



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CLAUDIO DE ALMEIDA SILVA

**EDUCAÇÃO DOMICILIAR E CULTURA ESCOLAR:
as motivações das famílias *homeschoolers* em rejeitar a Escola**

Macapá

2025

CLAUDIO DE ALMEIDA SILVA

**EDUCAÇÃO DOMICILIAR E CULTURA ESCOLAR:
as motivações das famílias *homeschoolers* em rejeitar a Escola**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá (PPGED/UNIFAP) como requisito avaliativo final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Culturas e Diversidades.

Orientador: Prof. Dr. Adalberto Carvalho Ribeiro.

Macapá

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Central/UNIFAP-Macapá-AP
Elaborado por Cristina Fernandes – CRB-2 / 1569

S586e Silva, Claudio de Almeida.

Educação domiciliar e cultura escolar: as motivações das famílias homeschoolers em rejeitar a escola / Claudio de Almeida Silva. - Macapá, 2025.

1 recurso eletrônico. 150 folhas.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Amapá - UNIFAP, Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação, Macapá, 2025.

Orientador: Adalberto Carvalho Ribeiro.

Coorientador: .

Modo de acesso: World Wide Web.

Formato de arquivo: Portable Document Format (PDF).

1. Educação domiciliar. 2. Conservadorismo. 3. Cultura escolar. I. Ribeiro, Adalberto Carvalho, orientador. II. Universidade Federal do Amapá - UNIFAP. III. Título.

CDD 23. ed. – 372.1

Claudio de Almeida Silva. **Educação domiciliar e cultura escolar**: as motivações das famílias homeschoolers em rejeitar a escola. Orientador: Adalberto Carvalho Ribeiro. 2025. 149 f. Dissertação (Mestrado) - Educação. Universidade Federal do Amapá - UNIFAP, Macapá, 2025.

CLAUDIO DE ALMEIDA SILVA

Educação Domiciliar e Cultura Escolar: as motivações das famílias *homeschoolers* em rejeitar a escola.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá como requisito avaliativo final para obtenção de título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Culturas e Diversidades.

Apresentação em: 13/03/2025.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Adalberto Carvalho Ribeiro
Presidente – (PPGED/UNIFAP)

Profa. Dra. Arthane Menezes Figueiredo
Membro Interno – (PPGED/UNIFAP)

Profa. Dra. Maria Celi Chaves Vasconcelos
Membro Externo – (PROPED/UERJ)

Prof. Dr. Alexandre Adalberto Pereira
Suplente Interno – (PPGED/UNIFAP)

Prof. Dr. Ricardo Ângelo Pereira de Lima
Suplente Externo – (PPGEO/UNIFAP)

2025

AGRADECIMENTOS

GENTE*

(Breves impressões sobre um semestre numa certa especialização stricto sensu no Meio do Mundo)

*GENTE, que coisa absurda
É esse Meio do Mundo!
Que coisa doideira!
Que sono profundo!*

*Que chuva de ideais!
Que banho de saberes!
Erupção de conhecimentos!
Tempestade de emoções!
Vendaval de sentimentos!*

*Imergir nas muitas epistemologias
Tantas cosmogonias, ontologias, hierofanias, filosofias...
É como mergulhar nas águas do Amazonas
É lavar a alma, mesmo sem molhar o corpo
Que coisa absurda, quase transcendente!
Coisa de louco esse banho de GENTE!*

*Tão controverso, diverso, reverso... confesso:
Entender esse multiverso fica muito difícil
Cheguei a clamar: “meu Deus, que será?
Estou num hospício!”*

*Que nada! Tudo não passou de susto!
Primeira impressão; não ficou; logo dissipou
Como o orvalho matinal em dia de sol
Sol que quebra o gelo da indiferença
De um mundo tão artificial, quase rarefeito
Que quer naturalizar o frio do preconceito*

*De repente, que loucura, um balde de água quente!
Contra o frio da unicidade, o calor da diversidade
Um choque térmico de realidade, um banho de GENTE!
Um banho de GENTE, quente, aquecedor, arrebatador
Revigorante, fulgurante, como o sol do Equador*

*Com o coração e alma encharcados dessa chuva de GENTE
Já não quero acordar
Desse sono profundo, desse mergulho fundo
Quero mais conhecer, mais ser humano
Quero HUMANECER-ME!*

Quando tudo se for

*Quando o sol se pôr
E tudo parecer
Que estamos a perecer
Seremos RESISTÊNCIA
Seremos paixão, pura transgressão
Sem essa de resiliência*

*[Se necessário] Contra todos e contra tudo
Seremos GENTE, oxente!
Seremos sempre semente, PARENTE
Podem nos enterrar
[IN]surgiremos novamente!*

Macapá-AP, 16 de maio de 2023

*Texto (autoral) alusivo ao encerramento da disciplina
Pensamento Educacional Brasileiro, ministrada pela Profa.
Dra. Arthane Figueiredo e o Prof. Dr. Alexandre Pereira.

Com estes despretensiosos versos, estendo minha singela, porém sincera, gratidão...

À honrosa memória de minha mãe, D. Luzia de Almeida Silva, que, como educadora nata e inspirada, nos ensinou, entre outros primores, que quanto maior o desafio, maior o júbilo em superá-lo, e que o sol nasce para todos(as), e a sombra também, mesmo que ninguém mereça nenhum dos dois; e à memória do meu pai, Sr. Raimundo Nonato da Silva, de quem certamente herdei, além dos traços fisionômicos, a tenacidade e a determinação de quem nunca pensa em desistir por considerar esse verbo uma forma tácita de desaparecer ([des]existir – deixar de existir) e, através de ambos, a todas(os) as(os) minhas(meus) familiares;

Aos casais Maria do Socorro Leitão da Mota e Benedito Bertino da Mota (em memória); Rosa de Lima Costa (Rosa Portuguesa) e Reginaldo Barbosa e, através destes, a todos(as) os meus amigos e amigas, a outra asa que a Providência nos deu para que, assim, pudéssemos alçar os mais altos voos;

A minha queridíssima amiga Profa. Dra. Elda Gomes Araújo (Colegiado de Pedagogia/UNIFAP), sem a qual a presente conquista não saberia eu calcular por quanto tempo ainda seria adiada e, através dela, todas e todos as(os) profissionais do Magistério, minhas colegas e meus colegas de profissão, especialmente aquelas e aqueles que sobreviveram ao desafio de terem sido minhas e meus mestras/mestres;

À Professora e técnica Idanilde Rocha, secretária do PPGED-UNIFAP, a personificação da competência, eficiência, dedicação, esmero e altruísmo no serviço público e, através dela, a todas e todos as(os) servidoras(es) deste Programa;

Às Coordenações do PPGED e do DED;

A todo o Corpo Docente do PPGED-UNIFAP;

À Banca Avaliadora, nas pessoas das Professoras Doutoras Arthane Figueiredo e Maria Celi Vasconcelos, especialmente pelas valiosíssimas contribuições por ocasião do Exame de Qualificação.

A Clóvis de Almeida Silva (Nego Clóvis), jovem, competente e destemido advogado, o qual sem seus preciosos préstimos, provavelmente não teria conseguido a Licença junto à Secretaria de Estado da Educação para esta Especialização.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Adalberto Carvalho Ribeiro, pela excelente parceria e, sobretudo pela disposição em correr o altíssimo risco de confiar no meu esforço e resiliência mesmo quando a “conta parecia que não seria fechada”;

A minha esposa e musa inspiradora, Profa. Pedagoga Mestra em Educação pelo PPGED/UNIFAP, Judinete Alves de Souza;

Ao Criador do universo, qualquer que seja o nome e/o título com os quais nós, mortais, a Ele nos refiramos!

RESUMO

O objetivo desta Dissertação consiste em, após identificar, analisar as principais motivações que levam as famílias *homeschoolers* brasileiras a rejeitar a Escola. Trata-se de uma pesquisa de caráter bibliográfico, com abordagem qualitativa, teórica, epistemológica e metodologicamente ancorada no Materialismo Histórico Dialético. Partimos da hipótese de que, em sua manifestação atual, a Educação Domiciliar (ED) mantém características de épocas passadas, porém com motivações específicas do presente contexto sociocultural, atravessado pelo fenômeno da ascendência dos espectros ideológicos conservador e neoconservador. Como problema irradiador, perguntamos “quais as motivações das famílias brasileiras praticantes ou defensoras da ED no século XXI para rejeitar a Escola, quer seja pública ou privada, quer laica ou confessional?” Nossos principais interlocutores são: Marx; Engels (2007; 2013; 2016), Marx (1982; 2010), Engels (1984), Frigotto (2000), Gamboa (2003), Eagleton (2000), Apple (2003), Burke (1982), Scruton (2015; 2020), Oakeshott (2020); Santos (2021), Vasconcelos (2005; 2020; 2021) e Ribeiro (2020; 2021). Em linha com a pesquisa, categorias analíticas como “educação domiciliar”, “cultura escolar”, “socialização” e “conservadorismo” são as mais importantes. Os achados bibliográficos mostram que, no século XIX, a ED no Brasil teve forte influência de Portugal e inspiração católica romana, e era motivada principalmente por questão de *status* socioeconômico e pela ausência de um sistema oficial de ensino que atendesse à demanda do país. Em sua reemergência neste começo de século, no entanto, ela ocorre sob a influência dos Estados Unidos da América (EUA), e a inspiração religiosa mais presente é a cristã evangélica. Encontramos como evidências também que, embora seja um grupo heterogêneo, as famílias *homeschoolers* são, em regra, pertencentes às diversas frações das classes médias, biparentais e cristãs conservadoras. Suas principais motivações para rejeitar a Escola são 1) de caráter moral (com base na religião cristã e/ou no Criacionismo); 2) pedagógico (a Escola se tornou pedagogicamente “obsoleta”); 3) social (temem a “má socialização”); e 4) familiar (a defesa da família convencional cristã é uma missão divina – buscam a família “ideal”). A pesquisa não se ocupou de outros grupos que defendem a ED. Por exemplo, aqueles que, por razões contrárias ao tipo de pedagogia praticada nas unidades escolares, preferem o *unschooling* – método de ensino informal que valoriza, nomeadamente, a liberdade e o ritmo da criança.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Domiciliar; Conservadorismo; Cultura Escolar; *Homeschoolers*;

ABSTRACT

The objective of this Dissertation is to, after identifying, analyze the main motivations that lead Brazilian homeschooling families to reject School. This is a bibliographical research, with a qualitative, theoretical, epistemological and methodological approach anchored in Dialectical Historical Materialism. It starts from the hypothesis that in its nowadays manifestation, the HS keeps characteristics from old ages, but with specific motivations of the present sociocultural context, crossed by the phenomenon of the ascendancy of the conservative and neoconservative ideological spectrums. As a radiating problem, we asked “what are the motivations of Brazilian families who practice or defend ED in the 21st century? As the main question, we asked “which were the Brazilian families’ motivation defenders of HS at 21st century to reject both public and private schools, religious or non-religious?” We set as the main objective identify the main motivations which the families have in mind to reject the school. Our main bibliographical references are: Marx; Engels (2007; 2013; 2016), Marx (1982; 2010), Engels (1984), Frigotto (2000), Gamboa (2003), Eagleton (2000), Apple (2003), Burke (1982), Scruton (2015; 2020), Oakeshott (2020); Santos (2021), Vasconcelos (2005; 2020; 2021) e Ribeiro (2020; 2021). The results show that, in the 19th century, the HS in Brazil had Portugal as a reference and was influenced by the Roman Catholic worldview, and the main motivations were the maintenance of socioeconomic status and the lack of an official education system that met the demands of the time. In its resurgence at the beginning of the century, however, it occurs under influence of the United States of America (USA), and the more religious inspiration is the protestant church. Therefore, even that heterogenous, the HS families are, mainly from medium and high medium class, father and mother presents and conservative christians. Theirs main motivations to reject the school are related to moral (based in the Christianity and/or Creationism); pedagogical (the school has become “obsolete”) Social (they’re afraid of “bad influences”); and family (protect the old Christian family, is a mission from God – looking for the “ideal” family). he research did not look at other groups that defend HS. For example, those who, for reasons contrary to the type of pedagogy practiced in school units, prefer unschooling - an informal teaching method that values, in particular, the child's freedom and rhythm

KEY-WORDS: Home Schooling – Conservatism – School Culture – Homeschoolers.

LISTA DE SIGLAS

ABDPEF	Associação Brasileira de Defesa e Promoção da Educação Familiar
AMB	Associação de Magistrados Brasileiros
ANED	Associação Nacional de Educação Domiciliar
CF	Constituição Federal
DED	Departamento de Educação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ED	Educação Domiciliar
EUA	Estados Unidos da América
GEA	Governo do Estado do Amapá
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LGBTQIAPN+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Interssexuais, Assexuais, Pansexuais, Não-binários (o “+” significa as demais categorias de pessoas que não se identificam com o sexo biológico cisgênero – sexo de nascimento).
MBL	Movimento Brasil Livre
MEC	Ministério da Educação
MESP	Movimento Escola Sem Partido
MHD	Materialismo Histórico Dialético
ONGs	Organizações Não Governamentais
PECIM	Programa de Escolas Cívico-Militares
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
SEED	Secretaria de Estado da Educação do Amapá
UFF	Universidade Federal Fluminense
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNIFAP	Universidade Federal do Amapá
UVA	Universidade Estadual Vale do Acaraú

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Laranjal do Jari no mapa do Amapá.....	18
Figura 02 – Vista aérea de Laranjal do Jari.....	18

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Estado da Arte	39
Quadro 2- Quantitativo de textos identificados, conforme temas e datas.....	42

LISTA DE TABELA

Tabela 01 – População na faixa etária de 7 a 14 anos, matrículas no ensino fundamental por faixa etária e indicadores oficiais de matrícula e de escolarização – 1991/2009.....	97
--	----

SUMÁRIO

1 APONTAMENTOS PARA UMA INTRODUÇÃO	17
1.1 Quem fala, de onde e porque fala	17
1.1.1 Aspectos motivacionais	21
1.2 Sobre o que fala	26
2 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA.....	32
2.1 Aspectos teórico-epistemológicos (Materialismo Histórico Dialético - aproximações)	32
2.1.1 Aproximações conceituais	34
2.1.2 Uma escolha consciente e arriscada; mas necessária	37
2.2 Definições metodológicas.....	40
2.2.1 Tipo de pesquisa, abordagem e técnicas de busca	40
3 A [RE]EMERGÊNCIA DA EDUCAÇÃO DOMICILIAR NO BRASIL E SEU LADO CONSERVADOR.....	47
3.1 Conservadorismo, um jeito de ser (Tentativas de conceituação)	55
3.1.1 Conservadorismo ou conservadorismos?.....	57
3.1.2 Conservadorismo Moderno	62
4 EDUCAÇÃO DOMICILIAR: DEFINIÇÕES, ORIGEM, DESENVOLVIMENTO E MANIFESTAÇÕES ATUAIS	65
4.1 Conceituação: de qual Educação Domiciliar estamos falando?	66
4.2 Educação antes da Escola: breve panorama histórico	68
5 CULTURA, CULTURA ESCOLAR E SOCIALIZAÇÃO: AS IMPRESSIONANTES MUDANÇAS EM CURSO	74
5.1 Mudanças Conceituais: da cultura à interculturalidade	75
5.1.1 Monocultura versus Multiculturalismo	78
5.1.2 Da Cultura Legítima à Interculturalidade	85
5.2 Fenômenos da cultura escolar e da socialização no século XXI (da explosão de matrículas à “radicalização” da diversidade).....	91
5.2.1 “Ninguém Está Contento com a Escola”	92
6 RESULTADOS: AS MOTIVAÇÕES DAS FAMÍLIAS HOMESCHOOLERS EM REJEITAR A ESCOLA – PREOCUPAÇÕES CULTURAIS E COM A “BOA” SOCIALIZAÇÃO.....	104

6.1 Os valores morais: a base religiosa.....	105
6.2 As preocupações pedagógicas: por uma educação clássica.....	108
6.3 A “boa” socialização: as “más” influências	117
6.4 Comunidades de iguais: a família ideal	123
6.4.1 <i>A alegada anterioridade da Família e o contraponto em Engels</i>	123
6.4.2 <i>“De novo”, as controvérsias envolvendo a socialização</i>	127
APONTAMENTOS (IN)CONCLUSIVOS	131
REFERÊNCIAS	141
APÊNDICE	149

... se o século XIX pode ser considerado o século da Casa e de seus mestres pela ocupação majoritária do tempo em que estiveram presentes na educação, o século XX foi, sem dúvida, o século da escola instituída para a educação. No entanto, será que se pode afirmar que o mesmo ocorrerá neste século que se inicia?

MARIA CELI CHAVES VASCONCELOS

1 APONTAMENTOS PARA UMA INTRODUÇÃO

1.1 Quem fala, de onde e porque fala

*É fácil o meu endereço
Fica ali, no Meio do Mundo¹
Onde está meu coração
Meus livros, meu violão
Meu alimento fecundo*

ZÉ MIGUEL E FERNANDO CANTO

*Quero lhe contar como eu vivi
E tudo que aconteceu comigo*

BELCHIOR

Tudo, tudo, tudo mesmo não dá pra falar – principalmente em uma “nota introdutória” para esta Dissertação de Mestrado –; mas o suficiente para que se entenda como iniciou o projeto em curso prometo revelar sem maiores delongas!

Contarei “como eu vivi”; mas, longe de querer me opor ao “bardo de Sobral”, também falarei “das coisas que aprendi [e continuo a aprender] nos discos” (inclusive os dele), nos livros, na faina diária do honroso exercício do Magistério escolar, nos intensos debates nas diferentes frentes (movimento negro, igreja, partido político, movimento sindical, movimento estudantil...) de lutas e de aprendizagens, as quais muito têm contribuído para a interminável construção do ser que a cada dia me torno e sou tornado.

Homem preto e favelado, terceiro na ordem de nascimento, de uma prole de 10 irmãos(os), filho de lavradores analfabetos do interior do Maranhão (Caxias), mãe de ascendência ameríndia e afro-brasileira e pai afrodescendente, me considero (com entusiasmo) um sobrevivente da escola pública. O primeiro da família a concluir o ensino médio e a cursar, já depois de anos como profissional do Magistério, uma graduação. Hoje, licenciado pleno em História (Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA), especialista em Gestão Escolar e Docência do Ensino Superior (Faculdade Atual) e em Ciências da Religião (UNIFAP), ingressei no quadro de servidores efetivos do Estado do Amapá em 2000, onde

¹ Macapá é conhecida como a Capital do Meio do Mundo por ser atravessada pela Linha Imaginária do Equador.

desempenho a docência até o momento, tendo trabalhado sempre com as séries iniciais do Ensino Fundamental até o ano 2019, quando passei a trabalhar no Ensino Médio, na Escola Estadual Cívico-Militar Mineko Hayashida, em Laranjal do Jari, município no extremo sul do Estado do Amapá, onde moro desde 1994.

Militante de movimentos sociais desde o início dos anos 1990, sempre tive interesse por assuntos relacionados às questões sociais e existencialistas. Religioso de confissão cristã (desde sempre e) protestante desde os 18 anos, o tema da fé sempre foi uma paixão, razão principal da opção pela graduação em História. Considero o Criacionismo e o Evolucionismo (ou teocentrismo *versus* antropocentrismo) os dois grandes paradigmas importantes e dominantes na história da humanidade e, por isso, sempre objetos de minha admiração e curiosidade investigativa. Pra mim, nada do que se relaciona à humanidade foge a esse confronto de cosmovisões; e não seria a educação a exceção à regra.

Falo da Amazônia amapaense, extremo Norte do Brasil, mais especificamente do município de Laranjal do Jari (a “Jovem dos olhos de mel”, segundo o poeta Joel Gomes).

Figura 01 – Laranjal no Mapa do Amapá



Fonte: Ache Tudo e Região

Figura 02 – Vista aérea de L. do Jari



Fonte: Governo do Estado do Amapá

Localizado ao sul do Estado do Amapá (fig. 01), no limite com Monte Dourado (distrito do município paraense de Almeirim) e banhado pelas águas turvas do Rio Jari (“Dono do Rio” ou “Rio do Senhor”, em Wajãpi, língua dos povos originários da região), Laranjal do Jari é o terceiro maior município (em extensão territorial e contingente populacional) do Amapá, Possui uma população de 35.114 (trinta e cinco mil e cento e quatorze) habitantes (IBGE, 2022); foi fundado em, 1987, e dista da capital (Macapá),

aproximadamente, 275 km. É um dos maiores produtores de castanha do Brasil no Estado; 90% de seu território ficam dentro do Parque de Conservação Nacional Montanhas do Tumucumaque, e sua jovem população é constituída notadamente de migrantes, principalmente de estados das regiões Nordeste [como eu] e Norte. Por, entre outros fatores, não possuir nenhuma atividade industrial relevante, o município é extremamente dependente dos aportes de recursos públicos (a chamada “economia do contracheque”).

Surgido de forma completamente desordenada, em função do faustoso Projeto Jari – no lado paraense – (iniciativa do megalômano bilionário estadunidense Daniel Keith Ludwig, nos anos 1960 – tempos do “milagre econômico”), Laranjal do Jari (fig. 02) é mais um desses tantos “filhos abandonados” do capitalismo predatório, infelizmente tão comum nessas bandas do Brasil quanto os “filhos do boto” das lendas contadas pelas(os) ribeirinhas(os).

Esses poucos dados ajudam a explicar porque o município já foi considerado (anos 1980-90) a “maior favela fluvial do mundo”, e, ainda hoje, luta contra o estigma de ser “reduto de pistoleiros, prostitutas e traficantes”. Tais condicionantes fazem com que, mais que uma prestação de serviço básico obrigatório, a educação pública neste rincão amazônico seja, quase literalmente (já que inundações são frequentes), a grande “tábua de salvação”.

Falar de Amazônia e de Amapá é falar de uma riqueza natural incalculável, com sua exuberante floresta, jazidas minerais aparentemente infinitas e seus muitos rios e cachoeiras, sendo Macapá (capital do Estado), a única banhada pelo mais importante deles, o Amazonas, fonte de vida pra todos os seres deste lugar e inspiração para artistas como os poetas Zé Miguel e Fernando Canto, que descrevem a “Capital do Meio do Mundo” como o endereço que “(...) qualquer carteiro conhece (...), na esquina do rio mais belo com a Linha do Equador”. É falar de resistência desde os tempos coloniais, materializada na imponente Fortaleza de São José de Macapá, a maior fortificação do gênero no país, patrimônio tombado e uma das sete maravilhas arquitetônicas do Brasil, símbolo do Estado que, segundo José Sarney e Pedro Costa, “é o único [do Brasil] que se tornou brasileiro pela vontade de ser brasileiro”. Resistência de um povo “de alma e cor brasileiras” presente em “sua ciência caseira, a reza das benzedeadas”, como cantam Joãozinho Gomes e Val Milhomem; presente também em suas várias outras suas manifestações culturais, sendo o Marabaixo (expressão popular ancestral de origem afro-brasileira expressada na dança, na música e em suas indumentárias próprias), patrimônio cultural imaterial do Brasil que muito bem expressa a força e a vitalidade cultural do Estado demograficamente mais “pretejado” do país, com 77,9% da população afrodescendente (BRASIL, 2022).

Mas falar de Amazônia a partir do Amapá é falar também de muitos desafios em todas as áreas, a começar pelo isolamento geográfico e político que o Estado ainda enfrenta, tendo, mesmo no século 21, grandes dificuldades de integração via terrestre entre seus próprios [16] municípios por não possuir ainda uma malha viária terrestre (asfalto) que permita, por exemplo, ligar os extremos norte-sul do Estado à sua capital.

Toda essa conjuntura tem impacto significativo na pesquisa científica. O PPGED/UNIFAP, por exemplo, foi o último programa do gênero a ser implantado no Brasil. Em que pese sua jovem existência, entre tantos outros desafios, em sua primeira avaliação CAPES/MEC, o PPGED/UNIFAP obteve a nota 04, qualificando-o para a implantação do Doutorado, chegando a 2025 com a primeira turma de Doutorandas(os) em Educação nesta Instituição. Sem dúvida, um grande feito! É deste lugar que foi gerada a presente Dissertação.

Pessoalmente, três aspectos tiveram impactos mui significativos na produção da presente pesquisa: 1) o custo da aquisição de livros, uma vez que a maioria é adquirida em outros centros, especialmente do Sudeste e Sul do país; 2) a logística para o estudo, uma vez que eu moro no extremo sul do Estado, a aproximados 275 km da capital (onde fica o Campus Universitário) e, pela falta de infraestrutura viária já destacada, cerca de 6 horas de ônibus – que podem se transformar em 12 ou mais no período chuvoso; ou 15, de barco; e 3) a intransigência da Secretaria de Estado da Educação e do Governo do Estado do Amapá (SEED-GEA) quanto à concessão de Licença para Formação Continuada, como assegurada no Regime Jurídico Único dos Servidores [e das Servidoras] do Estado do Amapá, o que me forçou a recorrer judicialmente para continuar a pesquisa. Ressalte-se que, a SEED, depois de perder a causa na 1ª instância judicial (TJAP – Tribunal de Justiça do Amapá), recorreu à 2ª (STJ – Superior Tribunal de Justiça), que confirmou a decisão da 1ª. Esses fatores, evidentemente, interferem no processo.

De início, a proposta era pesquisar sobre a oferta de Ensino Religioso na Rede Pública de Educação do Estado do Amapá – meu intuito era, entre outras descobertas, identificar possíveis alinhamentos entre o Ensino Religioso de oferta obrigatória e o projeto neoconservador [ou reacionário] em curso no Brasil.

A partir de ponderações com o meu orientador, Prof. Dr. Adalberto Carvalho Ribeiro, no entanto, optamos por uma investigação sobre a Educação Domiciliar no Brasil, com o intuito de encontrarmos elementos que nos permitissem identificar e sistematizar os principais fatores motivacionais da rejeição absoluta de famílias praticantes/defensoras da ED no Brasil à Escola, independentemente de ser ela pública ou privada, ou mesmo privada confessional.

A princípio, a proposta de adaptação do tema me pareceu não causar alterações significativas. Senti-me perfeitamente confortável; afinal, a ED é uma das pautas, na minha modesta leitura, integrantes da aliança neoconservadora (neoliberalismo, conservadorismo cristão, classes médias, e tecnocratas intelectuais) com suas objeções à educação escolarizada laica, em especial quando um grupo mais dogmático e ideológico a chama, ora de “marxismo cultural”, ora de “doutrinação comunista”.

Ciente de que, após a seleção, é comum a ocorrência de alterações que visam a viabilidade da pesquisa e torná-la, cientificamente, a mais relevante possível, tais modificações já eram por mim esperadas.

No entanto, à medida que iniciamos as buscas, a situação me assustou um pouco – em alguns momentos, o tema me pareceu amplo demais e muito “fluido”, de difícil “enquadramento” para o meu campo de visão. Em nenhum momento, porém, me ocorreu propor outro objeto. O fato de ter sido surpreendido ao perceber que era algo bem além do que eu supunha, tornou a “aventura” mais empolgante e mais instigante. Passei a me sentir como um cientista, de fato, à procura de comprovações para uma questão que me acompanharia por mais de dois anos.

Ao final, as inquietações de orientando e orientador se mostraram as mesmas: por que a Escola, uma das instituições mais importantes – especialmente a partir da Modernidade –, vem sofrendo tantas críticas, ataques e desconfianças? Estaria a Escola sendo patrulhada ideologicamente? Que fatores motivam a completa rejeição das famílias *homeschoolers* à Escola e, ao mesmo tempo, seu fervoroso engajamento pela regulamentação da ED no Brasil? Como, a partir de seus aspectos e da bibliografia especializada disponível, sistematizar e categorizar tais motivações? Quais os impactos dessa ruptura sobre a socialização das(os) educandas(os) da Educação Domiciliar? Já é possível diagnosticar e avaliar tais impactos?

1.1.1 Aspectos motivacionais

Segundo Gomide; Jacomeli (2016, p. 65), “toda pesquisa científica exige uma rigorosa fundamentação epistemológica, uma explicação clara do posicionamento teórico do pesquisador”. Para Sílvio Gamboa (2003, p. 399), “o pesquisador não pode se limitar à utilização de instrumentos fechados, de quadros de categorias previamente definidas e de técnicas de análise de dados que levem ou não tratamento estatístico”. A pesquisa científica, segundo esse autor, não se limita à escolha de procedimentos técnicos, mas está diretamente

vinculada à “visão de mundo e à concepção de realidade (ontologia) do pesquisador com os interesses que orientam a sua relação com os problemas pesquisados e com os compromissos políticos e as ideologias, explícitas ou não, que motivam o pesquisador” (GAMBOA, 2003, P. 401).

As premissas defendidas pelas(os) autoras(es) acima nos permitem afirmar que não existe “vácuo” nem neutralidade absoluta na pesquisa científica. O(a) pesquisador(a) parte de algum ponto ou alguns pontos que o(a) instigam e o(a) motivam a pesquisar. Esse ponto de partida implica em fundamentos que estão para além das questões meramente procedimentais e/ou protocolares. Toda pesquisa e, por conseguinte, toda abordagem teórico-metodológica, encerram dimensões ontológicas, gnosiológicas, epistemológicas e políticas. Assim sendo, apontamos três aspectos como premissas motivadoras para a pesquisa em tela: **pessoal, acadêmico e político.**

- a) *Motivação pessoal* – Toda pesquisa está associada à cosmovisão (forma de ver o mundo) de quem a empreende; e o tema pesquisado, associado a outros universos mais amplos e mais complexos (GAMBOA, 2003, P. 395, 399). No contexto do tema investigado (Educação Domiciliar), questões vinculadas aos aspectos morais e suas convenções e seus impactos sobre o conjunto da sociedade sempre foi uma motivação pessoal especial para mim. Estamos presenciando, indiscutivelmente, um conjunto de mudanças abruptas e por demais aceleradas desde o advento da internet e com maior rigor com os aplicativos que atravessam as relações sociais por meios digitais, os quais ficaram conhecidos como “redes sociais” virtuais. É espantoso, realmente, como as relações sociais vêm se dando no presente momento em seus processos socializadores virtuais. Defino-me como cristão praticante [portanto, um dogmata confesso]; e as questões comportamentais coletivas, em especial dos jovens estudantes da escola pública, têm chamado minha atenção. Há quem diga que as(os) alunas(os) de hoje não querem aprender, que essa “geração nutella” é muito diferente da “geração raiz”, porque se são chamadas(os) à atenção podem facilmente ficar deprimidas(os); seria uma geração ansiosa, entre tantos outros adjetivos que lhes são atribuídos. A ED é um dos muitos temas relacionados ao comportamento humano diretamente afetado, me parece, por esse contexto de mudanças. Além disso, a partir da Constituição Federal de 1988, a Educação é vista cada vez mais como um direito público subjetivo, o que fez acontecer uma verdadeira explosão de matrículas e, por conseguinte, a entrada na Escola de praticamente todas(os) as(os) excluídas(os) da sociedade. Essas mudanças,

tanto por sua profundidade quanto a velocidade em que vêm ocorrendo, ao mesmo tempo que empolga uma parte da sociedade (o espectro progressista), assusta o lado oposto (o espectro conservador). A mim, parece que essas reações tão divergentes têm suas raízes no que costumo chamar de paradigmas universais dominantes: Conservadorismo *versus* Progressismo. De um lado, as(os) conservadoras(es), alinhadas(os) à cosmovisão criacionista e teocêntrica, segundo a qual o mundo como o conhecemos (tanto em seu aspecto natural quanto no social e político) foi concebido por alguma Entidade sobre-humana e inteligente, a qual, ora direta, ora indiretamente, interfere em todos os aspectos, tanto da vida pessoal quanto da coletiva da humanidade; do outro, as(os) progressistas, alinhadas(os) ao evolucionismo antropocêntrico, para as(os) quais a forma mais coerente de se entender o mundo, em todos os seus aspectos, é através de explicações racionais materiais, ou seja, baseadas nos contextos históricos, antropológicos, sociais e econômicos, entre outros, resultante das relações conscientes e propositadas dos seres humanos com a natureza e entre si. Pessoalmente, compreender, ainda que minimamente, melhor esse embate sempre me motivou a pesquisar, desde os tempos de estudante da graduação.

b) Motivação acadêmica – Pesquisadoras(es) brasileiras(os) que estudam a ED no Brasil atestam que, em sua versão atual, essa modalidade de ensino começou a ser praticada de maneira mais consistente no país a partir do ano 2000 (VASCONCELOS, 2021; SILVA, 2021). No entanto, alguns(mas) desses(as) autores(as) nos informam – e os registros oficiais confirmam – que a primeira proposta legislativa (em âmbito federal) com o intuito de regulamentar² a ED foi protocolada na Câmara dos(as) Deputados(as) em 1994, uma iniciativa do deputado federal João Teixeira (PL-MT) (SILVA, 2021). Com o aumento da visibilidade e da influência de movimentos que se autodenominam, ora liberais, ora conservadores, a organização de instituições como a Associação Nacional de Educação Domiciliar (ANED) e a Associação Brasileira de Defesa e Promoção da Educação Familiar (ABDPEF), o tema em questão passou não só a figurar entre as principais pautas debatidas por legisladoras e legisladores do país –

² São vários os termos utilizados para este fim, tais como: “criação da educação domiciliar”, “legalização da educação domiciliar”, “regulamentação do ensino doméstico”... Optamos por “regulamentação” ou invés de “legalização”, por entendermos que, embora não esteja explicitada na Constituição Federal e nem em lei específica, a ED não é exatamente ilegal, mas falta regulamentação. Nossa compreensão toma como base a decisão do Supremo Tribunal Federal (STF) que, em 2018, firmou o entendimento de que a ED não é inconstitucional – ou seja, não vai de encontro à lei maior do país, a CF, carecendo, no entanto, de lei específica que a regule.

principalmente no Congresso Nacional –, mas a tornar-se um tema relativamente comum, e, portanto, presente em eventos como, por exemplo, nas muitas conferências e audiências que discutem pautas como os Planos (federal, estaduais e municipais) de Educação. A recorrência ao tema tem suscitado os mais diferentes – e, não raras vezes, inusitados – interesses sobre a ED, a ponto de começar a surgirem “mitos” e teorias diversas (“há uma guerra contra a escola pública”; “conservadores querem criminalizar as/os docentes”; “a escola pública está em perigo”; “comunistas querem destruir as famílias conservadoras”; “a educação baseada em Paulo Freire está ideologizando as crianças”...) sobre o assunto. Apresentar [mais] uma pesquisa, de fato, científica sobre a ED é a nossa principal motivação acadêmica. Por várias razões (diversos interesses envolvidos, abrangência social, impactos diversos, contexto político-ideológico da reemergência, implicações legais...), o tema é instigante, intrigante e, com o perdão do eco, sumamente relevante. Por ser um tema amplo e entrecortado por vários subtemas – e todos com seu grau de relevância –, se faz necessário um recorte conjuntural e temporal. Assim sendo, o aspecto da ED objeto de nossa atenção especial na presente investigação são os fatores motivacionais de sua reemergência no Brasil a partir do início deste novo século [XXI]. O que nos motiva academicamente, em especial, é identificar, senão todos, os principais fatores, e de qual natureza são estes, que motivam as famílias brasileiras praticantes/defensoras da ED a retirar suas filhas e seus filhos do sistema oficial de ensino ou nele não as(os) matricular, quer seja na rede pública, quer na particular [secular] ou na particular confessional. Não há, aliás, como entender um fenômeno dessa magnitude estudando-o isoladamente. Na verdade, nada se entende isoladamente. Nossa convicção, a partir dessa leitura conjuntural, é de que estudar a ED a partir de uma proposta acadêmica que a analise pelos diferentes ângulos, é estudar um tema que, obrigatoriamente, debaterá, direta ou indiretamente, conceitos extremamente caros à humanidade, como “educação”, “cultura”, “cultura escolar”, “identidades”, “conservadorismo”, “progressismo”, “socialização”, “diversidades” (dentre outros), para ficar apenas nos mais destacados; e tais conceitos serão, no momento oportuno, debatidos ao longo do texto, ainda que alguns com maior *status* e outros ocupando menos energia conceitual. Academicamente fico muito curioso em compreender melhor a vinculação da temática com os conceitos acima discriminados.

- c) *Motivação política* – Gomide; Jacomeli (2016, p. 65) nos alertam que “há a necessidade de superarmos as análises redundantes, caracterizadas por conceituação

fraca e por um poder de generalização, que se esquia de realizar uma análise crítica com vistas a sua transformação”. Nessa mesma direção, Gamboa (2003, p. 404), defende que

o grau de qualidade acadêmica é proporcional à proximidade com a práxis, com a possibilidade da aplicação dos resultados e com a intervenção sobre a realidade diagnosticada. (...) Trata-se de compreender a problemática estudada para transformá-la.

Se pararmos para analisar com frieza essas duas contribuições a respeito da pesquisa científica, seremos seriamente tentadas(os) a concluir que ela é algo quase irrealizável; mas certamente essa não é a intenção das(os) autoras(es). Pelo contrário, os “alertas” apresentados em ambos fragmentos são formas objetivas e certeiras de dizer para quem pretende empreender uma pesquisa acadêmica que tal pessoa deve, antes de tudo, assumir um compromisso ético. A pesquisa acadêmica, conforme as(os) interlocutoras(es) mencionadas(os), precisa respeitar regras (“superar as análises redundantes”), ter sintonia teoria-prática (“proximidade com a práxis), ter criticidade (“uma análise crítica”) e finalidade prática (“transformação”, “intervenção sobre a realidade diagnosticada”). Essa consciência do que é a pesquisa acadêmica e quais os seus propósitos e, principalmente, o compromisso de respeitar tais parâmetros é o que reputamos por motivação política, que pode, sem prejuízo conceitual ou semântico, nesse contexto específico, ser também apreendida como motivação ética. Tenho o compromisso político em defesa da Escola pública (à qual devo muito da minha formação, tanto profissional quanto pessoal e política – e tenho também muitas críticas); mas tenho também o compromisso ético de não “fulanizar” a ED, buscando saber e sabendo reconhecer suas virtudes; afinal, mesmo não sendo autorizada no Brasil, ela é praticada em vários outros países. Por ocasião do Exame de Qualificação, fui muito bem assistido pela professora Dra. Maria Celi C. Vasconcelos, que alertou para que a Dissertação não lembrasse algum tipo de panfleto político; alerta este que meu orientador já [desde sempre] o fizera. Ele, de fato, teve o esmero de, após minha Qualificação, cuidar para que o presente exemplar atendesse às colaborações das professoras avaliadoras do projeto de pesquisa. Do mesmo modo, a professora Dra. Arthane M. Figueiredo observou a necessidade de uma maior reflexão sobre a categoria “cultura”. Atendemos também essa importante contribuição tendo estendido nossa análise, inclusive, à categoria “cultura escolar”. Devo muito àquelas contribuições – do Exame – porque a pesquisa ficou melhor aprumada e assentada sobre o seu objeto nuclear.

1.2 Sobre o que fala

Uma pesquisa realizada pela Inteligência em Pesquisa e Consultoria Estratégica (IPEC), sob encomenda do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), poucos meses antes da eleição presidencial de 2022, revelou que cerca de 2 milhões de crianças e adolescentes de 11 a 19 anos, no Brasil, não estavam, por diferentes razões, frequentando a escola (UNICEF, 2023). Embora haja indicadores que mostram que esses números vinham crescendo desde 2018, um dos fatores determinantes para esse quantitativo astronômico, ninguém tem dúvida, foi a trágica pandemia de covid-19, que, no seu auge, forçou a comunidade estudantil a se movimentar inversamente: a casa, que sempre foi “empurrada para a escola”, agora foi “invadida por ela” e, sem aviso prévio, mais de 50 milhões de crianças, adolescentes e jovens viram sua rotina escolar ser substituída pelo “ficar em casa” (CURY, 2021, P. 24).

Para o autor acima, o fechamento forçado e repentino das escolas revelou não apenas sua importância como instrumento promotor do desenvolvimento cognitivo, da sociabilidade e do aprendizado de princípios democráticos como a tolerância às diferenças; mostrou também a “insuficiência da instituição familiar em dar conta das novas exigências da educação escolar” (CURY, 2021, P. 25).

