insegurança jurídica. É interessante analisar o entendimento de Ranieri (2017, p. 159-161) acerca da matéria, proferido no curso do processo, mas antes do julgamento. A autora citada considera que o RE 888.815 não poderia ser considerado um *hard case* (caso difícil), ou seja, um caso em que a Constituição não dá uma resposta clara, cabendo ao juiz o papel de preencher a lacuna e encontrar os direitos das partes. A sua justificativa para tanto reside em dois argumentos: o primeiro é de que a mesma situação fática já havia sido julgada corretamente pelo STJ no já estudado Mandado de Segurança 7.407; o segundo, pela “prevalência do princípio da primazia da criança sobre o poder parental, por força da ratificação da Convenção dos Direitos das Crianças – CDC”,

discordando da ideia de que a educação domiciliar pode ser considerada “mais favorável à criança”.

Ao tratar do caso, em artigo elaborado após o julgamento, Bedin e Wüst (2020, p. 143-146) ressaltam o caráter personalíssimo do direito à educação de crianças e adolescentes, bem como a discussão entre a possibilidade da educação domiciliar pautada na ideia de “dever da família” e a possibilidade de “compartilhar diferentes percepções, vivências e opiniões” na educação tradicional. Assim, o poder Judiciário poderia resolver o conflito por meio da já aludida técnica de ponderação dos princípios; no entanto, optou por não fazê-lo, transferindo a decisão para o Poder Legislativo, ao afirmar que a prática é constitucional mas carece de regulamentação legal.

As consequências práticas da decisão – em nosso ver equivocada – do STF serão estudadas na seção final do presente capítulo, ao observar a produção legiferante produzida acerca do *homeschooling* após o julgamento do recurso em questão, produção esta que partiu em grande parte da ideia de que a educação domiciliar é uma prática constitucional, porém não regulamentada.

4.4 O processo legiferante acerca do *homeschooling* após o julgamento do Recurso Extraordinário nº 888.815/RS

Conforme afirma Moraes (2021, p. 496), após a decisão do STF no julgamento do Recurso Extraordinário nº 888.815/RS “se instaurou uma corrida pela regulamentação da educação domiciliar”. Essa corrida pôde ser observada não apenas no Congresso Nacional, mas também nas Assembleias Legislativas e Câmaras de Vereadores ao redor do país. A fim de desenvolver as questões constitucionais já expostas, alguns dos projetos de leis sobre o tema serão estudados a seguir.

4.4.1 O *homeschooling* no Congresso Nacional após o RE 888.815/RS

Um dos projetos recentes de maior destaque foi o PL 2.401/19, cuja gênese é descrita da seguinte forma por Cury (2019, p. 5):

Em abril de 2019, o Executivo enviou um projeto de lei ao Congresso sobre o assunto, a partir do Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos.

Esse projeto traz como base “o direito natural dos pais” (expressão da Constituição de 1937) na opção por cumprir o dever de ensinar, seja por meio da família, seja pela oferta pública ou privada. O projeto contém várias condicionalidades para a oferta doméstica. Na Câmara, o projeto foi classificado sob o PL n. 2401/2019.

Embora chame a atenção que o referido projeto, que trata de pauta educacional, tenha sido de iniciativa do Ministério da Mulher, Família e Direitos Humanos, a permissão da prática do *homeschooling* passou a ser também uma prioridade do Ministério da Educação (MEC) no governo Bolsonaro, que intensificou uma campanha, em especial a partir de 2021, para torná-la uma prioridade legislativa. Conforme afirma Vieira da Silva (2021, p. 21-22), as principais estratégias usadas pelo MEC nessa campanha foram as seguintes:

Dentre as seguintes estratégias discursivas identificadas, frisamos: a) a educação domiciliar é construída como um direito e a necessidade de legitimá-lo do ponto de vista normativo; b) uma vez que outros países adotam semelhante modelo, o Brasil não pode mais postergar a aprovação da pauta; c) são mencionados, em discurso direito, depoimentos de estudantes dessa modalidade de ensino, os quais pontuam possibilidades ricas de aprendizagem, as quais não seriam possíveis na educação escolar; d) a questão da falta de socialização, argumento lançado por quem não compactua com o formato do *homeschooling*, seria suprida por meio de interação com outras famílias educadoras e naturalmente por meio de encontros casuais; e) visando desfazer enunciados já produzidos sobre a educação domiciliar, tem-se a defesa de que a regulamentação dessa modalidade não beneficiaria somente famílias mais detentoras de capital econômico.

Merece destaque, em um sentido contrário ao projeto anteriormente citado, o PL 3.159/19, de iniciativa da deputada federal Natália Bonavides, que buscava acrescentar ao art. 5º da LDB, que trata do direito público subjetivo à educação, um §6º com a seguinte redação: “A educação domiciliar não poderá substituir a frequência à escola, sendo esta parte inalienável do direito público subjetivo disposto no *caput*”. Na justificativa do projeto, afirma-se que a educação domiciliar vai contra “o princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, bem como a liberdade de aprender e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”, e que a Constituição traz uma responsabilidade solidária entre família e Estado no fornecimento da educação. Assim, defende haver uma inconstitucionalidade do *homeschooling*, citando ainda os posicionamentos dos ministros Fux e Lewandowski no julgamento do RE 888.815.

Mais recentemente, no entanto, a miríade de projetos de lei acerca do tema – inclusive os dois projetos acima citados – foi concentrada no já mencionado PL 3.179/12, por meio do apensamento. Portanto, a redação atual do referido PL, que foi aprovado na Câmara dos Deputados em 19 de maio de 2022, é uma reunião de propostas previstas em todos os projetos que tratavam do tema. Opta, ao contrário de alguns projetos anteriores, dentre os quais o PL 2.401/19, por não criar uma lei federal autônoma disciplinando o tema, mas sim por alterar significativamente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, inserindo regulamentações acerca da educação domiciliar e removendo óbices que essa lei trazia à sua implementação²⁰.

O art. 1º da LDB é alterado, passando a prever no §1º que é “admitida, na educação básica, a educação domiciliar”. O art. 23, que traz disposições gerais acerca da educação básica, é acrescido de um § 3º, que permite a “educação básica domiciliar, por livre escolha e sob a responsabilidade dos pais ou responsáveis legais pelos estudantes”. O parágrafo em questão traz em seus incisos uma série de requisitos para o *homeschooling*, como a exigência de que um dos pais ou responsáveis tenha ensino superior, a matrícula em instituição de ensino que supervisionará a educação domiciliar, o cadastro junto ao sistema regular de ensino e a realização de avaliações anuais de desempenho dos alunos nessa modalidade (semestrais caso o aluno seja portador de deficiência).

O art. 23 também seria acrescido de um §5º, que traz hipóteses de perda do direito à educação domiciliar, como a apresentação de resultado insatisfatório nas avaliações anuais/semestrais. O art. 81-A passaria a trazer ainda vedações à realização do *homeschooling* por pais que tenham sido condenados ou estejam cumprido pena por crimes contra a criança e o adolescente.