Em direção contrária à compreensão de Cury, exatamente em um dos momentos mais críticos da pandemia de covid-19 no país, sob forte “*lobby*” de famílias praticantes da Educação Domiciliar (ED) e de organizações não-governamentais (ONGs) que as representam, como a Associação Nacional de Educação Domiciliar (ANED) e a Associação Brasileira de Defesa e Promoção da Educação Familiar (ABDPEF), em 19 de maio de 2022, a Câmara dos Deputados [e Deputadas³] aprovou o Projeto de Lei (PL) 3179/12, que regulamenta a Educação Domiciliar no país, e se encontrava sem movimentação na Casa desde 2019. Atualmente, o referido projeto se encontra [parado] no Senado.

³ Entendemos que, em outros tempos – quando a Câmara era composta exclusivamente por homens –, até justificar-se-ia a terminologia “Câmara DOS DEPUTADOS”. Na atualidade, no entanto, nossa humilde sugestão é que, por questão de coerência (tanto semântica quanto política), o mais adequado seria que se oficializasse uma nova terminologia: “CÂMARA FEDERAL”, por exemplo – à semelhança do que já ocorre com a outra casa integrante do Congresso Nacional, o Senado Federal, também chamado de Senado da República; mas nunca “Senado DOS SENADORES”.

Para Ribeiro (2021) e Almeida (2021), não há que se contestar o fato de que a Escola, especialmente a pública, por diversos fatores, passa por uma séria crise, o que justifica, em parte, a desconfiança não apenas das(os) defensoras(es) da ED, mas, em suas devidas proporções, da sociedade em geral para com ela. No entanto, advertem que tão inegável quanto ou mais que a crise real da escola são as ideologias que atravessam o discurso e a militância de praticantes e defensoras(es) da ED em prol de sua regulamentação no Brasil.

Nesse debate, a discussão se amplia e se espraia sobre as questões que, de fato, de acordo com diversas fontes abalizadas consultadas – isso será demonstrado ao longo da pesquisa – mobilizam a militância em torno da ED e estão na base de suas mais frequentes argumentações. Aliás, o que nos suscitou o desejo de empreender a presente investigação foi encontrar respostas para o seguinte problema: quais as motivações das famílias brasileiras praticantes ou defensoras da ED no século XXI para rejeitar a Escola, quer seja pública ou privada, quer laica ou confessional?

Como desdobramento deste problema, definimos como objetivo geral: analisar, após identificar, as principais motivações que levam as famílias brasileiras praticantes/defensoras da Educação Domiciliar (*Homeschooling*) no século XXI a rejeitar a escola, quer pública ou privada, quer laica ou confessional. Com os objetivos específicos, noutro giro, procuramos: 1) compreender conceitos teóricos – como a categoria “conservadorismo” – que permitam associar fenômenos empíricos ao objeto de estudo a fim de se evidenciar respostas ao problema da reemergência da Educação Domiciliar no Brasil; 2) historicizar a trajetória da Educação Domiciliar e o contexto nacional de sua reemergência no Brasil no século XXI; 3) verificar as mudanças que ocorreram na instituição Escola nas últimas décadas no Brasil revelando os desafios no contexto de novos processos socializadores; 4) sistematizar, para melhor compreensão, as motivações das famílias praticantes/defensoras da Educação Domiciliar no Brasil, categorizando-as conforme os variados aspectos (econômico, religioso, ideológico, político...) que as fundamentam.

A busca por esses objetivos nos levou a definição dos principais elementos (epistemologia, metodologia, abordagem, técnica de análise de resultados, fontes de pesquisa...) constituintes da presente pesquisa, bem como das(os) principais interlocutoras(es).

Ao iniciarmos nossas buscas, logo percebemos possibilidades de confirmação de uma de nossas hipóteses: o ressurgimento da Educação Domiciliar no Brasil do século XXI está inserido no contexto do protagonismo da Escola, em especial da pública, ainda que com todos os problemas que trouxeram a universalização do Ensino Fundamental, da explosão das

matrículas, da impressionante diversidade que invadiu os estabelecimentos escolares com a inclusão das camadas mais populares da sociedade e de grupos até então excluídos desses direito.

Nossa investigação constata que a ED não é uma pauta exclusiva do conservadorismo, do neoconservadorismo, do liberalismo, do neoliberalismo ou de um ou dois outros “ismos” em particular. As informações obtidas em nossas fontes de pesquisa revelam, no entanto, que essa é uma bandeira que, atualmente, melhor se amolda aos interesses de grupos conservadores e/ou neoconservadores; são eles que estão à frente, advogando a regulamentação da ED no Brasil.

Curiosamente, aliás, faz bem ressaltarmos dois pontos:

- 1) uma das principais referências para as famílias *homeschoolers*, tanto no Brasil quanto nos EUA (país que mais influencia as famílias *homeschoolers* brasileiras), é ninguém menos que Ivan Illich, importante nome do Anarquismo. Illich é autor do livro *Sociedade sem Escolas* – uma quase “Bíblia” para muitas/os *homeschoolers*, mesmo entre as/os conservadoras/es –, onde atribui à institucionalização da educação coisas como: a “poluição física”, a “polarização social” e a “impotência psíquica”) (ILLICH, 1985, P. 16);
- 2) entre as/os partidárias(os) da regulamentação da ED no Brasil há, por exemplo, congressistas tanto de direita e de extrema direita (em regra, completamente alinhadas/os às pautas conservadoras e neoconservadoras – e até reacionárias) como de centro e de esquerda (estas/es últimas/os normalmente alinhadas/os às pautas progressistas), como são os casos dos autores dos Projetos de Lei 3518/2008 (deputados federais Henrique Afonso/PT-AC, e Miguel Martini/PHS-MG), e 3159/2019 (deputada federal Natália Bonavides/PT-RN), ambos [projetos] propondo a possibilidade de regulamentação da ED sem contudo, prescindir da frequência escolar e da avaliação sob supervisão do Estado.

Nesse mesmo sentido, ressalte-se ainda que nem todas(os) as(os) parlamentares que apresentam projetos de lei relativos a ED atuam em sua estrita defesa. Há aquelas(es) (“exaltadas/os”) que são irredutíveis na defesa de uma ED “libertária⁴” – sem nenhum tipo de supervisão do Estado; há as(os) (“moderadas/os”) que defendem a regulamentação da ED, porém sob supervisão das autoridades e instituições de Estado – e sem a demonização da escola –; e há, por fim, as(os) (“conciliadoras/es”) que se preocupam em garantir que ainda que venha ser tornada legal – já que o Supremo Tribunal Federal (STF) já sentenciou que

⁴ Termo empregado por Alexandre Magno Moreira, no livro *O Direito à Educação Domiciliar*.

inconstitucional não é –, a ED não substitua a Escola. Esta é, exatamente, a proposta da deputada petista retromencionada.

A aprovação, em regime de urgência, na Câmara dos Deputados [e Deputadas], em tempo recorde e no momento mais crítico da pandemia de covid-19 no país (maio de 2022), do Projeto de Lei (3179/2012), que regulamenta a ED é uma nítida denúncia de apropriação dessa importante pauta por esses grupos que pretendem impor uma nova ordem política e social, baseada, evidentemente, em sua cosmovisão. Apple (2003) se refere a essa investida dos grupos neoconservadores como “modernização conservadora”, enquanto Teitelbaum (2020) os classifica como “tradicionalistas.

Reputamos por importante aqui destacar, para o bem do rigor científico e nossa melhor compreensão, que cada um desses conceitos será, ao longo do texto, passados em revista pelo escrutínio científico, com base no respeitado referencial teórico de diversas fontes como: Burke (1982), Scruton (2020), Oakeshott (2020), Teitelbaum (2020), Eagleton (2000), Apple (2003), Marx; Engels (2007), Silva (2021) e Vasconcelos (2005; 2021), entre outras.

Esclarecemos ainda que a Educação Domiciliar da qual aqui nos ocupamos, embora precise de um apanhado histórico, é a que começa a ser praticada no Brasil a partir dos anos 2000 (VASCONCELOS, 2021) e que, por suas especificidades, como, por exemplo, as motivações ideológicas que inspiram suas(seus) praticantes, pode-se afirmar, sem risco de temeridade, se tratar de uma “Nova Educação Domiciliar”, porque, embora mantenham aspectos de tempos passados, por outro lado, apresenta características específicas, o que a torna bastante diferente daquela Educação Domiciliar praticadas no contexto do último quartel do século XIX.

De acordo com Vasconcelos; Kloh (2020), o interesse acadêmico pela ED no Brasil vem se intensificando, principalmente a partir do início da segunda década deste novo século. Em análise da produção acadêmica nos programas de pós-graduação, as autoras levantaram, entre teses e dissertações, 35 (trinta e cinco) trabalhos sobre o tema desenvolvidos entre 2010 e 2019.

Por não ser uma modalidade de ensino regulamentada, no Brasil, não dispomos de dados oficiais sobre a prática da ED no país. No entanto, a Associação Nacional de Educação Domiciliar (ANED) estima haver (com presença em todos os estados da Federação) 35 mil famílias praticantes da *homeschooling*, atendendo a uma média de 70 mil estudantes na faixa etária de 4 a 17 anos. Esses números são de 2022.

Objetivamente, não temos informação da presença, no Estado do Amapá, de famílias praticantes da ED. Ainda contatamos (via e-mail) a ANED, no intuito de obtermos alguma

informação pertinente; no entanto, nosso contato não foi retornado. Na impossibilidade de localizarmos famílias *homeschoolers* no Amapá, optamos pela Pesquisa Bibliográfica a partir de referências abalizadas e outros instrumentos conceituados, como buscas nos sítios das associações das famílias e outros canais especializados (You Tube, Plataforma CAPES e Bibliotecas SciELO e BBTD, Câmara dos Deputados, entre outras/os).

Como já apontado anteriormente, compreendemos que, dentro do contexto (de reemergência) que nos propomos a investigar a Educação Domiciliar no Brasil e as motivações das famílias *homeschoolers*, tal temática se encontra inserida em um espectro mais amplo.

Embora, em regra, as(os) mães/pais educadoras(es) enfatizem razões pedagógicas (melhor qualidade no ensino) e sociais (ambiente mais seguro) para optarem pela ED, os achados da presente pesquisa mostram que há outros fatores, tão determinantes quanto – e, em alguns casos, até mais – as questões pedagógicas e sociais, os quais influenciam na decisão dessas famílias em não matricular ou “desmatricular” suas/seus filhas(os) na/da Escola.

Trata-se de um posicionamento fortemente ideológico, atrelado a uma visão particular (privatista e individualista) de mundo. Não é apenas uma questão de garantir boa formação acadêmica e moral. Há, claramente – e a pesquisa demonstrará isso – uma rejeição não apenas à Escola, mas, acima de tudo, à concepção maior que esta representa.

A Escola como a conhecemos hoje é resultado de um ideário que nasce com a Modernidade e o Iluminismo⁵. Esses dois marcos históricos representam uma ruptura na cosmovisão ocidental, até então, profundamente calcada nos valores criacionistas e no teocentrismo.

É através, não única, mas primordialmente da Escola que a sociedade moderna implementa ideais como: Democracia, liberdade, igualdade, diversidade e pluralidade (de ideias, de pensamentos, de culturas, de crenças, de gêneros...). Esses ideais, em muitos momentos, se chocam com a visão conservadora, em regra, alinhada aos valores predominantes nos tempos pré-modernos.

Compreendemos, no entanto, que, para empregar uma expressão lugar-comum, “uma coisa não deve invalidar a outra”; ou seja, tanto a Modernidade não deve extinguir os valores conservadores quanto o Conservadorismo não precisa se opor tão radicalmente à Modernidade [e, principalmente, à pós-modernidade], a ponto de negar a relevância de

⁵ A referência empregada no presente texto diz respeito especialmente ao Iluminismo francês, pois é sabido que esse fenômeno não ocorreu da mesma maneira em toda a Europa. A título de comparação, há autores, como Roger Scruton, por exemplo, que classificam a Revolução Inglesa (1688) como um fato resultante de ideias iluministas, tanto quanto a Revolução Francesa (1789), no entanto com desfechos bem diferentes.

instituições já consagradas pelo “teste do tempo”, como a Escola, ainda que esta, como todas as instituições humanas, necessite, constantemente, de críticas, reformulações e atualizações.

A linha de pesquisa em que a presente Dissertação é desenvolvida é Educação, Culturas e Diversidades (dentro do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Amapá-PPGED/UNIFAP), a qual

Estuda a relação entre educação, diversas culturas e diferenças que compõem a sociedade brasileira. Contempla questões referentes ao multiculturalismo e à interculturalidade, como dimensões políticas, epistemológicas, ontológicas e educacionais. Analisa as relações interativas entre Escola, escolarização de grupos historicamente excluídos, sociedades e seus múltiplos espaços histórico-educativos, em realidades culturais marcadas pela pluralidade (MACAPÁ, 2022).

Partimos da premissa de que as discussões em torno da ED no Brasil perpassam uma dimensão bastante ampla de categorias analíticas, como as mencionadas na citação em tela, e envolvem diferentes interesses e atores, desde legítimas preocupações pedagógicas e morais das famílias *homeschoolers* a pautas [não tão legítimas] ideológicas e partidárias de alguns grupos específicos, passando por questões econômicas e interesses de classes.

Tal compreensão nos levou a eleger como categoria epistemológica, metodológica e analítica, sem demérito de quaisquer outras, o Materialismo Histórico Dialético (MHD), desenvolvido pelos teóricos Karl Marx e Friedrich Engels. Queremos identificar contradições em meio a fenômenos totais, como ocorrem essas mediações. Assim, pelo menos três categorias metodológicas vinculadas ao MHD nos são bem úteis: Totalidade, Contradição e Mediação.

Com efeito, a pesquisa tem abordagem qualitativa, cujo texto, esquematicamente, está organizado – incluindo esta (1) Introdução, (2) a Metodologia e (7) as considerações finais – em seis (6) seções (ou capítulos); e estas, em subseções (ou tópicos), com os seguintes títulos: **3) A [Re]Emergência da Educação Domiciliar no Brasil e seu Lado Conservador**, onde fazemos a contextualização, tanto no âmbito nacional quanto mundial, do ressurgimento da ED no Brasil neste começo de novo século, assim como um bom mergulho na literatura que expõe os vínculos do (neo)conservadorismo com a *homeschooling*; **4) Educação Domiciliar: definições, origem, desenvolvimento e manifestações atuais**, onde discorremos sobre a trajetória da ED, desde as civilizações antigas aos dias atuais, seu desenvolvimento, transformações e manifestações em cada época e contexto destacando suas características do presente momento no Brasil; **5) Cultura Escolar e Socialização: as impressionantes mudanças em curso**, na qual abordamos as grandes transformações que, muito em função das lutas de diversos movimentos sociais, ocorreram na rotina da Escola, principalmente a partir da segunda metade do século XX; e **6) As Motivações das Famílias Homeschoolers**

em Rejeitar a Escola: preocupações culturais e com a “boa” socialização. Nesta última seção, expomos as principais motivações alegadas pelas famílias homeschoolers para o rompimento com a Escola, confrontando-as com suas(seus) críticas(os).

2 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

2.1 Aspectos teórico-epistemológicos (Materialismo Histórico Dialético - aproximações)

O modo de produção da vida material é que condiciona o processo da vida social, política e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, inversamente, o seu ser social que determina a sua consciência.

Todas as relações empedernidas pela ferrugem com seu séquito de veneráveis concepções e visões serão dissolvidas.

KARL MARX

As questões colocadas são complexas, porque o real é complexo.

SILVA SOBRINHO

Há um provérbio popular que afirma que “Um texto fora do contexto se transforma num pretexto”. Se “um texto fora do contexto se torna um pretexto”, imaginemos vários textos, um livro, uma coleção de livros, uma biografia...! Em tempos de pós-verdade⁶, essa assertiva popular nunca se mostrou tão verdadeira e, portanto, tão merecedora de uma mínima problematização como proposta introdutória para tentarmos explicar e justificar nossa “escolha⁷” epistemológica⁸ e analítica (aproximações com o Materialismo Histórico Dialético – MHD) para a presente pesquisa.

⁶ Para o *Dicionário Oxford*, **pós-verdade** (eleita a palavra do ano de 2016 pela equipe deste dicionário) é um adjetivo que significa ‘relacionado a ou que indica circunstâncias em que fatos objetivos são menos influentes na formação da opinião pública do que apelos à emoção e à crença pessoal’. Segundo este dicionário, o vocábulo **pós-verdade** já existia desde a década anterior, mas houve um aumento na frequência de uso no ano de 2016, no contexto do referendo de saída do Reino Unido da União Europeia (Brexit) e da eleição presidencial nos Estados Unidos. E o prefixo “pós”, em **pós-verdade**, não se refere a ‘tempo posterior’ mas a ‘tempo em que o conceito especificado [verdade] tornou-se sem importância ou irrelevante’. Essa acepção parece ter se originado em meados do século XX, em formações como pós-nacional (1945) e pós-racial (1971). Acredita-se que a palavra **pós-verdade** tenha sido empregada pela primeira vez neste sentido em um ensaio de 1992 do falecido dramaturgo sérvio-americano Steve Tesich na revista *The Nation*. Refletindo sobre o escândalo Irã-Contras e a Guerra do Golfo Pérsico, Tesich lamentou que “nós, como um povo livre, decidimos livremente que queremos viver em um mundo **pós-verdade**”. Há evidências de que o vocábulo **pós-verdade** tenha sido usado antes do artigo de Tesich, mas aparentemente com o significado de ‘depois que a verdade foi conhecida’, e não com o novo sentido de que a própria verdade se tornou irrelevante (<https://www.academia.org.br/nossa-lingua/nova-palavra/pos-verdade>).

⁷ Ao mesmo tempo que os aspectos teórico-metodológicos de uma pesquisa são uma questão de escolha do(a) pesquisador(a) – que, como nos ensina Gamboa, entre outros(as) autores(as), está diretamente relacionada com

Tanto Frigotto (1989) quanto Netto (2011) e Silva Sobrinho (2011) advogam haver uma espécie de “crise de confiança” em relação à eficácia e à validade do MHD enquanto categoria teórico-metodológica capaz de explicar questões sociais de nossa era; e atribuem essa “crise” a fatores como, por exemplo, à “insuficiente massa crítica⁹” (NETTO, 2011) – o que leva a um conhecimento estreito da teoria marxiana¹⁰ –; uma “homogeneização superficial do discurso crítico” (FRIGOTTO, 1989, P. 72) e a sistemática negação da permanente luta de classes, o que contribuiria para “o conformismo diante da ordem/lógica destrutiva do capital” (SILVA SOBRINHO, 2011, P. 39).

Se é verdade, de modo geral, que as décadas de 70 e 80 sinalizam um avanço claro na construção teórica que permitiu uma crítica às bases do pensamento humanista tradicional e moderno, ao positivismo, ao funcionalismo e às visões estrutural-reprodutivistas da educação, talvez não seja menos verdade que **esta construção, que se funda numa perspectiva do materialismo histórico, é de domínio (relativo) de um reduzido número de intelectuais da área.** A crise de aprofundamento teórico se manifesta, num nível mais imediato, pela homogeneização superficial do discurso crítico, mas cuja prática reflete a interiorização das concepções e categorias do humanismo, do positivismo e do funcionalismo (FRIGOTTO, 1989, P. 72 – Grifos nossos).

A exemplo de nossos interlocutores nesse tópico, não temos dificuldade alguma em reconhecer a importância das contribuições à pesquisa científica de grandes, competentes e honestos teóricos¹¹ do campo antagônico. A opção por uma aproximação com o MHD, apesar de “arriscada”, se deve a uma combinação de fatores, em especial dois: 1) o contexto histórico e político, no qual parece haver uma clara reação de parcelas conservadoras da sociedade ao Estado Democrático de Direito, que teria se tornado, segundo grupos conservadores, um Estado tirânico e 2) uma questão, digamos, ontológica: eu [Claudio] sou um homem preto

nossa cosmovisão, posicionamentos ideopolíticos, entre outros fatores –, eles não deixam de ser também, como explica Marx, uma “imposição” do objeto pesquisado. De acordo com a teoria marxiana (MHD), não é a vontade do(a) pesquisador(a) que definirão os rumos da pesquisa. Para o pai do MHD, quem dará todas as respostas à pesquisa e ao(a) pesquisador(a) é o objeto. É a partir do objeto que o(a) pesquisador(a) constrói sua teoria; não o inverso, como sugerem os métodos positivistas.

⁸ Na presente pesquisa, empregamos essa terminologia com a intenção de destacar que a metodologia adotada se encontra articulada com a epistemologia que nos serve como referência, digamos, ontológica.

⁹ Segundo o autor, muitos dos escritos mais importantes de Marx só foram publicados mais de meio século depois de sua morte, e, até hoje, por diversas razões, como questões de traduções e valores, o acesso a tais escritos ainda é, infelizmente, bastante restrito.

¹⁰ Autora(es) que discutem [e, normalmente, defendem] o MHD, ao se referirem às contribuições de Marx, em regra, costumam empregar tanto a expressão teoria/categoria/método “marxista” quanto “marxiana”. Não há consenso [quanto à equivalência ou diferença] entre essas(es) autoras(es). No presente texto, alternada (e, ao mesmo tempo, aleatoriamente) utilizaremos ambos verbetes.

¹¹ A dialética de Marx é uma teoria importante, influente e bastante difundida, principalmente no mundo ocidental, mas não é a única do gênero. Aliás, a inspiração/motivação de Marx para a elaboração de sua teoria social vem de seu grande mestre – que também desenvolveu uma teoria dialética [só que fundada no pensamento/nas ideias, não no ser concreto, como Marx desenvolveu a sua] – Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770 – 1831). A esse respeito, aliás, Frigotto (1989, p. 73) é peremptório: “(...) é impossível pensar Marx e sua obra sem a imensa contribuição de Hegel, do qual é discípulo e, posteriormente, severo crítico (...)”.

[portanto, descendente de mulheres e homens, tanto africanas/os quanto brasileiras/os¹², escravizadas(os)], nordestino e filho de lavradores não semialfabetizados; em síntese, um proletário e, por tudo isso [e outras coisas mais], não sentir-me-ia confortável em aderir à qualquer perspectiva teórico-metodológica que se proponha a explicar a composição e a dinâmica de uma sociedade que opõe tão explícita e violentamente as classes de pessoas que a integram de outra forma que não pela vontade consciente e deliberada dos seres humanos – uma explicação a-histórica e acrítica.

E, a nosso ver, sem nenhum demérito às demais – como já afirmamos e reafirmamos –, a que melhor cumpre essa finalidade [de explicar a formação e a dinâmica da sociedade capitalista como resultado da ação deliberada dos seres humanos; uma explicação histórica e crítica – e não uma espécie de “predestinação”] é o Materialismo Histórico Dialético, onde encontramos categorias gerais (ferramentas epistemológicas, como Historicidade, Totalidade, Hegemonia, Contradição, Mediação) e outras específicas (Luta de Classes, Classes Sociais...), que nos ajudam a compreender melhor todo o espectro do problema que nos propomos investigar. As categorias acima são como lanternas potentes que nos auxiliam a enxergar o problema, ampliando o foco de luz. Mas as categorias conceituais objetivas com as quais estamos focando no cerne de nossa questão são “Educação Domiciliar”, “Cultura”, “Cultura Escolar”, “Socialização” e “Conservadorismo”.

2.1.1 Aproximações conceituais

Um dos caminhos seguros possivelmente é retomar o materialismo com o máximo de clareza, ou seja, não qualquer materialismo (porque se buscarmos cegamente apenas a matéria, cairemos no empirismo puro); é preciso resgatar o materialismo de Marx, capaz de criticar tanto o materialismo vulgar, que não leva em consideração a subjetividade, como o idealismo, que esquece a matéria.

SILVA SOBRINHO

Como destacamos ao invocarmos Frigotto (1989) no tópico anterior, a construção de uma proposta teórico-metodológica que faça uma crítica autêntica, séria, profunda e responsável ao paradigma que ele chama de “metafísico” – muito conhecido no meio

¹² Pra mim, como professor de História e, principalmente, como homem preto, é determinante explicitar isso: o Brasil não escravizou apenas pessoas africanas. As primeiras pessoas pretas escravizadas no Brasil, sim, eram apenas africanas [brutalmente traficadas de seu continente originário, a África], mas suas/seus descendentes nasceram em terras brasileiras e, foram, igualmente escravizadas, o que torna a situação da escravidão em nosso país, a meu ver, mais abjeta ainda!

acadêmico também como “positivista” – “é”, segundo o próprio, **“de domínio (relativo) de um reduzido número de intelectuais da área”** (FRIGOTTO, 1989, P. 72 – Grifos nossos).

É verdade que entre essa afirmação e o tempo em que produzimos nosso texto já decorreram, exatas, três décadas e meia (1989 – 2024). Não é menos verdade, no entanto, que, a julgar por algumas das produções que consultamos [embora não tenhamos feito um exame exaustivo de cada uma – e, na verdade, de nenhuma delas] e as afirmações mais recentes de outros especialistas do tema, como, por exemplo, Netto (2011; 2016), Silva Sobrinho (2011) e Gomide; Jacomeli (2016), os progressos nesse período não são tão animadores – o que não deixa de soar como uma advertência a quem pretende empreender uma iniciação científica por esse caminho.

Antes de prosseguirmos para o desafio quase hercúleo de conceituar o MHD – sempre sob as lentes aguçadas de quem já tem “milhagens” suficiente no currículo –, julgamos prudente e necessário uma breve contextualização histórica e social do surgimento dessa proposta epistemológica e teórico-metodológica de pesquisa, que rompe, pelo visto, de maneira irreconciliável, com o principal paradigma (a cosmovisão metafísica) até então dominante.

Assim sendo, ressalte-se que, como já destacamos através de nossas(os) interlocutoras(es), 1) Marx e Engels não são os primeiros a propor um método materialista e/ou uma dialética como instrumento para a compreensão do desenvolvimento das sociedades a partir da análise de suas categorias – tais propostas remontam, como nos informam as(os) interlocutoras(es) citadas(os), há séculos antes de Cristo; 2) julgamos como temerário afirmar/insinuar que os teóricos que precederam (ou foram contemporâneos de) Marx e Engels, como, por exemplo, Adam Smith (1723 – 1790), David Ricardo (1772 – 1823), Émile Durkheim (1858 – 1917) e, principalmente, Friedrich Hegel (1770 - 1831), tenham sido intelectualmente menos honestos (como também não foram menos militantes) do que os criadores do MHD; e 3) embora nem sempre se enfatize, o principal objeto de estudo de Marx e Engels é o mesmo (a sociedade burguesa) dos teóricos aos quais eles irão se contrapor, como, por exemplo, os já citados Smith e Ricardo.

Além da cosmovisão (Humanismo) que inspira Marx e Engels a desenvolverem o seu método de pesquisa e análise¹³ da sociedade burguesa, julgamos como determinante para a

¹³ Embora algumas fontes apontem como sinônimas essas palavras (pesquisa e análise), no âmbito desta produção, optamos pela compreensão de que, embora sejam semanticamente semelhantes, para efeito de produção acadêmica, devem ser interpretadas como definindo procedimentos diferentes. Assim, entendemos que, nesse contexto, a pesquisa estaria mais relacionada às informações encontradas/descobertas pelo(a)

diferenciação entre a produção destes teóricos e as dos demais aqui mencionados, o momento histórico vivido por cada um deles. Tanto Marx e Engels quanto Smith e Ricardo, por exemplo, estudam, e com sinceridade – tentando compreender, sem, contudo, deixar de se posicionar politicamente – a dinâmica da sociedade burguesa. Porém, os primeiros a estudam em sua **fase de consolidação** (quando esta já havia atingido um grau maior de complexidade e também já havia mais conteúdo teórico disponível a seu respeito; eles não partem “do zero”), enquanto os últimos [apesar de também não partirem “do zero”] o fazem na **fase de ascensão** (Netto, 2016).

Reputamos por necessário tais apontamentos iniciais como uma demonstração de esforço sincero para enaltecer a honestidade intelectual na produção científica [como em tudo na vida]; como um antídoto às consequências do resultado preconizado naquele adágio popular (o “texto fora do contexto...”) e numa tentativa de fazermos, minimamente, justiça aos protagonistas mencionados. E em busca de amparo teórico, tanto em defesa de nossos interlocutores quanto própria, invocamos a carismática (conquanto irredutivelmente crítica) e oportuna sentença de Leonardo Boff (2004, p. 9) “Cada um lê com os olhos que tem, e interpreta de onde os pés pisam”.

Quando o assunto no meio acadêmico são as contribuições metodológicas de Marx, as controvérsias só têm começo, tão férteis e prolixas que são; vão desde as(os) que o consideram também um positivista até as(os) os que afirmam que tais contribuições não podem ser consideradas um método.

Mas as(os) marxistas, conquanto concordem que nosso protagonista não se deteve em elaborar uma descrição pormenorizada do seu método (FRIGOTTO, 1989; NETTO, 2011), o reivindicou, sim, como tal, ainda que, em alguns momentos, o tenha feito pela voz dos seus críticos (FRIGOTTO, 1989).

Para esse autor, Marx apresenta

(...) a dialética materialista, ao mesmo tempo como uma postura, um método de investigação e uma práxis, um movimento de superação e de transformação. Há, pois, um tríptico movimento: de crítica, de construção do conhecimento “novo”, e da nova síntese do plano do conhecimento e da ação (FRIGOTTO, 1989, P. 79).

De acordo com Netto (2011),

(...) para Marx, o método não é um conjunto de regras formais que se “aplicam” a um objeto que foi recortado para uma investigação determinada nem, menos ainda, um conjunto de regras que o sujeito que pesquisa escolhe, conforme a sua vontade, para “enquadrar” o seu objeto de investigação. O método implica, pois, para Marx, uma determinada *posição (perspectiva)* do sujeito que pesquisa: aquela em que se

põe o pesquisador para, na sua relação com o objeto, extrair dele as suas múltiplas determinações (NETTO, 2011, P. 52-3).

Em nossa sincera e denotada busca por uma aproximação conceitual do MHD, trazemos, por último, mas não menos relevante, a síntese explicativa e precisa de Gomide (2016), que assim o descreve:

Criado por Karl Marx (1818-1883) e Friedrich Engels (1820-1895), o materialismo histórico-dialético é um enfoque teórico, metodológico e analítico para compreender a dinâmica e as grandes transformações da história e das sociedades humanas. Conceitualmente, o termo **materialismo** diz respeito à condição material da existência humana, o termo **histórico** parte do entendimento de que a compreensão da existência humana implica na apreensão de seus condicionantes históricos, e o termo **dialético** tem como pressuposto o movimento da contradição produzida na própria história (GOMIDE, 2016, P. 3 – Negrito nosso).

À guisa de conclusão do presente tópico, entendemos ser oportuno, embora não imprescindível, ressaltar, mais uma vez, que o MHD é uma proposta (humanista) epistemológica, teórico-metodológica e analítica que tem como ponto de partida para a interpretação da vida social os fatos historicamente comprováveis, as ações humanas, em contraposição às propostas metafísicas, como a dialética hegeliana, que, ao contrário do MHD, prioriza as ideias, o pensamento como centro originador e irradiador das ações humanas.

A esse respeito, deixemos que o próprio Marx se manifeste:

Meu método dialético não difere apenas fundamentalmente do método de Hegel, mas é exatamente o seu reverso. Segundo Hegel, o processo do pensamento, que ele converte, inclusive, sob o nome de ideia, em sujeito com vida própria, é o demiurgo do real, e o real a simples forma fenomenal da ideia. Para mim, ao contrário, o ideal não é senão o material transposto e traduzido no cérebro do homem (MARX; ENGELS, 1976, P. 15).

O modo de produção da vida material é que condiciona o processo da vida social, política e espiritual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser, mas, inversamente, o seu ser social que determina a sua consciência (MARX, 1982, P. 02).

2.1.2 Uma escolha consciente e arriscada; mas necessária

Todo Começo é difícil em qualquer ciência.

KARL MARX

Propor-se fala da dialética como método de investigação é, ao mesmo tempo, abordar um tema cadente e relevante política, ideológica e teoricamente e, contraditoriamente, expor-se a um conjunto de riscos dos quais o fundamental é o da banalização ou simplificação.

Desde a elaboração do projeto da presente pesquisa, sempre tivemos consciência das implicações de optar pelo MHD – ainda que em termos proximais – como âncora epistemológica. Mas essa não é, como já demonstramos através de algumas referências teóricas abalizadas, uma escolha arbitrária ou totalmente subjetiva [nem totalmente objetiva ou fatorialista – se empregarmos uma categoria marxiana]; ela resulta da combinação de aspectos diversos, onde questões ontológicas, históricas, ideológicas – questões, por assim dizer, materiais – têm uma relevância especial e, em certo sentido, se sobrepõem a questões metafísicas e/ou idealistas.

O tema central de nossa pesquisa é a [reemergência da] Educação Domiciliar no Brasil no século XXI, e o nosso objetivo principal é analisar, após identificar, e sistematizar (por categorias) as principais motivações para a rejeição das famílias brasileiras praticantes e/ou defensoras dessa modalidade [não oficial] de ensino à Escola convencional, quer pública ou privada, quer laica ou confessional.

Desde o início da pesquisa, no entanto, nos pareceu nítido que não alcançaríamos nosso objetivo maior sem um exame mais amplo, que alcançasse, além das categorias de nosso tema, como “Cultura Escolar”, “Conservadorismo”, “Educação Domiciliar”, “Socialização”, e outras, como, por exemplo: “Cultura”, “Interculturalidade”, “Diversidades”, “Liberalismo”, “Progressismo”, além da àquelas de natureza epistemológica, como se fossem metacategorias já anteriormente mencionadas: Totalidade, Contradição, Historicidade, Hegemonia e Mediação, todas vinculadas diretamente ao MHD.

Percebemos que para entender as motivações das famílias *homeschoolers*, precisaríamos, antes, entender, por exemplo, de quais famílias estamos falando: famílias de quais classes econômicas? Com quais níveis de escolaridade? De quais regiões do país? Com quais crenças, tradições, costumes...? Isso nos fez perceber que não há como compreender as motivações dessas famílias sem uma compreensão, anterior ou paralela, de suas visões de mundo.

Não nos parece que a militância das famílias *homeschoolers* em torno da prática da Educação Domiciliar – chegando, inclusive, a desafiar a Lei – seja um fenômeno puramente natural e espontâneo. A nosso ver, e com base nas fontes consultadas, muito longe disso, há nessas posturas um posicionamento consciente; há intencionalidade. Não é algo resultante de alguma epifania ou hierofania; é algo construído, pensado, planejado – é a ação humana,

concreta, real, ou, como apontado por Marx, o movimento real que o homem reproduz idealmente através do pensamento. Neste aspecto, este é um dos nossos pressupostos que acompanha o MHD enquanto método de interpretação da realidade.

Estamos, embasados nos “critérios” acima, convencidos de que a cosmovisão/paradigma que melhor acomoda nossa temática é, ainda que por aproximações – e sem nenhum demérito da “concorrência” –, o MHD.

A essas alturas, o(a) leitor(a) talvez já esteja um pouco curioso(a) para entender o porquê da adoção da aproximação com o MHD como enfoque teórico-metodológico e analítico, apesar do reconhecimento dos “riscos”.

Para tentar justificar a parte do “necessária” [em relação à escolha do MHD], precisamos, mais uma vez, retomar ao conhecido provérbio “um texto fora do contexto...” E para nos ajudar na elucidação dessa propositura, chamamos em nosso socorro Netto (1989) e sua instigante observação:

Durante o século XX, nas chamadas "sociedades democráticas", ninguém teve seus direitos civis ou políticos limitados por ser durkheimiano ou weberiano – mas milhares de homens e mulheres, cientistas sociais ou não, foram perseguidos, presos, torturados, desterrados e até mesmo assassinados por serem marxistas (NETTO, 1989, P. 10).

Evidentemente, tão provocante afirmação carece de uma explicação adicional, uma resposta, um “porquê”: por que, como observa esse autor, em se tratando de intelectuais, somente os marxistas (ou apenas simpatizantes do Marxismo) foram vítimas de todas essas violações?!

Deixemos que o próprio Netto (1989) responda.

(...) [a rejeição a Marx se deve não] a razões de natureza teórica e/ou filosófica: devem-se igualmente a razões ideopolíticas - na medida em que a teoria social de Marx vincula-se a um projeto revolucionário, a análise e a crítica da sua concepção teórico-metodológica (e não só) estiveram sempre condicionadas às reações que tal projeto **despertou e continua despertando** (NETO, 1989, P. 10 – Colchetes e negrito nossos).

(...) é preciso levar tal referência [a referência ideopolítica presente nas críticas o método de Marx] sempre em conta, porque uma parcela considerável das polêmicas em torno do pensamento de Marx parte tanto de motivações científicas quanto de recusas ideológicas – afinal, Marx nunca foi um obediente servidor da ordem burguesa: **foi um pensador que colocou, na sua vida e na sua obra, a pesquisa da verdade a serviço dos trabalhadores e da revolução socialista** (NETO, 1989, P. 11 – Colchetes e negrito nossos).

Noutros termos, Marx tinha um lado, e esse, de acordo com o nosso interlocutor, nunca foi o da classe hegemônica, a burguesia.

Advogamos que as explicações de Netto (1989) ilustram da forma mais vívida – e até dramática – possível como o ditado pular ao qual recorreremos na introdução da presente Seção

se mostra verdadeiro em relação às muitas reservas ao MHD como enfoque teórico-metodológico. Ou seja, em grande parte, tais reservas se devem à leitura descontextualizada, seletiva – e, não raras vezes, à interpretação propositalmente enviesada – da gigantesca produção teórica desse genial intelectual da Modernidade.

Como Silva Sobrinho (2011), também entendemos que, se quisermos compreender com melhor precisão “o movimento real” da sociedade burguesa (com todas suas categorias, como, por exemplo, a historicidade, a contradição, a totalidade, a aparência, a essência, a mediação, a estrutura, a superestrutura, a ruptura e a mudança), devemos retornar a Marx, ainda que isso implique em permanentes “riscos”.

Por fim, sem ser em definitivo, invocamos Michel Pêcheux (1997, p. 294), que nos ensina que “intervir filosoficamente obriga a tomar partido pelo fogo de um trabalho crítico. É uma questão de precisão: a luta filosófica (luta de classes na teoria) é um processo sem fim de retificações”.

2.2 Definições metodológicas

2.2.1 Tipo de pesquisa, abordagem e técnicas de busca

*O que determina como trabalhar é o problema que se quer trabalhar:
só se escolhe o caminho quando se sabe aonde se quer chegar.*

MIRIAN GOLDENBERG

Quanto a isso, sem pedantismo, mas com convicção, afirmamos que podemos escolher o nosso caminho, pois, desde o início de nossa jornada, sabemos aonde pretendemos chegar: às motivações (pelo menos as principais) que levam as famílias brasileiras praticantes/defensoras da ED a rejeitar a Escola. É também nossa meta sistematizar tais motivações, categorizando-as conforme os variados aspectos (econômico, pedagógico, religioso, ideológico, político...) que as fundamentam, segundo a bibliografia consultada.

Uma metáfora que entendemos bem se adequar ao “ofício” do(a) pesquisador(a) é a do(a) caçador(a) ou do(a) minerador(a), funções que, requerem, entre outras providências, certas definições prévias, como: o tipo de caça ou minério a ser “perseguida(o)”, o local a ser explorado, horários, ferramentas apropriadas e, se não for exigir muito, certa dose de sorte.

Partindo dessa premissa, definimos, como “caça/tesouro” de nossa busca a reemergência da Educação Domiciliar no Brasil no século XXI e as motivações de suas(seus)

praticantes/defensoras(es)/. Para encontrar (“e capturar”) nossa “caça/tesouro”, elegemos como método procedimental a pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa; e como local (fontes primárias), além de livros, teses e dissertações, documentos oficiais (atas, anais de congressos e outros eventos de instituições que reúnem famílias educadoras, atas de audiências públicas, leis, projetos de lei, peças judiciais...), sítios oficiais de instituições como a ANED e a ABDPEF, plataforma CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), biblioteca SciELO (Scientific Electronic Library Online), Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações (BBTD); como fontes secundárias, artigos e resumos acadêmicos, órgãos da Imprensa convencional e outros canais informacionais, especialmente o YouTube. Para chegarmos a referências relativas ao nosso tema de pesquisa, usamos descritores como: “EDUCAÇÃO DOMICILIAR”; “*HOMESCHOOLING*”, “PAIS EDUCADORES”, “LIBERALISMO”, “CONSERVADORISMO” e “NEOCONSERVADORISMO”, entre outros.