Observa-se, portanto, que a forma atual do PL 3.179/12 tem como característica uma conciliação entre as visões legislativas acerca da educação domiciliar contidas nos projetos de lei anteriores, mencionadas no capítulo anterior. Por um lado, dá ênfase à questão da liberdade de ensino, enfatizando a “livre escolha” dos pais ou responsáveis legais. Por outro lado, também traz uma regulamentação um tanto quanto rígida – ainda que possivelmente difícil de se concretizar – prevendo avaliações de desempenho, requisitos para a concessão do direito à educação domiciliar e hipóteses nas quais o direito pode ser suprimido.

20 Todas as remissões dos parágrafos seguintes são referentes à redação atual do inteiro teor do PL 3.179/12 no momento da conclusão do trabalho.

Em paralelo ao PL 3.179/12, também deve se mencionar brevemente o PL 3.262/19 (não apensado àquele), cujo objetivo é o de acrescentar um parágrafo único ao art. 246 do Código Penal, nos seguintes termos: “Os pais ou responsáveis que ofertarem a modalidade de educação domiciliar (*homeschooling*) não incorrem no crime previsto neste artigo”. A justificativa do projeto remete à ideia de que os pais têm o “direito natural de educar seus filhos”, citando ainda o art. 205 da Constituição e o julgamento do RE 888.815. Conforme já discutido, há um entendimento de que a educação domiciliar não é tipificável como abandono intelectual, e a justificativa não menciona qualquer precedente judicial em sentido contrário, o que torna duvidosa a utilidade da existência do projeto de lei.

Podemos perceber que, embora ainda sem sucesso, o tema do *homeschooling* ganhou força no Congresso Nacional após o julgamento do RE 888.815. Embora a maioria dos projetos de lei tratando do tema tenham sido apensados no PL 3.179/12, que antecede o julgamento em questão, boa parte da redação atual do referido PL segue diretrizes nele estabelecidas pelo STF, em especial nos votos dos ministros Barroso e Moraes.

No entanto, ainda que de forma minoritária, percebe-se que há também adesão ao posicionamento da inconstitucionalidade do *homeschooling*, razão pela qual se acredita que, caso o PL 3.179/12 seja aprovado, haverá nova discussão acerca da compatibilidade dessa forma de ensino com a Constituição Federal, que poderá chegar novamente ao STF. Ademais, não se pode deixar de notar que, mesmo com a aprovação tática da Suprema Corte à promulgação de uma lei permitindo a educação domiciliar – bem como o interesse de setores do governo federal no tema – esta ainda não sobreveio.

4.4.2 Dois projetos de destaque envolvendo o *homeschooling* no Rio Grande do Sul – o Projeto de Lei 170/19 e a Lei Municipal nº 13.029/22

Com a demora do Congresso Nacional na aprovação de uma lei regulamentando a educação domiciliar, observa-se no âmbito do poder Legislativo de alguns estados e municípios a promulgação de leis a fim de permitir a prática. Antes de mencionar os projetos de lei elaborados no Rio Grande do Sul, é importante analisar um precedente bastante significativo: a Lei Municipal nº 9.562/19, aprovada na cidade de Vitória.

A lei era bastante simples e trazia pouca regulamentação, prevendo em seu art. 3º que os pais ou responsáveis tinham apenas a “obrigação de proporcionar a seus filhos ou pupilos o ensino relativo aos níveis de educação nos termos da lei”, e adotava como critério avaliativo dos alunos nessa modalidade a Prova Brasil e o Enceja, conforme o art. 4º. Os pais deveriam também realizar cadastro na secretaria de educação do município, por força do art. 5º.

No entanto, a lei foi considerada inconstitucional pelo Tribunal de Justiça do Espírito Santo no julgamento da Ação Direita de Inconstitucionalidade nº 0035496-33.2019.8.08.0000, entendendo o Tribunal que o Legislativo municipal atribuiu indevidamente despesas ao poder executivo, além de que seria inconstitucional regulamentar o ensino de tal forma por meio de lei municipal, conforme demonstra a leitura de trecho da ementa abaixo transcrito:

AÇÃO DIRETA DE INCONSTITUCIONALIDADE. LEI MUNICIPAL DE VITÓRIA PROGRAMA EDUCAÇÃO DOMICILIAR (*HOMESCHOOLING*). MATÉRIAS DE INICIATIVA EXCLUSIVA DO EXECUTIVO. VIOLAÇÃO A SEPARAÇÃO DOS PODERES. INCONSTITUCIONALIDADE FORMAL E MATERIAL. AÇÃO JULGADA PROCEDENTE.

[...]

II - É flagrante a inconstitucionalidade formal da lei municipal a qual visa estabelecer balizas à prática do ensino fundamental, na medida em que impõe padrões comportamentais a serem observados pelos pais dos alunos e pelo Município, criando ditames para sua atuação, aviltando assim a Constituição Federal que prescreve ser privativa da União a competência para legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, consoante o seu art. 22, XXIV.

Em abril de 2019, foi protocolado na Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul o Projeto de Lei nº 170, de iniciativa do deputado estadual Fábio Ostermann. No projeto, assim como na lei vitoriense acima estudada, há a intenção de permitir o *homeschooling* no Estado, trazendo alguns parâmetros para a sua realização e implementação.

É interessante analisar a justificativa apresentada pelo deputado Ostermann. Inicia citando o julgamento do RE 888.815 pelo STF, afirmando que é necessária lei para autorizar o *homeschooling* e “assegurar o direito fundamental à educação e ao pleno desenvolvimento das crianças, adolescentes e jovens que porventura sejam submetidos a esse regime de ensino”. Justifica o projeto ainda pela primazia do poder familiar sobre o poder estatal, afirmando que o *homeschooling* “urge como um pequeno fio de esperança para devolver aos pais o poder sobre os seus próprios filhos”, trazendo à tona as já mencionadas tensões entre família e Estado

subjacentes à ideia de educação domiciliar. Por fim, afirma ainda que a educação domiciliar seria mais adequada às “crianças portadoras de necessidades especiais”, que não teriam o devido atendimento na rede regular de ensino, tanto pública quanto particular.

Passando para o estudo do projeto de lei em si, nota-se que o art. 1º, curiosamente, limita-se a reproduzir na íntegra o art. 205 da Constituição Federal. O art. 2º, por sua vez, traz a permissão da educação domiciliar aos pais ou responsáveis, sem, no entanto, buscar conceituá-la. Condiciona essa forma de ensino à “articulação, supervisão e avaliação periódica da aprendizagem pelos órgãos próprios dos sistemas de ensino”.

Os artigos 3º e 4º trazem normas de natureza principiológica. No 3º é ampliada a ideia de liberdade de opção entre a educação escolar e a educação domiciliar, sendo que, caso se optasse por esta, haveria um dever de informar a escola na qual o aluno estava anteriormente matriculado. No 4º, por sua vez, busca-se assegurar a igualdade entre os alunos (estendida aos pais e responsáveis) em ambas as modalidades de ensino.