Como operadores booleanos, utilizamos especificamente o “AND”, e fazendo a junção dos descritores acima, entre agosto e outubro de 2023, localizamos 42 trabalhos (entre teses, dissertações e artigos) afeitos ao nosso objeto de estudo, sendo que desse total, 12 tratam diretamente, em algum contexto, da Educação Domiciliar, e os demais, sobre temas correlatos ao nosso objeto de investigação, como guerra cultural (03), conservadorismo/neoconservadorismo (06), e cultura religiosa (02). Os textos específicos sobre ED foram publicados entre 2016 e 2022.

Não estamos propondo pesquisa com experiência empírica basicamente por duas razões: 1) nosso interesse principal é de caráter analítico-teórico, com a literatura especializada se tornando a fonte principal das evidências a serem encontradas; não é, por exemplo, quantificar as famílias praticantes da ED em determinada região do país, ou levantar o quantitativo de crianças e adolescentes atendidos por essa modalidade de ensino ou, ainda, comparar os resultados entre estudantes da ED e do sistema oficial de ensino; o que nos propomos é identificar, sistematizar, agrupar e categorizar e, na medida do possível, entender são as principais motivações que levam tais famílias a rejeitar a Escola oficial; e 2) não tivemos conhecimento – embora tenhamos entrado em contato, através de e-mail, com a ANED – de famílias praticantes da ED no território amapaense¹⁴, embora, por dedução, acreditamos que tais famílias existam entre nós.

¹⁴ Chegamos a ouvir a respeito de famílias no Estado do Amapá que praticam a Educação Domiciliar. No entanto, segundo a fonte que tivemos acesso, essas famílias não se assumem publicamente como *homeschoolers*, muito provavelmente por medo de denúncias e, conseqüentemente, possíveis processos judiciais, como acontece

Em que pese o forte aparato bibliográfico – fonte principal da pesquisa – alguns documentos (imagens, entrevistas faladas, atas, relatórios, etc), disponibilizados em locais diversos da internet foram consultados, em especial os que se encontram nos sítios das associações das famílias educadoras (ANED).

Quadro 1- Estado da Arte

Nº	TEMA	TIPO	INSTITUIÇÃO	ANO	TÍTULO	AUTOR(ES/A/AS)
01	Escola Sem Partido	Tese	Univ. Fed. do Ceará	2021	Escola Sem Partido e o Ataque à Liberdade de Ensino: a expressão do pensamento reacionário da extrema direita na Educação.	Raquel Araújo Monteiro Brandão
02	Tradicionalismo	Resenha	Univ. Fed. do Rio de Janeiro	2021	A Emergência do Tradicionalismo no século XXI: anotações sobre ascensão do neoconservadorismo e crise avançada do paradigma da Modernidade	Andréa Almeida de Moura Estevão
03	ED e Conservadorismo	Artigo	Univ. Est. de Ponta Grossa-PR	2022	A rede da Educação Domiciliar no Brasil: a aliança conservadora em ação	Iana Gomes de Lima et al.
04	Conservadorismo	Tese	PUC-RS	2015	Conservadorismo à Brasileira: sociedade e elites políticas na contemporaneidade	Marcos Paulo Dos Reis Quadros
05	Conservadorismo	Artigo	Univ. Fed. do Espírito Santo	2018	Conservadorismo: ideologia e estratégia política das classes dominantes	Jamerson Murillo Anunciação de Souza; Marcelly Batista de Oliveira
06	Escola sem partido	Dissertação	Univ. Fed. de Goiás	2021	A Escola Sem Partido e o Discurso Conservador no Cenário da Educação Brasileira	Alessandra Cândida da Silva
07	Educação Domiciliar	Artigo	Rev. Bras. de Ens. e Aprendizagem	2023	Educação Domiciliar no Estado de Santa Catarina: um perfil das famílias educadoras	Mirella Teresinha Corrêa de Abreu; Marcelo Queiroz Schimidt
08	Escola sem partido	Dissertação	Univ. Fed. do Espírito Santo	2022	Escola Sem Partido: ideologia e discurso	Lucas Cardoso Toniol
09	<i>Homeschooling</i>	Artigo	Univ. Est. de Ponta Grossa-PR	2020	<i>Homeschooling</i> e Controvérsias: da identidade à pluralidade – o drama da socialização	Adalberto Carvalho Ribeiro

em muitos casos no Brasil. Tomamos conhecimento, inclusive, do que seria uma estratégia já adotada por algumas dessas famílias no Brasil para, ao mesmo tempo, praticarem a ED e fugirem às cobranças do “sistema”: as mesmas estariam matriculando suas crianças na rede oficial de ensino, porém ensinando-as em casa, permitindo a frequência à escola esporadicamente, apenas para não configurar abandono e, assim, incorrer em ato infracional.

10	Homeschooling	Artigo	Fundação Carlos Chagas	2022	<i>Homeschooling</i> , Ensino de Controvérsias e o Novo Conservadorismo Brasileiro	Helce Amanda Moreira; Fernanda Moura; Pedro Teixeira
11	Neoconservadorismo	Artigo	Fundação Carlos Chagas	2023	Indignação e Esperança Frente ao Movimento Neoconservador: análise a partir de Paulo Freire	Rafael Bianchi Silva et al
12	Conservadorismo	Tese	Univ. Fed. do Rio G. do Sul	2021	O Avanço do Conservadorismo no Brasil e nos Estados Unidos no Século XXI	Jéssica Da Silva Duarte
13	Guerra Cultural	Tese	Univ. Nac. de Brasília	2021	A Arte Como Inimiga: as redes reacionárias e a guerra cultural (2013-2021)	Márcio Tavares dos Santos
14	Cultura Religiosa	Dissertação	Univ. Fed. de Sta. Catarina	1995	Cotidiano e Religião: a construção de uma cultura religiosa em Nova Trento	Ana Maria Marques
15	Cultura Religiosa	Tese	PUC-RS	2007	A Disciplina de Cultura Religiosa como Espaço Integralizador da Educação na Universidade	José Romaldo Klering
16	Guerra Cultural	Dissertação	PUC-Campinas	2020	As (Re)Configurações da Guerra Cultural no Brasil a Partir da Refusão no Processo da Comunicação Contemporânea	Bruno Henrique Batista Teixeira
17	Guerra Cultural	Artigo	Univ. Fed. do Rio de Janeiro	2021	Guerras Culturais: conceito e trajetória	Cristina Teixeira de Melo; Paulo Vaz
18	Educação Domiciliar	Dissertação	Univ. Fed. d Sergipe	2019	Práticas Pedagógicas na Educação Domiciliar: um estudo de caso em Aracaju-SE	Alexsandro Vieira Pessoa
19	Neoliberalismo	Dissertação	Univ. Est. do Oeste do Paraná	2021	A Ameaça ao Direito à Educação Pelas Reformas Neoliberais e Ideologias da Desescolarização nos Países Sul-Americanos	Lucas Antonio Fávero
20	Família e Escola	Dissertação	Univ. Fed. da Paraíba	2019	Família e Escola: a instrumentalização do conceito de Família Tradicional como elemento da política de direita no Brasil	Dalmo Radimack Da Silva
21	Educação Domiciliar	Dissertação	Univ. de Fortaleza	2016	O Direito de Optar pela Educação Domiciliar no Brasil	Nardejane Martins Cardoso
22	Educação Domiciliar	Dissertação	Univ. Fed. de Ouro Preto	2016	Os Esforços Familiares e as Práticas Educativas de Famílias Populares: o caso de Bocaina, Ouro Preto-Mg	Juliana De Matos Xavier
23	Educação Cristã e Educação Popular	Artigo	UNASP	2020	Educação Adventista e Educação Popular: diálogos possíveis entre Ellen White e Paulo Freire	Ivan Bueno; Valéria Oliveira de Vasconcelos.
24	Educação e Religião	Dissertação	PUC-SP	2008	Educação Como Obra Missionária: a educação como instrumento de difusão da filosofia adventista	Elnice Barbosa Martins

25	Educação Domiciliar	Artigo	JUS BRASIL	s/d	Educação Domiciliar: história, julgamentos e possível regulamentação no Brasil.	Jeferson Pereira
26	Educação Domiciliar	Dissertação	Fundação Getúlio Varga	2021	Processo Decisório do Supremo Tribunal Federal d Direito à Educação: uma análise das funções da Corte a partir do caso do Ensino Domiciliar	Fernando Romani Sales
27	Educação Domiciliar	Tese	Univ. Estadual do Oeste do Paraná	2021	A Influência do Movimento Escola Sem Partido no Debate Educacional Brasileiro: da suposta neutralidade à defesa do <i>homeschooling</i> (2004-2020).	Gabriel De Abreu Gonçalves De Paiva
28	Educação Hegemônica	Artigo	Univ. Fed. do Ceará	2016	Hegemonia e Educação : teoria e prática para a mudança política	Deise Rosalio Silva
29	História da Educação	Disciplina de Graduação	Univ. Federal de Sta. Maria-RS	s/d	História da Educação	Colegiado de Pedagogia
30	História da Escola	Artigo	V Cong. Nac. de Educação - Anais	s/d	Um Contexto Histórico: origem da Escola e sua produção social	M. de Fátima O. dos Santos et al
31	História da Escola Pública	Artigo	UNICAMP	2002	Origem da Escola Pública Brasileira: a formação do novo homem	Lilian Alves Pereira et al
32	Educação Domiciliar	Dissertação	PUC-SP	2021	Ensino Domiciliar no Brasil: A motivação de pais que decidiram manter seus filhos fora da educação escolar	Márcia Regina Corrêa
33	Educação Domiciliar	Dissertação	Univ. Est. do Oeste do Paraná	2022	Ensino Domiciliar no Brasil: uma face dos problemas afetos à escola pública contemporânea?	Maria Ines Da Silva Correia
34	Educação Cristã	Artigo	Fundação Carlos Chagas	2020	O Protagonismo de Ellen G. White no Projeto Educacional Cristão Adventista no Brasil	Giza Guimarães Pereira Sales; Rosane Michelli de Castro
35	Educação Domiciliar	Artigo	USP	2017	O Novo Cenário Jurisprudencial do Direito à Educação no Brasil: o ensino domiciliar e outros casos no Supremo Tribunal Federal	Nina Beatriz Stocco Ranieri
36	Pedagogia Griô	TCC	USP	2014	O Espaço da Pedagogia Griô na Escola Oficial	Luana Corrêa Costa
37	Conservadorismo	Tese	PUC-RS	2022	Conservadorismo e Democracia: pactos de razoabilidade	Pablo Fernando Campos Pimentel
38	Pedagogia Griô	Dissertação	Univ. Federal de Pelotas-RS	2013	Narrativas de Educação e Resistência: a prática popular griô de Dona Sirley	Cristiano Guedes Pinheiro
39	Decolonialidade	Tese	Univ. Est. do RJ	2020	Vidas Outras pra Mundos Outros: sobre desescolonizar a educação	Roberta de Mendonça Porto

40	Conservadorismo	Tese	Federal-MG	2016	FAFIDAM: o conservadorismo da Igreja nas práticas educativas no contexto do Estado ditador	Maria Lenúcia de Moura
41	Escola Pública	Artigo	UNICAMP	2022	Problematização da Escolarização Doméstica: uma defesa da escola pública enquanto espaço comum e democrático	Clarice Salette Traversini; Kamila Lockmann
42	<i>Unschooling</i>	Dissertação	Universidade de Uberaba-MG	2021	<i>Unschooling</i> : estudo de caso em uma ecovila em Minas Gerais	Nínive Yuara Gonçalves Mota

Fonte: Sistematizado pelo autor

Quadro 2- Quantitativo de textos identificados, conforme temas e datas.

TEXTOS				PERÍODOS*				TEMAS						
Tese	Dissertação	Artigo	Tcc/Resenha/Resumo	Anterior a 2000	2000 - 2010	2011 - 2020	2021 - 2023	Conservadorismo/Neoliberalismo	Liberalismo/Neoliberalismo	Ed. Doméstica/Homeschooling	Guerre Cultural	Tradicionalismo	Cultura Religiosa	Outros
09	15	15	03	01	03	16	19	06	01	12	03	01	02	17

Fonte: Sistematizado pelo autor

*A diferença [03] entre a soma das publicações nos períodos especificados e o total identificado [42] se deve ao fato de 3 (três) publicações não terem a data informada, não tendo sido possível, portanto, as incluir em qualquer período.

De acordo com Sá-Silva et al. (2009, p. 02), “(...) o direcionamento do tipo de pesquisa que será empreendido dependerá de fatores como a natureza do objeto, o problema de pesquisa e a corrente de pensamento que guia o pesquisador”. Com base nesses critérios – e não por uma decisão arbitrária ou simples predileção –, a metodologia eleita foi a pesquisa bibliográfica que, de antemão, frisamos – com todas as advertências possíveis – não se tratar de consulta bibliográfica ou de revisão bibliográfica, embora esta última, obrigatoriamente, esteja presente.

A esse respeito, Lima; Mioto (2007) nos advertem:

Não é raro que a pesquisa bibliográfica apareça caracterizada como revisão de literatura ou revisão bibliográfica. Isto acontece porque falta compreensão de que a revisão de literatura é apenas um pré-requisito para a realização de toda e qualquer pesquisa, ao passo que a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório (LIMA; MIOTO, 2007, P. 38 – Grifos nossos).

O que nos leva a opção pela pesquisa bibliográfica é, valendo-nos de mais uma metáfora, o “conjunto da obra”, destacando-se a relação, o diálogo entre a opção metodológica e o tema central da pesquisa, como nos explica Garcia (2016, p. 293): “As pesquisas que podem ser classificadas como bibliográficas são, na sua maioria, aquelas que buscam discutir sobre ideologias ou ainda as que buscam conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas do passado sobre um determinado assunto, tema ou problema”.

Por imposição do “*ego-cogito*” (“penso, logo existo”) cartesiano, que, no início da modernidade, fundamentou as ciências modernas ocidentais (GROSFOGUEL, 2014, P. 383), durante muito tempo as pesquisas em ciências sociais obedeceram à mesma metodologia das ciências físicas e biológicas, sob a alegação comtiana de que a “pesquisa é uma atividade neutra e objetiva” (GOLDENBERG, 2014), na qual o(a) pesquisador(a) não pode fazer inferências. Mas

Na segunda metade do século passado, alguns pensadores, influenciados pelo idealismo de Kant, reagiram criticamente ao modelo positivista de conhecimento aplicado às ciências sociais, acreditando que o estudo da realidade social através de métodos de outras ciências poderia destruir a própria essência desta realidade, já que esquecia a dimensão de liberdade e individualidade do ser humano (GOLDENBERG, 2014, P. 18).

Assim, chegamos a outras abordagens metodológicas possíveis, conforme, como já apontado pelas(os) nossas(os) interlocutoras(es), a área do conhecimento explorada e a temática pesquisada. Ao definirmos a pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa nos apoiamos em teóricas(os) como Minayo, para quem

o método¹⁵ qualitativo é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmo, sentem e pensam (MINAYO, 2014 P. 57).

Minayo; Sanches (1993, p. 247) explicam que “do ponto de vista epistemológico, nenhuma das duas abordagens [quantitativa/qualitativa] é mais científica do que a outra”, o que nos permite inferir, que a opção entre ambas deve ser definida não com a finalidade de privilegiar uma e menosprezar outra; isso dependerá, como já apontado, dos demais fatores (área do conhecimento, tema, objetivos, problema...) relacionados à pesquisa.

Estamos, de certo, diante de um tema transdisciplinar, de caráter social, que tem implicações múltiplas e abarca diversos aspectos do comportamento do grupo social a ser estudado: os autodenominados *homeschoolers* ou “pais educadores”. Eles, insistentemente,

¹⁵ Até onde é do nosso conhecimento, não há uma definição exata (única, ortodoxa) sobre os aspectos “qualitativo” e “quantitativo” das pesquisas: se o mais adequado é classificá-los como método ou abordagem. Normalmente as(os) autoras(es) que tratam do assunto aplicam ambas nomenclaturas, como se percebe nas citações da própria autora aqui invocada.

resistem à obrigatoriedade legal de matricular suas crianças na instituição Escola, seja ela pública ou particular, de natureza confessional ou laica, preferindo educá-las no ambiente do lar¹⁶.

Por meio desse percurso metodológico e com as técnicas de garimpagem científica adotadas, esperamos poder, ao final da pesquisa, responder a nossa pergunta irradiadora: quais as motivações das famílias praticantes/defensoras da Educação Domiciliar (*Homeschooling*) no século XXI para rejeitarem a escola, quer pública ou privada, quer laica ou confessional? E, como desdobramento desse questionamento central, nos perguntamos: como sistematizar tais motivações, categorizando-as conforme os variados aspectos (econômico, religioso, ideológico, político...) que as fundamentam, segundo a bibliografia consultada?

3 A [RE]EMERGÊNCIA DA EDUCAÇÃO DOMICILIAR NO BRASIL E SEU LADO CONSERVADOR

Como já explicitado na Seção anterior (Abordagem Teórico-metodológica), nosso convencimento é de que não é possível uma compreensão efetiva da reemergência da ED no Brasil nesse começo de século [XXI] se a discussão não for feita dentro do contexto macro no qual este fenômeno se manifesta; ou seja, considerando a totalidade da sociedade. E, nunca é demais ressaltar, a sociedade da qual estamos falando é a sociedade capitalista, cujo motor, segundo Marx; Engels (2016, p. 52), é “a luta de classes” – que não deixa de ser um confronto ideológico.

Nesse contexto e com o cuidado para não nos desgarrarmos dessa importante categoria marxiana (a totalidade), trazemos em nossa defesa Netto (2011), o qual nos informa que

Para Marx, a sociedade burguesa é uma *totalidade concreta*. Não é um "todo" constituído por "partes" funcionalmente integradas. Antes, é uma totalidade concreta inclusiva e macroscópica, de máxima complexidade, constituída por totalidades de menor complexidade. Nenhuma dessas totalidades é "simples" - o que as distingue é o seu grau de complexidade (é a partir desta verificação que, para retomar livremente uma expressão lukacsiana, **a realidade da sociedade burguesa pode ser**

¹⁶ Embora empregemos a expressão “Ambiente do lar”, reconhecemos que, em termos de efetivação da ED, ela passa a ser, digamos, um tanto “problemática”, especialmente com o avanço cada vez maior e mais rápido do mundo virtual sobre o material/físico. Isso implica alertar que, embora tais famílias alegam querer educar suas(seus) filhas(os) no ambiente estrito do lar, isso dificilmente se prova ser verdade, uma vez que é muito comum tais famílias formarem redes de apoio entre si, além de receberem instrução de lideranças e instituições religiosas e, principalmente, de vários canais formativos e informacionais de várias partes do mundo, via internet.

apreendida como um complexo constituído por complexos) (NETTO, 2011, P. 56 – Negrito acrescentado).

Não atentar a essa “particularidade” da sociedade burguesa pode nos induzir a interpretações equivocadas – o que, certamente, dificultaria [mais ainda], para continuarmos em Marx, “a reprodução ideal do movimento real do objeto” (Educação Domiciliar) o qual investigamos. A esse respeito, SOUZA (2020) nos adverte nos seguintes termos:

Tais problemas, se tomados isoladamente, poderiam conduzir a conclusões unilaterais. Quando colocados em perspectiva de **totalidade**, todavia, torna-se possível distinguir suas singularidades e particularidades em relação às tendências histórico-universais da sociedade brasileira, expressas, entre outras dimensões, na ascensão do conservadorismo, no acirramento das contradições entre as classes sociais, na hegemonia do grande capital especulativo-parasitário e nas várias tentativas de neutralização do pensamento crítico, no ambiente acadêmico e no debate político, teórico, institucional e partidário (SOUZA, 2020, P. 30 – Grifos nossos).

Ainda dentro do contexto analítico da complexidade da sociedade burguesa, julgamos fundamental destacar que, de acordo com a perspectiva materialista-historicista, há, na base sustentadora desta sociedade, um binômio inseparável [e insuperável], a saber: **“crise-burguesia”**, ou **“crise-capitalismo”**. Crises que são recorrentes, por que fazem parte da natureza desse modo de produção, e que, devido exatamente a essa natureza, o Capitalismo sai mais fortalecido com as crises cíclicas que ele mesmo provoca. É o que estamos a presenciar no atual momento com a “crise da democracia” e, particularmente, com a “crise da escola pública¹⁷”, por exemplo.

Ao analisar a crise político-ideológica que envolve o Brasil a partir de 2013, Bianchi (2013) esclarece que

Sem poder assimilar a sociedade, **a capacidade burguesa de articular o consenso e a legitimidade da ordem foi abalada**. Abre-se, então, uma situação de contraste entre representantes e representados. Em momentos como esse os grupos sociais se afastam de suas organizações e seus líderes não são mais reconhecidos como expressão própria de sua classe ou fração, comprometendo de forma decisiva a capacidade dirigente desses grupos. Gramsci chamou esses processos de **‘crise de hegemonia, ou crise do Estado no seu conjunto’**. A crise de hegemonia é, assim, uma crise do Estado e das formas de organização política, ideológica e cultural da classe dirigente. (BIANCHI, 2013, P. 143 – Grifos nossos).

O resumo apresentado por Bianchi (2013) diz respeito, mais especificamente, à crise política brasileira desencadeada (ou muito potencializada) em 2013 com as manifestações do

¹⁷ Encontra-se muito nítido que os princípios da iniciativa privada invadiram o sistema público de ensino, desde a concepção de Educação pela BNCC (e com as empresas ditando normas curriculares dentro das unidades escolares por meio da venda de pacotes de projetos pedagógicos), as parcerias público-privadas em curso quando governos estaduais (PR e SP) estão a transferir a gestão das unidades de ensino para empresas especializadas em fazer gestão educacional. Não é demais inferir que largar a Escola pública à própria sorte é uma forma de entregá-la nas mãos de quem advoga que a Educação se torne mais que um serviço, uma mercadoria.

Movimento Passe Livre (MPL¹⁸), que protestava contra o aumento, à época, de vinte centavos na tarifa do transporte urbano (ônibus) na grande São Paulo, além de reivindicar sua pauta histórica (razão de sua fundação, em 2005), o passe livre (gratuito) no transporte público. A crise que começou como um protesto rotineiro de estudantes, no decorrer dos dias, se ampliou, recebeu adesão de outras categorias e movimentos sociais e, por fim, a pauta que originou os protestos acabou sendo sequestrada tanto por partidos políticos quanto, e principalmente, por movimentos sociais alinhados à extrema direita e, alguns, até de inspiração notadamente nazifascista. Pessoa; Pessoa (2021, p. 305) se referem a esses movimentos como “Novos Movimentos Sociais (NMS)”.

“Quando se conjugam a crise econômica com a crise de hegemonia, temos a chamada *crise orgânica*” (SOUZA, 2020, P. 27 – Grifo nosso). De acordo com esse autor, no âmbito dos protestos que começaram contra o reajuste de vinte centavos na passagem do ônibus metropolitano na capital de São Paulo e culminou com a cassação do mandato da primeira mulher eleita presidenta do Brasil (Dilma Rousseff) e, conseqüentemente, a ascensão da extrema-direita no Brasil, “(...) há muitos indícios de que está configurada uma crise orgânica” (SOUZA, 2027, P. 27); ou seja, uma crise econômica combinada com uma crise de Estado que, faz-se mister enfatizar, dão sentido ao que alguns analistas vêm chamando de “crise da democracia”.

A razão porque nos detemos um pouco sobre esse tema (as crises do capitalismo) é porque esta Seção é dedicada à análise dos aspectos conservadores da ED em sua reemergência no Brasil neste início de novo século; e a esse respeito, Souza (2020, p. 24) apresenta “o conservadorismo como ideologia da crise”. Segundo o próprio,

(...) o conservadorismo faz ofensivas ideológicas e políticas em momentos de instabilidade, que podem ser desencadeadas por diferentes processos. Por isso, tanto em momentos agudos da crise estrutural do capital, quanto em momentos de crise econômica de menores proporções, ou crises específicas, de natureza institucional, política, ou crises em que a hegemonia das classes dominantes se encontra ameaçada, ou nos momentos históricos em que convergem várias dessas crises, o conservadorismo avança ideológica e politicamente (SOUZA, 2020, P. 24-5 – Grifos nossos).

Nosso interlocutor conclui sua análise reafirmando que “(...) nos momentos mais agudos da crise estrutural do capital, em que todas as contradições imanentes do sistema se

¹⁸ Evitar confundir com o Movimento Brasil Livre (MBL) – este fundado e composto, majoritariamente por jovens da alta classe média identificados com as pautas da extrema direita e, muitos deles, simpatizantes declarados de ideologias totalitaristas, como o Fascismo e o Nazismo. O MPL surgiu em 2005, durante uma plenária do V Fórum Social Mundial, em Porto Alegre-RS. Ver: <https://books.scielo.org/id/hk62f/pdf/pinho-9788523218775-08.pdf>

aprofundam, **o conservadorismo emerge com mais força**” (SOUZA, 2020, P. 25 – Grifos nossos). A nosso ver, trata-se de uma reação, sim, curiosamente, ao espectro do Estado Democrático (burguês) que, segundo as teorias conservadoras – inclusive as clássicas –, estaria retirando os direitos fundamentais seculares herdados pela humanidade, como, por exemplo, a propriedade privada, e agindo de tal forma na redefinição desses direitos (em nome de uma Democracia) que a própria instituição Família encontrar-se-ia ameaçada. E tal reação é possível graças ao advento da internet e, particularmente, das plataformas digitais por onde circula, sem nenhum filtro, todo tipo de (des)informação.

A análise de Souza (2020) faz eco com a pesquisa realizada pelo instituto Inteligência em Pesquisa e Consultoria Estratégica (IPEC), em parceria com o Jornal O Globo, divulgada em março de 2023, a qual revelou que 44% (quase metade) da população brasileira acreditam que o Brasil corre o risco de se tornar um país comunista (IPEC, 2023).

São dados que aparentemente não se comunicam com nosso problema de pesquisa; contudo, mais uma vez, estamos buscando olhar pela totalidade todas as possíveis contradições, pela ótica da historicidade, com o intento de fazermos as devidas mediações analíticas, apontando os enquadramentos da nossa questão empírica em meio aos acontecimentos da realidade vivida no Brasil. Em outras palavras, o debate sobre ED não está alheio ao movimento maior nacional. Um dado objetivo: as famílias *homeschoolers*, comprovadamente na literatura por nós consultada, é majoritariamente (não exclusivamente) de matriz religiosa vinculada às modalidades de religião cristã, assim como, do ponto de vista econômico, são em maioria famílias de frações de classes médias. E são, podemos antecipar, no conjunto, famílias conservadoras, conforme Ribeiro (2021).

Em sua recente publicação sobre as “Tendências Ideológicas do Conservadorismo”, Souza (2020), fez, no continente europeu, uma espécie de mapeamento do que vem sendo chamado por vários(as) autores(as) de “onda conservadora” ou “nova onda conservadora”. E uma de suas conclusões é taxativa: “A ascensão do conservadorismo no Brasil segue uma tendência internacional da década de 2010. Na Europa, há um evidente movimento à direita nos partidos e movimentos políticos dos países centrais, pautado por valores e ideais conservadores” (SOUZA, 2020, P. 326).

A conclusão de Souza calha com a análise de Ribeiro (2021, p. 275), o qual nos informa que “A visão conservadora é uma concepção de mundo. Ela, como demonstrado, se fortaleceu nos últimos 25 anos do século XX e reagiu neste início de XXI”.

Autores(as) como Alan dos Santos (2021), Michael Apple (2003) e Henry Giroux (2003), além das(os) já mencionadas(os), compartilham do entendimento de que o debate no

qual a Educação Domiciliar está inserida é amplo e tem a ver com as propostas de sociedade, a qual, por sua vez, têm a ver com as cosmovisões de seus(as) defensores(as) e seus(suas) críticos(as), e extrapola os limites das questões morais, comumente aludidas pelas(os) praticantes/defensoras(es) desta modalidade de ensino, alcançando – e, para algumas dessas autoras e desses autores, se tornando central – o campo econômico e, conseqüentemente, a histórica luta entre as classes (burguesia e proletariado) protagonistas do capitalismo.

Tomar o conservadorismo como ideologia permitiu uma contraposição à sua naturalização e, ao mesmo tempo, chamar a atenção para suas capacidades de orientação das lutas das classes sociais, adaptando-se conforme as necessidades. Isso porque, ao tempo em que ele funciona como frente de atuação de setores dominantes, **oferece um sistema de crenças coerente o suficiente para dar suporte ideológico e valorativo aos setores dominados**. Eis uma contradição dessa ideologia que merece destaque no contexto da luta de classes no Brasil (SOUZA, 2020 – APRESENTAÇÃO – Grifos nossos).

Na citação de Ribeiro, além da demarcação do período (anos 1970 em diante) em que a “nova onda conservadora” passa a se fortalecer, há uma “palavrinha”, um verbo, que é palavra-chave quando o assunto é conservadorismo: “**reagir**”. Em “Como ser um Conservador”, Roger Scruton¹⁹ (2015, p. 8) explica que “(...) em sua manifestação empírica, o conservadorismo é um fenômeno mais especificamente moderno, uma **reação** às vastas mudanças desencadeadas pela Reforma [Protestante] e pelo o Iluminismo” (grifos nossos). Ambos autores falam do conservadorismo em momentos distintos – e bem distante um do outro, por sinal –; porém o que permanece inalterável nessa ideologia, independente de tempo e local, é sua natureza **reativa**:

O conservadorismo pode ser encarado, portanto, como **uma ideologia**. Mas não será uma ideologia *ideacional e ativa*, como as restantes. Aceitando como princípio de análise a proposta de Huntington, o **conservadorismo será antes uma ideologia posicional e reativa**: é perante uma ameaça concreta aos fundamentos institucionais da sociedade que a ideologia conservadora desperta, **reage** e se define (COUTINHO, 2014, P. 31 – Grifos nossos).

“Ameaça” e “reação” são, entre outras do universo conservador, duas palavras muito caras às(os) defensoras(es) dessa cosmovisão; e em qualquer época e qualquer lugar, poucas palavras soam tão ou mais ameaçadoras – e, conseqüentemente, suscite reação mais contundente – aos ouvidos conservadores do que o substantivo “**comunismo/socialismo**”, muito embora, a rigor, sejam, pelo menos no Brasil, poucos os teóricos conservadores que se

¹⁹ Para nós, Scruton é um dos mais refinados teóricos do Conservadorismo (vale a pena lê-lo). Elegante e cuidadoso, ele argumenta como o Estado Democrático de Direito procura destruir os direitos secularmente adquiridos e, portanto, remover a herança que, naturalmente, as gerações atuais herdariam. Remover o que fora construído por séculos (inclusive as estruturas centrais da sociedade, como a propriedade privada), seria, à luz de Scruton, causar a maior destruição dos valores a que a humanidade, a duras penas, consensuou.

empenham, de fato, a estudar e debater com profundidade e honestidade intelectual o comunismo à luz do marxismo; assim como também não temos tantas referências teóricas confiáveis – como mostrarão, adiante, as fontes consultadas – quando o assunto é conservadorismo teórico. Contudo, podemos antecipar também que sendo a maioria das famílias *homeschoolers* conservadoras, elas vêm acusando a Escola de ser doutrinadora/comunista e que estão a ensinar seus filhos valores com os quais não concordam.

Assim, enquanto em suas origens o conservadorismo moderno foi uma reação (pelo menos em parte) tanto ao liberalismo iluminista quanto, e principalmente, à “fúria descomunal” (Burke²⁰, 1982) da Revolução Francesa²¹, no período apontado por Ribeiro, essa reação tem como alvo o “velho fantasma” do comunismo, que rondava o mundo depois das revoluções Russa (1917) e Chinesa (1949), e em tempos sensíveis de Guerra Fria.

A América desempenha hoje o papel que a Inglaterra teve nos fins do século XVIII, e como os ingleses na época, nós, os americanos, nos tornamos sem o querer, defensores da civilização contra os inimigos da justiça, da ordem, da liberdade e das tradições da civilização²² (O'BRIEN, 1982, P. 25).

Nessa mesma direção, Lynch (2017) atribui à necessidade dos conservadores estadunidenses de enfrentar o socialismo e o liberalismo pós-Segunda Guerra o ressurgimento do conservadorismo no norte do Novo Mundo. Na busca de estratégias para esse enfrentamento, afirma o autor, ideólogos conservadores estadunidenses encontraram em Burke a figura ideal:

A imagem de Burke como pai de uma “ideologia conservadora” perfeitamente clara e definida seria estabelecida nos Estados Unidos somente no começo da Guerra Fria, quando o movimento neotradicionalista de **influência católica**²³ (hoje chamado *paleoconservador*) estava em busca de um “patrono” respeitável em sua luta contra o socialismo e o liberalismo (LYNCH, 2017, P. 317 – Grifo nosso).

E o próprio Scruton – certamente, na seara conservadora, a maior referência teórica mundial sobre o conservadorismo contemporâneo –, em seu mais recente trabalho teórico traduzido para a língua portuguesa (Conservadorismo, um convite à grande tradição), explica

²⁰ Burke é o primeiro intelectual (bem antes de Scruton) a se levantar contra as revoluções burguesas, particularmente a Francesa, e a sistematizar – de modo sério – argumentos que delineavam o que ele chamou de destruição dos valores ocidentais.

²¹ Revolução que lançou as bases institucionais do Estado Democrático de Direito.

²² Nesta e, com poucas exceções, em todas as citações dos autores conservadores – especialmente, Edmund Burke e Roger Scruton – que aludem a termos como “civilização”, “cultura” e “tradição”, embora nem sempre explicitem, estes se referem à civilização, cultura e tradição inglesas ou, no máximo, europeias, dando a entender que a compreensão inglesa/europeia desses temas representa, na proposta deles, a compreensão ocidental como um todo, ou ao menos uma referência, um padrão para tal.

²³ A despeito do protagonismo atual do pentecostalismo e, principalmente, do neopentecostalismo no que Apple (2003) chama de “modernização conservadora” ou “coalização criativa”, vale ressaltar que elementos importantes da guerra ideológica entre conservadores e progressistas – ativada pelos primeiros (SANTOS, 2021) –, como o “combate ao comunismo” e a chamada “ideologia de gênero” têm origem nas fileiras do catolicismo conservador.

que: “O conservadorismo moderno começou como defesa da tradição contra as reivindicações de soberania popular e se tornou um apelo em nome da religião e da alta cultura **contra a doutrina materialista do progresso**²⁴, antes de unir forças com os liberais clássicos na **luta contra o socialismo**” (SCRUTON, 2020, P. 111 - Grifos nossos).

Para autores como Souza (2020), Marx (2010), Apple (2003), Giroux (2003), Zan; Krawczyk (2019), a onda conservadora, capitaneada por líderes e partidos políticos de direita e de ultradireita e lideranças religiosas populistas que tem convulsionado a Europa e as Américas, com destaque [nas Américas] para os EUA e o Brasil, é reflexo de recentes e sucessivas crises do capitalismo neoliberal e seu processo de readaptação às mudanças, que, segundo esses autores, resultam das próprias contradições internas do capitalismo e de sua reação aos importantes avanços de pautas progressistas como políticas inclusivas: cotas educacionais e trabalhistas para minorias e maiorias minorizadas (mulheres, pessoas com deficiência, comunidade LGBTQIAPN+²⁵, indígenas, pretos, quilombolas, ribeirinhos, estrangeiros, migrantes, itinerantes...), leis de combate aos racismos (étnico, ideológico, de gênero, de origem, de crença...), políticas de paridade de gênero, sustentabilidade, entre outras.

No bojo dessas convulsões, ganha protagonismo ímpar a disputa de narrativas sobre qual proposta de sociedade é mais adequada para responder às necessidades e desafios da humanidade na contemporaneidade: 1) o modelo humanista democrático liberal, inspirado nas contribuições dos iluministas modernos; 2) o modelo progressista, antiliberal, anticolonialista, anti-imperialista, utópico²⁶, calcado nas ideias de pensadores como Karl Marx, Antonio Gramsci, Michel Foucault, Paulo Freire, Eric Hobsbawm, entre outros(as); ou 3) o modelo conservador, defendido por teóricos como Edmund Burke, João Pereira Coutinho, Roger Scruton, M. Oakeshott e Russel Kirk, para citar os mais influentes?

²⁴ Em que pese, Scruton – como praticamente todas(os) as(os) conservadoras(es) – considerar o comunismo o inimigo irreconciliável do conservadorismo, nesse ponto específico, ao apontar (em tom de reprovação) para a “doutrina materialista do progresso”, não é à concepção social de Marx (Materialismo teórico) que ele se refere. O que ele está criticando aqui é a Modernidade como um todo; ou seja, a priorização do material (das coisas materiais), em detrimento do espiritual. Segundo ele, o homem moderno, com sua sede de progresso material, ignora o “eco” – “casa” – da “economia”, acolhendo apenas o “nomus/nomia” – “administração”. Assim, o que deveria ser a “administração da casa”, transforma-se, por exemplo, em “administração de empresas” – o lado familiar, privado, particular da “economia” fora esquecido/negligenciado pela Modernidade, e isso tem um preço muito elevado para a concepção conservadora.

²⁵ De acordo com o sítio [brasilledireitos.org.br](https://www.brasilledireitos.org.br), a sigla atual (LGBTQUIAPN+) foi definida em um Fórum Nacional do Movimento, em 2008, e é a mais recente. “Porque, como dizia Foucault, a sexualidade é um oceano. Não podemos transformá-la num aquário”. Disponível em: https://www.brasilledireitos.org.br/atualidades/por-que-a-sigla-lgbtqia-mudou-ao-longo-dos-anos?utm_source=google&utm_medium=cpc&utm_campaign=lgbtqia&gad_source=1&gclid=Cj0KCQjwxqayBhDFARIsAANWRnQahtcEA2zOBdSyY4gsbYsfGaskcY0ZiNhunp0b56jnl6__-9mq8aAgu_EALw_wcB

²⁶ Na acepção empregada pelo materialismo histórico dialético.

A instituição Escola, em definitivo, entrou no campo desse debate e passou a ser objeto de uma intensa disputa sobre a natureza econômica de seu objeto (afinal o conhecimento é um serviço ou uma mercadoria?), assim como disputas sobre sua natureza moral: o que a Escola deve ensinar? O que a Escola deve permitir? O que a Escola deve fazer diante das “reivindicações de soberania popular”, como, por exemplo, o direito à identidade de grupos LGBTQIAPN+? Indiscutivelmente, uma visão conservadora se abateu sobre a Escola no Brasil.

Para Santos (2021, p. 36), “Poder-se-ia afirmar que o pensamento de Scruton transformou-se num dos marcos teóricos inspiradores dos movimentos conservadores e liberais mundo afora, incluindo o Brasil”.

É nesse cenário que reemerge no Brasil, capitaneado por conservadores, novos conservadores e uma considerável parcela de liberais e até progressistas, o debate em torno da regulamentação da ED, também chamada de *homeschooling*. E exatamente por isso, embora as discussões e ações formais nesse sentido remontem ao ano de 1994 (quando foi protocolado na Câmara dos Deputados [e Deputadas] o primeiro projeto de lei com esse fim), a atual reemergência do engajamento em torno da ED ganha contornos diferentes, e o principal deles é a organização e a institucionalização da luta pela sua regulamentação, que se materializa em ações como a mobilização das famílias praticantes e/ou defensoras do *homeschooling*, que se engajam e atuam em diversas frentes de militância, incluindo ações judiciais, fortes campanhas publicitárias (notadamente através das mídias digitais), parcerias com igrejas (especialmente as cristãs evangélicas pentecostais e neopentecostais), capacitação dos(as) adeptos(as) da causa através de congressos, seminários, *lives*, publicações (impressas e digitais) de livros, cartilhas e manuais.

O nosso grande desafio na presente pesquisa é compreender as diversas [ou pelo menos as principais] nuances desse debate – não só as que estão na superfície e, portanto, facilmente perceptíveis, mas também as que se “escondem na epiderme” do fenômeno –, suas implicações e seus impactos, tanto para os(as) envolvidos(as) diretamente quanto para a sociedade geral na presente conjuntura e até, por que não, com possíveis vislumbres de seus desdobramentos futuros. Para isso, precisamos compreender melhor os diversos conceitos imbricados no tema, a começar por um dos que, segundo as diversas fontes consultadas, se encontra na base da discussão: o conservadorismo. É sobre essa concepção (a cosmovisão conservadora) que nos deteremos um pouco nos próximos tópicos desta seção. E a razão do empreendimento intelectual a seguir é porque trata-se da visão majoritária no grupo de famílias que se autodenominam “pais educadores”.

3.1 Conservadorismo, um jeito de ser (Tentativas de conceituação)

*Quem nunca viu o Amazonas
Nunca irá entender a vida de um povo
De alma e cor brasileiras
Suas conquistas ribeiras
Seu ritmo novo
(...)
Quem avistar o Amazonas nesse momento
E souber transbordar de tanto amor
Esse terá entendido o jeito de ser do povo daqui*

JOÃOZINHO GOMES E VAL MILHOMEM

Para qualquer pessoa que aprecia música popular, “Jeito Tucuju”, de Joãozinho Gomes e Val Milhomem (2004) é, certamente, uma excelente pedida! Mas para quem é natural e/ou mora na Amazônia brasileira, em particular, no Estado do Amapá, é bem mais que isso; tanto que, em 2017, a Assembleia Legislativa do Estado aprovou o projeto de Lei 0197/17, que objetivava transformar este belo poema musicado em Hino Cultural do Amapá, sob a recomendação de “ser executado em eventos culturais, esportivos, folclóricos, legislativos, atividades escolares e demais cerimônias estaduais” (TAVARES, 2017).

À primeira vista, “Jeito Tucuju” é tão somente uma tocante homenagem ao Amapá, seus habitantes e à sua ancestralidade indígena (o que já seria muita coisa). De fato, é tudo isso; mas não é só isso. Na segunda estrofe, referindo-se às comuns interpretações (ou distorções) preconceituosas que muitas pessoas fazem em relação à região amazônica, os autores disparam:

*Não contará nossa história
Por não saber ou por não fazer jus
Não curtirá nossas festas tucuju*

Bem mais que uma bela homenagem, esse poema tucuju²⁷ é uma espécie de tese literária, em nossa opinião. Em outras palavras, o que Gomes e Milhomem fazem, especialmente nestes versos, é, além de uma enfática afirmação da identidade e da ancestralidade amapaense, desautorizar tecer comentários [infundados e, não raras vezes,

²⁷ Comumente, o povo amapaense se identifica e identifica sua cultura em geral como TUCUJU, uma referência (e deferência) à etnia indígena tucuju, um dos muitos povos originários da região, infelizmente extinta em 1758 (AMAPÁ EM DESTAQUE, 2009-2010). Como todos os povos, os tucuju tinham sua cultura e características próprias. Duas dessas características são a bravura e a resistência à colonização, especialmente no que respeita à questão cultural. Pesquisadores relatam que, em razão tanto de suas habilidades quanto de sua braveza, os tucuju “constituíam o grupo indígena de maior importância da região”. Conquistar sua amizade, portanto, era ordem real vinda da metrópole colonial, pois “(...) manter o tucuju consigo significava ter em mãos o senhorio de todo o trecho em disputa” (REIS, 1949, P. 28).

preconceituosos e discriminatórios] a respeito do modo de vida da região àquelas pessoas que não se dão o trabalho de conhecer (“por não saber”) ou, conhecendo, não respeitam (“por não fazer jus”) devidamente as tradições e as idiossincrasias desse lugar e dessa gente.

Como a cultura tucuju e/ou qualquer outra, o conservadorismo também é “um jeito de ser”, ou, nas palavras de Scruton (2020, p. 7), “(...) uma maneira distinta de ser humano”.

Para Oakeshott (2020),

Ser conservador é, pois, preferir o familiar ao estranho, preferir o que já foi tentado a experimentar, o fato ao mistério, o concreto ao possível, o limitado ao infinito, o que está perto ao distante, o suficiente ao abundante, o conveniente ao perfeito, a risada momentânea à felicidade eterna (OAKESHOTT, 2020, 117-18).

Em língua portuguesa, há várias palavras que cabem como sinônimo de conservadorismo no sentido de atitude/postura diante do mundo em geral²⁸, tais como: costume, tradição, cautela, prudência, equilíbrio, pertença, disciplina, autoridade, ordem, desconfiança, medo... Dentre essas, no entanto, a que, a nosso ver, melhor calha com essa cosmovisão é a palavra “SEGURANÇA”. Em regra, o(a) conservador(a) é um(a) dogmata confesso(a) e, como tal, um(a) eterno(a) cético(a) quanto ao que as habilidades e capacidades (principalmente morais) humanas podem proporcionar de bom à nossa espécie (e ao Planeta em geral) apenas através da razão e da individualidade, sem uma intervenção externa, superior e transcendente e sem os laços comunitários que constroem o pertencimento. E qualquer hipótese/ameaça de perda dessa segurança lhe causa pavor e sofrimento.

Os seres humanos vivem em comunidades e dependem delas para sua segurança e felicidade. (...) Durante o curso da vida, costumes, lugares, redes, instituições e maneiras partilhadas de ser amplificam nossas ligações e criam a sensação de que estamos em casa no mundo, em meio a coisas familiares e confiáveis. **Essa sensação nos é preciosa e sua perda causa ansiedade e luto** (SCRUTON, 2020, P. 11 – Grifos nossos).

Scruton (2020, p. 13) afirma que os conservadores modernos, “(...) como Aristóteles, reconhecem que um dos objetivos da vida política é refinar o uso da razão e implantar no cidadão as virtudes necessárias para seu exercício coletivo”. Vejamos abaixo o que continua a dizer um dos expoentes do conservadorismo, mas sem perder de vista a expressão “os seres

²⁸ No debate sobre o que é conservadorismo é crucial a compreensão da diferença entre “atitude conservadora” e conservadorismo enquanto ideologia filosófica e política. O que os próprios conservadores definem como “atitude conservadora” difere, segundo os mesmos, da ideologia política conservadora porque aquela é uma “inclinação natural” (espontânea) geral pertencente e, por ser natural, indissociável, a todo ser humano, independentemente de cultura, etnia, época, classe social ou outros fatores quaisquer (COUTINHO, 2014); enquanto a ideologia política conservadora, como todas as demais, é um conjunto de ideias e princípios organizados e sistematizados em forma de doutrina (SCRUTON).

humanos vivem em comunidades” porque ela será útil para nós aquando nos referirmos ao capítulo específico sobre as motivações das famílias *homeschoolers*.

Mas já se provou, de diferentes maneiras em diferentes épocas, que nós, seres racionais, precisamos de costumes e instituições que sejam fundados em algo além da razão se quisermos usar nossa própria razão com eficácia. Esse insight, aliás, provavelmente foi a maior contribuição do conservadorismo para o autoentendimento da espécie humana (SCRUTON, 2020, P. 13).

Mas, evidentemente, um tema tão instigante e tão intrigante não é tão facilmente definível. À primeira vista, e principalmente para o senso comum brasileiro, conservadorismo pode ser entendido como apenas uma espécie de oposição saudosista ao que é moderno ou uma postura nostálgica, repressora e/ou reacionária. E, de fato, o conservadorismo pode conter tudo isso – ou pelo menos de cada coisa dessas um pouco –, mas não é só isso, a começar pelo fato de não haver um conservadorismo apenas, mas conservadorismos, segundo Coutinho (2014).

Importa lembrar com a reflexão acima, que os *homeschoolers* ou pais educadores, como se autodenominam, defensores da ED, alegam haver atualmente nas escolas “professores doutrinadores”, um tipo de socialização que seria maléfica para a formação dos seus filhos – sobretudo a moral, afrouxamento da disciplina, entre outros argumentos, que tornaria o destino de seus filhos, fatalmente, muito em desacordo com aquilo que eles pensam, defendem e planejam. A Escola teria se tornado progressista demais; flexível demais; diversa demais; indisciplinada demais. Eles temem mesmo que isso aconteça; e veem essa possibilidade como algo concreto. Sentem-se, portanto, inseguros, ameaçados pela Escola, em especial à pública e laica.

3.1.1 Conservadorismo ou conservadorismos?

Conforme Nash (2006) é duvidoso existir uma definição única, satisfatória e abrangente a tal ponto que compreenda o complexo fenômeno chamado conservadorismo cujo conteúdo varia enormemente com o tempo e o lugar.

PABLO PIMENTEL

Na cultura brasileira, a compreensão do que venha a ser conservadorismo é muito diferente, por exemplo, da compreensão britânica e/ou estadunidense sobre o mesmo tema. Scruton (2020, p. 9) explica que no mundo de fala inglesa o termo “conservador” é tranquilamente recebido como uma forma de determinados políticos e partidos políticos

expressarem o que defendem, porém, “em outros cantos do mundo, o termo é mais frequentemente um insulto”. Essa diferença tem a ver com vários fatores (históricos, políticos, econômicos, culturais, educacionais...). Por questão de tempo e espaço, no entanto – e porque não seria tão relevante para o propósito da pesquisa analisar cada um deles em particular –, destacaremos apenas o fator histórico.

Embora deter-nos-emos mais adiante sobre o conservadorismo moderno, para o propósito dessa contextualização histórica que marca as diferenças entre nossa compreensão e de outros povos sobre o tema, é mister afirmar que é desse conservadorismo que estamos tratando nesse momento; e falar de conservadorismo moderno é falar, segundo os próprios teóricos conservadores, de três grandes eventos da história ocidental – com repercussões (muitas delas até hoje) em todos os continentes –: 1) a Revolução Inglesa (historicamente conhecida como Revolução Gloriosa)/1688; 2) a Independência dos Estados Unidos/1776, e 3) a Revolução Francesa/1789 (SCRUTON, 2020).

Como o objetivo aqui é apenas destacar um pouco a nossa compreensão comum sobre conservadorismo moderno, entendemos ser suficiente lembrar que, a despeito da relação conturbada entre Portugal e França à época, a qual resultou na vinda (a maioria dos historiadores definem como fuga) da família real portuguesa para o Brasil (1808), a cultura brasileira, tanto no âmbito político quanto no literário, jurídico e filosófico da Era Imperial (principalmente no Segundo Reinado, com D. Pedro II/1840–1889) e da 1ª República (1889–1930) será moldada muito mais sob a influência francesa do que da inglesa. Isso está fortemente registrado em eventos e símbolos marcantes de nossa história, tais como a fundação da Escola de Belas Artes e da Academia Brasileira de Letras (1816 e 1897, respectivamente); a Conjuração Mineira (1789), com seu lema “Liberdade ainda que tardia” inspirado no lema “Liberdade, Igualdade e Fraternidade” da Revolução Francesa; e o nosso famoso “Ordem e Progresso”, da Bandeira Nacional Republicana, inspirado em ninguém menos que o filósofo francês Augusto Comte, pai do Positivismo Moderno, a Religião da Humanidade, como o próprio o definiu, uma das mais expressivas representações do racionalismo francês moderno – que causa arrepio até hoje nos conservadores.

Os EUA, ao contrário do Brasil – até pela relação Metrópole (Inglaterra)-Colônia (as Treze Colônias Americanas) – e a despeito da Independência, basicamente espelhou (e espelha), a cultura inglesa, principalmente a cosmovisão e os valores do cristianismo protestante, que, desde o século XVI, com a fundação do Anglicanismo por Henrique VIII, irá forjar o que Burke (1982) e Scruton (2015; 20120) chamam, ora de “tradição inglesa” “ora de tradição ocidental” ou simplesmente “a grande tradição” (Scruton, 2020). Essa é a principal

razão porque nos EUA, assim como no Reino Unido, o termo “conservador” é tão comum e tão bem aceito como, por exemplo, o termo “republicano”, enquanto no Brasil, como bem lembrou Scruton (2020), está mais, principalmente na política, para “um insulto” – ou pelo menos era assim até às eleições de 2018 quando uma parcela da sociedade abertamente, e até orgulhosamente, passam a publicar que são conservadores. Muitas pessoas hoje, no Brasil, passaram a usar em sua “bio”, nas redes sociais a seguinte frase: “Conservador nos costumes, liberal na Economia”. Falaremos mais detida e particularmente sobre este acontecimento histórico mais adiante.

Isso esclarece um pouco porque nos países de língua e cultura inglesas, como EUA, Canadá e os do próprio Reino Unido (Inglaterra, Escócia e Irlanda) o conservadorismo é tão comumente aceito – e mantém alto grau de harmonia com outras correntes ideológicas e políticas, como o liberalismo –, enquanto no mundo latino-americano, por exemplo, a resistência a essa cosmovisão, especialmente na política, era, até pouco tempo, tão grande.

Ainda dentro desse contexto, é importante que se ressalte a necessidade de se desconstruir alguns mitos a respeito do conservadorismo moderno. Assim sendo, na medida em que prosseguirmos nossa discussão sobre o que é *conservadorismo* (ou *conservadorismos*), concomitantemente, destacaremos também o que não é conservadorismo.

Embora haja vários autores, sendo o inglês Michael Oakeshott provavelmente o principal deles, que buscam negar o caráter ideopolítico do conservadorismo, propondo-o apenas como uma inclinação natural do ser humano (um espécie de instinto de preservação da espécie), há, por outro lado, os que, como (o também inglês) Roger Scruton, por exemplo, não apenas afirmam que o conservadorismo é uma ideologia²⁹ política, mas também explicam seus fundamentos, princípios, categorias e, principalmente, seus propósitos, que não são fixos nem permanentes, variando conforme as circunstâncias [e os interesses], “em um espírito de conservação e renovação” (SCRUTON (2020, P. 20).

Como não há uma política conservadora universal, surgiu a ilusão de que não há um pensamento conservador, nenhum conjunto de crenças ou princípios, nenhuma visão geral da sociedade que motive os conservadores a agir. Sua ação é mera reação; sua política, a procrastinação; sua crença, a nostalgia. Devo dizer que a atitude conservadora e a doutrina conservadora são sistemáticas e razoáveis (SCRUTON, 2015, P, 39).

²⁹ Para uma parte dos conservadores, associar o conservadorismo à ideologia é praticamente um crime. Para esse grupo, “ideologia é coisa de esquerdista, de comunista”; por isso, essa associação deve ser evitada a qualquer custo (COUTINHO, 2014). O discurso do então candidato à Presidência da República do Brasil em 2018, autodeclarado conservador, Jair Bolsonaro, ilustra bem essa espécie de ojeriza que esses conservadores demonstram ter ao termo “ideologia” ou, como o candidato preferia usar “viés ideológico”.

Para Souza (2020), a negação do conservadorismo como ideologia, postura adotada por Oakeshott (2020) e Kirk (2013), por exemplo, não se sustenta. De acordo com esse autor, esse discurso é um artifício dos conservadores para mascarar, assim como fazem os liberais em relação aos males do capitalismo, seus verdadeiros intentos ideológicos: naturalizar a reprodução das desigualdades e negar a realidade da luta de classes, e tudo isso sob o manto da sofismática defesa dos valores morais e dos costumes.

O conservadorismo apresenta muitas nuances: políticas, teóricas, sociais, econômicas, culturais, religiosas, até mesmo territoriais. Essa qualidade lhe confere especial complexidade e amplitude. (...) Ao percorrer parte da literatura conservadora, notei uma característica peculiar: a tentativa de cristalizar as posições conservadoras como imanentes à “natureza humana”. Algo análogo ao que os liberais tentam fazer: naturalizar e sacralizar uma determinada forma histórica de produção universal de mercadorias – o capitalismo, na dimensão intangível e etérea de uma “forma de ser” do “ser humano” (SOUZA, 2020, P. 7).

Enquanto Roger Scruton (2020) faz questão de explicitar e defender que o conservadorismo (especialmente o moderno) é uma ideologia política “sistemática e razoável” – o que é ratificado por Souza (2020) –, em direta oposição a tais posicionamentos, o estadunidense Russel Kirk (2013), também um conservador ferrenho, dispara:

Não sendo nem religião nem ideologia, o conjunto de opiniões chamado de *conservadorismo* não possui Sagradas Escrituras, nem um *Das Kapital*, como fonte de dogmas. (...) **Não existe um modelo conservador, e o conservadorismo é a negação da ideologia:** é um estado de espírito, um tipo de caráter, um modo de ver a ordem civil. A posição chamada conservadora se sustenta em um conjunto de **sentimentos**, e não em um sistema de dogmas ideológicos (KIRK, 2013, P. 103 – Grifos nossos).

Há poucas linhas, destacamos que uma das palavras-chave para se entender o pensamento conservador é SEGURANÇA – a mente conservadora é completamente aversa a inovações não metodicamente calculadas, mudanças repentinas, rupturas e revoluções. Aliás, esta última palavra lhes causa uma espécie de “vertigem”.

Há, no entanto, outra palavra, muito comum aos marxistas, que também está muito presente na ideologia conservadora: a CONTRADIÇÃO. Observe-se, por exemplo, que ao mesmo tempo em que Kirk rechaça (ou tenta rechaçar) qualquer conceituação do conservadorismo como ideologia, negando haver um conjunto de ideias e princípios sistematizados (umas “Sagradas Escrituras”) pelo qual os conservadores se guiam e baseiam suas ações, o próprio, na mesma obra de onde emprestamos o fragmento acima (*A Política da Prudência*), apresenta, didaticamente, os “dez princípios conservadores”.

Portanto, se existe uma coisa que o conservadorismo moderno não é (ou não é apenas), é uma disposição natural, espontânea, estática e desprovida de interesses seculares e materiais.

Em seus primórdios (nos tempos pré-iluministas), “(...) o conservadorismo surgiu mais como hesitação no interior do liberalismo do que como doutrina e filosofia em si” (SCRUTON, 2020, P 111). Mas à medida que os clamores por mais soberania popular e menos poder dos monarcas (uma característica dominante do século XVIII) se convertem (ao fim deste século) em revoluções, como a Independência Americana e a Revolução Francesa, “(...) as hesitações conservadoras começaram a se cristalizar como teorias políticas” (SCRUTON, 2020, P. 29).

Outro equívoco ou mito sobre essa ideologia – já, em parte, aqui refutado pelo próprio Scruton e pelo confronto de conceituações entre ele e Kirk – são as atribuições que lhe dão de universalidade e unicidade, falsas impressões prontamente desfeitas por Coutinho (2014, P. 14) em sua obra *Ideias Conservadoras Explicadas a Revolucionários e Reacionários*, na qual nos alerta nos seguintes termos: “A filiação na tradição conservadora britânica poderá alimentar a ideia de que também aqui falamos de um bloco ideológico uniforme, composto por Edmund Burke e todos os seus fiéis herdeiros. Nada estaria mais longe da verdade”. E para ratificar o ecletismo, pelo menos em termos conceituais, da ideologia conservadora, ao concluirmos esse tópico, mais uma vez invocamos Coutinho (2014) em nosso auxílio:

Para Quintin Hogg, o conservadorismo é “uma força interior e constante” da natureza humana. No mesmo sentido, Fossey John Cobb Hearnshaw apresenta o conservadorismo como “um temperamento”. Stanley Baldwin vai mais longe, falando de uma “fé”, muito semelhante à fé religiosa, uma caracterização que evita, providencialmente, qualquer análise racional do fenômeno. Para o escritor John Buchan, o conservadorismo é um “espírito”; ou, melhor ainda, um “instinto”, nas palavras de Walter Elliot. E Hugh Cecil, renunciando a “disposição” de Oakeshott, entende que o conservadorismo seria mais bem entendido como “uma inclinação pura e natural da mente humana” (COUTINHO, 2014, P. 23).

Pelo “testemunho” dos teóricos até aqui invocados, crê-se não restar tergiversações quanto ao fato de ser o conservadorismo um espectro ideológico amplo, plural, complexo (com suas muitas contradições internas) e multifacetado; porém, longe de uma simples disposição natural inerente à universalidade da espécie humana ou uma ingênua e inofensiva postura de gente que parou no tempo e prefere se manter desconectada do mundo em sua volta – vivendo numa espécie de redoma interior –, trata-se de uma sólida construção ideológica, intelectual e teoricamente bem fundamentada, bem sistematizada, mundialmente articulada e com propósitos muito bem definidos.

E como toda forma de pensamento/ideologia (político, filosófico, religioso, econômico, literário...), o conservadorismo passa por modificações, inovações e adaptações, conforme o tempo, acontecimentos diversos e, obviamente, os interesses de seus(suas) seguidores(as). Esse aspecto é o tema do próximo tópico.

3.1.2 Conservadorismo Moderno

Os bárbaros estão às portas das cidades. E se não restaurarmos “nosso” saber, “nossos” valores e “nossas” tradições, recolocando-os no lugar central que ocuparam um dia, a civilização vai desaparecer.

MICHAEL APPLE

Como informado por Scruton (2020), o conservadorismo da atualidade já não é o mesmo dos tempos de oposição ao liberalismo iluminista e às ideias transformadoras da Revolução Francesa. Os tempos, obviamente, são outros; e para sobreviver às muitas mudanças ao longo desses mais de dois séculos, o conservadorismo também mudou; porém, algumas particularidades permaneceram, como, por exemplo, seu caráter reativo. Segundo Coutinho (2014, p. 26), “(...) reagir é a palavra crucial para entender o conservadorismo como ideologia”.

Nesse mesmo sentido, Vares (2015), afirma que o conservadorismo é um ideário “reativo” e “posicional”. E explica:

Reativo, pois o agente conservador só se manifesta quando os valores e as instituições que ele julga dignas de conservação estão em risco [a Escola estaria em grande risco]. Posicional, pois se caracteriza por uma tomada de posição frente àquelas ideologias que defendem soluções utópicas, que apontam tanto para um passado glorioso quanto para um futuro incerto (VARES, 2015, P. 169 – Grifos e colchetes nossos).

Esta afirmação de Vares, aliás, faz eco com a postura talvez excessivamente cautelosa de Burke (1982, p. 52) que, sem qualquer constrangimento, defende que: “É melhor ser desprezado por excesso de zelo, do que arruinado por excesso de confiança”. Foi, portanto, em reação às mudanças do século XX, especialmente após as duas guerras mundiais, que o conservadorismo começou a assumir a sua face atual.

O movimento ganha força considerável a partir da década de 1970, quando coopta parcelas importantes da intelligentsia norte-americana, acentua seu anticomunismo e concilia a moralidade tradicionalmente defendida por grupos conservadores com o liberalismo econômico e com a democracia, apelos que centralizaram as ações de órgãos como o *Committee on the Present Danger* (QUADROS, 2015, P. 59).

Como se trata de um tema amplo, com muitas controvérsias, muitas pesquisas e muitas publicações a respeito, não é possível uma convergência conceitual única entre os vários autores e autoras para se referir a essa ideologia em sua nova fase. Apple a chama de “modernização conservadora” e “conservadorismo fundamentalista”, outros(as) a definirão

como “conservadorismo autoritário”, “conservadorismo reacionário”, “reacionarismo”, “tradicionalismo” ou a forma mais convencional: “neoconservadorismo”.

Ratificando sua fama de ideologia reativa, o conservadorismo, em sua nova “roupagem” (neoconservadorismo), a partir do período anteriormente mencionado (1970), reagirá com todo ímpeto às mudanças desses tempos, que não são poucas, quer na geopolítica, na economia global e, especialmente, em algo muito caro aos conservadores: os costumes e tradições (oportunamente mostraremos que a instituição Escola se encontra como alvo preferencial dos conservadores *homeschoolers* porque costumes e tradições no ambiente escolar forjam até mesmo a personalidade das pessoas).

Em geral, tanto nos EUA, onde a reação se mostra mais forte (porque também lá a contracultura – movimento que contestava frontalmente os valores conservadores – também foi mais intensa) quanto no restante do mundo, os novos conservadores condensarão essas mudanças e contestações em uma espécie de jargão [que se tornou, de certa forma, um clichê] até hoje muito utilizado no meio conservador: a chamada “ameaça comunista”. A partir dessa compreensão, o movimento conservador passará a se opor a tudo e a todos que considera ameaça aos seus valores e a suas concepções.

Contrários à dinâmica que então guiava o *welfare state*, neoconservadores e religiosos de direita concordavam que os Estados Unidos haviam sido mergulhados em uma crise moral justamente porque as políticas democratas ultrajavam o papel da família e da religião, promovendo a licenciosidade moral, a contracultura, o assistencialismo, o inchaço excessivo do Estado e a complacência com a criminalidade (QUADROS, 2015, P. 60 – Grifos nossos).

E para enfrentar os novos “inimigos” – a “ameaça comunista”, o estado de bem-estar, a ampliação de direitos sociais e a contracultura –, semelhante ao que ocorreu no fim da Idade Moderna, quando conservadores se aliam aos liberais, os neoconservadores também formaram suas alianças. Com essas alianças, os novos conservadores

(...) exercem uma poderosa influência sobre instituições privadas e governamentais que produzem legislação, influenciam a mídia e distribuem recursos, especialmente como parte de uma tentativa mais ampla de liquidar, como Pierre Bourdieu apontou: “os ganhos do estado de bem-estar social (...) como o guardião do interesse público” (GIROUX, 2003, P. 84).

Em “Educando à Direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade”, Apple (2003), faz uma espécie de radiografia da atual onda conservadora. Identifica o período cronológico dessa nova retomada do conservadorismo, a contextualiza histórica e politicamente e destaca que esse fenômeno não pode ser compreendido se estudado isoladamente, sem se considerar outros aspectos (economia, cultura, meio ambiente, religião...) da sociedade com os quais está relacionado. Para o compreendermos, advoga Apple, é preciso que o analisemos a partir dos

diversos elementos que se imbricam e se reforçam mutuamente, embora não isentos de tensões internas – é o que, em Marx, conhecemos como, respectivamente, totalidade e contradição (para lembrar aqui que, em se tratando de Método enquanto teoria, estamos inspirados pelo Materialismo Histórico Dialético e suas categorias epistemológicas).

Para sobreviverem aos tempos atuais – e se blindar contra os “inimigos” –, os neoconservadores forjaram o que Apple (2003) chama de “coalizão criativa”, que é a união entre neoconservadorismo, neoliberalismo e outros grupos afins. Porém, o autor faz uma ressalva sobre o que considera ser a razão principal do sucesso da empreitada neoconservadora atual: o fundamentalismo religioso populista autoritário e o apoio incondicional dos evangélicos conservadores.

Apple compara a “aliança conservadora”, a uma caravana em viagem, formada por grupos de viajantes distintos (neoliberais, neoconservadores, populistas autoritários, fundamentalistas religiosos, evangélicos conservadores e gerencialistas da nova classe média) e com distintos interesses, mas com demandas comuns o suficiente para garantir o êxito da jornada.

(...) o primeiro grupo é o que eu chamo de neoliberais. Estão profundamente comprometidos com mercados e com a liberdade enquanto “opção individual”. Já o segundo grupo, os neoconservadores, tem a visão de um passado edênico e quer um retorno à disciplina e ao tradicional. E o terceiro é o que eu chamo de populistas autoritários – fundamentalistas religiosos e evangélicos conservadores que querem um retorno a (seu) Deus em todas as nossas instituições. E, por fim, os desenhistas de mapas e especialistas em dizer se chegamos ou não a nosso destino são membros de uma fração particular da **nova classe média** de gerentes e de profissionais qualificados (APPLE, 2003, p. 13 – Grifos nossos).

Apple (2003) dialoga com Quadros (2015), ao afirmar que

Por trás de grande parte da posição neoconservadora há um claro sentimento de perda – perda da fé, das comunidades imaginárias, de uma visão quase idílica de pessoas da mesma mentalidade que partilhavam normas e valores em que a “tradição ocidental” reinava suprema. (...) As oposições binárias nós/eles dominam esse discurso, e a cultura do “Outro” inspira medo (APPLE, 2003, P. 58).

Como demonstrado pelos argumentos de nossos interlocutores, percebe-se que o conservadorismo, ao contrário de como o senso comum – e até boa parte da Academia – o considera, é uma ideologia sistematizada, bem fundamentada, com metas e objetivos bem definidos; é dinâmica e procura se ajustar às diferentes mudanças para manter sua longevidade e, se possível, a hegemonia da ordem social. Assim, em sua nova fase (neoconservadorismo), como no início de sua sistematização (século XVIII), o conservadorismo se mostra, sobretudo, pragmático: não revolucionário, mas também não

estático nem inflexível a ponto de inviabilizar alianças como as apontadas por Apple e Quadros, que lhe favoreçam em seus interesses, principalmente a manutenção do *status quo*.

Como, com certa pitada de ironia, resume o próprio Scruton (2015, p. 54), “O desejo de conservar é compatível com todos os tipos de mudança, desde que essa mudança signifique continuidade”. Vai sendo possível, portanto, entender porque, no Brasil, a classe média, denominada “gerencialista”, é contra a Lei de Cotas, por exemplo.

E, para concluir esta seção, importa destacar que dos grupos categorizados por Apple, consideramos que os “pais educadores” brasileiros – ao menos em sua maioria – podem ser categorizados e vinculados ao grupo neoconservador porque eles são saudosistas de um passado distante (muitos defendem como filosofia de educação o ensino clássico cristão) e, por isso, também apegados à disciplina e às tradições.

4 EDUCAÇÃO DOMICILIAR: DEFINIÇÕES, ORIGEM, DESENVOLVIMENTO E MANIFESTAÇÕES ATUAIS

A Educação para a Integridade foi criada com esta preocupação – a de contribuir para libertar o Brasil dessa monstruosa escravidão da ignorância. O futuro do Brasil depende disso; de um novo ponto de partida no contexto educacional.

INEZ AUGUSTO BORGES

O homeschooling nos lembra que cada criança é única e merece uma educação que valorize essa individualidade. Ele vai além dos métodos padronizados e oferece algo mais profundo: a oportunidade de formar cidadãos conscientes, autônomos e respeitosos.

ANED

O objeto central de nossa pesquisa, como já apontado em outros momentos do texto, é a reemergência da Educação Domiciliar no Brasil nesse início de século XXI. Sim, “reemergência”, pois não se trata de um fenômeno novo. Em sua icônica obra “A Casa e os Seus Mestres: a educação no Brasil de oitocentos”, a professora e pesquisadora Maria Celi Vasconcelos (2005, p. 1), nos informa que “a educação realizada em Casa é uma prática existente desde os tempos mais remotos, caracterizada em determinados períodos da história como o único recurso para a educação de crianças e jovens (...)”.

A utilização, a partir do título, da nomenclatura “Educação Domiciliar”, no entanto, decorre do fato de as(os) principais debatedoras(es) e as principais instituições e movimentos que defendem a regulamentação dessa modalidade de ensino assim a ela se referirem mais frequentemente. Inclusive, esse é o termo utilizado em documentos oficiais, como, por exemplo, os diversos projetos de lei já protocolados tanto na Câmara Federal quanto em algumas assembleias estaduais e câmaras municipais versando sobre a regulamentação da mesma. No entanto, há entre as(os) próprias(os) praticantes e defensoras(es) da modalidade divergências quanto à nomenclatura mais adequada a ser empregada. Por isso, antes de prosseguirmos com nossa investigação sobre a trajetória histórica, se fazem necessários alguns apontamentos conceituais sobre o tema em questão. E é isso que faremos no tópico a seguir.

4.1 Conceituação: de qual Educação Domiciliar estamos falando?

Nesta pesquisa em especial, a ED em pauta é a que, de acordo com Vasconcelos (2021) chega ao Brasil no início dos anos 2000, trazida por famílias brasileiras que emigraram dos EUA depois de para lá terem imigrado na segunda metade dos anos 1980.

Esse recorte temporal se faz necessário porque, como já destacado, a educação em casa é um fenômeno antigo e complexo; e sua prática não é uniforme, variando conforme diversos fatores, como, por exemplo: época, cultura, crença religiosa e classe econômica.

Nesse aspecto, Pessoa; Pessoa (2021) nos advertem que

(...) conquanto o *homeschooling* seja majoritariamente **reivindicado por brancos e cristãos que se moveram para a educação domiciliar por motivos religiosos, isso não se constitui em um retrato absoluto do movimento**, já que a modalidade em questão acomoda vertentes multiculturais e aproxima famílias por motivos diversos (PESSOA; PESSOA; 2021, P. 310 – Grifos nossos).

Nessa mesma direção, Michael Apple (2003), em que pese ter todas as reservas possíveis à modalidade – a qual chama de “ensino doméstico” –, também nos chama à atenção nos seguintes termos:

Também gostaria de dizer que **é importante não estereotipar os indivíduos que rejeitam o ensino público** como promotores inconscientes de formas ideológicas que são tão profundamente ameaçadoras que eles — automaticamente — são vistos como fora do âmbito das preocupações legítimas. Na verdade, há razões complicadas por trás do crescimento dos sentimentos antiescola. Como mostrei, essas crenças contêm elementos de “bom senso”, assim como de “absurdo” (APPLE, 2013, P. 213 – Grifos nossos).

Assim, ratificamos nossa adesão pelo termo “Educação Domiciliar” pelas razões anteriormente expostas. Porém julgamos relevante trazer ao conhecimento das(os)

interessadas(os) que essa terminologia não é única e nem unânime, nem entre pesquisadoras(es) e nem entre as(os) próprias(os) ativistas da causa.

De acordo com Vasconcelos; Morgado (2014), “no Brasil e nos países de língua portuguesa, a educação domiciliar era chamada em seus primórdios de educação doméstica ou ensino doméstico, nome que ainda é utilizado em Portugal”. Ellen White (1827-1915), autora conservadora protestante estadunidense muito conhecida e influente no meio protestante, principalmente pelos seus escritos nas áreas de saúde e educação, costuma se referir à educação em casa como: “primeira escola”, “escola doméstica” e “escola do lar” (WHITE, 2021).

Para Alexandre Magno Moreira (2017), um entusiasta da ED e assessor jurídico de algumas instituições desse movimento, o termo “Educação Domiciliar” é inadequado para se referir à modalidade de ensino em questão. Primeiro porque, segundo o próprio, não se trata de educação, mas de instrução e, segundo, porque tal modalidade não se restringe especificamente ao ambiente do lar. Por esses, entre outros motivos, esse autor defende que a terminologia mais correta para o tema em lide é: “*instrução dirigida pelos pais*”, e não “educação domiciliar” nem “instrução familiar”. E explica:

Na verdade, essa modalidade de instrução permite aos pais o mais amplo poder de escolha com relação a *quem, quando, como e onde* se dará o aprendizado dos filhos. Assim, a instrução não precisa ser ministrada pelos pais (apesar de ser a situação mais comum), mas eles detêm o controle direto sobre o processo instrucional dos filhos (MOREIRA, 2017, P. 59).

Esse mesmo autor ainda nos lembra que a ED é “também chamada *homeschooling* e educação familiar desescolarizada” (MOREIRA, 2017, P. 57).

Embora não seja objeto do presente estudo, reputamos por relevante, enquanto tratamos de “conceituações”, destacar que, no contexto da desescolarização e/ou semiescolarização, a ED ou *homeschooling* não deve ser confundida com propostas [alternativas] semelhantes, como, por exemplo, o *afterschooling*³⁰ e o *unschooling*³¹, embora haja autoras(es) que classificam as segunda e terceira propostas como uma variação da (um tipo de) educação domiciliar.

Ainda sobre a diversificação da ED, nosso interlocutor explica que

³⁰ Em livre tradução (“a escola depois da escola”), seria, em nossa cultura, o velho e bom reforço escolar sob a orientação e supervisão da família.

³¹ Em português, “desescolarização”. A autoria do termo é atribuída ao educador e escritor estadunidense John Holt, uma referência para as “famílias educadoras” por ser um grande defensor da educação autodirigida. A diferença básica entre a *unschooling* (educação desescolarizada) e a *homeschooling* (educação domiciliar) é que, embora ambos processos preconizem formas de educação alternativas à escola convencional, o termo *unschooling* é mais amplo, abrangendo não apenas a ED, mas todas as formas de educação não escolarizada.

A educação domiciliar é uma modalidade de ensino que não obedece a uma lógica única, massificada para todas as famílias, por basear-se no princípio da soberania educacional da família, ou seja, seu fundamento é a liberdade de cada família determinar como será realizada a educação de seus filhos (MOREIRA, 2017, P. 61)

Quanto à conceituação da ED em si, Vasconcelos (2021) a define como

(...) a modalidade de escolarização que ocorre na casa dos alunos, sem a frequência a uma instituição de ensino – embora na maior parte dos países onde é permitida, seja exigida a matrícula escolar, sendo realizada sob a responsabilidade dos pais, que, ao final do período letivo, devem comprovar que seus filhos receberam educação em conformidade com aqueles que frequentaram a escola (VASCONCELOS, 2021, P. 195).

Para Vânia de Carvalho e Silva (2021, p. 39), a ED “se define pelo ensino do conhecimento sendo direcionado, organizado e ministrado pela família ou por auxiliares fora da instituição escolar. Em geral, trata-se de uma forma de educar que abrange a Educação Básica”. De forma bem semelhante, Moreira (2017, p. 57) a descreve como consistindo “(...) na assunção pelos pais ou responsáveis do efetivo controle sobre os processos instrucionais de crianças ou adolescentes”, basicamente a mesma definição dada por Xavier (2019).

Outros dois conceitos importantes do universo das(os) praticantes da ED no Brasil são “pais educadores” e “famílias educadoras” (Xavier, 2019; Silva, 2021). Essa autodenominação é empregada pelas(os) praticantes da ED no Brasil, tanto em redes sociais quanto em outras mídias e em suas publicações impressas. Silva (2019, p. 40), como autora e mãe *homeschooler*, explica “(...) que se trata de uma escolha feita pelas próprias famílias da Educação Domiciliar no Brasil, já que tal terminologia abrangeria, fora do contexto do nosso tema, uma ampla possibilidade de interpretações”.

Como informado no início da presente seção, a ED é um fenômeno antigo que, conforme as circunstâncias, praticamente desaparece para, depois, reaparecer; recua e avança, num movimento como o das marés. E em cada um desses momentos, assume características próprias e, conseqüentemente, tem impactos específicos. Para compreendermos melhor esses “recuos e avanços” da ED, precisamos revisitar a história; darmos um mergulho no passado, e, como um(a) pescador(a) dedicado(a), tecermos, fio a fio, ponto a ponto, essa grande rede do tempo, afim de prendermos em suas malhas espécimes, digo: informações, que nos permitam compreender melhor a trajetória da ED, desde os tempos mais remotos até os nossos dias. Essa é a jornada que faremos no próximo tópico.

4.2 Educação antes da Escola: breve panorama histórico

*No presente, a mente, o corpo é diferente
E o passado é uma roupa que não nos serve mais.*

BELCHIOR

Quando observamos o volume de temas/discussões em torno da escola (legislações, financiamento, currículos, metodologias, formação de professoras/es, merenda, transporte, evasão, rendimento, avaliações...) e a constância das mobilizações pela sua manutenção e melhor funcionamento – principalmente a pública –, a sensação imediata que temos é de que essa é uma instituição natural, que sempre fez parte de nossa existência e sem a qual a sociedade como a conhecemos não seria possível³². No entanto, essa escola detentora oficial do “monopólio” do ensino e da aprendizagem – “templo da educação”, nas palavras de Silva (2021, p. 182) –, cuja matrícula e frequência são obrigatórias a todas as cidadãs e cidadãos do país, quando comparada a outras instituições (como a Igreja e a Família, por exemplo) é uma “invenção” relativamente recente, estando sua ascensão e consolidação associadas à Modernidade e às transformações proporcionadas por ela, como os novos meios de produção (capitalismo industrial), o soerguimento do Estado Moderno e a relação entre as novas classes surgidas a partir dessa nova configuração nas relações de produção e consumo: a burguesia e o proletariado (ALMEIDA, 2021; SALGADO, 2021; VASCONCELOS; 2005; 2021).

Mas nem sempre, obviamente, foi assim.

Nas comunidades comunais, o aprender era realizado durante o próprio processo de trabalho, de construção dos meios para sobrevivência humana. No momento que o processo produtivo se altera, passam a existir aqueles que se apropriam dos meios de produção e exploram o trabalho de outros, não necessitando por si só executar atividades e alterar o meio para produzir seu sustento. Dessa distinção de classes sociais, cria-se um processo educativo específico para os “homens livres”; e outro, ainda fundamentado na prática e na transformação da natureza, para a classe não proprietária (ALMEIDA, 2021, P. 168).