Os artigos 5º e 6º trazem deveres aos adotantes da educação domiciliar. O art. 5º obriga à realização de uma declaração perante a Secretaria de Educação de cada município, por meio de “formulário específico”. O parágrafo único equipara este formulário à matrícula escolar e a educação domiciliar à educação privada prevista no art. 209 da Constituição (servindo o formulário a autorização prevista no inciso II do referido artigo). O art. 6º por sua vez, traz um dever familiar de manter (e apresentar, quando necessário) “registro das atividades pedagógicas desenvolvidas com os seus estudantes”. Esse dever é excepcionado caso haja “matrícula em instituição de ensino à distância ou em instituição de apoio à educação domiciliar”. Cabe aqui lembrar a diferenciação entre ensino a distância e *homeschooling* realizada no segundo capítulo da presente dissertação, e que não foi observada pelo legislador.

Os arts. 7º e 8º trazem obrigações ao poder público, precipuamente aos Municípios, que ficam obrigados pelo art. 7º a realizar as avaliações previstas no art. 38 da LDB²¹ aos alunos em *homeschooling*. Já o art. 8º traz o dever de fiscalização

21 Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

por parte do Conselho Tutelar (em relação aos direitos das crianças e adolescentes) e das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação (em relação ao cumprimento dos currículos). Chama a atenção o fato de que o projeto de lei, embora traga regulamentações, não prevê nenhuma penalidade em caso de descumprimento das obrigações das famílias, limitando-se, no art. 9º, a permitir de forma genérica que o Poder Executivo regule a lei.

Em junho de 2021, o projeto de lei foi aprovado em votação no plenário da Assembleia Legislativa por 28 votos a 21. No entanto, em agosto do mesmo ano, foi vetado pelo então governador Eduardo Leite, que, embora tenha considerado o projeto “meritório”, alegou, utilizando argumentação quase idêntica à do Tribunal de Justiça do Espírito Santo supracitada, a inconstitucionalidade do projeto. Destacou que o voto do ministro Alexandre de Moraes exigia a promulgação de lei federal para permitir o *homeschooling*. Relembrou que o legislativo estadual não possui competência para legislar sobre diretrizes e bases da educação, que são necessariamente atingidas por essa modalidade de ensino, ao contrariar dispositivos trazidos em leis federais (LDB e ECA). O veto foi mantido na Assembleia em votação apertada (24 votos a 22).

Situação similar ocorreu no Distrito Federal, cuja Assembleia Legislativa promulgou a Lei 6.759, que permitia a educação domiciliar no distrito e que, ao contrário do que ocorreu no Rio Grande do Sul, foi sancionada pelo governador. No entanto, a lei prevê a necessidade de regulamentação pelo Executivo distrital, o que até o momento não ocorreu, tornando a lei ineficaz. Uma discussão sobre sua constitucionalidade está sendo travada no Tribunal de Justiça do Distrito Federal, na Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 0752639-84.2020.8.07.0000, que ainda não foi julgada²².

Da mesma forma, o estado do Paraná promulgou legislação própria acerca do tema: a Lei Estadual 20.739/2021, sancionada pelo governador em 4 de outubro de 2021. Essa lei também trazia, em seu art. 8º, a ideia de avaliação nos termos do art. 38 da LDB, além de possuir normas principiológicas acerca de liberdade de ensino e

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

22 Conforme se vê em:

<[https://pje2i.tjdft.jus.br/consultapublica/ConsultaPublica/DetailProcessoConsultaPublica/documentoSemLoginHTML.seam?](https://pje2i.tjdft.jus.br/consultapublica/ConsultaPublica/DetailProcessoConsultaPublica/documentoSemLoginHTML.seam?ca=36e0b0fc2be832e6965ae6a3e475c3bbc709910f5246e2093a04d60c4ca55cd56e26391e5759dbce991612d6e3ea3aeccc2c746908ed708&idProcessoDoc=27292487)

[ca=36e0b0fc2be832e6965ae6a3e475c3bbc709910f5246e2093a04d60c4ca55cd56e26391e5759dbce991612d6e3ea3aeccc2c746908ed708&idProcessoDoc=27292487](https://pje2i.tjdft.jus.br/consultapublica/ConsultaPublica/DetailProcessoConsultaPublica/documentoSemLoginHTML.seam?ca=36e0b0fc2be832e6965ae6a3e475c3bbc709910f5246e2093a04d60c4ca55cd56e26391e5759dbce991612d6e3ea3aeccc2c746908ed708&idProcessoDoc=27292487)>. Acesso em 11 abr. 2022.

igualdade entre ensino escolar de domiciliar (arts. 4º e 5º). Trazia alguma regulamentação à educação domiciliar, com o art. 2º contendo a exigência de que os pais comprovassem que os alunos participam de atividades de socialização. Os arts. 6º e 7º, por sua vez, exigiam respectivamente cadastro dos alunos perante o município e registro das atividades pedagógicas realizadas pelas famílias. O parágrafo primeiro do art. 6º merece destaque, ao tentar contornar a questão da obrigatoriedade da matrícula equiparando a entrega do cadastro junto ao Poder Executivo estadual à matrícula exigida pela Constituição.

No entanto, a referida lei teve sua inconstitucionalidade formal decretada pelo Tribunal de Justiça do Paraná na Ação Direita de Inconstitucionalidade nº 0065253-79.2021.8.16.0000. A fundamentação adotada pelo Tribunal é muito similar à da supracitada decisão do Tribunal de Justiça capixaba, alicerçada na violação à competência da União em legislar sobre diretrizes e bases da educação (art. 22, XXIV da Constituição). Merece destaque ainda o fato de o Tribunal de Justiça paranaense ter rejeitado a argumentação realizada pela defesa de que a previsão constitucional da competência concorrente de União, Estados e Distrito Federal para legislar sobre educação (art. 24, inciso IX) permitiria a legalização do *homeschooling* a nível estadual.

Por fim, para os interesses da presente dissertação, não se pode deixar de mencionar que, em 14 de março de 2022, foi promulgada em Porto Alegre/RS a Lei Municipal nº 13.029. Em muitos aspectos, repete a tônica das legislações já apresentadas (como a fundamentação no art. 205 da Constituição e a evocação de princípios como liberdade de escolha e isonomia), tornando redundante a análise mais detida de boa parte da lei. Há, no entanto, alguns pontos dignos de nota.

Um deles é a remissão, no art. 2º, §1º, a diversos dispositivos de tratados de direito internacional que trazem a ideia de liberdade educacional, incluindo os já estudados no primeiro capítulo. Nos parágrafos 4º e 5º do mesmo artigo observa-se um intuito de preservar os direitos da criança e do adolescente que estava ausente no projeto de lei estadual, ao prever a obrigatoriedade da convivência comunitária aos estudantes na modalidade e ao vedar a prática do *homeschooling* a pais que tenham condenações criminais contra menores.

O art. 3º traz expressamente uma série de deveres aos pais e responsáveis optantes pela educação domiciliar: para além da já citada convivência comunitária, há previsão de registro das atividades realizadas, respeito ao currículo municipal e

realização de avaliações periódicas (também na forma do art. 38 da LDB). Os arts. 4º e 5º, por sua vez, trazem direitos aos alunos em educação domiciliar, como a isonomia e o direito ao certificado de conclusão dos ciclos de aprendizagem, que fica condicionado à aprovação nas já referidas avaliações.

Por fim, chama a atenção a disposição do art. 6º que dispõe: “Na ausência de regulamentação desta Lei, as famílias terão seu direito de exercer a educação domiciliar plenamente assegurado”. Com esse artigo, o legislador municipal parece ter buscado evitar situações similares às de outras leis municipais e estaduais, que não produziram efeitos mesmo antes de terem sua inconstitucionalidade decretada, por carecerem de regulamentação do poder Executivo.