Em outras palavras, Almeida nos apresenta duas razões básicas para a organização, consolidação e popularização da escola como a conhecemos hoje: 1) preparar uma classe (o proletariado) para servir a outra (a burguesia) e, ao mesmo tempo, 2) conformar a primeira classe às condições impostas pela segunda, evitando, assim, o levante da classe explorada/dominada contra a exploradora/dominante ou, nas palavras de Paulo Freire (1987), do “oprimido” contra o seu “opressor”. A pretexto dessa particularidade, Novaes (1982) classifica esse tipo de escolarização como “calmante social”.

³² De fato, não é possível afirmar que seria melhor ou pior, mas, indiscutivelmente, a sociedade que somos hoje não seria o que é sem a escola. A partir de sua consolidação (fins do século 19) e, especialmente, ao longo do século 20, para o bem o para o mal, foi a escola a instituição que mais influenciou na “modelagem” do que chamamos de “civilização contemporânea”.

Nesse particular, é necessário e justo que se destaque também que da mesma forma que há inúmeras críticas, de inúmeras(os) autoras(es) sobre a escola enquanto aparelho de controle do Estado (Althusser, 2023) e instrumento de conformação social, há, igualmente, as(os) muitas(os) autoras(es) que demonstram que essa mesma escola pode, a depender da postura dos sujeitos que nela atuam, ser, com a mesma eficácia, instrumento de resistência e transformação da sociedade. Nossa maior referência nesse segundo aspecto, certamente, é o educador e filósofo pernambucano, patrono da educação brasileira, Paulo Freire (1921-1997).

Antes desse domínio quase absoluto da escola, porém, as duas instituições mais influentes eram a Família e a Igreja – ou, sendo mais genérico (numa tentativa ‘inclusivista’ de abarcar os mais diversos tipos de sociedade), a comunidade mais próxima e a religião³³. Assim fora desde as sociedades comunais, passando pela antiguidade e o medievo, até o advento da modernidade e, conseqüentemente, o surgimento da escolarização em massa. Gatto (2021) nos informa que “A escolaridade obrigatória de massa fincou os pés nos Estados Unidos entre 1905 e 1915, embora tenha sido concebida muito antes e incentivada ao longo do século XIX”. No Brasil, por exemplo, com base em Algebaile (2009, p. 99), Ramos (2018, p. 7), destaca que “A primeira definição legal de educação como um ‘direito de todos, que deveria ser proporcionado pela família e pelos poderes públicos’ foi na Constituição de 1934”. Porém, observa esse autor, somente na Constituição de 1988 – já nos últimos anos do século 20 – “o ensino obrigatório e gratuito trata-se de um ‘direito público e subjetivo’, e a não realização desse dispositivo legal, ou sua realização insuficiente, consiste em infração e gera punições à autoridade competente” (RAMOS, 2018, P. 8).

“Porque eu o escolhi para que ordene a seus filhos e a sua casa depois dele, a fim de que guardem o caminho do SENHOR e pratiquem a justiça e o juízo; para que o SENHOR faça vir sobre Abraão o que tem falado a seu respeito” (GÊNESIS 18: 19). Esta citação bíblica nos remete a um importante fato: autores e lideranças que fundamentam a ED, especialmente nos EUA, são cristãos de viés protestante/evangélico. No Brasil, como já revelado pelos nossos achados, a ED chega exatamente com uma marcante influência estadunidense.

As fontes consultadas até aqui, parecem não tergiversar: as famílias *homeschoolers* têm diversas motivações (sociais, econômicas, políticas...) para não quererem suas filhas e filhos no ambiente escolar, mas uma das principais é ideológica, de caráter moral religioso

³³ Entre as populações indígenas do Brasil pré-colombiano [e em várias comunidades, até os dias atuais], a tarefa de educar as crianças não se limitava estritamente à família – e nem havia escolas -, mas à toda a comunidade próxima e à liderança religiosa, sempre personificada na figura do pajé.

cristão, especialmente protestante/evangélico (ALMEIDA, 2021; RIBEIRO, 2021). Veremos mais detalhamento estas questões em seções e tópicos oportunos.

Como destacado através dos fragmentos extraídos da Bíblia (livro sagrado dos cristãos), as principais referências de transmissão de saberes, ou seja, educação, entre os hebreus eram a Família e o Santuário, que, no tempo dos judeus, será substituído pela Sinagoga, e na era cristã, pela Igreja, tendo sido a modalidade dessa transmissão, durante toda a antiguidade, essencialmente oral. Algo semelhante acontecia com as populações originárias do Continente Americano, onde “(...) não havia instituições específicas organizadas tendo em vista a atingir os fins da educação. Por isso, a educação era espontânea. E cada integrante da tribo assimilava tudo o a que era possível assimilar, o que configurava uma educação integral” (SAVIANI, 2013, P. 38).

Assim sendo, a “escolarização fora da escola” (como é o caso da ED) não é uma prática nova, “sendo comum em toda a história humana até a invenção da escola moderna, esta sim, uma instituição inventada e ligada ao advento da modernidade e das mudanças políticas e sociais dos últimos séculos, especialmente da industrialização” (SILVA, 2021, P. 39).

De um lado, as(os) *homeschoolers* – nitidamente, a maior parte alinhadas(os) à “modernização conservadora” (Apple, 2013) – advogam, em matéria de educação das gerações futuras, a primazia, a soberania e, portanto, a legitimidade da Família como instituição muito mais antiga, natural e de origem divina, em detrimento da Escola, como já destacado, uma “invenção humana e recente”.

Do outro lado, no entanto, os humanistas, baseados, sobretudo, em Marx (1818 – 1883) e Engels (1820 – 1895), “de pronto”, contestarão essa interpretação, ao afirmarem [e se esforçarem para demonstrar] que a Família – pelo menos essa ardentemente defendida pelas(os) conservadoras(es) e “afins” – não só não é uma instituição natural/divina, como também não é tão antiga quanto afirmam suas/seus defensoras(es) e, portanto, tão resultante da inventividade humana e quase tão recente quanto a Escola.

Aliás, tanto Engels quanto Marx, sustentam que o que as(os) conservadoras(es) e “afins” apresentam como “família tradicional cristã ou judaico-cristã”, nada mais é do que um substrato da modernidade, forjada na esteira da evolução do sistema capitalista e utilizada como uma forma de reprodução do ideário burguês, tanto quanto ou mais que a própria Escola (ENGELS, 1984; MARX, 2010).

Discussões sobre paradigmas fundantes rivalizantes à parte, fato é que essa hegemonia da Família e da Igreja³⁴ sobre o processo de ensino-aprendizagem – e praticamente sobre tudo que o Ocidente havia ‘inventado’ até aquele momento – se inverterá completamente a partir do advento da Modernidade, passando a Escola a se apresentar, principalmente a partir do século XIX e durante a primeira metade do XX, como “o ‘novo’, a vanguarda e o mais adequado aos novos tempos (...)”. Mas, ressalta a autora, “(...) [esse ‘novo’] sendo desconhecido e diferente das práticas tradicionais, vai amedrontar e gerar desconfianças” (VASCONCELOS, 2005, P. 223). A reemergência, nada discreta, da ED nesse começo de século XXI é a “encarnação” mais vívida da evolução dessas “desconfianças”.

Nos Estados Unidos, a educação compulsória e pública, assim como na maioria das sociedades modernas, era a política pública principal adotada e considerada ideal a partir do século XIX. Nas décadas de 1960 e 1970, este pensamento começa a ser duramente questionado por pensadores tanto da “esquerda” como da “direita” (SILVA, 2021, P. 56).

Em se tratando de Brasil, as pesquisas mais robustas e mais atuais a que tivemos acesso até o momento, destacam a ED em duas épocas distintas: 1) durante o período imperial/educação oitocentista (VASCONCELOS, 2005) e 2) a partir do começo do presente século (VASCONCELOS, 2021; RIBEIRO, 2021; SILVA, 2021; CURY, 2021, entre outras/os), evidentemente, com suas similaridades e, principalmente, diferenças.

Entre as semelhanças da ED nesses dois momentos, tanto Ribeiro (2021) quanto Vasconcelos (2021) destacam, a título de exemplo, o perfil econômico das famílias defensoras dessa modalidade de ensino, a defesa das tradições, segurança e integridade física e, por uma sagaz ironia, preocupações sanitárias; isso porque, em pleno 2020, foi exatamente o pavor trazido pelos riscos reais de infecção por uma moléstia, àquelas alturas, fatal e ainda mundialmente desconhecida, um dos principais fatores impulsionadores (inclusive entre legisladoras/es) da ED, algo idêntico a um dos principais temores das famílias de oitocentos de enviarem suas filhas e filhos às poucas escolas existentes.

A partir dos achados de Vasconcelos (2005), nos é possível perceber uma diferença singular entre os dois períodos em tela: em oitocentos, a influência é absolutamente europeia,

³⁴ Com a consolidação da escola como espaço oficial do ensino aprendizagem, a influência da família sobre tal processo foi profundamente reduzida; já a da Igreja nem tanto. O Ensino Religioso, por exemplo, permaneceu como oferta obrigatória nas escolas, e outras influências se fazem, até hoje, presentes, desde a elaboração das leis aos diversos tratados colaborativos entre Estado Igreja, que permitem, entre outras coisas, a transferência de recursos públicos para instituições educacionais confessionais. Ironicamente, com a ascensão política do segmento evangélico pentecostal e neopentecostal e sua aliança com a direita e a ultradireita, a interferência da Igreja nos assuntos educacionais no Brasil não só não diminuiu tanto quanto a da família, mas, ao contrário, acabou ficando mais forte, uma vez que, agora, tal interferência é, digamos, dupla: tanto por parte do catolicismo quanto do pentecostalismo evangélico.

especialmente (e por razões relativamente óbvias) a portuguesa, enquanto nos anos 2000, a referência é os EUA e sua fortíssima e militante nova direita cristã evangélica (Apple, 2003).

Ainda sobre as diferenças motivacionais para a prática da ED nos dois períodos, Ribeiro (2020) explica que, no primeiro caso (ED em oitocentos), se trata de uma “opção forçada” – não havia uma rede de ensino capaz de atender à demanda; já na atualidade, a decisão de não matricular ou “desmatricular” as filhas e filhos no/do sistema oficial de ensino (seja rede pública ou privada, secular ou confessional) é uma “opção espontânea” e “radical”. “Em outras palavras, a desconfiança para com o sistema formal de ensino é o ponto chave que marca a diferença nos dois momentos históricos. É uma espécie de negação à escola pública” (RIBEIRO, 2020, P. 4, 18).

Embora o presente tópico tenha abordado, de modo bastante superficial e sucinto, um breve panorama da educação – das primeiras civilizações à atualidade –, entendemos não ser correto que as variadas formas de ensino desenvolvidas, pelos mais diferentes povos ao longo de tão extenso período, sejam classificadas tão somente como educação domiciliar.

Parece-nos, a partir das fontes consultadas, que esta modalidade de ensino tornar-se-á mais concreta a partir da Modernidade e, com alguma ironia, já, em certo sentido, em oposição ao que, tempos depois, viria a ser a universalização da educação, através da escolarização das massas. A suposta ironia se deve ao fato de a ED ter se tornado mais atrativa quando, em tese, já não era tão necessária, uma vez que as concepções de educação em massa, a partir da Revolução Industrial, passam a ganhar a simpatia tanto dos novos estados nacionais quanto de diversos segmentos da sociedade, como o movimento dos reformadores do Cristianismo (Reforma Protestante) que, como abordaremos mais adiante, por interesses, em parte³⁵, diferentes dos interesses governamentais e da nova classe econômica em ascensão (burguesia industrial), também encampou a defesa da escolarização das massas sob a responsabilidade do Estado.

Portanto, nossa compreensão, a partir dessas premissas, é de que a ED, propriamente dita, é um advento da Modernidade, o qual surge em paralelo – e, ao mesmo tempo, em oposição – ao surgimento da Escola dentro da concepção defendida, desde sempre, até os dias atuais: laica, universal e gratuita.

³⁵ Optamos por destacar que o interesse dos reformadores na educação das massas diverge apenas em partes dos interesses da burguesia porque, em que pese eles pretenderem com isso facilitar a disseminação da cultura religiosa protestante através da leitura [e o analfabetismo das massas ser o maior empecilho], noutros aspectos agiam da mesma forma que qualquer integrante da burguesia: defendiam a propriedade, naturalmente, a propriedade privada e a exploração da mão-de-obra alheia, inclusive a de trabalhadoras(es) escravizadas(os).

5 CULTURA, CULTURA ESCOLAR E SOCIALIZAÇÃO: AS IMPRESSIONANTES MUDANÇAS EM CURSO

Eu me vejo como um ser da natureza, mas me penso como um sujeito da cultura. Como um alguém que pertence também ao mundo que a espécie humana criou para aprender a viver.

CARLOS RODRIGUES BRANDÃO

Enquanto para Brandão (2002) a cultura é “o mundo que criamos para aprender a viver”, Geertz, em coro com Max Weber – que define o homem como “um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu” –, assume a cultura como sendo “essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, em busca de significado” (GEERTZ, 2019, P. 04).

Por outro lado, trabalhando conceitos como “deslocamento”, “descentramento” e “fragmentação” da identidade pós-moderna, Hall (2019) discute a categoria “cultura nacional” no contexto da globalização e, assim como Brandão, Weber e Geertz, procura desconstruir – em contraponto aos filósofos conservadores como Roger Scruton, por exemplo – a ideia de naturalização do ser cultural, especialmente aquele que, em tese, emergiria (“naturalmente”) de uma cultura nacional. Esse autor nos explica que, embora às vezes pareça, a identidade cultural não é algo que está em nosso DNA; ela é construída a partir de símbolos e discursos, conforme as construções sociais que nos atravessam.

No mundo moderno, as culturas nacionais em que nascemos se constituem em uma das principais fontes de identidade cultural. (...) Essas identidades não estão literalmente impressas em nossos genes. Entretanto, nós efetivamente pensamos nelas como se fossem parte de nossa natureza essencial. (..) Uma cultura nacional é um *discurso* – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos” (HALL, 2019, P. 31).

Como veremos na última seção de nosso texto, para as(os) *homeschoolers*, a cultura é categoria central nas discussões e no seu engajamento pela regulamentação da ED no Brasil e, conseqüentemente, a rejeição destes à Escola. Veremos que o grupo conservador tem dificuldade em conviver com o multiculturalismo e, mais ainda, de admitir a interculturalidade. No afã de ampliar a compreensão sobre o contexto em que esse quadro emerge, nesta (5ª) Seção, discutiremos, sempre a partir de referenciais teóricos sólidos,

conceitos introdutórios de “cultura”, “monocultura” “multiculutalismo”, “interculturalidade”, “cultura escolar” e “socialização”.

5.1 Mudanças Conceituais: da cultura à interculturalidade

Nos tempos hipermodernos, a cultura tornou-se um mundo cuja circunferência está em toda parte e o centro em parte alguma.

LIPOVETSKY; SERROY

A afirmação de Brandão (2002) de que se ver como “um ser da natureza” e, ao mesmo tempo, se pensa como “um sujeito da cultura” pode parecer, à primeira vista, contraditória, mas, como nos informa Eagleton (2003), essa aparente contradição é uma espécie de “desvio semântico” e/ou, em certa medida, até político-ideológico, uma vez que, de acordo com esse autor, “natureza” e “cultura” são categorias quase sinônimas.

A palavra *coulter*, que é cognata de “cultura”, significa **lâmina do arado**. Derivamos, assim, a palavra que utilizamos para descrever as mais elevadas atividades humanas, do trabalho e da agricultura, das colheitas e do cultivo. Francis Bacon escreve sobre “a cultura e o adubamento das mentes”, numa sugestiva hesitação entre estrume e distinção mental. Nesse sentido, “cultura” significa uma atividade, e passar-se-ia muito tempo até designar uma entidade (EAGLETON, 2003, P. 11).

Cuche (1999, p. 18) nos explica que

(...) em 1700, no entanto, ‘cultura’ já é uma palavra antiga no vocabulário francês. (...) ela aparece nos fins do século XIII para designar uma parcela da terra cultivada. No começo do século XVI, ela não significa mais um estado (da coisa cultivada), mas uma ação, ou seja, o feito de cultivar a terra.

Por conta dessa polissemia da palavra e os múltiplos significados que lhe serão acrescidos ao longo da história, autores como Veiga-Neto (2003), Terry Eagleton (2003), Carlos Rodrigues Brandão (2002) e Dennys Cuche (1999) entre outros, advogam que, ao invés de “cultura” [no singular], devemos nos referir a “culturas” [no plural].

Como se percebe a partir de Cuche (1999), só depois de séculos de modificações conceituais, a palavra “CULTURA” adquire as conotações mais comumente empregadas na atualidade, se tornando, principalmente no Ocidente, uma espécie de sinônimo de “civilização”, “bons modos”, “erudição”...

As profundas mudanças conceituais pelas quais a palavra “cultura” passará ao longo dos séculos contribuirão para o surgimento de dualidades (como a denunciada por Brandão –

“ser da natureza” X “ser da cultura”), dicotomias e estigmas, como, por exemplo, o reducionismo que associa “cultura” a, [apenas] formação refinada, elitismo... algo típico da cidade, enquanto outros ambientes, como o campo e as florestas, por exemplo, passam a ser tidos como sinônimos de ignorância, rudeza, limitação intelectual, monotonia, selvageria... “falta de cultura”.

Eagleton (2003, p. 14) observa que, bem antes da significação moderna que reduz cultura à intelectualidade, abstração, sofisticação mental ou espiritualidade, o termo representava, em essência, a materialidade (literalmente, matéria-prima), a realidade concreta da própria natureza e, sendo assim, os elementos naturais (areia, água, pedra, minérios, madeiras...) utilizados, por exemplo, na construção de edifícios nas cidades, são também elementos culturais (por serem elementos da natureza, e a natureza ser sinônimo de cultura). Por essa perspectiva, o campo e a floresta, assim como os que nesses espaços habitam, são tão cultos quanto as cidades e seus habitantes. Mas não foi isso que a modernidade [colonial e colonizadora], principalmente através da escola, nos ensinou. Através desse profundo desvio semântico, o que, principalmente as nações colonizadas, aprendemos a partir do eurocentrismo³⁶ é que “culto” é basicamente apenas quem está na cidade [e se alimenta com o que vem do campo], e não também quem está no campo e CULTIVA o alimento que vai nutrir quem está na cidade – sem dúvida, uma contradição discriminatória e, portanto, excludente.

Eagleton (2003), Cuche (1999) e Veiga-Neto (2003) convergem quanto à demarcação do período em que a cultura se distancia do seu significado material (ligado à natureza e ao campo) para assumir uma acepção abstrata, simbólica, metafísica/espiritual (relacionada mais à vida da cidade). Para esses autores, esse marco é o Iluminismo.

A citação seguinte é longa, mas se faz necessária pela sua riqueza histórica e precisão didática:

A raiz latina da palavra “cultura” é *colere*, que pode significar tudo, desde cultivar e habitar até prestar culto e proteger. O seu significado como “habitar” evoluiu desde o latim *colonus* até ao “colonialismo” contemporâneo, pelo que títulos como *Cultura e Colonialismo* são, uma vez mais, levemente tautológicos. Mas *colere* também originária, através da expressão latina *cultus*, o termo religioso “culto”, precisamente no momento em que, na era moderna, a própria ideia de cultura é substituída por um

³⁶ A partir dos anos 1960-70, o termo “eurocentrismo” passou a ser empregado por diferentes autoras(es) para criticar a ideia [falsa] desenvolvida, a partir da Modernidade, de que a Europa é o centro cultural e científico do Planeta, ignorando ou inferiorizando outras culturas e outros saberes. Esse pensamento se tornou a base da colonização e da escravidão, principalmente nos continentes africano e americano e, ainda hoje, influencia o mundo inteiro e está muito presente, inclusive, no currículo e nas metodologias e nas práticas pedagógicas escolares nas redes oficiais de ensino no Brasil.

evanescente conceito de divindade e transcendência. As verdades culturais — seja na arte superior ou nas tradições de um povo — são por vezes sagradas, devendo ser protegidas e veneradas. A cultura herda, assim, o imponente manto da autoridade religiosa, mantendo, porém, incômodas afinidades com a ocupação e a invasão; e é entre estes dois polos, positivo e negativo, que o conceito se ergue atualmente (EAGLETON, 2003, P. 12).

Vainfas (1995, p. 28) nos traz o segundo apontamento ilustrativo da tríplice e trágica aliança modernidade/colonialidade/hegemonia religiosa. Segundo esse autor,

“(...) jesuítas [nossos primeiros professores, não esqueçamos!] e colonizadores foram useiros em dizer que o gentio do Brasil não pronunciava as letras *f*, *l*, e *r* porque não possuíam (sic) fé, lei e rei – sugerindo com isso que os índios viviam numa espécie de anomia e num estado de descrença em matéria de religião (VAINFAS, 1995, P. 28) [Colchetes acrescidos].

Em breve parênteses, vamos apenas pontuar uma contraposição à cosmovisão monocultural, universalista e excludente da modernidade/colonialidade a partir do surgimento, nos Estados Unidos da América (EUA), na década de 1980, do Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos, formado por teóricos que se inspiraram em movimento precursor similar, surgido no sul asiático na década anterior e liderado por Ranajit Guha, teórico dissidente do marxismo indiano (BALLESTRIN, 2013, p. 92). A esse respeito, Dias (2017, p. 78) nos informa que, à época, outros pesquisadores latino-americanos entenderam que somente uma adaptação do contexto asiático não atenderia às particularidades da trajetória da região Sul das Américas. Essa compreensão levou à dissolução do grupo dos Estudos Subalternos e à consequente organização, em 1998, de outro [grupo], que viria a ficar conhecido como Rede Modernidade-Colonialidade (RM/C). A essa nova proposta teórico-filosófica, epistemológica e pedagógica, se convencionou chamar no meio acadêmico: Giro Decolonial, Pensamento Decolonial ou simplesmente DECOLONIALIDADE.

Desse tempo [da colonização das Américas] a nossa realidade, a modernidade/colonialidade perdura, assim como se mantém a decolonialidade como energia e como atitude pujante de luta e resistência, mas também como postura ético-política e teórica que busca parâmetros “outros” de sociedade, inclusive em relação à compreensão de conhecimento (ABREU; OLIVEIRA, 2021, P. 11) (Colchetes nossos).

Pelo exposto até aqui, é pertinente afirmar que a modernidade/colonialidade (e todos os seus desdobramentos: escravidão negra, genocídio/epistemicídio dos povos originários, degradação ambiental...) foi e continua a ser um dos mais nefastos impactos do deslocamento da conceituação de cultura de seu sentido original para os sentidos empregados a partir da modernidade, os quais persistem e resistem, alcançando, com configurações diferentes, evidentemente, a atualidade.

Fizemos essa primeira aproximação importante porque ocorrerão desdobramentos conceituais dos mais diversos significados que atingem todos os grupos sociais nos mais variados graus. As famílias *homeschoolers*, àquelas de corte mais conservador, terão uma ideia de cultura muito particular, nos parece.

5.1.1 Monocultura versus Multiculturalismo

O modelo hegemônico em curso, além de conduzir à monocultura da natureza, tende, também, à implantação da monocultura das mentes, que corresponde à ideia de pensamento único, padronizado, na contramão da diversidade sociocultural que se busca numa perspectiva de preservação da vida e desenvolvimento das sociedades com a utilização consciente e sustentável dos recursos naturais existentes.

CAMARGO ET AL

Ao iniciarmos esta subseção, pela dialogicidade dos temas imbricados, reputamos pertinente relembrarmos dois aspectos conserntes ao conservadorismo, tema abordado na Seção 3, quais sejam: 1) o seu caráter reativo (apontado tanto por filósofos conservadores, como Scruton, Burke, Oakeshott e Coutinho, quanto por seus críticos) e 2) os “objetos” contra os quais ela reage: no início da modernidade, as ideias iluministas e o apelo por soberania popular e, na atualidade, o que chamam de “tirania da democracia” ou “ditadura do politicamente correto” e as investidas autoritárias do islamismo fundamentalista, o que [na visão dos cosnervadores] coloca em risco a milenar cultura ocidental (SCRUTON, 2020).

Analizando o que chama de “modernidade tardia”³⁷, Hall (2019) sugere que os efeitos da modernidade, manifestados principalmente através do processo de globalização³⁸, se mostram o contrário do que previram, lá no início, tanto os liberais quanto os marxistas.

Tanto o liberalismo quanto o marxismo, em suas diferentes formas, davam a entender que o apego ao local e ao particular dariam (sic) gradualmente vez a valores e identidades mais universalistas e cosmopolitas ou internacionais; que o nacionalismo e a etnia eram formas arcaicas de apego – a especie de coisa que seria “dissolvida” pela força revolucionária da modernidade. (...) Entretanto, a

³⁷ Alguns autores usam o termo “modernidade tardia” para se referir ao que outras(os) chamam de “pós-modernidade”.

³⁸ Globalização é um dos conceitos mais amplos e controversos da contemporaneidade, tanto em sua conceituação quanto na aceitação de seus resultados. Em regra, trata-se de uma reconfiguração do espaço social (e, em alguns casos, também do espaço geográfico), permitindo maior integração econômica, cultural e diplomática entre países e pessoas. Para melhor compreensão, ver: LIPOVETSKY, Gilles; SERROY, Jean. Tradução: MACHADO, Maria Lúcia. **A Cultura-Mundo**: resposta a uma sociedade desorientada. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

globalização não parece estar produzindo nem o triunfo do “global” nem a persistência, em sua velha forma nacionalista, do “local”. Os deslocamentos ou os desvios da globalização mostram-se, afinal, mais variados e mais contraditórios do que sugerem seus protagonistas e seus oponentes (HALL, 2019, P. 56).

Ele explica que, após o colapso dos “regimes comunistas na Europa Ocidental” e da antiga União Soviética, surgiu “um forte *revival* do **nacionalismo étnico**, alimentado por ideias tanto de **pureza racial** quanto de **ortodoxia religiosa**” (HALL, 2019, P. 54 – Negrito nosso).

Essa tendência, segundo o próprio Hall, “é difícil de ser interpretada”. Porém, “alguns analistas a veem como uma **reação** ao caráter ‘forçado’ da modernização ocidental: certamente, o fundamentalismo iraniano³⁹ foi uma **resposta direta** aos esforços do Xá nos anos 1970 por adotar, de forma total, modelos e valores culturais ocidentais (HALL, 2019, P. 55 – Grifos nossos).

Ao longo de nosso levantamento bibliográfico, à medida que diversificamos e comparamos fontes, se torna cada vez mais nítida a realidade de que, principalmente, a partir da segunda metade do século XX, o mundo, em especial o Ocidente, trava uma disputa ideológica sobre uma possível hegemonia cultural. Essa tentativa de homogeneização da cultura, em certos momentos, produz efeitos, irônica e, às vezes, tragicamente contrários, como este apontado por Hall concernente à Revolução Iraniana⁴⁰, em que se tentou impor o “global/universal” e acabou-se recrudescendo o “local”.

Esses novos aspirantes ao *status* de “nação” tentam construir Estados que sejam unificados tanto em termos étnicos quanto em religiosos, e criar entidades políticas em torno de identidades culturais homogêneas. O problema é que elas contêm, dentro de suas “fronteiras”, minorias que se identificam com culturas diferentes (HALL (2019, P. 54)

É essa insistência na constituição de sociedades padronizadas, homogêneas, tanto étnica quanto religiosa e culturalmente, que faz emergir os conflitos e as disputas entre as cosmovisões dominantes e oponentes entre si. Essa permanente tentativa de imposição cultural (a “monocultura das mentes”) é denunciada por Camargo *et al* (2022, p. 258) como “práticas colonialistas e colonizadoras”. E propõem que:

Diante dessas questões, é necessário e urgente repensar ações e estratégias de enfrentamento ao poder hegemônico que se instala sob o domínio dos currículos nas

³⁹ Referente à Revolução Islâmica, também conhecida como Revolução Iraniana, ocorrida nos anos de 1978 e 1979, resultando na queda do xá Reza Pahlevi e, conseqüentemente, na instauração de uma república teocrática islâmica (que perdura até hoje), sob o comando do líder da revolução, o aiatolá Ruhollah Khomeini.

⁴⁰ Esse paradoxo faz lembrar uma analogia sobre os efeitos de ações impositivas em contraposição a posturas dialógicas. Na analogia em tela, o vento desafia o sol a verem qual dos dois consegue arrancar o casaco de um ancião que caminha despreocupadamente em um dia com temperatura relativamente amena. O vento, então, começa a soprar forte; e quanto mais forte ele sopra, mais o ancião se agarra ao casaco, por medo de que sua proteção contra o frio (provocado pelo vento) lhe seja arrancada. O sol, então, mostra o seu “sorriso” e, basta apresentar os primeiros raios, o ancião logo saca o casaco, para se refrescar do calor provocado pelo “astro-rei”.

práticas escolares e formação de professores, negar a subordinação a propostas de padronização é uma condição para a sobrevivência da diversidade sociocultural dos povos das Amazônias e todos os outros que vêm sendo tomados pela expropriação dos conhecimentos em curso (CAMARGO *et al*, 2022, P. 258).

Giroux (2003), que discute a cultura como política educacional de Estado, classifica as(os) atuais defensoras(es) da homogeneização da cultura como **“guerreiros culturais neoconservadores”**, e destaca que, por tais pessoas, “a natureza estratégica e performática da cultura “(...)” para criar mudanças sociais através da expansão de identidades, de relações e de arranjos institucionais democráticos é vista como uma ameaça às configurações estabelecidas de poder (...)” (GIROUX, 2003, P. 12).

Não devemos olvidar que para Burke – a maior referência intelectual dos conservadores clássicos – o espírito revolucionário (como o que impulsionou tanto a Revolução Francesa/1789 quanto a Revolução Russa/1917) era o “grande demônio” de sua época. E a razão do pânico [com as ameaças revolucionárias que varriam a Europa] do “pai” do conservadorismo teórico moderno não era irrelevante. Para um cristão convicto, de tradição católica romana, mas originário de um país (Irlanda) sob o domínio político da minoria protestante, era simplesmente assombrosa a possibilidade de

destruição de todos os direitos consagrados pela tradição; o confisco da propriedade, a, destruição da Igreja, da nobreza, da família, dos costumes, da veneração aos ancestrais, da nação - esse é o catálogo de tudo aquilo que Burke odiava nos seus momentos sombrios (...) (COUTINHO, 2014, P. 10).

E, como já destacamos noutro momento, Roger Scruton, o grande herdeiro teórico de Burke, de tão objetivo, chega a ser dramático ao enfatizar o pavor que os conservadores têm em relação a grandes mudanças. Para ele, os seres humanos somos, “naturalmente, seres de comunidade, unidos por laços de confiança mútua”. Por isso, continua,

precisamos de uma casa partilhada, um lugar seguro no qual nossa ocupação permaneça indisputada e possamos pedir ajuda de outros em caso de ameaça. (...) E precisamos do amor e da proteção fornecidos pela vida familiar. Revisar a condição humana em qualquer desses aspectos é violar **imperativos enraizados na biologia** e nas **necessidades da reprodução social**. (...) O conservadorismo é o que diz seu nome: a tentativa de conservar a comunidade que temos (...) (SCRUTON, 2020, P. 10, 12 – Grifos nossos).

A partir dessas afirmações, fica nítido que, para Scruton, assim como para Oakeshott (outro notório teórico conservador), a atitude conservadora é muito mais do que uma ideologia; é algo biológico, natural e, portanto, vital à sobrevivência humana e, por isso, essa cosmovisão deve ser socialmente reproduzida, com a finalidade, exatamente, de sua conservação. É desnecessário lembrar que essa compreensão é muito diferente do pensamento iluminista racionalista moderno, e exatamente oposta à compreensão materialista de mundo defendida por Marx e Engels, as principais referências de revolucionários e progressistas. Em

tempo, ressalte-se, mais uma vez, que a compreensão conservadora (de que a atitude conservadora é algo biológico, portanto, natural) opõe-se, frontalmente, ao pensamento progressista, o qual advoga, como bem explicita Brandão (2002), que a cultura é uma construção social, é “o mundo que *inventamos* para aprender a viver”, que muda dialeticamente e inexoravelmente.

É nesse contexto de enfrentamento ideo-epistemológico que, em nome de uma suposta “alta cultura” (Scruton, 2020), aquelas(es) a quem Giroux define como “guerreiros culturais” passam a considerar seus oponentes como “pessoas rudes” e “sem nenhuma educação” porque ameaçam aquelas que supostamente são noções transcendentais de ‘civilização’, ‘verdade’, ‘beleza’ e ‘cultura comum’” (GIROUX, 2003, P. 30).

Segundo esse autor, as(os) defensoras(es) da hegemonia cultural não sentem

(...) nada além de desprezo pelos educadores que tentam entender como a política cultural pode ser apropriada, de maneira a ensinar os estudantes como suspeitar e criticar as formas dominantes de autoridade, dentro e fora das escolas, que sancionam aquilo que conta com teoria, que legitima o conhecimento, que estabelecem certas posições de sujeito e que fazem determinadas reivindicações sobre a memória pública (GIROUX, 2023, P. 30).

Uma das estratégias desses “guerreiros culturais neoconservadores” são as campanhas massivas de desconstrução, deslegitimação e descredibilização de tudo e de todas(os) (imprensa, jornalistas, professoras/es, escolas, universidades, cientistas, pesquisadoras/es, o Poder Judiciário e, por fim, o Estado Democrático de Direito⁴¹) que eles consideram como inferiores, segundo a sua “régua” e, conseqüentemente, uma ameaça aos seus caros valores – é a estratégia do “pânico moral”. Portanto, a **Escola** não se encontra fora do fogo cruzado das atuais disputas ideológicas e por narrativas.

Com efeito, as disputas e percepções sobre o que seria CULTURA acabam por contaminar os espaços sociais dos mais variados e, no âmbito do senso comum, as percepções têm âncoras, muitas vezes, já previamente definidas. No âmbito do grupo nacional dos *homeschoolers*, no corte de sua maioria conservadora, há evidências claras de que essas famílias estão muito preocupadas com a formação cultural de seus filhos, a ponto de elas se referirem a algo muito *sui generis*: a “boa socialização”⁴².

Importa salientar, num breve parêntese, que todas as leituras feitas a respeito desse embate tendo a educação, a cultura e as diversidades como categorias centrais, sugerem que a

⁴¹ Importa ressaltar uma das premissas básicas da oposição dos conservadores clássicos às ideias políticas inspiradas no Iluminismo: combater [ou pelo menos desestimular] o crescente clamor por soberania popular; ou seja, por Democracia. Burke, da forma mais natural, explicita que, para os britânicos, em que pese terem empreendido a chamada Revolução Gloriosa (1688), três coisas seguem inegociáveis: a Monarquia (ainda que não absoluta), a Religião Estatal e as Tradições “antigas”.

⁴² Trataremos desta questão específica no momento oportuno a vir nos achados desta pesquisa.

união dos grupos sociais – que se levantam contra a “tirania da democracia” – a qual Apple (2003) chama de “coalizão criativa” ou “coalizão anticomunista”, pretende, a qualquer custo (incluindo ameaças e intimidações a docentes), impedir o livre debate, a pluralidade de ideias e a formação do pensamento crítico. Assim nos parece claramente.

Na contraposição de toda essa investida no sentido de [re]introduzir uma cultura e uma educação, digamos, unipolar, homogênea (sem pluralidade e sem diversidades) – que nos remete ao eurocentrismo colonial –, autores como Stuart Hall (2019), Henry Giroux (2003), Michael Apple (2003); Humberto Maturana (1999) e Vera Maria Candau; Kelly Russo (2010), abordam a perspectiva de uma educação holística, integral, que seja, multi, trans e intercultural; uma educação que possa resgatar o sentido original de interculturalidade, que, segundo Candau; Russo (2010, p. 155), “Surge na América Latina no contexto educacional e, mais precisamente, com referência à educação escolar indígena no continente”.

De acordo com essas autoras, essa proposta remonta ao período colonial, e, desde o seu início, representa uma forma de resistência à proposta do colonizador,

(...) caracterizada por uma violência etnocêntrica explícita de imposição da cultura hegemônica sobre as populações indígenas. Eliminar o “outro” foi a tônica do período colonial e a partir das primeiras décadas do século XX essa eliminação se configura de outra forma: a “assimilação”. Base de construção da homogeneidade requerida pelos estados nacionais modernos (CANDAU; RUSSO, 2010, P. 155).

Nessa mesma direção, Maturana (1999) afirma que:

Nossa sociedade já nasceu sendo patriarcal. Patriarcal não tem nada a ver com homem. Apesar de “patriarcal” ser uma expressão que está relacionada com homem, não é o homem, não somos nós como homens que somos patriarcais, é a cultura. Os homens e as mulheres de uma cultura patriarcal são patriarcais. O patriarcalismo está centrado em desconfiança, controle, apropriação, dominação, submissão, etc. É o cultivo da dominação, da submissão. É o cultivo da agressão. Na cultura patriarcal tudo é pensado e resolvido pelo poder. E o que é o poder? É submissão (MATURANA, 1999, P. 22).

Candau; Russo (2010) e Maturana (1999) fazem coro com Camargo *et al* (2022), que, ao discutirem a “Diversidade sociocultural e currículo nas Amazôniaas: desafios no enfrentamento da monocultura das mentes” denunciam o pernicioso processo de invisibilização das múltiplas culturas, as múltiplas vozes, os múltiplos saberes, as múltiplas epistemologias e cosmogonias dos povos originários e demais populações que habitam as Amazôniaas – um reflexo (e, ao mesmo tempo, uma continuidade) do que aconteceu no restante do Brasil e em toda a América Latina a partir da imposição da cosmovisão etnocêntrica moderna, colonizadora, eurocentrada, hegemônica, violenta, espoliadora e excludente.

Esse resgate ou contraponto – essa alternativa [que não seria, na verdade, uma alternativa, mas um retorno à originalidade] – chega para nós, através de Camargo et al (2022), na forma de uma “convocatória”:

Isso se torna mesmo uma exigência para que possamos compreender que os seres humanos, seus direitos à vida e às riquezas da natureza têm sido excluídos dos currículos e das políticas educacionais implementadas nas Amazônias e é óbvio que isto não ocorreu e nem ocorre ao acaso, e muito menos por uma questão de esquecimento. Mas, sobretudo, porque os currículos e as políticas educacionais hegemônicas se vinculam a práticas colonialistas e colonizadoras que disseminam suas ideologias sobre as Amazônias e sobre os povos que nela habitam.

O autor e autoras acima, referências sobre diversidade cultural na Amazônia, são intencionalmente chamados por nós simplesmente porque estamos agora a falar de interculturalidade, de educação, culturas e diversidades; e isto não é possível ser feito sem incluir todos os grupos nacionais e fenômenos educacionais que estão a ocorrer no presente momento dentro das unidades escolares de todo o Brasil [e na sociedade como um todo]: a incrível presença de crianças e jovens de todos os segmentos sociais que massificaram o ensino público brasileiro, em especial a Educação Básica. E isto tem gerado fenômenos dos mais diversos no interior das escolas, perpassando pelo desafio do processo socializador rotineiro.

Nesse mesmo sentido, Brandim; Silva (2008) advogam que

(...) um dos obstáculos que se interpõe na busca de convivência pacífica e tolerante relaciona-se à visão de que, não raro, a diferença é associada à inferioridade e desigualdade, e o **“outro”** – que é diferente porque diverso e plural – torna-se inferior e **passa a representar uma ameaça** aos padrões euroamericanos de ser e de viver. Tais padrões, assentados nas culturas ocidentais brancas, letradas, masculinas, heterossexuais e cristãs, estão arraigados no imaginário social e naturalizados cotidianamente nos diversos espaços de convivência humana, afetando tanto os chamados grupos minoritários quanto os pertencentes às esferas hegemônicas (BRANDIM; SILVA, 2008, P. 53, 54 – Grifos nossos).

Uma alternativa apontada por Brandim; Silva (2008) seria uma educação multicultural, que acolha o “diferente” e as diferenças; uma educação capaz de preparar pessoas para enfrentar, combater e, acima de tudo, prevenir práticas indesejadas e destrutivas (que, infelizmente, permanecem arraigadas em nosso cotidiano), como os racismos, machismo, xenofobia, homofobia, transfobia, autoritarismo, escravagismo, extremismos políticos, extremismos religiosos...