Embora a legislação porto-alegrense possua maior rigor técnico do que algumas das demais leis estudadas anteriormente neste item, buscando o diálogo com tratados internacionais, com a legislação educacional e com a Constituição, não podem ser descartadas as objeções no que diz respeito à competência das instâncias inferiores do poder legislativo – municipal e estadual – em tratar de matéria que afeta as diretrizes e bases da educação. Portanto, a tendência é que venha a ser declarada inconstitucional em breve.

Conclui-se que a profusão de leis municipais e estaduais – das quais foram citadas somente alguns exemplos – buscando permitir o *homeschooling* decorrem de uma leitura equivocada do julgamento do RE 888.815. Embora tenha o STF entendido em maioria pela constitucionalidade da educação domiciliar, deixou claro que eventual regulamentação somente poderia sobrevir por meio de lei federal, o que se torna evidente diante da exclusividade da União para legislar sobre as diretrizes e bases da educação. As manobras utilizadas pelos legisladores a nível estadual e municipal não são capazes de mudar esse fato.

Por outro lado, o simples fato de o julgamento do RE 888.815 ter permitido tal processo legiferante fortalece o argumento de que o STF não foi capaz de dar a resposta constitucionalmente correta. Ao se omitir de seu papel enquanto guardião da Constituição, permitiu ampla margem de discricionariedade ao legislador, o que acabou levando a uma inegável insegurança jurídica, tendo em vista que em diversos estados e municípios a prática foi permitida por um curto período de tempo, antes da decretação da inconstitucionalidade das leis permissivas.

5 Considerações finais

a) Embora o tema da educação de crianças e adolescentes seja discutido intensamente desde a Antiguidade, somente a partir da Idade Moderna surgem as raízes dos atuais sistemas de educação universal, que tomam a forma que conhecemos hoje na Idade Contemporânea. A ideia de que a educação deve ser disponível a todos encontrou justificativa especialmente na necessidade de aprimoramento dos cidadãos para o trabalho e para o exercício da cidadania, conforme a economia de mercado e o Estado democrático de direito ganharam força. Hoje há um quase consenso acerca da importância do acesso universal à educação, ainda que se possam fazer muitas críticas acerca da implementação dos sistemas de ensino.

b) O direito à educação passa a ser previsto pelas Constituições nacionais no século XIX, ainda que de forma muito incipiente. No entanto, é a partir do começo do século seguinte que passa a adquirir um caráter de direito social, que gera um dever de prestação por parte do Estado. Durante o século XX, a educação também passa a ser um direito previsto em documentos do direito público internacional, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos e o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, que destacam não apenas o seu caráter de direito prestacional, mas também uma faceta relacionada aos direitos de liberdade, que busca limitar a intervenção excessiva do Estado. Apesar dessas previsões, dos esforços de organizações internacionais como a UNESCO e do reconhecimento da educação como ferramenta capaz de gerar crescimento econômico e de reduzir as desigualdades sociais, a concretização do direito à educação ainda se dá de forma assimétrica ao redor do mundo.

c) O direito à educação está contemplado, de uma forma ou de outra, desde a primeira Constituição brasileira, datada de 1824, mas é na Constituição de 1934 que passa a adquirir a feição de um verdadeiro direito social, sendo uma obrigação assumida por nosso Estado. Após uma série de avanços e retrocessos nos textos constitucionais subsequentes, a Constituição Federal de 1988 trouxe um panorama mais detalhado acerca do direito social à educação, prevendo o direito à educação de forma cada vez mais explícita, destacando-se ainda a posterior ampliação do acesso ao ensino, por meio de Emendas Constitucionais que aumentaram a abrangência da chamada educação básica, que atualmente contempla o ensino de

crianças e adolescentes dos 4 aos 17 anos. Ressalta-se ainda a edição de legislação infraconstitucional que complementa e regulamenta a Constituição no que diz respeito ao direito à educação, como a Lei de Diretrizes e Bases e o Plano Nacional de Educação.

d) O *homeschooling* (ou educação domiciliar) é uma modalidade de ensino que transfere a primazia da educação de crianças e adolescentes das escolas às famílias. Distingue-se assim do ensino a distância e do ensino remoto praticado no período pandêmico, nos quais há vinculação a uma instituição de ensino. As motivações que levam à adoção dessa modalidade de ensino variam de família a família, destacando-se tanto razões ideológicas quanto pedagógicas. A forma na qual a educação domiciliar se manifesta também pode variar significativamente conforme o caso concreto, havendo famílias que buscam reproduzir o ambiente escolar no lar e famílias que buscam um rompimento completo com o sistema tradicional de ensino.

e) O movimento moderno do *homeschooling* surgiu nos Estados Unidos da América, a partir das décadas finais do século XX. Inicialmente, estava fortemente associado a concepções progressistas de educação, que criticavam o sistema tradicional de ensino, a partir das ideias de pensadores como A.S. Neill, Ivan Illich e John Holt. Na década de 1980, o movimento passou por uma virada conservadora, passando ser associado a ideologias políticas ligadas ao conservadorismo cristão, como a preconizada pelo casal Moore. Destaca-se que inicialmente houve uma colaboração entre proponentes progressistas e conservadores em prol da legalização do *homeschooling*, colaboração que se enfraqueceu à medida que passou a ser um direito assegurado nos EUA.

f) O debate em torno do *homeschooling* envolve não apenas questões pedagógicas, como também temáticas eminentemente políticas. Por trás da ideia da educação domiciliar, há uma rediscussão do papel do Estado na educação, podendo se associar essa forma de ensino às ideias de *school choice* e à defesa de um Estado mínimo. Também há uma forte discussão acerca do impacto do *homeschooling* na qualidade do ensino, destacando-se a controvérsia acerca da socialização dos alunos dessa modalidade e a dificuldade de realização de pesquisas empíricas a respeito. Há ainda um questionamento acerca da possibilidade de a educação domiciliar representar uma supremacia indevida dos

interesses dos pais e responsáveis em detrimento dos direitos de crianças e adolescentes, em especial no que diz ao respeito à autodeterminação.

g) Formas de educação domiciliar são praticadas no Brasil desde o período colonial, em especial no período anterior à criação e à consolidação tanto do sistema público quanto do sistema particular de ensino, que transferiram o centro da aprendizagem dos lares para as escolas. Entende-se que a educação domiciliar era permitida, ainda que implicitamente, até a promulgação da Constituição Federal de 1988, a partir da qual a matrícula e a frequência escolar passaram a ser obrigatórias. No entanto, desde então, tais obrigatoriedades foram questionadas, havendo uma perceptível influência do movimento estadunidense do *homeschooling* desde pelo menos o final da década de 1990, como se observa no caso da família Vilhena Coelho. Embora tenha havido atuação judicial – que chegou inclusive aos tribunais superiores – buscando permitir a educação domiciliar, bem como projetos de lei federal e de emenda constitucional nesse sentido, essas iniciativas ainda não alcançaram os objetivos almejados pelo movimento do *homeschooling*.