Diante desse quadro, o grande desafio, de acordo com nossas interlocutoras, é encontrar soluções que nos leve a superação da lógica do “deus social soberano” (BARDAM; SILVA, 2008) chamado Mercado, que é a lógica do materialismo hedonista, do consumismo e do individualismo exacerbados, que prioriza o capital, secundarizando – ou até nem considerando – as necessidades essenciais da vida humana e do Planeta como um todo.

Nessa perspectiva,

(...) a educação em geral e, mais especificamente, a escola e os professores são encarados como “esperança de futuro, sendo pressionados a repensar o seu papel diante das transformações em curso, as quais demandam novos saberes, novas competências, um novo jeito de pensar e de agir, enfim, um novo perfil de formação do cidadão (BRANDIM; SILVA, 2008, P. 55).

No entanto, ainda conforme o olhar dessas autoras, a despeito de importantes conquistas alcançadas nesse sentido em diferentes países, incluindo o Brasil, as ações efetivas para uma educação multicultural, capaz de lidar com as novas exigências da atualidade – de uma Escola pública que foi massificada e que se popularizou de vez –, “têm sido muito tímidas na maioria das instituições formadoras (incluindo escolas e universidades) (...)” (BRANDIM; SILVA, 2008, P. 54).

O multiculturalismo⁴³ surge nos EUA, no final do século XIX, inicialmente como movimento social protagonizado principalmente por afro-americanos, que lutavam por igualdade de direitos civis e contra todas as formas de discriminação e opressão, em particular o racismo. No entanto, posteriormente, as lutas das pretas e pretos⁴⁴ afrodescendentes e diferentes minorias se transformam em “abordagem curricular contrária a toda forma de preconceito e discriminação do espaço escolar” (BRANDIM; SILVA, 2008, P. 56).

De acordo com nossa fonte,

Os precursores do multiculturalismo foram professores doutores afro-americanos, docentes universitários da área dos Estudos Sociais, que trouxeram, por meio de suas obras, questões sociais, políticas e culturais de interesse para os afrodescendentes. Entre esses estudiosos, destacam-se George W. Williams, Carter G. Woodson, W. E. B. Dubois, Charles H. Wesley, St Claire Drake (BRANDIM; SILVA, 2008, P. 56).

Ao longo de sua trajetória – e principalmente nas últimas quatro décadas –, o multiculturalismo tem ampliado o seu protagonismo não apenas como movimento social reivindicatório de direitos historicamente negados a parcelas excluídas (pessoas pretas, mulheres, mulheres pretas⁴⁵, trabalhadoras(es), pessoas com deficiência(s), migrantes, moradoras(es) do campo, crianças, itinerantes, indígenas, quilombolas, pessoas em situação

⁴³ As autoras propõem multiculturalismos e, com base..., explicam haver pelo menos quatro definições de multiculturalismo.

⁴⁴ Optamos por “preta/preto”, ao invés de “negra/negro” por entendermos que essa definição faz referência especificamente à cor da pele (e, conseqüentemente, a uma etnia) – em oposição/diferenciação à cor branca, enquanto o termo “negra/negro” diz respeito a uma condição social, uma categoria, uma classe – a classe “inferior”, a classe das pessoas subalternizadas, como as/os escravizadas/os e sua descendência. “Nos Estados Unidos da América ‘nigger’ é uma ofensa sem tamanho, uma palavra impronunciável que carrega em si a perspectiva da supremacia branca. O racismo se expressa nela. Por isso, Black é como os afro-americanos se definem (...)” (DIAS, 2020).

⁴⁵ A repetição não é casual. O objetivo é enfatizar mesmo que, embora faça parte da mesma categoria sexual (sexo feminino), as discriminações e, por conseguinte, os desafios, enfrentados pela mulher preta são diferentes das/os enfrentadas/os pela mulher branca e, se, “além de mulher e preta”, ela for periférica, a situação se torna mais recrudesciente ainda.

de rua...), mas também como movimento teórico em defesa da pluralidade e das diversidades em todos os campos da sociedade, o que inclui, inevitavelmente a educação e suas instituições, como a escola e a universidade, bem como seus principais atores: estudantes e professoras(es).

Brandim; Silva (2008) nos lembram que o multiculturalismo tem nos ensinado a compreender que as diferenças entre indivíduos e grupos de indivíduos não faz de nenhuma pessoa ou grupo superior ou inferior a outro(s) e, exatamente por isso, as muitas diferenças não excluem ninguém de direitos e oportunidades iguais necessários e essenciais à afirmação da dignidade humana.

E em tom semelhante a Camargo *et al* (2022), concluem sua abordagem com o seguinte alerta:

(...) é importante estar ciente que, se a educação no país continuar negligenciando e/ou desprezando a multiculturalidade como condição de vida na sociedade a qual a escola faz parte, toda e qualquer formação corre o sério risco de continuar sem dar conta das demandas e exigências sociais, bem como de não cumprir o papel de formar sujeitos históricos, ativos, criativos e interessados na emancipação humana como finalidade última de todo processo formativo (BRANDIM; SILVA, 2008, P. 64).

5.1.2 Da Cultura Legítima à Interculturalidade

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia.

STUART HALL

Quando o assunto é educação, uma das maiores desconfiças das(os) conservadores – e, mais ainda, dos neoconservadores e tradicionalistas – é com a postura inclusiva (ou “inclusivista”, como, normalmente, alguns críticos da proposta gostam de se referir a ela, como se tentando imputar uma ajetivação pejorativa) da Escola, especialmente a pública.

É consenso entre pesquisadoras e pesquisadores do tema que o Conservadorismo, para além de uma ideologia política, é uma visão de mundo, uma cosmovisão; e nesta cosmovisão, estão embutidos seus princípios, suas crenças, seus valores... as bases de sustentação de sua existência enquanto seres sociais.

É dentro desse contexto, dessa cosmovisão, que conservadoras e conservadores, ao longo de toda a história, desenvolveram uma concepção própria de cultura, a qual consideram a “cultura legítima” (BOURDIEU; PASSERON, 2023). Partindo dessa premissa, as(os)

conservadoras(es) – e, em grande medida, as(os) liberais – se esforçam para “vender” a ideia de que aquilo que nos define como seres sociais (etnia, nacionalidade, idioma, classe social, gênero, identidade...) é tão natural e universal, portanto, imutável, quanto o que nos define como espécie biológica. A possibilidade de reinterpretação dessa compreensão de mundo causa-lhes insegurança, intranquilidade e medo... perturba a mente conservadora.

Acredita-se amplamente que essa predisposição conservadora é profundamente enraizada no que se chama de ‘natureza humana’. **A mudança causa**, a inovação exige esforço, e os seres humanos (dizem) estão mais aptos a ser preguiçosos, não dinâmicos. Caso já tenham encontrado um jeito satisfatório de se virar no mundo, param, evitando caçar problemas. São naturalmente apreensivos com o desconhecido e **preferem a segurança ao perigo**. São inovadores relutantes, e aceitam a mudança não porque gostam, mas (Rochefoucauld dizia que eles aceitam a morte) porque não há escapatória. **Mudança gera medo, não alegria**: o paraíso para ele [o conservador] se caracterizaria mais como o mundo imutável do que como o mundo perfeito (OAKESHOTT, 2020, P. 125 – Grifos nossos).

Embora mais sucinto, nesse aspecto, Burke (1989, p. 52). é igualmente taxativo: “É melhor ser desprezado por excesso de zelo, do que arruinado por excesso de confiança”.

Por outro lado, a visão progressista, em grande parte, incentivada pelo racionalismo iluminista moderno – uma espécie de “demônio” para os conservadores clássicos –, rumo em direção diametralmente oposta, rechaçando toda ideia que condicione a conformação social a qualquer fator natural ou transcendental, como a Biologia ou qualquer entidade metafísica.

Na perspectiva progressista, não existe, por exemplo, um modo de ser (uma cultura) natural e universal – como as leis naturais; isso porque, diferentemente das demais espécies, os seres humanos somos capazes de alterar, intencionalmente (como já lembrado por Brandão), o meio em que vivemos, além de não sermos um grupo homogêneo, embora sejamos uma única espécie. Isso implica, entre outras coisas, na construção de categorias conceituais e sociais como, por exemplo, a “identidade” e a “diferença”. Segundo essa concepção,

[a identidade e a diferença] não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais (SILVA; HALL; WOODWARD, 2014, P. 76 – Colchetes acrescentados).

O grande desconforto das famílias conservadoras em relação à Escola, por exemplo, reside, entre outras motivações, no fato dela, enquanto detentora do monopólio da educação das massas, pautar a sua leitura oficial de mundo a partir da cosmovisão racionalista/moderna/iluminista, o que não apenas enfraquece a visão

conservadora/teísta/criacionista, mas também aliena as famílias do controle absoluto⁴⁶ – como tinham antes – do processo de formação de sua prole.

Numa síntese da representação social dos pais conservadores, Ribeiro (2021) aponta que

Para eles, a Família tem um valor inexorável na configuração social dos filhos e são extremamente vigilantes para com o processo socializador. Alimentam a existência de uma família ideal em seus códigos de condutas e gostos (o “bom gosto”). Idealizam uma certa “pureza” e se esforçam para que não sejam contaminados por valores indesejados da modernidade (RIBEIRO, 2021, P. 272).

As transformações pelas quais passaram a Escola – como resultado das mudanças no mundo globalizado contemporâneo –, principalmente a partir da 2ª metade do século XX, têm assustado (e muito) essas famílias. De fato, essa Escola diversa, plural, onde cabe **todo tipo de gente**, com tantas origens – econômicas, sociais e religiosas – das mais diversas e todos os seus gostos, desde os musicais aos culinários, assim como seus trejeitos e modos de vestir e de andar e de falar, é uma diversidade tão impressionante que até mesmo as(os) professoras(es) se encontram em dificuldades para lidar com ela.

Eis porque muitas das famílias *homeschoolers* veem na ED uma espécie de lugar de orientação, um porto seguro ao que consideram um verdadeiro ataque aos seus valores morais e familiares.

Os impactos ocorridos no sistema escolar durante o século XX (que trouxe a diversidade brasileira para dentro das escolas), o incremento de informações circulando livremente ainda mais com as novas mídias eletrônicas, as reivindicações por mais direitos, as políticas igualitaristas que foram implementadas pelos governos, as mudanças de valores intergeracionais, todas essas inovações, assustaram muito as famílias conservadoras brasileiras e, algumas, encontram como saída para suas temeridades a educação domiciliar (RIBEIRO, 2021, P. 264, 5).

Entre essas muitas mudanças apontadas por nossa fonte acima, está a disputa pela política cultural no contexto da educação – tanto no ensino básico quanto no superior –, a qual, através das muitas lutas e pressões de diversos movimentos e organizações sociais, ganhou novos contornos, como, por exemplo, a implementação, de modo oficial, no currículo educacional nacional de categorias conceituais como o multiculturalismo e a

⁴⁶ Não foi somente a Escola que contribuiu para a quebra do monopólio da Família sobre a educação das(os) filhas(os), mas – talvez até mais – o processo de industrialização e as demais transformações da sociedade capitalista moderna. Aliás, com todas as suas limitações e deficiências, para as famílias subalternizadas, conquanto tenha o seu lado, digamos, pernicioso [o da conformação à ordem social imposta pela classe dominante], a Escola continua sendo uma aliada imprescindível. E ainda que a escola não tivesse assumido essa posição de “protagonista-mor” no processo educacional das massas, as famílias proletárias seriam, da mesma forma, apartadas desse processo, uma vez que o pai e a mãe [ou outros atores] teriam que se ausentar do lar para garantirem a subsistência de si e de sua prole.

interculturalidade ou educação intercultural, ainda que, no entendimento de Silva; (2014, p. 73) “(...) tratadas de forma marginal, como ‘temas transversais’”,.

A oficialização destas categorias encerra-se no bojo de um conjunto maior de políticas de Estado relacionadas à Educação, e sob um “guarda-chuva” mais amplo, chamado “diversidade”, tanto que, em 2004, o MEC criou um órgão específico para tratar dos diversos temas relacionados: a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD (COPETTE, 2012).

Dois aspectos são comuns à maioria das fontes consultadas: o momento (a partir dos anos 1980) em que as reivindicações de grupos historicamente excluídos conquistam uma visibilidade consistente e, conseqüentemente, o reconhecimento formal do Estado Brasileiro, e o fator que, aqui, chamaremos de “elemento aglutinador” dessas múltiplas reivindicações: a dívida do longo, profundamente excludente e discriminatório, processo de colonização ao qual o país, assim como todo o continente Americano, fora submetido.

Se por um lado, como já demonstrado e reiterado, as(os) conservadoras(es) se sentem inseguras(os) e ameaçadas(os) com tais reivindicações – que poderão, como a História já mostrou, culminar em violentas revoluções –, por outro, o represamento de séculos de discriminação e exclusão de diversos grupos sociais, agora, com possibilidades materiais de voz, aflora de modo tão expressivo e contundente que, para usar uma metáfora sensorial, essa expressividade chega a exalar um misto de ressentimento, revolta e libertação. De fato, reconhecer é preciso, a situação se torna consideravelmente tensa.

A possibilidade de falar sobre a diversidade amedronta os sujeitos mais conservadores, costurados a normativas tradicionalistas demarcadas historicamente pela colonização. **O medo do diferente**, a rejeição de sua existência, a indiferença ou mesmo a fobia tornam perigosas as vidas dessas pessoas LGBTQs, negros e negras, indígenas, mulheres e diversos sujeitos marginalizados historicamente por uma sociedade opressora e conservadora. São pessoas que por diversas razões não pertencem ao **preâmbulo normativo** caracterizado pela **essencialidade** historicamente construída que privilegiou os **grupos socialmente hegemônicos** (COSTA; PEREIRA; SILVA, 2021, P. 83 – Grifos nossos).

A citação supra tem, para nós, sujeitas(os) da fronteira Norte do Brasil, uma relevância e uma contundência singulares, (particularmente para mim, preto maranhense que reside na cidade que já foi considerada maior favela do Brasil sobre palafitas – Laranjal do Jari/AP). É pouco provável que haja em nosso país, como a Amazônia, outra região geográfica que, mesmo no século XXI, ainda seja alvo constante de tantos estigmas, estereótipos, mitologizações, objetificações, apagamentos epistêmicos (epistemicídios⁴⁷), constantes e

⁴⁷ Atribui-se ao sociólogo português Boaventura de Souza Santos o emprego inicial do termo “epistemicídio” para se referir ao que o próprio definiu como “a destruição de algumas formas de saber locais, a inferiorização de outros, desperdiçando-se, em nome dos desígnios do colonialismo, a riqueza de perspectivas presente na

violentos ataques dos mais variados tipos, toda sorte (simbólica e material) de violações, expropriações, espoliações e usurpações; em síntese, uma ameaça contínua e constante – semelhante aos tempos coloniais – de extermínio.

Ainda em nossos dias, não é incomum, infelizmente, noutras partes do Brasil, se pensar, se descrever e se projetar a Amazônia brasileira como uma espécie de “paraíso selvagem”, um “Eldorado” – a fonte inesgotável de naturais riquezas – ou, na melhor das hipóteses, um pequeno e homogêneo aglomerado de “bons selvagens” [pessoas “atrasadas”], uma região naturalmente rica e erma, selvagem, necessitada e à espera de “homens corajosos, ambiciosos, visionários, preparados, capazes, íntegros, e, acima de tudo, nobres, bons, generosos o suficiente para virem aqui, para a ‘povoar’, a ‘desenvolver’, a ‘culturalizar’, a ‘socializar’, enfim, a ‘civilizar’⁴⁸”.

Não é incomum aparecerem em “documentos” oficiais (projetos políticos, discursos, livros didáticos...), além de imagens que, embora retratem a realidade amazônica, a reduzem a elementos naturais (plantas, rios, animais selvagens, frutos, minérios...) – como numa espécie de exotismo –, expressões como: “povoamento” e “desenvolvimento”, como querendo dar a entender que aqui é um lugar despovoado (sem gente) e não desenvolvido, o que, assim assimilado, anula os milhares de anos de conhecimento e de produção, além de tantas outras agregações recentes, das(os) habitantes dessa pujante e pulsante parte do Brasil.

Destacamos [da citação] os termos **“medo do diferente”, “preâmbulo normativo”, “essencialidade”** e **“grupos socialmente hegemônicos”** por entendermos que são expressões que, de maneira bastante apropriada, sintetizam o que este tópico aborda: o trajeto (histórico, político e pedagógico) da educação – como um espelhamento da sociedade brasileira como um todo – no que respeita à “transição” [ou “incorporação”] de uma concepção [dominante] monocultural [a “cultura legítima”⁴⁹] de educação e de mundo para uma concepção pluri,

diversidade cultural e nas multifacetadas visões do mundo por elas protagonizadas” (2009, p. 183). Para mais informações, ver: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. São Paulo: Cortez, 2014.

⁴⁸ Embora pareça dramática e hiperbólica, essa descrição da visão externa [mesmo sendo nacional] sobre a Amazônia brasileira é bastante autêntica e atual – e, em verdade, talvez o cotidiano de diversos povos (originários, do campo, das florestas, quilombolas, das águas, dos lagos, ribeirinhos, retirantes, migrantes, itinerantes...) que aqui habitam seja bem pior. Além da profunda discriminação e indiferença que sofrem (tanto do Estado quanto de grande parte da sociedade), tais povos são, incessantemente, acossados e ameaçados – e não raras vezes, muitos dos seus, literal e brutalmente, exterminados – pela cobiça do grande capital (sempre com a conivência do Estado); cobiça esta que se materializa, de forma perversa, através de eventos como o saque ininterrupto de suas riquezas materiais (toda sorte de minérios, madeiras, animais, sementes...) e, ora a destruição, ora a apropriação, das imateriais (tradições, crenças, linguagens, ritos, saberes e sabores ancestrais...), além de violentos processos de deslocamentos, desterritorialização e a insolúvel negação de direitos básicos, como saneamento, água potável, energia elétrica, habitação e, principalmente, uma educação plural (como plural é a população que aqui habita), diversa, inclusiva e emancipadora – como deve ser, aliás, em todo o país.

⁴⁹ Na verdade, legitimada pela classe dominante e, forçosamente, assimilada pela dominada.

multi e intercultural de educação e de mundo, a chamada Interculturalidade ou Educação Intercultural.

Copette (2012, p. 202) nos informa que “o termo *Intercultura*, segundo Paola Falteri⁵⁰ (1988), vem sendo utilizado pelo Conselho Europeu desde os anos de 1980, quando foi decidido tratar a questão da entrada dos estrangeiros nas escolas (...)”.

No plano educacional, a interculturalidade sinaliza um projeto cujo objetivo é a intervenção nas mudanças induzidas a partir do contato e da interação entre sujeitos e sua diversidade, de maneira que promova atitudes abertas ao confronto e conduza processos integradores entre culturas (COPETTE, 2012, P. 202).

A partir de Fleuri (2000), COPETTE (2012) nos explica que

A educação intercultural é entendida como aquela que enfatiza a relação entre sujeitos culturais diferentes, enquanto a educação multicultural constituiria uma perspectiva que busca o reconhecimento identitário das minorias étnicas, em luta contra os processos de sujeição a que foram submetidas historicamente.

Muito provavelmente, reside nessa diferença [entre multiculturalismo e interculturalidade] o motivo da crítica de Silva (2014, p. 73), ao afirmar que “causa estranheza” nas discussões sobre multiculturalismo, “a ausência de uma teoria da identidade e da diferença”. Para esse autor, o multiculturalismo não responde adequadamente às demandas de nosso tempo, pois representa uma pedagogia e um currículo que se limitam a reconhecer, e não a problematizar a identidade e, principalmente, a diferença. “Numa visão mais radical, entretanto”, afirma, “seria possível dizer que, contrariamente à primeira perspectiva [que coloca a identidade como tendo primazia em relação à diferença], é a diferença que vem em primeiro lugar” (SILVA, 2014, P. 74).

Nessa mesma direção, Hall (2019, p. 12), além de afirmar que “a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia”, advoga que, na pós-modernidade, “o próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais *provisório*, *variável* e *problemático*” (HALL, 2019, P. 11- Grifos nossos).

Assim, enquanto conservadoras(es) [e neoconservadoras/es e tradicionalistas] se desdobram para CONSERVAR a “cultura legítima”, na outra “ponta”, progressistas –

⁵⁰ Paola Falteri é doutora em antropologia; professora pesquisadora no Instituto di *Etnologia e Antropologia Culturale da Università di Perugia* (Itália). É sócia-fundadora da Sociedade Italiana de Antropologia Médica (SIAM) e publicou vários artigos sobre o assunto. Dedicou-se à antropologia da educação desde 1975, trabalhando com o *Movimento di Cooperazione Educativa*, junto ao qual coordenou o grupo Nacional de Antropologia, até 1985. É assessora da escola de formação intercultural. Tem um conjunto expressivo de publicações, dentre as quais destaca-se: *Andata e ritorni: Percorsi formativi interculturali*. Firenze: MCE/Ministero della Pubblica Istruzione, 1995. Para consultar essas informações e saber mais, cf.: FLEURI, R.M. Intercultura e Movimentos Sociais (org.) Florianópolis: Mover, NUP, 1998; p. 209-10.

especialmente a ala mais engajada nas questões identitárias⁵¹, defendem, como já destacado, uma pedagogia que possa, além de reconhecer, questionar a diferença e, principalmente, a identidade, esta, segundo essa perspectiva, uma construção história e social, profundamente imbricada com as relações de poder.

Assim, propõem, por exemplo, que

(...) os estudantes e as estudantes deveriam ser estimulados, nessa perspectiva, a explorar as possibilidades de perturbação, transgressão e subversão das identidades existentes. De que modo se pode desestruturá-las, denunciando seu caráter construído e sua artificialidade? Um currículo e uma pedagogia da diferença deveriam ser capazes de abrir o campo da identidade para as estratégias que tende a colocar seu congelamento e sua estabilidade em xeque: hibridismo, nomadismo, travestismo, cruzamento de fronteiras. Estimular, em matéria de identidade, o impensado e o arriscado, o inexplorado e o ambíguo, em vez do consensual e do assegurado, do conhecido e do assentado. Favorecer, enfim, toda experimentação que torne difícil o retorno do eu e do nós ao idêntico (SILVA, 2014, P. 100).

A respeito da citação acima, destacamos apenas que é desnecessário destacar que se trata de uma contestação frontal ao pensamento conservador, como defendido pelos já mencionados Burke, Oakeshott e Scruton.

5.2 Fenômenos da cultura escolar e da socialização no século XXI (da explosão de matrículas à “radicalização” da diversidade)

A escola de hoje, apesar de todos os seus defeitos e deformações, não é mais a mesma de 10, 20, 50 anos atrás. Ela não é estática nem intocável. A forma que a escola assume em cada momento é sempre o resultado precário e provisório de um movimento permanente de transformação, impulsionado por tensões, conflitos, esperanças e propostas alternativas.

BABETTE HARPER, *et al*

Enquanto espaço social em que a educação formal, que não é toda a educação, se dá, a escola na verdade não é, a escola está sendo historicamente.

PAULO FREIRE

⁵¹ Esta ala, por conta do seu engajamento [considerado por muitos, “xiita”] ao ‘identitarismo’, por vezes, recebe duras críticas da outra (também progressista), que entende que tal postura desvia o enfrentamento à dominação dos grupos hegemônicos de sua questão central, que é a luta de classes.

5.2.1 “Ninguém Está Contente com a Escola⁵²”

Quem acompanha com interesse as atuais polêmicas – de um lado, denúncias de “doutrinação comunista”, “marxismo cultural”, “ideologia de gênero”, “banheiros unissex”..., e do outro, “falta de financiamento”, “precarização do trabalho docente”, “baixos salários”, “ambiente violento e inseguro”... – envolvendo as escolas brasileiras, especialmente as do sistema público, certamente, pelo menos em alguns momentos, chega a ficar apreensiva(o). O clima tem estado, especialmente nessa última década (2014-2024), bastante tenso.

O que, talvez, muitas(os) não atentem com frequência é para o fato de que, embora estejamos vivendo um momento crítico dessa tensão, ela não é recente. Aliás, não seria temerário afirmar que, desde o seu surgimento (com o advento da industrialização), a Escola moderna sempre foi motivo de discordâncias, divergências, conflitos e muita disputa. Nessa “guerra interminável”, elementos como currículo, metodologia, capacitação docente, modelo de gestão, monopólio estatal, obrigatoriedade de matrícula e frequência e, em particular, a corrente pedagógica adotada sempre estiveram no centro das discussões. Na França do século XIX, por exemplo, Louis Gaston (Monsenhor) de Ségur (1820 – 1881), foi um ferrenho crítico da Escola, em especial ao seu caráter de instituição leiga, gratuita, de frequência obrigatória e sob o controle do Estado. “É uma verdadeira conspiração contra a fé da nossa pátria”, declarou (SÉGUR, 2018, P. 31).

No Brasil, podemos estabelecer como primeiro grande marco histórico dessa disputa a crise entre Sebastião José de Carvalho Melo, o Marquês de Pombal (representando a Coroa Portuguesa), e os Jesuítas (representando a Igreja Católica), que culminou na expulsão, em 1759, da referida ordem religiosa (nossos primeiros professores após a colonização) da Colônia Portuguesa nas Américas – assim como em todos os domínios portugueses.

Outro momento marcante – e semelhantemente tenso – ocorreria em 1932, por ocasião da publicação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova – considerado por algumas pesquisadoras e pesquisadores a revolução liberal brasileira. A crise foi de tal monta que provocou o rompimento na aliança entre liberais e católicos que, já naquela época, temiam a “comunização do país” (SAVIANI, 2013, P. 258).

A fúria de intelectuais católicos com o Manifesto foi tamanha que, logo após sua publicação, o líder destes à época, Alceu Amoroso Lima, sob o pseudônimo de Tristão de

⁵² Título do primeiro capítulo do livro **A Vida na Escola e a Escola da Vida**. CECCON, Claudius; OLIVEIRA, Miguel Darcy de; OLIVEIRA, Rosiska Darcy de. 36ª ed. Vozes: Petrópolis, 2002.

Ataíde, através de uma série de artigos de jornais, o classificou como “anticristão”, “antinacional”, “antiliberal”, “anti-humano” e “anticatólico” (SAVIANI, 2013, P. 254).

De acordo com Saviani (2013), já naquela época, dois aspectos da polêmica envolvendo a Educação se sobressaíam aos demais: o monopólio estatal e a liberdade de ensino – não por coincidência, dois dos principais motivos dos embates travados (entre conservadores e progressistas) na atualidade. Para a militância intelectual católica da época, as bandeiras da primazia da família como instituição educadora [em detrimento do monopólio do Estado] e as tradições da religião eram tão importantes que levaram Amoroso Lima a considerar [talvez apenas por conveniência] o analfabetismo como algo vantajoso ao ser humano.

Para ele, o analfabetismo preveniria os homens da desagregação moral que a instrução laica promoveria, conservando, assim, na massa analfabeta as virtudes da fé cristã que, naquele contexto, era tida como sinônimo da identidade e cidadania brasileiras.

Pela precedência da família em relação ao Estado, a visão católica defende o direito dos pais de decidir livremente sobre a educação dos filhos. Daí a contestação a outras duas bandeiras do movimento escolanovista, a gratuidade e a obrigatoriedade, entendidas como interferência indevida do Estado na educação. Essa primazia conferida aos pais, aliada ao louvor à tradição do povo brasileiro, conduziu Alceu a secundarizar a bandeira da erradicação do analfabetismo. Para ele, para ser humano e brasileiro o povo não precisa ler e escrever (SAVIANI, 2013, P. 258, 9).

Nesse particular, se faz mister ressaltar que, diante do debate atual, a Igreja Católica não demonstra a mesma intransigência e tão ardorosa defesa da Educação Domiciliar. Talvez não seja temerário intuir que tal mudança de postura se deva a dois fatores básicos: 1) a defesa da ED feita pelas(os) *homeschoolers* no século XXI não é apenas uma predileção pelo lar como ambiente mais adequado à aprendizagem, mas, talvez primordialmente, uma irreduzível rejeição à escola, e não apenas a pública e laica, mas até as confessionais; e 2), hoje, a Igreja Católica é uma instituição com uma das maiores redes de ensino privado do país. Ou seja, além das questões de caráter ideológico/moral, a postura dos agentes envolvidos nesse debate, conforme a época e o contexto, pode ser influenciada por outros fatores, entre eles o econômico.

Essas crises voltarão a ter outros “clímax”⁵ ao longo da história recente do país. Para, no entanto, não correremos o risco de cansar o(a) leitor(a), limitar-nos-emos a, através de Cunha (2005), sinalizar que um desses momentos foi durante o processo da Assembleia Nacional Constituinte (1987-1988) [que resultara na nossa atual Constituição], onde as incisivas investidas da Igreja Católica, sob as mesmas alegações de sempre (“assegurar a liberdade de

ensino da família” e “evitar a ditadura comunista”⁵³), garantiu, entre outras vantagens pra si, a manutenção do Ensino Religioso como disciplina de oferta obrigatória (com matrícula facultativa) no horário regular da educação fundamental; porém tais pressões, produziu também um “efeito colateral” inesperado: o surgimento da, hoje, superpoderosa [e relativamente extremista] Bancada Evangélica no Congresso Nacional.

É imperativo ressaltar, no entanto, que católicos (desde sempre) e evangélicos⁵⁴ (a partir dos primeiros anos deste novo século) são apenas dois dos diversos grupos de pessoas insatisfeitas com a Escola e que, portanto, estão também na disputa, senão para neutralizá-la, modificar profundamente esta secular instituição, desde a concepção do que ela é, até à forma de sua manutenção, passando pelo currículo, gestão, avaliação, infraestrutura... É a partir desse contexto que, através de Ceccon; Oliveira; Oliveira (2002), afirmamos que “ninguém está contente com a Escola”.

Todo mundo vive se queixando da escola. Pais, professores e alunos reclamam que ela não está funcionando como devia, as coisas não podem continuar desse jeito. Mas cada um pensa que o culpado desse mau funcionamento são sempre os outros. Daí a discussão sobre a escola parece mais um coro em que cada um acusa o outro, cada um tem uma parte de razão mas ninguém consegue se entender nem chegar à raiz do problema (CECCOM; OLIVIERA; OLIVEIRA, 2002, P. 11).

Como já nos apontou Freire (1987), a Escola “enquanto espaço social, historicamente”, é tão dinâmica que, “na verdade, não é; está sendo”.

Esse dinamismo e, concomitantemente, a rotina diária (suas regras internas, sua comunicação, suas relações...) fazem com que a Escola passe a ter um perfil social específico, **uma cultura particular**. Esse “modo particular” de ser da instituição Escola, as(os) especialistas definem como cultura escolar.

De acordo com Elías (2015), o termo “cultura” associado à rotina escolar vem sendo utilizado há muito tempo.

“Já em 1932, o sociólogo da educação norte-americano Waller (citado por Paterson, 2009), em seu livro *The Sociology of Teaching*, **sustentava que as escolas tinham uma cultura própria**. Defendia que nas escolas há completos rituais de relações pessoais, tradições, costumes, normas, que formam um código moral (ELÍAS, 2015, P. 286 – Grifos e tradução nossa).

Essa autora nos informa ainda que os estudos sobre o tema ganharam enfoque especial a partir da última metade do século XX, na medida em que os olhares passaram a ser direcionados para o interior da escola, na tentativa de melhor compreender seus problemas e

⁵³ Para informações detalhadas, cf CUNHA, Luiz Antonio. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**, 5ª ed. São Paulo: Cortez; Niterói: EDUFF; Brasília: FLASCO do Brasil, 2005.

⁵⁴ Grupo bastante difuso e heterogêneo. Neste texto, em regra, as referências, salvo quando especificadas, são às denominações pentecostais e neopentecostais, que assim se autointitulam.

sua relação com os problemas da sociedade em geral. Ela afirma que tais estudos “têm uma grande relevância tanto do ponto de vista acadêmico quanto na definição de políticas educativas” (ELÍAS, 2015, P. 286 – Tradução nossa).

A cultura escolar, informa nossa fonte, possui diferentes concepções teóricas – como, por exemplo, a Tradição Estrutural Funcionalista e a Tradição Interpretativa –, e cada uma com seus respectivos enfoques teóricos. Amparada em Stolp (1994), Elías (2015, p. 288) define cultura escolar como “(...) os padrões de significados transmitidos historicamente e que incluem as normas, os valores, as crenças, as cerimônias, os rituais, as tradições e os mitos compreendidos, talvez em distintos graus, pelas pessoas membros da comunidade escolar” (Tradução nossa).

Em consonância com Elías, Silva (2006) diz parecer-lhe não “haver inconvenientes em considerar a escola uma instituição com cultura própria”. E enfatiza que

os principais elementos que desenhariam essa cultura seriam os atores (famílias, professores, gestores e alunos), os discursos e as linguagens (modos de conversação e comunicação), as instituições (organização escolar e o sistema educativo) e as práticas (pautas de comportamento que chegam a se consolidar durante um tempo) (SILVA, 2006, P. 202).

Vem dessa mesma autora a explicação de que a Escola não é uma instituição, como muita gente (por ignorância ou por má fé) ainda defende, neutra.

O modo como a escola vem se organizando tem reforçado mecanismos geradores de **adaptação e dominação**. São esses mecanismos que certamente informam os processos pedagógicos, os organizativos, de gestão e de tomada de decisões no interior da escola, os quais vão além da legislação ou das recomendações feitas pela(s) entidade(s) mantenedora(s) e/ou pelo poder público. Assim, a escola, principal instituição da sociedade, responsável pela educação formal dos indivíduos, difere grandemente de outras organizações sociais (SILVA, 2006, P. 203 – Negritos nossos).

Alinhada a essa compreensão de que a Escola nunca foi uma instituição neutra, e que, ao longo do tempo, tem contribuído para a conformação de padrões dominantes, Candau; Russo (2010) denunciam que essa utilização da Escola como um instrumento de implementação e consolidação da cultura dominante/hegemônica – também denunciada por outras(os) interlocutores já trazidas(os) anteriormente – se faz presente no continente Americano (mais notadamente na América Latina) desde constituição dos estados nacionais:

A construção dos estados nacionais no continente latino-americano supôs um processo de **homogeneização cultural** em que **a educação escolar exerceu um papel fundamental**, tendo por função difundir e consolidar uma cultura comum de base ocidental e eurocêntrica, silenciando e/ou inviabilizando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades (CANDAU; RUSSO, 2010, P. 154) – Grifos nossos).

Compreender [e aceitar] que a Escola não é uma instituição neutra tem uma relevância considerável nos mais diferentes aspectos, em particular, nas diversas lutas, de diferentes

segmentos da sociedade, para torná-la uma instituição que responda a contento às muitas demandas da sociedade à qual ela atende; sociedade esta cada dia mais complexa, porquanto cada vez mais diversa, mais diferente, mais instável, mais fragmentada, mais dinâmica e, por conseguinte, mais competitiva, mais conflitiva e mais disputada; uma sociedade onde também, a despeito de “resíduos” culturais históricos permanecerem incrustados em suas muitas teias (para usar uma categoria weberiana), passa, principalmente a partir do último quartel do século XX, por transformações tão profundas e assustadoramente tão rápidas que não há como não associar tais impactos [da, hoje, pós-modernidade ou modernidade tardia⁵⁵] com a descrição feita por Marx; Engels (2016) em comparação da sociedade Antiga com a Moderna, a qual viam se consolidar diante dos próprios olhos:

O cataclismo constante da produção, a convulsão ininterrupta de todas as condições sociais, a insegurança e o movimento eternos destacam a época da burguesia de todas as outras. Todas as relações empedernidas pela ferrugem com seu séquito de veneráveis concepções e visões serão dissolvidas, todas as recém-formadas cairão na obsolescência antes de conseguirem se ossificar. Esvanece-se todo o estratificado e estabelecido, todo o sagrado é dessacralizado, e as pessoas finalmente são obrigadas a ver sua situação de vida, suas relações mútuas com olhos sóbrios (MARX; ENGELS, 2016, P 58).

Ramos (2018) define como marco temporal para o começo de uma mudança significativa no processo de socialização no contexto da cultura escolar no Brasil o ano de 1920, quando começa, segundo esse autor, um lento e oscilante processo de abertura da Escola às camadas populares da sociedade.

Cabe, aqui, ressaltar que a década 1920-1930, no Brasil, foi um período, política e socialmente, bastante agitado. Vale lembrar que nessa época o mundo ainda vive (parte assombrada, parte empolgada com) os ventos da Revolução Russa de 1917.

A partir de 1920, proliferam no Brasil, especialmente no eixo Rio-São Paulo, muitos movimentos de inspiração anarquista e comunista, e ganha bastante adesão a organização classista dos trabalhadores com a formação de vários sindicatos operários, a maioria sob a vanguarda do Partido Comunista do Brasil, fundado em 25 de março de 1922 (PRATES; SANTANA, 2022, P. 70).

A educação era tema central nas ações desses movimentos; o que, certamente, em grande medida, contribuiu para o processo de democratização do acesso à escola mencionado anteriormente por Ramos.

⁵⁵ O conceito de Modernidade Tardia [como sinônimo de pós-modernidade] empregado no presente texto tem como referência, HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-modernidade**. Tradução: SILVA, Tadeu Tomaz da; LOURO, Guacira Lopes. 12ª edição, Rio de Janeiro: Lamparina, 2019.

A propósito, sobre o importante papel desses movimentos, Saviani (2013), registra que

No aspecto crítico denunciavam o uso da escola como instrumento de sujeição dos trabalhadores por parte do Estado, da Igreja e dos partidos. No aspecto propositivo os anarquistas no Brasil estudavam os autores libertários extraindo deles os principais conceitos educacionais como o de “educação integral”, oriundo da concepção de Robin, e “ensino racionalista”, proveniente de Ferrer (GALLO & MORAES, 2005, pp. 89-91), e os traduziam e divulgavam na imprensa operária. (SAVIANI, 2013, P. 182).

Ainda em Ramos (2018), encontramos três aspectos importantes do processo de socialização e democratização da escola no Brasil no período (1920 – 2000) analisado por ele. O primeiro aspecto diz respeito ao que Althusser (2023) define como “escola dual”: uma escola [de boa qualidade] para a classe dominante, e outra [de má qualidade] para a classe dominada. Segundo Ramos, a escolarização ofertada às camadas subalternizadas da população não deveria vir acompanhada de “circuitos que representam formas de marginalização e distinção”. Porém,

(...) a marginalização institucionalizada da escola já ganhou vida, basta lembrarmos da segregação à qual foi submetida com a progressiva evasão da classe média assim que ocorreu a abertura de suas portas para o mundo popular, mas também pelo efeito “fuga” de certos setores populares que aderiram à ideologia da escola privada — só que diferentemente da escola daquela, a dos populares permanece no espaço social periférico (RAMOS, 2018, P. 10,11).

O segundo destaque diz respeito ao fato de, por não poderem mais negar o acesso das camadas populares à escola – constitucionalmente assegurado desde a Constituição de 1934 –, os governantes passaram a “desvirtuar” a sua função, usando os espaços e as estruturas da escola para fins assistencialistas (campanhas distribuição de alimentos, emissão de documentos, campanhas de vacinação...), quando “O que está em jogo é o enorme desafio de criar uma cultura escolar que saiba lidar com a desigualdade e a diversidade que permeiam as relações nos processos pedagógicos” (RAMOS, 2018, P. 11).

O terceiro e último destaque, porém não menos importante, é o fato de que somente a partir da Constituição de 1988 – posteriormente, ratificado na LDB (Lei 9394/96) –, o ensino público e gratuito passa a ser “direito público subjetivo” (BRASIL, 2023, P. 185), obrigação, portanto, do Estado, cuja não oferta ou oferta insuficiente enseja punição à autoridade competente.

A partir das contribuições de Ramos (2018), percebe-se que, como o próprio afirma, no Brasil, a construção de uma cultura escolar que promova uma socialização ampla, ou, noutras palavras, a democratização do acesso a tudo (espaços físicos, saberes acumulados, bens materiais, bens culturais...) que, ao longo da história, a humanidade desenvolveu tem sido um processo, lento, fragmentado, parcial, com avanços, porém muitos recuos.

Nesse embate (de um lado, a classe dominante, que trabalha para manter o monopólio de tudo, incluindo, evidentemente, a educação do proletariado e, do outro, a classe dominada, que resiste às investidas da classe dominante e, ao mesmo tempo, luta incessantemente para conseguir o “seu lugar ao sol”), todas às vezes que os grupos excluídos e, portanto, privados do acesso à educação de qualidade, conseguem alguma “vantagem”, há, por outro lado, uma investida dos grupos hegemônicos no sentido de, se não aniquilar, reduzir consideravelmente esta.