h) A temática do *homeschooling* já foi discutida por diversas cortes constitucionais estrangeiras, havendo uma diversidade de posicionamentos em cada país. Enquanto os EUA entendem por um amplo direito ao *homeschooling* e a Bélgica permite essa forma de ensino de forma restrita, a corte espanhola considera que a Constituição não protege um direito à educação domiciliar. A corte alemã entende que a decisão dos pais em adotar o *homeschooling* pode ser inconstitucional, à medida que a educação domiciliar pode ocasionar efeitos deletérios tanto em relação às crianças e adolescentes quanto na sociedade como um todo.

i) O tema do *homeschooling* foi discutido pela primeira vez pelo Supremo Tribunal Federal no âmbito do Recurso Extraordinário 888.815/RS, proposto em 2015 e julgado em 2018. O voto do ministro-relator Barroso trouxe uma defesa bastante entusiástica da educação domiciliar, compreendendo que poderia ser aplicada desde já, estabelecendo algumas diretrizes para o seu funcionamento. Esse posicionamento pode ser contrastado com os votos dos ministros Fux e Lewandowski, que entenderam pela inconstitucionalidade do *homeschooling*, compreendendo que a Constituição Federal de 1988 traz uma obrigatoriedade de matrícula e frequência escolar. No entanto, a posição majoritária, postulada pelo ministro Moraes e acompanhada pelos demais ministros, foi a de que a educação

domiciliar é uma forma constitucionalmente adequada de ensino; ao mesmo tempo, não é um direito exigível, por carecer de previsão e regulamentação legal.

j) Entende-se aqui que, apesar de terem sido vencidos, os ministros Fux e Lewandowski estavam corretos em seus votos. A partir da teoria dos direitos fundamentais, com base nas ideias de juristas como Dworkin e Alexy, ao contrastarmos o direito de escolha dos pais e responsáveis com o direito à educação de crianças e adolescentes, este deve prevalecer, sem que aquele seja completamente rechaçado. Assim, a liberdade de escolha educacional prevista em nossa Constituição abrange a escolha pela educação pública ou privada, mas não a opção pela educação domiciliar, que foge ao espírito de construção da cidadania e de uma sociedade solidária previstos em nossa Carta Maior. Ademais, é possível extrair da Constituição Federal, no art. 208, §3º, e da legislação infraconstitucional como LDB e ECA, uma obrigatoriedade de pais e responsáveis em realizar a matrícula de seus tutelados em instituições de ensino, bem como de assegurar a frequência escolar. Portanto, não se reputa constitucional qualquer iniciativa ou projeto de lei que venha a permitir o *homeschooling* no Brasil, entendendo que nesse sentido a decisão do STF no RE 888.815/RS foi equivocada.

k) Por fim, destaca-se que o julgamento do RE 888.815/RS pelo STF reacendeu o debate legislativo em torno da educação domiciliar, com o surgimento de diversos projetos de lei no âmbito do Congresso Nacional buscando sua permissão e regulamentação ou até mesmo sua proibição. Esses projetos estão atualmente condensados no PL 3.179/12, ao qual foram juntados por meio do apensamento. No entanto, apesar de o tema ter sido elencado como uma prioridade do atual governo federal, e da aprovação na Câmara dos Deputados, ainda não foi promulgada legislação regulamentando o *homeschooling*, razão pela qual a prática continua sendo ilícita na maior parte do Brasil. Por causa da indefinição em âmbito federal, projetos de lei permitindo a educação domiciliar passaram a ser apresentados e aprovados pelo poder legislativo de diversos estados e municípios. Há um entendimento nos Tribunais de Justiça de que esses projetos são formalmente inconstitucionais, pois tratam de matéria que deve ser obrigatoriamente decidida a nível federal, por estar relacionada às diretrizes e bases da educação.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Victor. **Linhas de trabalho em direitos econômicos, sociais e culturais: instrumentos e aliados**. In: Sur – Revista Internacional de Direitos Humanos, Ano 2, nº 2, 2005.

AFONSO DA SILVA, Virgílio. **Ponderação e objetividade na interpretação constitucional**. In: Direito e interpretação: racionalidades e instituições. São Paulo, Direito GV, p. 363-380, 2011.

_____. **O STF e a educação: a Terra é plana**. In: JOTA, 12 de setembro de 2018.

ANDRADE, Édison Prado de. **Educação domiciliar: encontrando o Direito**. In: Pro-Posições, vol.28, n.2, pp.172-192, 2017.

ALEXY, Robert. **Teoria dos Direitos Fundamentais**. São Paulo: Malheiros, 2015.

ALVES, Angela Limongi Alvarenga. **O direito à educação de qualidade e o princípio da dignidade humana**. In: Direito à educação e direitos na educação em perspectiva interdisciplinar / organizado por Nina Beatriz Stocco Ranieri e Angela Limongi Alvarenga Alves. – São Paulo: Cátedra UNESCO de Direito à Educação/Universidade de São Paulo (USP), 2018.

AURINI, Janice; DAVIES, Scott. **Choice without markets: homeschooling in the context of private education**. In: British Journal of Sociology of Education, 26(4), pp. 461–474, 2005.

AVERETT, Kate Henley. **The homeschool choice: Parents and the privatization of education**. NYU Press, 2021.

AYERS, William C. **Neill. A. S., and Summerhill**. In: Encyclopedia of educational theory and philosophy. PHILLIPS, Denis Charles (ed.) Thousand Oaks: Sage Publications, 2014.

BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro. **Ensino em casa no Brasil: um desafio à escola?** Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

_____. **Homeschooling no Brasil: Ampliação do direito à educação ou via de privatização?** In: Educação e Sociedade, vol.37, n.134, pp.153-168, Campinas, 2016.

BARCELLOS, Ana Paula de. **Os direitos à educação e o STF**. 2011.

BARROSO, Luís Roberto; REGO, Frederico Montedonio. **Como salvar o sistema de repercussão geral: transparência, eficiência e realismo na escolha do que o supremo tribunal federal vai julgar**. In: Revista Brasileira de Políticas Públicas, v. 7, n. 3, p. 695-713, 2017.

BARROSO FILHO, Gilberto. **Universalização da escola pública: do "Para Quê?" ao "Quanto?"**. In: Revista Contexto e Educação. Ijuí: Editora UNIJUÍ. Ano 15, nº 59 Jul./Set., 2000.

BARTHOLET, Elizabeth. **Homeschooling: Parent Rights Absolutism vs. Child Rights to Education & Protection**, In: Arizona Law Review nº 62, 2020.

BEDIN, Gilmar Antonio; Wüst, Caroline. **O direito à *homeschooling* e a atual legislação brasileira**. In: Revista Direito & Paz, v. 2, n. 43, p. 126-150, 2020.

BEITER, Klaus Dieter. **The protection of the right to education by international law: including a systematic analysis of Article 13 of the International Covenant on Economic, Social, and Cultural Rights**. Leiden: Martinus Nijhoff Publishers, 2006.

BERNARDES, Cláudio Márcio. **Ensino domiciliar (*homeschooling*) no Brasil: Uma abordagem ético-jurídica**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

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

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brazil**. Rio de Janeiro, 25 mar. 1824. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm>. Acesso em: 18 fev. 2021.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 24 de fevereiro de 1891)**. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 24 fev. 1891. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm>. Acesso em: 19 fev. 2021.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de julho de 1934)**. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 16 jul. 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 22 fev. 2021.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937**. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 10 nov. 1937. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm>. Acesso em: 22 fev. 2021.