Assim, como nos mostrou Ramos (2018), quando a escola pública se abre para as camadas populares, a classe média se afasta dela e, conseqüentemente, a partir de então, a atenção dada a ela pelos governantes passa a ser de qualidade inferior; e quando a legislação impõe a obrigatoriedade da presença dessas camadas populares na escola, os mesmos governantes passam a desviar a sua finalidade principal (educar e formar de modo integral). Numa linguagem bem coloquial, seria como se, “sempre que se conseguisse a farinha, alguém roubasse o saco”.

Nesse sentido, quando, por exemplo, o descaso com a educação mínima⁵⁶ de povos historicamente negligenciados e excluídos (como os da região amazônica brasileira) é enfrentado, ofertando-se escola a tais populações, as vagas são insuficientes e, como forma de “resolver” esse problema, ao invés de se ampliar as vagas, reduz-se o tempo de estudo (LOUREIRO, 2007).

Nos anos 1940 e 1950, o cenário da educação formal na região amazônica brasileira, por exemplo, era o seguinte:

Da população economicamente ativa 41% trabalhavam em atividades extrativistas, ou no beneficiamento desses produtos, na pequena agricultura e na pecuária. Assim, eram atividades ligadas ao extrativismo, aquelas que ocupavam a maior parte da população, e estas eram desenvolvidas passando ao largo de educação escolar. Outro grande contingente (45% da população economicamente ativa) era formado pelas pessoas que se dedicavam às atividades domésticas das famílias e escolares. A quase totalidade era constituída por mulheres que faziam tarefas domésticas, sem remuneração; outras, em menor número, trabalhavam nas poucas escolas existentes (LOUREIRO, 2007, P. 18).

Nossa fonte nos informa que o percentual de pessoas com um nível de educação formal mais prolongada se limitava aos integrantes da administração pública, e não ultrapassava 2% do total da população.

Políticos, fazendeiros, seringalistas, exploradores de ouro e diamante, comerciantes em geral e outros membros de prestígio na sociedade exerciam suas atividades

⁵⁶ Não é nem a básica; é a mínima mesmo.

produtivas sem que tivessem, sequer, o curso ginásial (que equivalia, grosso modo, aos 4 últimos anos do atual ensino fundamental) (LOUREIRO, 2007, P. 18).

Essa realidade começaria a mudar a partir dos anos 1960 e 1970, com a filosofia desenvolvimentista do governo militar, mas não sem pressões das massas. Nesse período houve um processo muito forte de urbanização da região e, conseqüentemente, um grande êxodo rural. As famílias que chegavam às cidades precisavam de tudo: moradia, emprego, renda, saneamento, saúde, segurança e, principalmente, escola – tanto para as crianças quanto para os adultos. À filosofia desenvolvimentista da época, somava-se, como fator propulsor da educação formal, o fantasma do comunismo. A ditadura militar defendia que, tendo escolarização, as pessoas poderiam conseguir melhores ocupações no mercado de trabalho, ter melhor renda salarial e, assim, arrefecer qualquer interesse pela “nefasta ideologia vermelha”.

Esse novo contexto fez explodir o número de matrículas escolares, especialmente nos anos iniciais – e as elevadas taxas de repetência faziam com que ocorresse uma espécie de afunilamento, no qual, à medida que se ia avançando de ano, o número de vagas aumentava, ficando o congestionamento sempre na base do “funil”. Surgem, então, as turmas multisseriadas – algumas funcionando nas casas das(os) próprias(os) professoras(es) – e, posteriormente, as escolas de turno intermediário (um turno entre o matutino e o vespertino).

As pressões populares por vagas escolares levou o Governo a propor ao Congresso uma reforma na Educação, promulgando, assim, em 1971, a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB 5692/71), a qual aparentemente ampliou o número de vagas, mas, na prática, encurtou o tempo de permanência na escola. “Funde o ensino primário e o ginásial (que antes somavam 9 anos), criando o Ensino de 1º Grau, com 8 anos. Da soma resultou a diminuição de 10 anos (contando com o pré-primário) para 8 anos obrigatórios, com uma subtração de dois anos” (LOUREIRO, 2007, P. 23).

De acordo com Loureiro (2007),

A sociedade brasileira chega aos anos 90 esgotada nas lutas pelo acesso à educação pública e agastada com os insucessos da mesma. E sobretudo, impaciente por resultados mais eficazes na educação escolar. Mas em compensação, após duas décadas de luta à porta das escolas, era agora uma sociedade mais amadurecida, politicamente, e mais preparada para exigir as mudanças que já tardavam de muito na educação (LOUREIRO, 2007, P. 30).

Nossa interlocutora destaca dois acontecimentos desse período que tiveram relevância ímpar na luta pela qualidade e democratização da escola: a criação do Fundo de Manutenção do Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF – EC 14/96) e a promulgação da nova LDB (Lei 9394/96).

A criação do FUNDEF permitiu, senão sanar, reduzir bastante distorções históricas no financiamento da ensino fundamental no Brasil, diminuindo, assim, as enormes desigualdades entre as regiões do país, colocando em condições menos desfavoráveis as regiões Norte e Nordeste. Isso permitiu, por exemplo, que “municípios da Amazônia que gastavam a irrisória quantia de apenas 33 reais/ano por aluno (como Abaetetuba, no Pará) passassem, ainda em 1997, para 315 reais ao ano” (LOUREIRO, 2007, P. 31). Embora ainda não suficiente, esse valor representava quase dez vezes o anterior.

Uma das consequências imediatas do aumento do valor custo/aluno foi um verdadeiro “surto” de matrículas no ensino fundamental (algo sem precedente) – as Prefeituras perceberam, obviamente, que mais alunos(as) matriculados(as) resultava em mais dinheiro nos cofres do Município. Outras medidas importantes também foram implementadas, como: o Senso Escolar anual, formação continuada de docentes e, posteriormente, a implantação do ensino fundamental de 9 anos.

Essas, entre outras, mudanças ocorridas ao longo da 2ª metade do século XX e na primeira década do XXI, tornaram a Escola – especialmente a pública –, inevitavelmente, mais diversa, mais plural, mais disputada e, por conseguinte, mais complexa. Os vários grupos historicamente excluídos, silenciados e invizibilizados por séculos, já anteriormente mencionados, passaram a ter um protagonismo maior nesse ambiente antes monopolizado pela “cultura legítima”; ou seja, por uma cultura mais homogênea, das classes médias e da classe dominante. Assim, a democratização do ensino médio, por exemplo, revela que a década de 1990 tem legado importantes avanços, pelo menos de ordem quantitativa, na educação brasileira.

Segundo Lima (2011, p. 271)

Quanto ao ensino fundamental regular, conforme as estatísticas oficiais apresentadas na Tabela 1, foram registrados 29,2 milhões de matrículas no ano de 1991. Se os dados brutos [TMB] não permitem grandes conclusões, o confronto destes com o tamanho da população na faixa etária de 7 a 14 anos – considerada a idade adequada para o ensino fundamental à época (27,5 milhões) – traz maior clareza à análise: observa-se que já no início da década de 1990 a rede de ensino fundamental apresentava, em tese, condições de atender a todos os indivíduos em idade própria para a escolarização obrigatória (Colchetes acrescentados).

Lima (2011), portanto, em seu interessante artigo, revelou números impressionantes quanto à Escola no Brasil, particularmente quanto às mudanças a partir da década de 1990 no Ensino Fundamental. Abaixo, na tabela 1, é possível ter um panorama interessante do movimento das matrículas no país no período de aproximadamente duas décadas.

Tabela 1 – População na faixa etária de 7 a 14 anos, matrículas no ensino fundamental por faixa etária e indicadores oficiais de matrícula e de escolarização – 1991/2009

Ano	Pop. de 7 a 14 anos	Total de matrículas	Matr. De 7 a 14 anos	Matr. de mais de 14 anos	TMB (%)	TF (%)	TML (%)
1991	27.509.324	29.203.724	23.777.418	4.760.693	106,0	---	---
1994	28.931.666	31.910.974	25.349.862	5.777.916	110,0	---	---
1996	28.525.815	33.131.270	25.909.860	6.879.034	116,0	91,3	---
1999	25.105.782	36.059.742	27.016.884	8.473.978	143,0	95,7	90,6
2000	27.124.709	35.717.948	26.840.815	8.384.001	131,0	94,5	90,3
2001	26.101.895	35.298.089	26.820.814	7.955.208	135,2	96,5	93,1
2002	26.414.399	35.150.362	27.040.644	7.577.784	134,6	96,9	93,7
2003	26.266.814	34.438.749	27.061.394	6.852.788	131,0	97,2	93,8
2004	27.629.064	34.012.434	27.070.511	6.219.325	123,0	97,1	93,8
2005	27.478.129	33.534.561	27.063.256	5.705.496	117,0	97,4	94,4
2006	27.948.583	33.282.663	27.127.536	5.253.830	122,0	97,7	94,8
2007	28.318.829	32.122.273	27.044.577	4.666.269	112,0	97,7	94,6
2008	27.502.966	32.086.700	27.016.884	3.693.714	115,0	98,0	94,9
2009	...	31.705.528	27.600.748	3.883.329	...	98,1	---

Fontes: Lima (2011, p. 274 *apud* MEC/Inep/Deed, 2010; Fundação IBGE, 2010)⁵⁷.

Quanto à tabela 1, para sua melhor compreensão, o autor destaca que “como condições de atendimento não asseguram oportunidades escolares aos discentes de um nível educacional” e tampouco informam sobre a distribuição das matrículas por faixa etária, as pesquisas oficiais se valem de alguns indicadores para vencer tais limitações. Assim é que:

- A Taxa de Matrícula Líquida (TML) é um indicador que identifica o percentual da população em determinada faixa etária matriculada no nível de ensino adequado a essa faixa etária.
- A Taxa de Matrícula Bruta (TMB) é um indicador que permite comparar o total de matrículas de determinado nível de ensino com a população na faixa etária adequada a esse nível de ensino.
- A Taxa de Frequência à Escola (TF) é um indicador que permite avaliar o acesso da população ao sistema educacional. É o percentual da população de uma faixa etária que frequenta a escola, independentemente de nível/modalidade de ensino.

A Tabela 1 demonstra que tendo em vista o número muito baixo de menores de 7 anos e a significativa participação de maiores de 14 anos – especialmente na faixa de 15 a 17 anos – na composição das matrículas na década de 1990, o Ensino Fundamental brasileiro demonstro inédita capacidade de absorver adolescentes e adultos, notadamente os que deveriam estar cursando o ensino médio. Por isso mesmo, a TMB atingiu seu pico em 1999, o que indica um grave problema de distorção idade-série na escola fundamental regular, uma

⁵⁷ Para o cálculo da TMB, observou-se a razão, em um mesmo ano, entre o total de matrículas e o tamanho da população na faixa etária própria para o ensino fundamental.

vez que pouco mais de 90% (TML = 90,6%) da população em idade própria encontrava-se matriculada.

O efeito é que no ano 2000, dos 35,7 milhões de registros escolares, apenas 26,8 milhões estavam associados a indivíduos na idade adequada. Ressaltamos que, no mesmo ano, das matrículas fora da faixa de 7 a 14 anos (8,8 milhões), 5,4 milhões (60%) foram realizadas por indivíduos com idades entre 15 e 17 anos. Portanto, também aqui fica evidente a considerável presença de discentes (mais de 5 milhões) na faixa etária ideal para o ensino médio.

Lima (2011, p. 274), comenta que

(...) a diminuição de 12 pontos percentuais na TMB do ano 2000 (131%), dava sinais de uma espetacular melhora da efetividade do ensino fundamental, mas a análise dos dados agregados permite sua relativização. Ora, entre 2001 e 2002, o número de matrículas teve ligeira variação (menos 0,14 milhão), o mesmo sendo observado com as matrículas na idade própria. Já as matrículas de jovens maiores de 14 anos, embora ainda consideráveis, diminuíram, dando início ao processo de redução de sua participação relativa na composição dos registros escolares nos anos subsequentes. Assim, houve, de um ano para o outro, uma significativa melhora da movimentação escolar no ensino fundamental em decorrência do processo de regularização do fluxo iniciado e desenvolvido especialmente no final dos anos 1990.

Verifica-se, assim, que enquanto o número de matrículas entre 1994 e 2001 aumentou 10%, o número de concluintes entre 1995 e 2002 cresceu 61%. As taxas de matrícula líquida e de frequência à escola (TML e TF) apresentaram crescimento entre 2003 e 2008, ano a ano. A TMB, por seu turno, diminuiu em praticamente todos os interstícios do período, o que revela que, embora em ritmo lento, a participação relativa de indivíduos fora da idade própria para o ensino fundamental nas matrículas está decrescendo.

Em 2008, 97,5 % das crianças de 6 a 14 anos e 98% das de 7 a 14 anos estavam matriculadas na escola (TF). No caso, a TML era de 94,9%. A TMB, de 115% (variação de três pontos percentuais em relação a 2007), confirma a tendência de diminuição gradual da população fora da faixa etária própria nas redes de ensino fundamental.

Os levantamentos demográficos do IBGE de 2009 apontam crescimento de 0,1% na TF tanto das crianças de 6 a 14 anos quanto das de 7 a 14 anos de idade. Os dados são, respectivamente, 97,6% e 98,1%. Portanto, se a igualdade entre as taxas de matrícula bruta e líquida no ensino fundamental regular, que representaria o atendimento de toda a população na idade própria e na série adequada, está longe de ser alcançada, não se pode negar que o acesso é praticamente universal.

Portanto, obviamente, a universalidade do ensino fundamental no Brasil trouxe muitos desafios para a sociedade, para os governos e, particularmente, para as unidades escolares, assim como para as famílias. Assim, os problemas crônicos do ensino público no país se radicalizaram, e o fenômeno da socialização em meio à pluralidade e diversidade ganhou outros contornos: incluindo brancos, pretos, indígenas, as mais diversas orientações [religiosas e não religiosas] (católicos, evangélicos, espíritas, umbandistas, ateus...), assim como diversas orientações sexuais de jovens e famílias com seus novos arranjos (homoafetivos, lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, não binários, etc.). Todas essas mudanças na convivência coletiva assombraram e vem assombrando alguns grupos sociais preocupados com a educação dos seus filhos.

Dentre esses grupos, vem se destacando as famílias que defendem a ED no Brasil. Ao que demonstram as fontes consultadas, um dos principais pontos de tensão entre as(os) defensoras(es) da ED e a Escola é compreensão de “sociedade” por parte dessas famílias. Em regra, elas defendem uma sociedade que, a despeito do nome [sociedade], acaba se tornando um grupo relativamente restrito, já que optam por se relacionar com pessoas “iguais” – gente que compartilha, por exemplo, valores morais e crenças religiosas semelhantes e pertencem à mesma classe econômica. Essa visão um tanto particularista e individualista das famílias *homeschoolers* contrasta com o esforço de parte da sociedade, incluindo governantes, especialistas em educação e comportamento humano e militantes dos mais diversos segmentos que vem lutando por uma educação verdadeiramente democrática, plural, universal e inclusiva. É intrigante ouvir tais famílias falarem em “boa socialização”, tema este que será objeto de nossas reflexões logo adiante, porque se trata de uma das motivações dessas famílias *homeschoolers*.

Finalmente, podemos inferir que a Escola pública, atualmente, abarrotada de todos os públicos, poderia lembrar o poeta Belchior (1976), e dizer que: “Hoje, o corpo e a mente é diferente; e o passado é uma roupa que não nos cabe mais”; ou, para citar outra inspiração que bem ilustra o espírito dessa época, “Nada do que foi será de novo do jeito que já foi um dia; tudo passa, tudo sempre passará. Tudo que se vê não igual ao que a gente viu há um segundo; tudo muda o tempo todo no mundo” (SANTOS; MOTTA FILHO, 1983).

6 RESULTADOS: AS MOTIVAÇÕES DAS FAMÍLIAS *HOMESCHOOLERS* EM REJEITAR A ESCOLA – PREOCUPAÇÕES CULTURAIS E COM A “BOA” SOCIALIZAÇÃO

Nesta seção, o objetivo é identificar e compreender que fatores motivam as chamadas famílias educadoras ou *homeschoolers* a resistir a algo que, a partir da Revolução Industrial e e mais notadamente no século XX, tornou-se tão comum que chega a nos parecer natural: a matrícula e a frequência das(os) filhas(os) na/à rede oficial de ensino.

Sabemos que o grupo social que defende a ED no Brasil não é homogêneo (nele há inclusive a presença de adeptos de Ivan Illich). Mas também sabemos que se trata majoritariamente de pessoas religiosas, e, assim sendo, elas podem ser categorizadas como um grupo de conservadoras(es), especialmente quanto aos costumes e às convenções sociais.

Elas(es), de fato, estão muito preocupadas(os) com as impressionantes mudanças pelas quais a Escola passou, mas não somente; tornaram-se críticos, em boa medida, das políticas públicas educacionais implementadas pelos governos mais recentes, estes amparados na ambiciosa proposta inspirada nos ideais iluministas e nas revoluções liberais (ou burguesas): o conhecido Estado Democrático de Direito.

Os teóricos críticos do modelo de Democracia, que acompanham as mudanças pelas quais o mundo passou nos últimos cinquenta anos, asseveram profundos decepções com os rumos que a sociedade democrática tomou. Desde os tempos de Burke, que apontava a ruína dos direitos seculares por causa das revoluções liberais, Laje (2023) demonstra um profundo desapontamento em relação à ruptura com o Antigo Regime provocada pelo Iluminismo e pela modernidade:

O que caracteriza a modernidade nesse sentido, em todo caso, é que a ciência desconsidera totalmente a religião, e o “desencantamento do mundo”, que começou com ela, se completa definitivamente. Não só o encantamento não existe mais, como o milagre também não, e tudo pode ser dominado pelo cálculo e pela previsão, como disse Weber. Uma ideia revolucionária surgiu na transição para a modernidade: os homens agora são capazes de conhecer a realidade completa e independentemente da Revelação (LAJE, 2023, P. 48 - Grifos nossos).

Este autor atribui todos os conflitos ideológicos à essa ruptura ou emancipação do homem em relação à natureza (na antiguidade) e à divindade (na Idade Média), e conclui sua análise em tom, ao mesmo tempo, melancólico e belicoso: “O conceito moderno de cultura nasceu, e sua ambivalência constitutiva foi finalmente revelada. A guerra cultural a partir de agora será possível e necessária” (LAJE, 2023, P. 53).

Para tornar o mais didaticamente possível a exposição das motivações das famílias *homeschoolers* em rejeitar a Escola, de acordo com nossos achados bibliográficos [e outras fontes, como canais digitais especializados em entrevistas e debates, etc.], as enumeramos em quatro destacadas categorias ou ordens: 1) moral; 2) pedagógica; 3) social; e 4) familiar, as quais abordamos a seguir.

6.1 Os valores morais: a base religiosa

Não removas os marcos antigos que puseram teus pais.

PROVÉRBO DE SALOMÃO

Em que pese as famílias *homeschoolers* formarem um grupo relativamente heterogêneo, há alguns aspectos que são comuns a quase todas(os) as(os) adeptas(os) da causa da ED. A defesa de uma visão criacionista, de base eminentemente judaico-cristã, é um desses aspectos.

Embora alguns resistam se assumir publicamente conservadores e neguem qualquer caráter ideológico para a adesão à ED, há um elo histórico que os une, tem um valor muito caro para essas pessoas, lhes é muito sensível, e tem uma razão especial pra tudo isso: a afetação direta à religião e à religiosidade. Nos parece claramente, sustentados na literatura por nós investigada, que o elo desta questão é a Modernidade, impulsionada pelo Iluminismo e sua ênfase – certamente exagerada – na razão e na Ciência e, por outro lado, frequentes divergências com outras visões.

Grande parte das pessoas conservadoras (especialmente as de matriz religiosa judaico-cristã), entre as quais se encontra a maioria das famílias *homeschoolers*, têm objeções a certos acontecimentos históricos inspirados no Iluminismo, sendo o principal deles, a Revolução Francesa. Não por acaso, a mais célebre obra de Edmund Burke, considerado o pai do conservadorismo moderno, é nada menos do que as “Reflexões Sobre a Revolução em França”, uma espécie de “tratado de deslegitimação da Revolução”.

Ellen White (1827-1915), influente escritora protestante norte-americana e grande entusiasta da educação no lar, assim como Burke, descreve a Revolução Francesa como o mais tenebroso acontecimento da história moderna. E o seu maior desapontamento com esse evento é exatamente o seu caráter antirreligioso.

O poder ateu que governou na França durante a Revolução e reinado do terror, desencadeou contra Deus e Sua santa Palavra uma guerra como jamais o testemunhara o mundo. O culto à Divindade fora abolido pela Assembleia Nacional. Bíblias eram recolhidas e publicamente queimadas com toda a manifestação de escárnio possível. Ao ser a deusa [que representava a razão] apresentada à Convenção, o orador tomou-a pela mão e, voltando-se à assembleia, disse: “Mortais, cessai de tremer perante os trovões impotentes de um Deus que vossos temores criaram. Não reconheçais, doravante, outra divindade senão a Razão. Ofereço-vos sua mais nobre e pura imagem; se haveis de ter ídolos, sacrificai apenas aos que sejam como este. Caí perante o augusto Senado da Liberdade, ó Véu da Razão!” (WHITE, 2021, P. 274, 276 – Colchetes nossos) .

A ideia de uma sociedade profundamente secularizada, cosmopolita, multicultural, “sem fronteiras”, um sociedade de identidades fragmentadas, híbridas e móveis (Hall, 2019), sem verdades e autoridades absolutas e fixas, causa, certamente, nas famílias mais conservadoras bastante desconforto (uma Escola plural e diversa não agrada às/aos *homeschoolers*). E, dada a força da religião, por mais que a Modernidade iluminista tenha tentado imprimir uma base racionalista, na constituição da sociedade ocidental prevaleceu a influência da cosmovisão cristã, tanto de vertente católica quanto protestante.

O Professor Doutor Édson Prado de Andrade, advogado, procurador judicial de famílias praticantes de Educação Domiciliar no Brasil, fundador e gestor da Associação Brasileira de Defesa e Promoção da Educação Familiar (ABDPEF), rebate as insinuações de que as famílias praticantes da ED sejam fundamentalistas religiosas. Mas reconhece que,

Não obstante, existem pesquisas de âmbito nacional e internacional, corroboradas por manifestações de agentes públicos e privados na grande mídia falada e escrita que evidenciam que representantes e agentes de grande expressão que compõem o conjunto de pessoas e famílias que apoiam e/ou praticam a educação domiciliar sustentam e se orientam por costumes, valores e com convicções religiosas e morais tradicionais, valendo-se de conteúdos e de métodos de ensino correspondentes, assemelhados à educação clássica e outros (ANDRADE, 2021, P. 320 – Grifos nossos).

Embora apontem razões de cunho econômico, social e pedagógico, entre outras, que motivam as famílias *homeschoolers*, basicamente todas as fontes consultadas (Vasconcelos, 2021; Andrade, 2021; Vieira, 2013, 2021; Ribeiro, 2021; Bizzo; Bizzo; Ramos, 2021; Picoli, 2021; Silva, 2021; Moreira, 2017, entre outras) afirmam que a motivação religiosa está presente, ainda que nem sempre entre as primeiras, na maioria dessas famílias.

Há casos, por exemplo, em que os responsáveis não frequentam igrejas nem são afiliados a nenhuma denominação religiosa – e, às vezes, nem professam confissão religiosa alguma –, mas são criacionistas. E o fato do ensino oficial, principalmente a área de Ciências da Natureza, priorizar o Evolucionismo, causa-lhes grande desconforto. Um dos pais entrevistados em uma das pesquisas da Prof.^a Celi Vasconcelos (2021), embora, inicialmente,

tenha classificado a “*questão religiosa*” como sendo “ *muito senso comum*”, mais adiante admite que “*cremos no Deus da Bíblia e na prática judaica cristã*”. Esse mesmo entrevistado apontou como um dos “principais defeitos da escola a doutrinação ideológica dos professores”, “que passariam seus valores para os alunos, inclusive os religiosos” (VASCONCELOS, 2021, P. 204).

Há, por outro lado, a justa preocupação de várias(os) especialistas comprometidas(os) com o conhecimento científico e com a educação de modo geral, que temem o avanço dos conhecimentos empíricos e das tradições religiosas sobre o ambiente escolar. Essas(es) pesquisadoras(es) veem com reservas as investidas de grupos religiosos no sentido de confrontar, a partir de seus dogmas metafísicos, o que, no entendimento daquelas(es), são questões científicas consolidadas e validadas pelo teste do tempo, as quais já trouxeram respostas para fatos os quais a tradição religiosa o máximo que conseguiu foi, resignadamente, aceitar como “mistérios⁵⁸”.

Resulta evidente que o ensino do *design*⁵⁹ inteligente na educação formal atende a objetivos opostos aos do ensino da ciência. Enquanto este nos incita a conhecer, a questionar e a formular questões sobre o mundo, buscando ativamente respostas, aquele ensina a convier passivamente com o desconhecido, visto como insondável, sem questionamentos. Trata-se de atitudes que se esperam de posturas obscurantistas, em nada relacionadas com os objetivos do ensino da ciência na educação formal (BIZZO; BIZZO; RAMOS, 2021, P. 368).

Para esses autores, a introdução do Criacionismo na educação formal como teoria científica não passaria pelo crivo do consenso científico. Isso só poderá se tornar realidade, portanto, através de forças ideológicas e políticas, sob a pesada mão do Estado, o que representaria um retorno ao arcaico estado absolutista teocrático. E concluem que:

A imposição desse “arcaísmo religioso” no âmbito do sistema educacional público exige, como estratégia para alcançar sucesso, uma posição “neutra” – na verdade apática – da comunidade escolar com a finalidade de alcançar seus desígnios político-ideológicos. Assim, pode-se entender a exigência da “neutralidade” da escola e dos professores a fim de não oporem resistência à imposição a todas as famílias dos preceitos religiosos de certas denominações neopentecostais norte-americanas (BIZZO; BIZZO; RAMOS, 2021, P. 377).

Apoiado no filósofo italiano Norberto Bobbio, Andrade (2021, p. 322) argumenta que a visão criacionista, diferentemente do racionalismo iluminista, tem poder para “*impor com*

⁵⁸ Nesse mesmo texto, os autores argumentam que a teoria [da Origem das Espécies], tem resistido “a mais de 150 anos de questionamentos e segue sendo um sólido paradigma científico, que nos permite, por exemplo, a origem das novas variantes dos coronavírus” (BIZZO; BIZZO; RAMOS, 2021, P. 365).

⁵⁹ Teoria que afirma que o universo não evoluiu, mas é resultado de um planejamento racional e, portanto, inteligente. Não deixa de ser uma tentativa de fazer com que, de alguma forma, a religião esteja garantida no currículo escolar.

mais força o respeito” a si e, por isso, “se deveria voltar a apoiar a moral em uma visão religiosa”.

Para esse autor,

Ademais, o renascimento religioso que verificamos instalado na esfera da discussão e das práticas políticas, assim como o debate que se trava em torno da ala religiosa da educação domiciliar podem estar relacionados ao anseio popular pela realização concreta de uma forma de justiça moral, não propriamente a justiça social, mas a justiça que se aprofunde na vida e na conduta individual de cada cidadão e suas repercussões sociais (ANDRADE, 2021, P 347).

Essa base religiosa, de predominância cristã, entre as motivações das famílias *homeschoolers* é algo, aparentemente, consensual, não no sentido de que para aderir à ED as pessoas tenham que pertencer a alguma denominação religiosa ou se declarar professante de qualquer credo dessa natureza, mas no sentido de que não há resistência ao fato desse modelo de ensino, desde séculos bem anteriores ao atual, sempre está atrelado ao universo da vida religiosa.

Sendo assim, a ANED, logo na página de apresentação do seu sítio oficial, traz a seguinte declaração de valores:

A ANED é orientada por um cosmovisão Cristã, ordenada por valores, crenças, concepções, fé e práticas bíblicas que afirmam, dentre outras premissas, que vivemos mundo [sic] criado por Deus em perfeição, cujos problemas são consequentes do afastamento do homem de Deus e cuja esperança está na redenção em Jesus Cristo (ANED, S/D – Grifos nossos).

6.2 As preocupações pedagógicas: por uma educação clássica

De tanto ver triunfar as nulidades, de tanto ver prosperar a desonra, de tanto ver crescer a injustiça, de tanto ver agigantarem-se os poderes nas mãos dos maus, o homem chega a desanimar da virtude, a rir-se da honra, a ter vergonha de ser honesto.

RUI BARBOSA

Creio no bem, na justiça e na tolerância como valores filosóficos essenciais. Creio na educação, na igualdade, no trabalho e na livre-iniciativa como valores políticos fundamentais. E no constitucionalismo democrático como forma institucional ideal. Essa é a minha fé racional.

LUIZ ROBERTO BARROSO

Ao longo de toda nossa pesquisa, temos nos esforçados para, através de fontes consistentes, ratificar dois aspectos que consideramos fundantes e indissociáveis da temática da ED: 1) embora suas(seus) praticantes não se limitem a esse espectro ideológico, a sua grande maioria é assumidamente, conservadora; e 2) as(os) conservadoras(es), em regra, mantêm, apesar do longo espaço cronológico, certas reservas em relação ao pensamento iluminista. As reservas que as(os) conservadoras(es) têm em relação ao pensamento iluminista, automaticamente, se estendem às propostas que tal pensamento inspira, como a primazia da cosmovisão humanista/evolucionista/antropocêntrica, em detrimento da secundarização da cosmovisão teísta/criacionista/teocêntrica.

Praticamente tudo que [especialmente no Ocidente] temos em termo de pensamento e cultura secular modernos resulta do pensamento iluminista que, por força de origem, é um pensamento evolucionista/racionalista/materialista (no sentido marxista do termo). É sobre esse pensamento que estão forjados valores e arquétipos modernos como o Liberalismo, o Materialismo, o Positivismo e a própria Democracia.

Muitos desses valores da Modernidade e do Iluminismo passaram a se chocar cada vez mais com os valores conservadores, estes influenciados por uma leitura teísta/teocêntrica/criacionista do mundo.

Enquanto prosseguimos com a breve descrição analítica das motivações pedagógicas das famílias *homeschoolers*, sentimos o dever de informar que, assim como a tentativa de organizar em categorias os diferentes tipos de famílias educadoras não é algo unânime e taxativo, a categorização de suas motivações segue semelhante linha; ou seja, não é uma classificação rígida, porém muito mais de caráter didático, o que equivale dizer que sempre encontraremos elementos de uma categoria motivacional em outras, principalmente o aspecto religioso, porque, nunca será demais lembrar, tratar de ED é tratar, preponderantemente, de conservadorismo e, no Ocidente, tratar de conservadorismo é tratar, predominantemente, de Cristianismo, quer de viés católico, quer protestante, mas Cristianismo.

Andrade (2021) aventa a hipótese de o “renascimento do fervor religioso que se verifica em parte do conjunto das famílias praticantes da educação domiciliar” ser, na verdade, uma perda de confiança nos ideais iluministas e, ao mesmo tempo, uma reação à ineficácia do modelo educacional advindo com a Modernidade e, conseqüentemente, aos “males” resultantes deste. Assim, cogita que a tentativa de retorno dessas famílias ao

estudo das letras clássicas, das artes liberais e de outros métodos e conteúdos encontrados nos séculos que precederam o iluminismo e o racionalismo modernos seja o resultado de acreditar-se que as inverdades, impossibilidades e corrupções que se apresentam no mundo atual, **inclusive a má qualidade da educação em geral,**

sejam efeito de propostas políticas e educacionais fundadas em princípios e ideias que foram sendo forjadas em meio ao **império do racionalismo**, do naturalismo e do materialismo nos últimos dois séculos (ANDRADE, 2021, 320 – Grifos nossos).

O zelo dessas famílias com o que Scruton (2020) chama de “alta cultura” é tamanho que, embora não neguem ser (a maioria) praticantes da religião cristã, quando indagadas sobre as motivações que as levaram a optar pela ED, as preocupações acadêmicas/pedagógicas ou econômicas⁶⁰ aparecem em primeiro lugar, fato constatado em pesquisas empíricas, as quais encontramos tanto em Vieira (2012) quanto em Vasconcelos (2021) além de outras fontes. Ou seja, embora a religião tenha, em regra, lugar ímpar na vida das famílias *homeschoolers* brasileiras⁶¹, sua primeira preocupação ao optarem pela ED é com a manutenção do *status* social, ou, na definição “bourdieusiana”, a formação de capital cultural.

Para a construção de sua monografia de conclusão do Bacharelado em Sociologia, intitulada **“Escola? Não, obrigado: um retrato do homeschooling no Brasil”** (UNB, 2012), o Prof. Dr. André Vieira entrevistou oito pais, e aplicou questionários autoadministrados a outros 62 voluntários. Ao justificarem sua opção pela ED, “quase todos, mais de 90%, disseram que podem dar à criança uma melhor educação em casa” (VIEIRA, 2013, P. 27).

Em trabalho semelhante com duas famílias praticantes da ED, Vasconcelos (2021) obteve resultados idênticos. Essa autora nos informa que, ao perguntar ao pai de uma das famílias respondentes da pesquisa quais motivações os levaram (ele e a esposa) a educar os filhos (dois meninos e uma menina) sem auxílio da escola, “a primeira razão enumerada refere-se à escola ter se tornado ‘obsoleta’, e a única finalidade de mantê-los nela seria uma obrigação legal, pois, na casa, eles poderiam aprender mais e melhor” (VASCONCELOS, 2021, P. 203). As famílias *homeschoolers*, por serem, em regra, conservadoras, têm uma visão bastante individualista de mundo (RIBEIRO, 2021) e, buscam viver em uma comunidade de iguais.

⁶⁰ Quando se trata de um grupo específico de cristãos(os), as(os) evangélicas(os) – especialmente as(os) pentecostais e neopentecostais – a diferenciação entre interesses religiosos e econômicos se torna basicamente de caráter apenas didático, uma vez que para os adeptos desses segmentos, uma das principais funções da religião é exatamente possibilitar a ascensão, tanto econômica quanto política e cultural. Há entre os adeptos dessa concepção de religião a convicção de que, por causa do sua profissão de fé, elas(es) são pessoas, em todos os aspectos (moral, intelectual, acadêmico, político, econômico, cultural...), de fato, superiores ao restante da sociedade. Para um aprofundamento sobre o tema, buscar fontes sobre “Destino Manifesto” e “Teologia dos Sete Montes”.

⁶¹ Acrescentamos o adjetivo (brasileiras) para evitar generalizações, pois as fontes consultadas nos informam que, nos EUA – principal referência no assunto pra famílias *homeschoolers* brasileiras no século XXI –, por exemplo, as motivações religiosas e político-ideológicas se sobrepõem às econômicas e pedagógicas. Para aprofundar, ver: VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. A Educação Domiciliar e Suas Motivações: elos que se desfazem e refazem. In: VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. **Educação Domiciliar no Brasil: mo(vi)mento em debate**. Curitiba. Editora CRV, 2021.

A rigor, as(os) mães/pais *homeschoolers* entendem que receberam de Deus a missão de preservar e defender valores sagrados e, dentro dessa perspectiva, é comum se imaginarem sempre ameaçados por algum inimigo e diante de um perigo de destruição iminente. Esse inimigo, de acordo com Scruton (2020) já foi as revoluções burguesas do fim da Modernidade – em especial, a Francesa –, o Liberalismo Clássico, o Socialismo e, no século XXI, são, “em particular, o politicamente correto (...)” e as mudanças nas políticas públicas sociais advindas da “tirania da Democracia”.

Paradoxalmente, na realidade atual, essas famílias tentam se equilibrar numa postura ambivalente, na qual, ao mesmo tempo em que conferem aos seus valores e concepções uma aura de superioridade em relação às demais cosmovisões, demonstram, por essa mesma razão, uma permanente insegurança diante de uma possível “implosão” de tais valores. O atravessamento de suas concepções por outras que não tenham a sua aprovação lhes causa muitas preocupações. Importa lembrar o diligente teórico conservador: “Em todas essas transformações, algo permaneceu imutável, a saber, a convicção de que as coisas boas são mais facilmente destruídas que criadas e a determinação de mantê-las em face de mudanças politicamente orquestradas” (SCRUTON, 2020, P. 111).

Observando vários canais no YouTube dedicados à defesa e promoção da ED no Brasil, bem como materiais didáticos e paradidáticos indicados por seus preletores, percebe-se algo que soa como uma espécie de “profissão de fé” (quase um mantra): a defesa do que chamam de “educação clássica”. Enfatizam bastante o que é conhecido na pedagogia medieval como “trívium” (ensino de Gramática, Lógica e Retórica) e “quadrívium” (Aritmética, Música, Geometria e Astronomia). Juntos, esses dois blocos de “componentes curriculares”, formam o que é definido como “as sete artes liberais”. Em defesa dessa “formação clássica”, sempre invocam nomes de personagens bíblicos – notadamente, reis e profetas (Moisés, Davi, Samuel, Salomão e Daniel, são alguns exemplos) –, filósofos, cientistas e monarcas, especialmente da antiguidade grega (Sócrates, Alexandre, Platão, Aristóteles...) e do período medieval (Santo Agostinho, Carlos Magno, São Tomaz de Aquino, Galileu Galilei, Nicolau Copérnico, Isaac Newton...). Sempre alegam que o Iluminismo e a Modernidade rebaixaram os valores da educação e, conseqüentemente, da formação integral do ser humano.

Afirmam que a escola contemporânea – por ser fruto dessa cosmovisão – não tem condições de resgatar esses valores, e somente a família convencional (cristã, monogâmica, biparental e nuclear) reúne as condições necessárias para, aliada à religião, promover esse “renascimento” da educação clássica.

Há, por parte de muitas(os) defensoras(es) da ED, uma espécie de “saudosismo” de um “passado idílico distante e perdido”

Nesse escopo, a educação domiciliar com matriz religiosa pode recuperar um **desejo de reeditar os alicerces da educação que foram estabelecidos nas origens históricas**, (...) quando o ensino das ciências e das letras se dava de modo conectado com o ensino dos bons costumes, da moralidade e da religião em um sistema fechado. E, finalmente, acreditamos ser plausível pensar que todas as coisas estejam ligadas não apenas à corrupção política e econômica que se sabe endêmica no Brasil, mas principalmente ao anseio pela construção de **um mundo que, voltando às origens da ciência moderna** – na qual a crença em Deus se constituía como mote e inspiração para a educação e a ciência – por meio das instituições de Estado e das instituições de ensino **se viabilize o reencontro da ciência com a educação e a fé** (...) (ANDRADE, 2021, P. 247 – Grifos nossos).

Ainda dentro do contexto das preocupações pedagógicas, famílias educadoras reclamam de aspectos como: conteúdo, metodologia e o tempo de estudo. Alegam que são privados de participar, por exemplo, da seleção dos conteúdos, bem como da definição das metodologias e do processo de avaliação. Outra reclamação muito comum nesse aspecto é quanto ao atendimento individualizado. Alegam que, em casa, tendo um atendimento individualizado, a criança poderá se desenvolver melhor e mais rápido. De acordo com essas famílias,

O sistema escolar desconsideraria as condições específicas de cada criança, submetendo-as ao ensino massificado, com disciplinas isoladas e sem conexão com a realidade. Já a educação domiciliar respeitaria toda a individualidade da criança, com uma abordagem interdisciplinar de acordo com as necessidades dela (MOREIRA, 2017, P. 67).

De fato, não resta dúvida de que atender um, dois ou três – ou até seis – alunas(os) é muito diferente de atender entre vinte a trinta (e, às vezes, até 35) ao mesmo tempo, sem considerar ainda que cada aluna(o) tem suas particularidades inatas, além da “bagagem” cultural e familiar, e que o(a) professor(a) não poderá dispor de materiais didáticos, métodos e avaliações “personalizados”.