_____. **Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Código Penal**. Diário Oficial da União, Brasília, 31 dez. 1940. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm>. Acesso em: 17 mar. 2022.

_____. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 19 de setembro de 1946)**. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 18 set. 1946. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm>. Acesso em: 24 fev. 2021.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 20 dez. 1961. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 26 fev. 2021.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1967**. Diário Oficial da União, Brasília, 24 jan. 1967. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm>. Acesso em: 1º mar. 2021.

_____. **Emenda Constitucional nº 1, de 17 de outubro de 1969. Edita o novo texto da Constituição Federal de 24 de janeiro de 1967**. Diário Oficial da União, Brasília, 20 out. 1969. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc_anterior1988/emc01-69.htm>. Acesso em: 1º mar. 2021.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União, Brasília, 05 out. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 7 jun. 2021.

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, 13 de julho de 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em 8 jun. 2021.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em 22 jun. 2021.

_____. **Projeto de Lei nº 3.179/2012. Acrescenta parágrafo ao art. 23 da Lei nº 9.394, de 1996, de diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a possibilidade de oferta domiciliar da educação básica**. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/534328>>. Acesso em 20 mar. 2022.

_____. **Lei nº 13.105, de 16 de março de 2015. Código de Processo Civil**. Diário Oficial da União, Brasília, 17 de março de 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em 8 mar. 2022.

_____. **Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União, Brasília, 26 de maio de 2017.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13105.htm>. Acesso em 25 ago. 2021.

_____. **Projeto de Lei nº 2.401/2019. Dispõe sobre o exercício do direito à educação domiciliar, altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2198615>>. Acesso em 28 ago. 2021.

_____. **Projeto de Lei nº 3.159/2019. Adiciona o § 6º ao art. 5º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para estabelecer que a educação domiciliar não poderá substituir a frequência à escola.** Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2205161>>. Acesso em 20 mar. 2022.

_____. **Projeto de Lei nº 3.262/2019. Altera o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 – Código Penal, para incluir o parágrafo único no seu art. 246, a fim de prever que a educação domiciliar (*homeschooling*) não configura crime de abandono intelectual.** Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1759042&filename=Tramitacao-PL+3262/2019>. Acesso em 11 abr. 2022.

CARDOSO, Nardejane Martins. **O direito de optar pela educação domiciliar no Brasil.** Dissertação (Mestrado em Direito Constitucional) – Centro de Ciências Jurídicas, Universidade de Fortaleza, 2016.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CECCHETTI, Elcio; TEDESCO, Anderson Luiz. **Educação Básica em “xeque”: Homeschooling e fundamentalismo religioso em tempos de neoconservadorismo.** In: *Práxis Educativa* (Brasil), v. 15, p. 01-17, 2020.

CONCEIÇÃO, Lourivaldo da. **Curso de direitos fundamentais.** Campina Grande: EDUEPB, 2016.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CEB 34/2000.** Brasília: Ministério da Educação, publicado no Diário Oficial da União em 18 dez. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb34_00.pdf>. Acesso em 20 out. 2021.

COSTA, Adriana Vieira da. **O ensino domiciliar (*homeschooling*): um exame do Recurso Extraordinário nº 888.815 a partir das divergências pontuadas por Ronald Dworkin na obra *Império do Direito*.** In: *Filosofia do direito e contemporaneidade II*. Leno Francisco Danner e Marcus Vinícius Xavier de Oliveira (orgs.). São Carlos: De Castro, 2020.

CURRIE-KNIGHT, Kevin. **Education in the Marketplace: An Intellectual History of Pro-Market Libertarian Visions for Education in Twentieth Century America**. Springer, 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A constituição de Weimar: Um capítulo para a educação**. In: Educação & Sociedade, v. 19, n. 63, p. 83-104, 1998.

_____. **Educação escolar e educação no lar: espaços de uma polêmica**. In: Educação e Sociedade, n.27, p.667-688, Campinas, 2006

_____. **Homeschooling: entre dois jusnaturalismos?** In: Pro-Posições. vol.28, n.2, pp.104-121, 2017.

_____. **Homeschooling ou Educação no Lar**. In: Educação em Revista, vol. 35, Belo Horizonte, 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil; FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. **Obrigatoriedade da educação das crianças e adolescentes: uma questão de oferta ou de efetivo atendimento?** In: Nuances: estudos sobre Educação, v. 17, n. 18, 2010.

DE PALMA, Juliana et al. **Meu trabalho precisa de jurisprudência? Como posso utilizá-la?** In: In: Metodologia da pesquisa em direito: técnicas e abordagens para elaboração de monografias, dissertações e teses. Marina Feferbaum, Rafael Mafei, Rabelo Queiroz (orgs.). São Paulo: Saraiva, 2019.

DICKERSON, Adam. **John Holt: The Philosophy of Unschooling**. Springer, 2019.

DIMOULIS, Dimitri; MARTINS, Leonardo. **Teoria geral dos direitos fundamentais**. São Paulo: Atlas, 2014.

DOTTA, Alexandre Godoy; CABRAL, Rodrigo Maciel. **Mínimo existencial na hermenêutica da jurisprudência brasileira referente às políticas públicas relativas ao direito à educação**. In: Revista de Estudos Constitucionais, Hermenêutica e Teoria do Direito, p. 138-149, maio-agosto 2018.

DUARTE, Clarice Seixas. **Direito público subjetivo e políticas educacionais**. In: São Paulo em perspectiva, v. 18, p. 113-118, 2004.

DWORKIN, Ronald. **Levando os direitos a sério**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

ECHALAR, Jhonny David; LIMA, Daniela da Costa Britto Pereira; OLIVEIRA, João Ferreira de. **Plano Nacional de Educação (2014–2024) – O uso da inovação como subsídio estratégico para a Educação Superior**. In: Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, vol.28, n.109, pp.863-884, 2020

FINEMAN, Martha; SHEPHERD, George B. **Homeschooling: Choosing Parental Rights Over Children's Interests**. In: University of Baltimore Law Review: Vol. 46, 1, p. 57-106, 2016.

GAITHER, MILTON. **The History of Homeschooling**. In: The Wiley handbook of home education. Milton Gaither (ed.). Chichester: John Wiley & Sons, 2017.

GARCIA, Gabriel de Matos. **A heterogeneidade do liberalismo: liberalismo clássico, alto liberalismo e libertarianismo**. Dissertação (Mestrado em Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2020.

GÖTTEMS, Claudinei J. **Direito fundamental à educação**. In: Argumenta Journal Law, v. 16, n. 16, p. 43-62, 2012.

HOLT, John; FARENGA, Pat. **Teach your own: The John Holt book of homeschooling**. Boston: Da Capo Lifelong Books, 2003.

HORTA, José Luiz Borges. **Perfil e dilemas do direito à educação**. In: Rev. Fac. Direito UFMG, Belo Horizonte, n. 56, p. 215-242, jan./jun. 2010.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. Petrópolis: Vozes, 1985.

KUNZMAN, Robert. **Write these laws on your children: inside the world of conservative Christian homeschooling**. Boston: Beacon Press, 2009.

_____. **Education, schooling, and children's rights: The complexity of homeschooling**. In: Educational Theory, v. 62, n. 1, p. 75-89, 2012.

LASCARIDES, V. Celia; HINITZ, Blythe F. **History of early childhood education**. Nova Iorque: Falmer Press, 2000.

LELLIS, Lélío Maximino. **O direito fundamental à educação configurado pelos princípios do ensino**. Cadernos de Direito, Piracicaba, v. 13, n. 25, p. 103-131, 2013.

MACHADO, Maria Cristina Gomes; MELO, Cristiane Silva. **O debate acerca do ensino público nas discussões sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961)**. In: Educação e Fronteiras, v. 2, n. 4, 2012.

MALISKA, Marcos Augusto. **Comentários aos artigos 205, 207 e 208**. In: Comentários à Constituição do Brasil / J. J. Gomes Canotilho [et al.]; outros autores e coordenadores Ingo Wolfgang Sarlet, Lenio Luiz Streck, Gilmar Ferreira Mendes. São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

MARX, Karl. **Crítica do Programa de Gotha**. São Paulo: Boitempo, 2012.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

MEDLIN, Richard G. **Home schooling and the question of socialization**. In: Peabody Journal of Education, v. 75, n. 1-2, p. 107-123, 2000.

MILL, John Stuart. **Sobre a liberdade**. Porto Alegre: L&PM, 2018.

MISES, Ludwig Von. **Liberalism**. Indianápolis: Liberty Fund, Inc, 2005.

MOEHLECKE, Sabrina. **O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações**. In: Rev. Bras. Educ., vol.17, n.49, 2012

MORAES, Viviane Merlim. **Liberdade de ensino ou escolha da família? Velho dilema, nova roupagem**. In: Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE, v. 37, n. 1, 2021.

MORAES, Maria Valentina de; LEAL, Mônia Clarissa Hennig. **A prática do homeschooling entre proibição judicial, regulamentação executiva e omissão legislativa: diálogo entre poderes?** In: Revista Brasileira de Direitos Fundamentais & Justiça, v. 14, n. 42, p. 293-317, 2020.

MORAES, Maria Valentina de; LIMA, Sabrina Santos. **As teorias da margem de apreciação nacional e do legislador diante da prática do homeschooling: os casos brasileiro e alemão**. In: Revista Jurídica em Pauta, v. 2, n. 1, p. 40-54, 2020.

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

MOREIRA, Alexandre Magno Fernandes. **O direito à educação domiciliar [livro eletrônico]**. Brasília, DF: Editora Monergismo, 2017.

MUEDINI, Fait. **Human rights and universal child primary education**. Nova Iorque: Palgrave Macmillan, 2015.

MURPHY, Joseph. **The social and educational outcomes of homeschooling**. In: Sociological Spectrum, v. 34, n. 3, p. 244-272, 2014.

NEUMAN, Ari. **Ask the Young: What Homeschooled Adolescents Think About Homeschooling**. In: Journal of Research in Childhood Education, v. 34, n. 4, p. 566-582, 2020.

OIT. **Minimum Age (Agriculture) Convention**, 1921. Disponível em: <https://www.ilo.org/dyn/normlex/en/fp=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_ILO_CODE:C010>. Acesso em: 14 ago. 2021.

OLIVEIRA, Romulado Luiz Portela de; BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro. **O neoliberalismo como um dos fundamentos da educação domiciliar**. In: Pro-Posições. 2017, vol.28, n.2, pp.193-212.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. França, 1948.

_____. **Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais**. Nova Iorque, 1966.

PARANÁ. **Lei Ordinária nº 20.739, de 4 de outubro de 2021. Institui as diretrizes do ensino domiciliar (homeschooling) no âmbito da educação básica no Estado do Paraná.** Diário Oficial do Estado, Curitiba, 5 out. 2021. Disponível em: <<https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-20739-2021-parana-institui-as-diretrizes-do-ensino-domiciliar-homeschooling-no-ambito-da-educacao-basica-no-estado-do-parana>>.

PICOLI, Bruno Antonio et al. **Dossiê: Homeschooling: controvérsias e perspectivas.** In: Práxis Educativa (Brasil), v. 15, 2020.

PINEL, Hiram; MOURA, Menderson Rezende de; FERNANDES, Hedlamar. **A Psicologia Existencial como atitude na formação de uma professora no atendimento pedagógico domiciliar – APD.** In: Educação Inclusiva: Perspectivas e Práticas Pedagógicas. Michell Pedruzzi Mendes Araújo; Hedlamar Fernandes; Hiran Pinel (orgs.) São Carlos: Pedro & João, 2019.

PINTO JUNIOR, Mario Engler. **Pesquisa jurídica aplicada no mestrado profissional.** In: Metodologia da pesquisa em direito: técnicas e abordagens para elaboração de monografias, dissertações e teses. Marina Feferbaum, Rafael Mafei, Rabelo Queiroz (orgs.). São Paulo: Saraiva, 2019.

PORTO ALEGRE. **Lei nº 13.029, de 14 de março de 2022. Institui as diretrizes da educação domiciliar (homeschooling) no Município de Porto Alegre e dá outras providências.** Câmara Municipal de Porto Alegre, 14 mar. 2022. Disponível em: <https://www.camarapoa.rs.gov.br/draco/processos/136108/Lei_13029_-_Promulgada.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2022.

RANIERI, Nina Beatriz Stocco. **O novo cenário jurisprudencial do direito à educação no Brasil: o ensino domiciliar e outros casos no Supremo Tribunal Federal.** In: Pro-Posições, v. 28, p. 141-171, 2017.

_____. **Educação obrigatória e gratuita no Brasil: um longo caminho, avanços e perspectivas.** In: Direito à educação e direitos na educação em perspectiva interdisciplinar / organizado por Nina Beatriz Stocco Ranieri e Angela Limongi Alvarenga Alves. São Paulo: Cátedra UNESCO de Direito à Educação/Universidade de São Paulo (USP), 2018.

RAVITCH, Diane. **Edspeak: a glossary of education terms, phrases, buzzwords, and jargon.** Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, 2007.

REICH, Rob. **The Civic Perils of Homeschooling.** In: Educational Leadership, v. 59, n. 7, p. 56-59, 2002.

_____. **Why Homeschooling Should Be Regulated.** In: COOPER, Bruce S.; SPIELHAGEN, Frances R.; RICCI, Carlo (Ed.). Homeschooling in new view. IAP, 2016.

RIO GRANDE DO SUL. Assembleia Legislativa. **Projeto de Lei nº. 170/2019. Dispõe sobre educação domiciliar e dá outras providências.** Disponível em:

<<http://www.al.rs.gov.br/legislativo/ExibeProposicao.aspx?SiglaTipo=PL&NroProposicao=170&AnoProposicao=2019&Origem=Dx>> . Acesso em: 22 mar. 2022.

_____. Poder Executivo. **Veto total ao Projeto de Lei nº. 170/2019**. Disponível em: <<http://www.al.rs.gov.br/legislativo/ExibeProposicao.aspx?SiglaTipo=VT&NroProposicao=170&AnoProposicao=2019>>. Acesso em 22 mar. 2022.

RODRIGUES, Horácio Wanderlei; GRUBBA, Leilane Serratine. **Conhecer direito I: a teoria do conhecimento no século xx e a ciência do direito**. Florianópolis: FUNJAB, 2012

ROSA DA SILVA, Ursula. **Filosofia, educação e metodologia de ensino em Comenius**. 2006.

ROSETTO, Geralda Magella de Faria; VERONESE, Josiane Rose Petry. **Os Direitos Fundamentais da Criança e do Adolescente**. In: Direito da Criança e do Adolescente: novo curso – novos temas. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017.

ROTHBARD, Murray Newton. **Education: Free and compulsory**. Auburn: Ludwig von Mises Institute, 1999.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2018.

SAVELI, Esméria de Lourdes; TENREIRO, Maria Odete Vieira. **A educação enquanto direito social: aspectos históricos e constitucionais**. In: Teoria e Prática da Educação, v. 15, n. 2, p. 51-57, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **A lei da educação: LDB [livro eletrônico] : trajetória, limites e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

SCAFF, Elisângela Alves da Silva; PINTO, Isabela Rahal de Rezende. **O Supremo Tribunal Federal e a garantia do direito à educação**. In: Revista Brasileira de Educação, vol.21, n.65, pp.431-454, 2016.

SCHLEGEL, Rogerio. **Educação e comportamento político. Os retornos políticos decrescentes da escolarização brasileira recente**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico [livro eletrônico]**. São Paulo: Cortez, 2017

SILVA, Luiz Henrique Gomes da; STRANG, Bernadete de Lourdes Streisky. **A obrigatoriedade da educação infantil e a escassez de vagas em creches e estabelecimentos similares**. In: Pro-Posições, v. 31, 2020.

SILVEIRA, Denise Tolfo e CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. **Unidade 2 – A pesquisa científica**. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. Métodos de Pesquisa. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

SPRINGER, Joel H. **A Primer of Libertarian Education**. Nova Iorque: Free Life Editions, 1975.

STF. **Boletim de jurisprudência internacional: educação domiciliar**, volume 2, março, 2018.

_____. **SUSPENSÃO DE TUTELA ANTECIPADA 473 RIO DE JANEIRO**. Relator: Ministro Luís Roberto Barroso. DJ: 15/09/2010. Disponível em: <<http://portal.stf.jus.br/processos/downloadTexto.asp?id=2843611&ext=RTF>>. Acesso em: 1º mar. 2021.

_____. **RECURSO EXTRAORDINÁRIO 888.815 RIO GRANDE DO SUL**. Relator: Ministro Luís Roberto Barroso. DJ: 12/09/2018. Disponível em: <http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/Camara_Especial/Acórdão%20RE%20888.815%20-%20Homeschooling.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2022.

STJ. **MANDADO DE SEGURANÇA Nº 7.407 – DF**. Relator: Ministro Francisco Peçanha Martins. DJ: 24/04/2002. Disponível em: <http://www.mp.go.gov.br/portalweb/hp/42/docs/ms-ensino_fundamental-7407_stj.pdf>. Acesso em 08 set. 2021.

STRECK, Lenio Luiz. **Há um recurso no Supremo tratando de uma coisa chamada *homeschooling***. In: Revista Consultor Jurídico, 10 de setembro de 2018.

TAVARES, André Ramos. **Direito fundamental à educação**. In: Direitos sociais: fundamentos, judicialização e direitos sociais em espécie. Rio de Janeiro: Lumen Juris, p. 771-788, 2008.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO DISTRITO FEDERAL E TERRITÓRIOS. **Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 0752639-84.2020.8.07.0000**. Relator: Alfeu Gonzaga Machado. Disponível em: <<https://pje2i-consultapublica.tjdft.jus.br/consultapublica/ConsultaPublica/DetalheProcessoConsultaPublica/listView.seam?ca=5630d7fbf21535ffce116db7e41705d3f9df79130d5ba526>>. Acesso em 11 abr. 2022.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. **Ação Direta de Inconstitucionalidade 0035496-33.2019.8.08.0000**. Relator: Robson Luiz Albanez. DJ: 04/02/2021. Disponível em: <http://aplicativos.tjes.jus.br/sistemaspublicos/consulta_jurisprudencia/temp_pdf_juris/14298700681.pdf?CFID=214516280&CFTOKEN=49565955>. Acesso em 25 fev. 2021.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DO PARANÁ. **Ação Direta de Inconstitucionalidade 0065253-79.2021.8.16.0000**. Relator: Rogério Luis Nielsen Kanayama. DJ: 21/03/2022. Disponível em:

<<https://portal.tjpr.jus.br/jurisprudencia/j/4100000019306551/Acórdão-0065253-79.2021.8.16.0000>>. Acesso em 10 abr. 2022.

TRIBUNAL DE JUSTIÇA DO ESTADO DE SÃO PAULO. **Processo nº 1005110-05.2020.8.26.0602**. Juíza Erna Thecla Maria Hakvoort. DJ: 06/03/20. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/processos/256123930/processo-n-1005110-0520208260602-do-tjsp>>. Acesso em 29 nov. 2021.

TOLEDO, Claudia Mansani Queda de; CARVALHO, Danielle Domingues de. **A história da educação no constitucionalismo brasileiro: do Brasil colônia ao golpe militar de 1964**. In: Revista do Instituto de Pesquisas e Estudos: Divisão Jurídica, v. 52, n. 68, 2018.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. **Domestic Education in Brasil: Aspects of European Influence on the Performance of Tutors and Private Teachers**. In: Social and Education History, v. 2, n. 1, p. 1-22, 2013.

VENTURA, Lidnei. **Homeschooling ou a educação sitiada no intèrieur: notas a partir de Walter Benjamin**. In: Práxis Educativa, vol. 15, 2020.

VIEIRA, Sofia Lerche. **A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto**. In: Revista Brasileira de Estudos pedagógicos, v. 88, n. 219, 2007.

_____. **Políticas e gestão da educação básica: revisitando conceitos simples**. In: Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, v. 23, n. 1, mar. 2011

VIEIRA DA SILVA, Francisco. **“O BRASIL NÃO PODE MAIS ESPERAR”:** **estratégias discursivas na campanha pró-educação domiciliar do MEC**. In: Revista Exitus, v. 11, 2021.

VITÓRIA. **Lei nº 9.562, de 27 de agosto de 2019. Dispõe sobre Educação Domiciliar (Homeschooling) no Município de Vitória**. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/es/v/vitoria/lei-ordinaria/2019/957/9562/lei-ordinaria-n-9562-2019-dispoe-sobre-educacao-domiciliar-homeschooling-no-municipio-de-vitoria>>. Acesso em: 11 jul. 2020.

WILLISTON, Judy. **A History of Homeschooling and Memories of Kindergarten in 1942-1943**. In: The Hidden History of Early Childhood Education. Blythe Hinitz (ed.) Nova Iorque: Routledge, 2013.

ZALDÍVAR, Jon Igelmo. **Deschooling Society: Ivan Illich**. In: Encyclopedia of educational theory and philosophy. PHILLIPS, Denis Charles (ed.) Thousand Oaks: Sage Publications, 2014.