De acordo com Vieira (2021), as famílias que participaram de sua pesquisa atribuíram o sucesso acadêmico dos filhos educados através da ED a supostas habilidades naturais (espontaneidade e autodidatismo), como a curiosidade infantil, bastando apenas serem estimulados através da orientação dos adultos. No entanto, o autor refuta essa justificativa, a qual classifica como “mágica social”. E explica que

A decisão de retirar os filhos da escola tinha como objetivo principal declarado por quase todos os pais que participaram da pesquisa garantir vantagens acadêmicas ou em termos de valores morais para os seus filhos. As famílias adotaram estratégias explicitamente voltadas para que as crianças estivessem à frente de seus pares das escolas regulares: as casas foram equipadas com computadores, livros, materiais recomendados por especialistas, os pais investiram na própria formação quando

julgaram necessário, e buscavam se organizar em grupos de apoio e convivência, nos quais compartilhavam práticas e estruturavam momentos de socialização para os filhos (VIEIRA, 2021, P. 294).

Outra vantagem pedagógica apontada pelas(os) praticantes da ED em todas as fontes pesquisadas é a liberdade;

(...) e essa liberdade é entendida tanto como a liberdade de escolha entre a educação realizada em casa ou em uma instituição escolar, quanto a liberdade de construir o seu próprio espaço/tempo de educação dentro do ambiente doméstico, elegendo os métodos pedagógicos, assim como podendo variar os espaços de aprendizagem para fora da casa (VASCONCELOS, 2021, P. 205).

Reputamos por relevante destacar ainda dois pontos inerentes às motivações pedagógicas das famílias *homeschoolers*: o distanciamento entre as instituições Família e Escola (e suas consequências), e a necessidade de crítica à educação clássica, que, pela forma como as(os) suas(seus) praticantes, em regra, a apresentam e a defendem, causa a impressão de que ela só tem vantagens.

Em relação ao distanciamento entre a Família e a Escola, Vasconcelos (2021), afirma que a decisão dessas famílias de retirar [ou não colocar] as(os) filhas(os) na escola é desencadeada, entre outros, por dois fatores:

o conhecimento da possibilidade de se praticar a educação domiciliar ou *homeschooling* e a ocorrência de uma circunstância traumática relativa à escola que, por vezes, é apenas a culminância de um processo de esgotamento das relações entre a família e a escola, que já vinha se deteriorando há algum tempo (VASCONCELOS, 2021, P. 201).

Aliás, é também de Vasconcelos (2021, p. 210) a oportuna observação de que “no contexto brasileiro, o elo mais forte que se pode estabelecer entre os adeptos da educação domiciliar não é religioso, mas uma veemente crítica à escola”.

Antes de tecermos algumas considerações sobre a defesa da educação clássica, convém destacar que, concernente ao protesto das famílias *homeschoolers* em relação à suposta⁶² negação ou dificuldade por parte da Escola de participação efetiva da Família nos assuntos cotidianos daquela, tais como a definição de conteúdos, metodologia e avaliação, por exemplo, há garantias legais que asseguram tal demanda.

⁶² Não se trata de querer tentar negar ou escamotear a realidade de que a Escola, em especial a pública, não assegura nem incentiva como deveria a participação [que, ao mesmo tempo em que é direito, é também um dever] da Família. Essa é uma realidade incontestável. A “classificação” dessa demanda das(os) *homeschoolers* como “suposição” é porque se trata, em regra, de um grupo de pessoas altamente bem informadas, além de ter à disposição forte assessoramento jurídico – como demonstram, sobejamente, todas as fontes pesquisadas. Não há, portanto, porque alegar desconhecimento de garantias tão importantes exaradas numa lei tão conhecida e frequentemente evocada por todas(os) como o ECA. No caso específico das famílias *homeschoolers* (que normalmente são atendidas por escolas privadas de alto e/ou médio padrão), nos parece se tratar mais de um pretexto do que de um fato.

Embora existam, é fato, diretrizes educacionais nacionais, como, por exemplo, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que, em certos aspectos, procuram homogeneizar o ensino formal, há também instrumentos legais, como o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), que, ao mesmo tempo em que impõe a obrigatoriedade de matrícula no sistema oficial de ensino, assegura a ampla participação da Família, garantindo não apenas as(os) responsáveis, mas à(o) própria(o) educanda(o) o direito de, por exemplo, “contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores” (BRASIL, 2021, P. 43)

Essa mesma lei (Nº 8.069/90), no Parágrafo Único do seu Artigo 53, é peremptória: “É **direito dos pais ou responsáveis** ter ciência do processo pedagógico, bem como **participar** da definição das propostas educacionais” (BRASIL, 2021, P. 44).

A [justa] alegada crise da Escola apontada pelas famílias *homeschoolers* é real, não é recente e nem desconhecida daquelas(es) que defendem essa instituição. Vasconcelos (2021) nos traz a informação de que

Canário (2005) localiza o início da ‘crise da escola’ nos anos de 1960, após mais de meio século de hegemonia do sistema de escolarização, resultante, entre outros aspectos, por estar ‘desarmada perante a massificação’ e sem outra ideologia justificante que não fosse o ‘prometido destino profissional dos alunos’ (VASCONCELOS, 2021, P. 201).

Nessa mesma direção, Ribeiro (2021) se pronuncia nos seguintes termos:

É claro que essa crítica quanto ao desempenho escolar do sistema formal de ensino, especialmente ao da escola pública, é do conhecimento dos analistas da educação, não sendo, portanto, desarrazoada. Entretanto, pesquisadores dos mais variados matizes, inclusive eu, têm argumentos outros que explicam o problema da qualidade de ensino na escola pública brasileira, mas sob outro prisma. Por exemplo: fazemos críticas a todos os governos (de direita, de centro e de esquerda) quanto ao financiamento da educação pública no Brasil que impede proventos dignos aos professores, especialmente aos da Educação Básica, além da completa precariedade das condições de trabalho desses profissionais. Isso causa danoso rebatimento nos resultados avaliativos, sem dúvidas (RIBEIRO, 2021, P. 260).

Defensores que são da educação baseada nos valores cristãos, por estarem convictas(os) de que tais valores são mais seguros para a educação de seus filhos, localizamos no sítio da ANED o Encontro Nacional de Educação Domiciliar ocorrido na cidade do Rio de Janeiro nos dias 21 e 22 de junho do ano de 2019, na Catedral Nova Vida⁶³ instituição de caráter religioso.

Verificando a página eletrônica do evento, a programação, chamou atenção a participação de três palestrantes: Inez Borges, que ministrou palestra com o tema “O emburrecimento da sociedade”; William Bottazzini Rezende, com o tema “Os fins da

⁶³ A Igreja Cristã Nova Vida (ICNV) nasceu do ministério do Bispo Roberto McAlister, que chegou ao Brasil no ano de 1960.

Educação”; e André Lima, cujo tema foi “Educação por princípios”. Pela programação, estas três palestras apresentam reflexões de cunho pedagógico e, por isso mesmo, nos levam a inferir a busca e o interesse dos pais educadores por um certo tipo específico de pedagogia.

Inez Augusto Borges é consultora educacional, autora de alguns livros e tradutora de outros. Em sua própria página na internet encontramos suas principais obras, dentre elas o livro “Educação para Integridade” que é apresentado nos seguintes termos:

Este livro é uma proposta de retorno a uma abordagem educacional clássica, centrada em princípios e fundamentos que funcionaram durante séculos e que passaram a ser contestados e atacados a partir do surgimento da Pedagogia cientificista, que desconsidera a individualidade dos seres humanos e as diferentes esferas de soberania na sociedade. Este ataque à educação clássica tem sido intensificado ao longo do século XX e nestas primeiras décadas do século XXI, gerando analfabetismo funcional e espantoso empobrecimento intelectual, moral e espiritual dos estudantes em todas as classes sociais e em todos os níveis acadêmicos (www.inezborges.com.br/ – Grifos nossos).

William Botazzini Rezende, a época, diretor acadêmico do Instituto Angelicum⁶⁴ e defensor do autodidatismo, como docente do Colégio São José da Imaculada Conceição, concedeu entrevista ao Jornal do Sul de Minas, a qual foi replicada no sítio do colégio.

A educação deve elevar o homem a cumprir o seu fim último, isto é, a realizar-se plenamente. [...] nós entendemos que o ser humano, como um ser dotado de corpo e alma e sendo essa alma imortal, não pode ter como fim nem o Estado e nem atividades meramente profissionais. Essas coisas fazem parte da constituição humana, mas não o fim último do homem. Entendemos que o fim último do homem é a felicidade e enquanto católicos vemos que a felicidade consiste na salvação. Portanto, a nossa visão educacional passa por essa formação espiritual. (www.colegiosaojoseic.com/blog/ – Grifos nossos).

Em relação ao palestrante André de Souza Lima, ele defende questões referentes à “Cosmovisão Bíblica, o caminho para o preparo do conteúdo a ser ensinado”, tema de palestra por ele proferida, em julho de 2018, na cidade de São José dos Campos. Ele também defende que “Ensinar na cosmovisão cristã não é escolher versículos que combinem com tópicos estudados. É preciso conhecimento acadêmico e bíblico para raciocinar dentro da cosmovisão cristã, o que inclui entender a função da área curricular na visão cristã de mundo” (RIBEIRO, 2021).

Ainda sobre o palestrante acima, chama a atenção seu currículo, disponível no sítio da Associação de Escolas Cristãs de Educação por Princípios - organização não governamental e interdenominacional fundada em 1997, na cidade de São Paulo: Bacharel em Teologia, licenciado em História, Especialista em Educação Religiosa escolar. Mestre em Antigo Testamento e em Educação, e Editor-chefe da Editora Cristã Evangélica. Ainda consta que

⁶⁴ Entidade que se dedica ao ensino baseado na herança clássica, patrística e medieval. No campo da Teologia e Filosofia, se dedica às tradições platônico-agostinas e aristotélico-tomista.

sua dissertação de mestrado teve como título: Alfabetização fônica com base na Bíblia no ambiente domiciliar, obtida em 2017, cuja orientação esteve sob Inez Augusto Borges.

O fato do Encontro Nacional de Educação Domiciliar, ocorrido na cidade do Rio de Janeiro, nos dias 21 e 22 de junho do ano de 2019, ter a presença desses três especialistas em educação revela as preferências intelectuais, referências que as famílias *homeschoolers* têm do campo da educação. Não é um fato comum. O evento traz evidências da sustentação pedagógica na educação clássica, de matriz cristã, e conservadora, que sustentará no Brasil a concepção pedagógica da ED em nosso país.

Contudo, é curioso que o debate sobre ED e suas concepções pedagógicas não estão adstritas somente à pedagogia clássica. Os argumentos das famílias *homeschoolers* costumam recorrer a autores de outros diferentes espectros teórico-filosóficos como, por exemplo, Paulo Freire. Outra fundamentação interessante é a presença de Ivan Illich nos discursos em defesa da ED no Brasil.

Nossa investigação na literatura nos faz inferir que há uma matriz coerente com os argumentos e com o discurso da ANED, e não se trata da pedagogia de Illich, muito menos de Freire. É, de fato, a pedagogia clássica – humanista e cristã – combinada com princípios do escolanovismo que melhor atende aos reclames e preocupações das famílias filiadas a ANED. Illich (1985), conquanto rechace a educação escolarizada moderna e, mais ainda, a pós-moderna, demonstra, igualmente, uma completa rejeição à escolarização escolástica. Para ele, qualquer tipo de institucionalização da educação (não só a escolarizada) que não decorra de um consenso entre pessoas comuns é degradante e nociva ao indivíduo e à coletividade. Vejamos o seu testemunho sobre a formação erudita e, posteriormente, seu apelo ao retorno a uma educação espontânea:

O homem primitivo confiava na participação mítica dos ritos sagrados para iniciar pessoas na doutrina da sociedade, mas os gregos da era clássica reconheciam como verdadeiros homens apenas os cidadãos que se houvessem adaptado, através da “paideia” (educação) às instituições de seus maiores. Quando Platão descreve, em A República, o Estado ideal, exclui a música popular. Só eram permitidas, nas cidades, a harpa e a lira de Apolo porque apenas sua harmonia criava o esforço da necessidade e o esforço da liberdade, o esforço do infeliz e o esforço do satisfeito, o esforço da valentia e o esforço da temperança que beneficiam o cidadão. Os habitantes das cidades tremiam ante a flauta de Pan e de seu poder de despertar os instintos. Somente os pastores podem tocar flautas (de Pan) e só nos campos. (...) A primitiva iniciação pela Mãe Terra na vida mítica foi transformada em educação (paideia) do cidadão que desejava sentir-se em casa, quando no fórum. Precisamos ainda encontrar um nome para os que valorizam mais a esperança do que as expectativas. Precisamos de um nome para os que amam mais as pessoas do que os produtos, os que acreditam que Ninguém é desinteressante. (...) Sugiro que estes irmãos e irmãs, cheios de esperança, recebam o nome de homens epimeteus (ILLICH, 1985, P. 117, 125, 6).

Mediante nossa investigação na produção bibliográfica acerca das motivações pedagógicas apresentadas pelas(os) praticantes da ED e algumas flagrantes contradições, não receamos afirmar que para estas famílias, os problemas da Escola são insanáveis, considerando o caminho que percorreu até aqui e o contexto no qual se encontra – o que não deixa de ser coerente com sua decisão de manter suas(seus) filhas(os) fora dela. Nunca será demais lembrarmos que, como “filha obediente do Iluminismo”, o compromisso primordial da Escola oficial é com o conhecimento e a cultura seculares e, uma vez que a prioridade das famílias *homeschoolers* é o ensino e a cultura espirituais, essa relação será sempre, no mínimo, conflituosa.

Isso nos sugere, numa conclusão parcial, inferir que as motivações das famílias *homeschoolers*, independentemente de sua heterogeneidade, em sua origem, guardam uma característica comum: o forte apego ideológico; e estão diretamente atreladas à concepção que elas têm a respeito da legitimidade do Estado Moderno para decidir algo que, no entendimento delas, seria de foro exclusivo da outra instituição – aliás, bem anterior ao Estado –: a Família; ou, como afirma Silva (2021, p. 57), “A Educação Domiciliar está relacionada ao questionamento do poder do estado em ‘controlar’ a educação e a liberdade de escolha na educação”.

6.3 A “boa” socialização: as “más” influências

“Não vos enganeis: as más conversações corrompem os bons costumes”

PAULO DE TARSO

Entre as famílias *homeschoolers*, uma das justificativas mais recorrentes para a adoção da ED é a preocupação com a segurança – tanto física quanto moral – das(os) filhas(os). A Escola, no entendimento delas, se tornou um lugar demasiadamente inseguro, hostil, e, portanto, perigoso para crianças e adolescentes (e, em certa medida, até para jovens e adultos). É o que alguns(mas) pesquisadores(as) (VIEIRA, 2021; ANDRADE, 2021; RIBEIRO, 2021, PICOLI, 2021; VASCONCELOS, 2021...) classificam como “preocupações ambientais” ou “sociais”. Na presente subseção, contextualizamos essas motivações, tendo como referências principais os trabalhos de Vasconcelos (2005; 2021); Vasconcelos; Boto (2020), Ribeiro (2020; 2021); Vieira (2013, 2021); Picoli (2021) e Althusser (2023).

Uma das primeiras considerações que julgamos pertinente e pertinente a esse debate é a realidade de que essa desconfiança com o ambiente escolar não é uma exclusividade dessas famílias (RIBEIRO, 2021). Por mais curioso que possa parecer, as pessoas autodenominadas progressistas – já que a base ideológica da maioria das famílias *homeschoolers*, como já muito bem demonstrado, é o conservadorismo –, embora, por razões diferentes, também tem suas restrições e, por isso, suas críticas ao ambiente da escola.

A diferença básica entre os dois grupos estaria, a nosso ver, na forma como cada um reage: enquanto as(os) progressistas, apesar de classificarem a Escola como um “aparelho ideológico de Estado” (AIE), a serviço, portanto, da classe dominante (burguesia) (ALTHUSSER, 2023), a concebem também como um instrumento de luta da classe dominada (o proletariado) contra os seus dominadores ou opressores (FREIRE, 1987; ALTHUSSER, 2023), para as(os) conservadoras(es), a escola é irreformável (SILVA, 2021).

Assim, para as(os) progressistas, a existência da Escola, em si, não seria o problema, desde que quem a ocupe saiba utilizá-la para os fins adequados. Althusser (2023, p. 78, 9), por exemplo, a despeito de definir a Escola (tanto a pública quanto a privada) como um dos mais eficazes aparelhos ideológicos de Estado a serviço da dominação da burguesia sobre o proletariado, também a reconhece como “o lugar da luta de classes”, onde “(...) a resistência das classes exploradas pode encontrar o meio e a ocasião de expressar-se neles [os AIE], utilizando as contradições existentes ou conquistando pela luta posições de combate”. E conclui que “(...) a luta das classes exploradas pode se exercer nos AIE, voltando a arma da ideologia contra as classes no poder”. O autor admite, no entanto, que raros são as(os) professoras(es) que têm essa percepção a respeito da Escola. Sobre esta afirmação, em contraposição à recorrente denúncia de grande parte das famílias *homeschoolers* e das(os) teóricas(os) que as inspiram de que a Escola se tornou um “antro de ‘doutrinação comunista’ e da ‘ideologia de gênero’” (grandes preocupações sociais dessas famílias), retornaremos mais adiante.

A “desconfiança” das famílias brasileiras em geral com o ambiente escolar não é uma particularidade do nosso tempo e não tem uma causa única. Vasconcelos (2005) nos mostra que a resistência atual é, na verdade, um retorno e, em certo sentido, até menor do que já foi, por exemplo, no século XIX, quando a hegemonia sobre a educação era da Família (ou “da Casa”, como a autora se refere em sua obra), e não do Estado, como passou a ser a partir do século XX. Naquela época – talvez mais do que agora –, além das preocupações de ordem sanitária (medo de adquirir doenças) e comportamentais (a disciplina e a segurança física), havia uma forte preocupação com a “pureza” de classe.

A educação doméstica, ou seja, a educação que se dava na casa para os seus senhores, refletia não só o temor que os pais tinha de colocar seus filhos nas escolas existentes, por preconceito, questões de saúde, emulação ou disciplina, mas também a representação existente de que a educação na Casa afirmava um estatuto de **diferenciação social**. Dessa forma, a educação doméstica para as elites do século XIX era amplamente aceita e reconhecida como a modalidade mais adequada para o ensinamento dos filhos, principalmente das meninas e dos meninos até uma certa idade (VASCONCELOS, 2005, P. 195 – Grifos nossos).

A ideia (muito circulante na atualidade) de que há diferença entre “educar” e “instruir” – e que o primeiro ato cabe à Família, e o segundo, ao Estado, nos informa essa autora, já existia – e já era motivo de debates e tensões – no Brasil de oitocentos (VASCONCELOS, 2005).

De acordo com Ribeiro (2021), a defesa de suas tradições e valores morais (de base preponderantemente religiosa) é uma das (senão a) pautas mais caras às famílias defensoras/praticantes da ED, tanto no Brasil quanto em outras partes do mundo, especialmente nos EUA, onde essa motivação (moral religiosa) supera, por exemplo, as razões econômicas e acadêmicas. As(os) praticantes da ED, “alimentam a existência de uma família ideal em seus códigos de condutas e gostos (o “bom gosto”). Idealizam uma certa “pureza” e se esforçam para que não sejam contaminados por valores indesejados da modernidade” (RIBEIRO, 2021, P. 272).

A ideia de que o espaço escolar é uma ambiente socialmente nocivo às(os) estudantes pode ser constatada também na literatura especializada no tema nos EUA (VIEIRA, 2013). Em outro trabalho sobre o mesmo tema (ED), esse autor nos informa que

Os pais também assumiram o papel de “anjo guardião” dos filhos, protegendo-os do que consideravam influências nocivas da instituição escolar, de professores e de colegas, das quais deveriam “purificar” os filhos. Foi isso que buscou fazer o pai C, que passou um ano “desintoxicando” os filhos: “(...) tirar da escola é fácil, basta não mandar mais para escola. Mais difícil é tirar a escola da cabeça da criança” (VIEIRA, 2021, P. 294 – Grifos nossos).

Como já demonstraram nossas(os) interlocutoras(es), a desconfiança das famílias (em geral) e da família praticantes da ED (em particular) em relação ao tipo de socialização resultante da frequência à escola existe, praticamente, desde sempre. Cabe, aqui, no entanto, alguns questionamentos sobre quando e, na medida do possível, por que, no século XXI, esta preocupação ressurge, e que peso tem tal ocorrência para o debate geral do tema?

Há, segundo nossas fontes, um marco temporal (e ‘sociopedagógico’) nessa mudança de perfil da Escola – de uma instituição elitizada, hierarquizada, autoritária, monocultural, sacralizada, restritiva e excludente para um ambiente [pelo menos intencionalmente] popular, plural, diverso, multicultural, secularizado, expansivo, democrático e inclusivo.

Cronologicamente falando, de acordo com Vasconcelos; Boto (2020), esse marco é a década de 1960. Segundo essas autoras, foi a partir de então que começou a se perceber (e/ou admitir) que, adjacente ao discurso da classe dominante, havia, sim, elementos que interferiam no sucesso [e/ou no fracasso] escolar. Começava, assim, a cair por terra discursos manipuladores que tentavam justificar o fracasso escolar das camadas populares a partir de supostas causas naturais, como a famosa “teoria do dom”⁶⁵, revelando que havia no ambiente escolar uma espécie de “reserva de domínio” destinada às camadas econômica superiores. “O capital cultural da escola corresponderia aos atributos que são de domínio das famílias privilegiadas no tabuleiro social” (VASCONCELOS; BOTO, 2020, P. 4).

As mudanças, principalmente nos aspectos pedagógicos e sociais, ocorridas no ambiente escolar a partir de então são denominadas pelas autoras de “terceira geração de direitos educacionais”; e nesta,

projeta-se a dimensão pedagógica do debate identitário, os saberes escolares são discutidos e substituídos em nome da pluralidade cultural e da diversidade, busca-se uma ruptura com a metanarrativa ocidental do conhecimento, desenha-se um currículo multicultural, são reservadas cotas para alunos afrodescendentes e indígenas nas universidades. E, finalmente, em nome de um pluralismo razoável, passa-se a correr todos os riscos do relativismo cultural. Mover-se da igualdade à diversidade tem sido o dístico disso que chamamos de terceira geração de direitos educacionais (VASCONCELOS; BOTO, 2020, P. 6).

Essas mudanças, resultado de anos de reivindicações e de muitas lutas das classes populares, começaram a tirar da invisibilidade diversos grupos sociais até então profundamente segregados de direitos fundamentais, a começar pelo acesso à educação. Mas essa nova realidade cobrou um preço, e, de acordo como Picoli (2021), este viria na forma de reação de “grupos conservadores e ultraconservadores”.

O ingresso desses atores até então excluídos da escola (no sentido do acesso) e de outros espaços de poder acendeu, como afirma Vasconcelos e Boto (2020), as pautas identitárias, a questão da diversidade, o multiculturalismo, etc. Conforme Biesta (2017), demo-nos conta, uns mais do que outros, de que há apenas uma forma de racionalidade, mas muitas. Contudo, isso também provocou manifestações e organizações reacionárias. No mundo ocidental, cresce a pressão de movimentos conservadores e ultraconservadores que se sentem ameaçados pela visibilidade conquistada por aqueles que, até então, embora existissem, estavam invisibilizados. Esses grupos conservadores e ultraconservadores, frente ao enfrentamento aos seus valores, reagem a partir do que Bauman (2017) chamou de “pânico moral” e Löwy (2015) de “pânico de identidade” (PICOLI, 2021, P. 225).

Nessa mesma direção, Ribeiro (2021) resume os temores das famílias *homeschoolers* com o que chamam de “boa ou má socialização”.

⁶⁵ A classe dominante, aproveitando-se da boa fé e da ignorância da classe dominada, incutia na cabeça dessa que a explicação para o fato de as(os) filhas(os) da burguesia alcançarem sucesso educacional, enquanto as(os) do proletariado fracassavam, era porque estes “não tinham o dom da aprendizagem”.

A universalização do Ensino Fundamental trouxe novos sujeitos aos sistemas educacionais: negros, índios, quilombolas, favelados, homossexuais, de segmentos socioeconômicos de todos os extratos da sociedade, principalmente dos mais baixos. A consequência é a convivência com os mais diversos tipos de códigos linguísticos, culturais, sociais, e em decorrência, condutas, comportamentos, gostos, dos mais variados. A Escola, neste momento, de fato, parece encontrar-se perdida em meio a tantas mudanças e tão rápidas e com o público que, ela própria, não estava acostumada. Todas essas mudanças dentro das unidades escolares assustaram demais os autodenominados pais educadores. Há um forte receio com a socialização dos filhos, sobretudo com uma espécie de “contaminação” que eles poderiam sofrer. Por isso, eles falam em “boa ou má socialização” (RIBEIRO, 2021, P. 275).

Embora reconheça a legitimidade das desconfianças das famílias *homeschoolers* nesse aspecto, Ribeiro (2021, p. 275), adverte que “(...) para a ciência, não existe boa ou má socialização”. O que existem, segundo este autor, são “processos de socialização com implicações específicas de cada época e contexto”.

Noutro trabalho voltado para o tema da socialização, Ribeiro (2020), alerta para possíveis consequências sociais – que considera imprevisíveis – caso as famílias *homeschoolers* consigam, como muitas pretendem, o direito (constitucional) à liberdade absoluta para educarem suas(seus) filhas(os) segundo e unicamente sob seu arbítrio, sem nenhuma interferência do Estado.

De todo o exposto, as controvérsias sugerem que a prática da educação domiciliar leva a triagens e a classificações porque a noção de identidade dos próprios *homeschoolers* é seletiva considerando que eles advogam a “boa socialização”. Se o Estado não fiscalizar, possibilidade completamente plausível, os riscos de formação de bolhas sociais familiares são iminentes (RIBEIRO, 2020, P. 19).

De volta à controvérsia – patrocinada por grande parte das (senão quase todas as) famílias *homeschoolers* – sobre a escola como “antro de ‘doutrinação comunista’ e da ‘ideologia de gênero’⁶⁶”, uma das razões do “pânico” dessas famílias em relação ao ambiente escolar, Althusser (2023) aponta numa direção exatamente oposta. Classifica a Escola como aparelho ideológico, mas não um aparelho ideológico a favor do comunismo ou da classe trabalhadora; antes, um AIE, “(...) que desempenha um papel determinante na reprodução das relações de produção de um modo de produção ameaçado em sua existência pela luta mundial de classes” (ALTHUSSER, 2023, P. 89).

Em outras palavras, para esse autor, a Escola estaria muito mais comprometida com uma agenda econômica do que de costumes, e mais empenhada em manter o *status quo* da

⁶⁶ A primeira vez que o termo “ideologia de gênero” foi empregado em um documento da Santa Sé, foi em 1998, na Conferência Episcopal da Igreja Católica, realizada no Peru, e cujo tema foi “*A ideologia de gênero – seus perigos e alcances*”. In: “Isso é coisa do capeta!”: o papel da “ideologia de gênero” no atual projeto político de poder. Revista *Retratos da Escola*, Brasília, v. 14, n. 28, p. 15-38, jan./abr. 2020. Disponível em: <<http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>>

classe dominante do que em formar, como alegam as famílias *homeschoolers*, militantes comunistas para “acabarem com a Família tradicional cristã”.

Nesse ponto [como em vários outros], estamos de acordo com Picoli (2021), para quem

O que é mais importante frisar aqui é que esses segmentos exigem que sua visão de mundo não seja questionada, que seus valores não sejam problematizados. Para isso, exigem o direito de educar suas crianças sem interferências externas, seja por meio da defesa de um currículo pretensamente neutro ou, mesmo, da não obrigatoriedade da frequência de suas crianças em ambientes públicos de educação. Utilizam-se de expedientes da democracia para subvertê-la. (...) Mais do que isso, reivindicam o direito de manifestar suas opiniões sem que elas sejam objeto de críticas. E entendem a crítica como uma ofensa ao seu direito à liberdade de expressão (PICOLI, 2021, P. 227).

Em Ribeiro (2021), na defesa da *homeschooling* encontra-se uma percepção individual-conservadora de mundo. Mas a noção de individualidade é combinada na aceitação de conviver em comunidades que partilhem da mesma cultura moral e religiosa (mais ou menos fechadas), para se adotar um tipo de pedagogia que valorize o *psique* da criança com metodologias flexíveis e alternativas, incluindo-se aí o esforço pessoal da(o) aluna(o), sua própria responsabilidade e interesse⁶⁷. Contudo, não perdendo de vista a forte noção de família, do núcleo familiar, firmada na educação clássica cristã.

Ainda em Ribeiro (2021)

Pais educadores são essencialmente conservadores, ainda que individualistas também. Mas, eu diria que esse individualismo é do tipo comunitário⁶⁸. Para eles a Família tem um valor inexorável na configuração social. Eles carregam uma preocupação constante com a educação dos filhos e são extremamente vigilantes para com o processo socializador. Alimentam a existência de uma família ideal em seus códigos de condutas e gostos (o “bom gosto”). Idealizam uma certa “pureza” e se esforçam para que não sejam contaminados por valores indesejados da modernidade.

Vieira (2021) reforça o que anotamos como “comunidade de iguais” para a boa socialização dos filhos *homeschoolers*. As redes pessoais, parentes, amigos, colegas de igreja, vizinhos, todos eles, cumprem papel fundamental tanto na socialização quanto na definição de métodos e conteúdos para o ensino das(os) filhas(os). É a busca por oferecer “um tipo de educação orquestrada”, diz Vieira.

A preocupação com a socialização dos filhos gera o fenômeno “fechamento intergeracional” (VIEIRA, 2021); mas não somente: gera também fechamento cultural,

⁶⁷ Trata-se de uma base escolanovista também.

⁶⁸ Pais educadores têm preferências por comunidade de iguais. Eles querem se juntar com pessoas que pensam como eles.

porque a ED é uma forma de classificar e de hierarquizar e de atribuir diferentes valores por meio de uma triagem, de um processo de triagem, cujo fim seria o que os *homeschoolers* chamam de “boa socialização” (RIBEIRO, 2021).

Ao concluirmos este tópico, com a leve sensação de alguém que se encontra meio “entre a cruz e a espada”, socorremo-nos em Vasconcelos; Boto (2005, p. 2) e sua convicção, como se não querendo deixar espaço à tergiversação: “A escola moderna constitui, antes de tudo, uma instância de socialização”.

6.4 Comunidades de iguais: a família ideal

6.4.1 A alegada anterioridade da Família e o contraponto em Engels

Porque eu o escolhi para que ordene a seus filhos e a sua casa depois dele, a fim de que guardem o caminho do SENHOR e pratiquem a justiça e o juízo; para que o SENHOR faça vir sobre Abraão o que tem falado a seu respeito

GÊNESIS 18:19

Na família, o homem é o burguês e a mulher representa o proletário.

FRIEDRICH ENGELS

Um dos principais argumentos das famílias *homeschoolers* para rejeitar a Escola e, por extensão, a legitimidade da supervisão do Estado sobre a maneira como educam suas(seus) filhas(os) é o “princípio da anterioridade”; ou seja, a Família teria a primazia em questões de educação não apenas por ser um “ambiente mais seguro”, com “rotina mais flexível” e até “pedagogicamente melhor preparada”, mas também por ser uma instituição muito anterior ao Estado, principalmente em se tratando de Estado Moderno.

Em suas argumentações, tanto as famílias *homeschoolers* quanto as(os) pesquisadoras(es) e juristas pró-*homeschooling*, costumam, em comparação a essas duas instituições, sustentar a premissa de que a Família seria uma instituição natural ou, no mínimo, criada por uma providência superior e extra-humana, enquanto a Escola seria uma invenção recente, “(...) uma instituição inventada e ligada ao advento da modernidade e das mudanças políticas e sociais dos últimos séculos, especialmente da industrialização” (SILVA,

P. 39). Essa anterioridade da Família em relação ao Estado, no entendimento das(os) praticantes e das(os) defensoras(es) da ED garantir-lhe-ia maior legitimidade no processo educacional, em detrimento da ilegitimidade ou uma “legitimidade secundária” do Estado.

Não há dúvida de que a família é o agrupamento humano mais antigo, foi o primeiro a se formar, seja como fenômeno social, seja como fenômeno biológico. O ser humano é concebido no seio familiar, onde, a partir daí, inicia-se a sua formação, convivência social e busca de realização pessoal (NUNES, 2015, P. 1).

Esse mesmo autor observa, no entanto, que, ao longo da história, a Família passou por transformações profundas em diferentes aspectos, inclusive na sua formação, que deixou de ser um “modelo padrão”, “fechado”, “pré-estabelecido” e intimamente vinculado ao casamento (tanto civil quanto religioso). Essas novas configurações de Família levaram o Estado, que tem a obrigação constitucional de protegê-la, a também se atualizar nesse sentido.

Para reforçar o entendimento acerca da independência da família em relação ao casamento, dispõe o parágrafo 4º do referido artigo [226 da CF/88]: “Entende-se, também, como entidade familiar a comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes”, dessa maneira, o texto constitucional estendeu a proteção para as chamadas **famílias monoparentais** e ainda não criou qualquer limitação à proteção das demais espécies, assim sendo, se estende a proteção para os mais **variados tipos de família** como a **homoafetiva**, **anaparental**, **paralela** entre outras (NUNES, 2015, P. 8 – Grifos e colchetes nossos).

Nunes nos explica que, a partir dessas mudanças impostas pelas várias transformações pelas quais passou a sociedade ao longo da história, a concepção de família como instituição pré-formada, rígida, com foco na manutenção própria como unidade centralizada, é substituída por outra concepção, esta mais espontânea, diversa e descentralizada, cujo foco principal não é mais a manutenção da unidade centralizada, mas a realização individual dos seus membros; ou seja, a busca individual da felicidade de cada integrante. Esse autor advoga que, nessa nova configuração, a função da família passa a ser não necessariamente a de “guardiã das tradições antigas”, numa defesa de sua formação nuclear e hermética, mas a de facilitadora da felicidade de seus membros, “promovendo a dignidade, igualdade e solidariedade entre eles”. E conclui que

A família tem sofrido intensas mudanças de função, composição, e consequentemente, de concepção, sobretudo após o advento do Estado Social, ao longo do século XX. O **modelo patriarcal de família**, que a legislação civilista brasileira tomou como parâmetro desde o período colonial, passando pelo período Imperial e durante grande parte do século XX, **entrou em crise**, resultando com sua derrocada, juridicamente falando, pelos valores introduzidos na Constituição de 1988 (NUNES, 2015, P. 7 – Grifos nossos).

São essas transformações e, mais ainda, a legitimação delas pelo Estado que tem causado muita estranheza na maioria das famílias *homeschoolers* (pelo menos em sua maioria – a conservadora) que, em regra, entendem que a família convencional cristã (homem, mulher

e filhas/os) é uma instituição sagrada e perpétua – por ter sido a primeira instituição humana criada por Deus – e a sua “formação e função originais” devem ser mantidas. E esses são dois pontos (a origem e a função da Família) que causam profundas divergências entre as famílias *homeschoolers* e Engels – e, por extensão, os progressistas que, em regra, se baseiam, entre outras(os), neste teórico.

Por ser o formulador da teoria do Materialismo Histórico Dialético – em parceria com Karl Marx –, Engels não concebe, jamais, a ideia de Família como sendo algo divino e com funções pré-estabelecidas e fixas – lembremos que pra esses teóricos, a luta de classes, que resulta num estado permanente de ebulição da sociedade, faz com que tudo que é sólido se dissolva no ar.

Como as demais instituições humanas, para Engels (2019), a Família moderna (também conhecida como “família nuclear burguesa”), assim como o Estado, veio a existir como consequência das transformações sociais, e tem como principal razão de sua formação atual a manutenção da propriedade privada, como, por exemplo, a herança. “A monogamia surgiu da concentração de grandes riquezas nas mesmas mãos – as de um homem – e do desejo de transmitir essas riquezas, por herança, aos filhos desse homem, excluídos os filhos de qualquer outro” (ENGELS, 2019, p. 81).

Embora, no que concerne as motivações puramente econômicas para a razão de sua existência, várias(os) pesquisadoras(e) do tema divirjam de Engels, concordam com ele e entre si em um ponto: até a Modernidade, os sentimentos de afeto, como o amor [romântico] entre os pretendentes à união conjugal era coisa muito rara. A família eudemonista é, por unanimidade, algo recente. E o mais curioso é que a tese de Engels, a partir de Morgan, encontra estreitos paralelos com recomendações e determinações do livro sagrado (a Bíblia) dos cristãos, como, por exemplo, a citação de Gêneses 18: 19 (ver epígrafe deste tópico). Nesta citação, de fato, a razão que encontramos para a “escolha de Abraão como representante de Deus na Terra” e grande “patriarca da humanidade” – ou pelo menos da humanidade crente monoteísta – não tem a ver com a família eudemonista (provedora de bem estar, afeto, lazer, felicidade...), mas com o que viria a ser a família burguesa, aquela que, após sucessivas transformações sociais, tornar-se-ia uma instituição garantidora da perpetuidade do *status quo* dos seus antepassados através da transferência desse *status* às gerações futuras, muito semelhante ao que encontramos em Morgan (1877), Engels (2019), Vieira (2021) e Picoli (2021), entre tantas(os) outras(os).

Notemos que “Deus escolheu Abraão” para que ele “ordenasse a seus filhos e a sua casa depois dele, (...) para que o SENHOR faça vir sobre Abraão o que tem falado a seu

respeito”. O que o Senhor havia falado (ou prometido) a respeito de Abraão, de acordo com o relatado em Gênesis, é que ele faria deste (e de seus descendentes) um grande proprietário de terras e pai de uma grande nação (Gênesis 12: 1, 2; 13: 14-16). Aliás, a ideia de um reino espiritual e eterno (a salvação) é uma concepção recente, que surgiria a partir do Cristianismo e, mais adiante e com suas singularidades, com o Islamismo. Toda a história do povo hebreu – de Abraão a Netanyahu – gira em torno não da conquista de um reino imaterial, transcendente e num futuro completamente desconhecido à humanidade [essa concepção é cristã, não hebraica ou judaica], mas da tão desejada “terra prometida”; ou seja, em torno da propriedade privada.

Sem querer abusar das conotações e aproximações entre as conclusões de Engels e as narrativas do “texto sagrado”, creio não ser apenas coincidência as semelhanças entre o que um dos pais do MHD defende e o que Moisés (autor do Pentateuco) registra no que respeita, por exemplo, a justificativa para a endogamia e sobre a condição da mulher relativamente ao homem na relação conjugal.

Esta é a palavra que o SENHOR mandou acerca das filhas de Zeloфеade, dizendo: sejam por mulheres a quem bem parecer aos seus olhos, contanto que se casem na família da tribo de seu pai. Assim, a herança dos filhos de Israel não passará de tribo em tribo; pois **os filhos de Israel se hão de vincular cada um à herança da tribo de seus pais** (NÚMEROS, 36: 6, 7 – Grifos Nossos)

Não cobiçarás a casa do teu próximo. Não cobiçarás a mulher do teu próximo, nem o seu servo, nem a sua serva, nem o seu boi, nem o seu jumento, nem coisa alguma que pertença ao teu próximo (ÊXODO, 20: 17).

Os excertos extraídos da produção sacra de Moisés apontam, de forma quase inconteste, para as afirmações de Engels quanto ao papel da Família, segundo ele, desde sua origem (assegurar a propriedade privada e a transferência do *status* econômico às/os herdeiras/os), e à condição (de propriedade privada) da mulher em relação ao homem na constituição do casamento. Observe-se que, nesse particular, a conhecidíssima ordenança (“não cobiçarás”) de um dos mandamentos (o 10º) do Decálogo coloca a mulher no rol das posses pertencentes ao “próximo”, as quais não se deveria cobiçar. Não há essa mesma restrição no sentido inverso. E, por tudo que se pode encontrar ao longo dos textos da Torá (a Lei) e dos Profetas relativo ao tema em tela, trata-se, neste caso do décimo mandamento, de uma interpretação literal: na cultura hebraica, a mulher (tanto a esposa quanto as concubinas e as servas/escravas), pertenciam, de direito e de fato, ao homem, tanto que ele podia, no caso da esposa, repudiá-la, além de (no caso de todas), vendê-las e, em casos extremos, até matá-las.

Julgamos como importante esse contraponto porque, invariavelmente, uma das justificativas das famílias *homeschoolers* em sua preferência pela Família em detrimento da Escola como local ideal para a educação das(os) filhas(os) é a restauração e a preservação do que consideram a “família ideal” que, não por coincidência, é a família baseada nas tradições e valores judaico-cristãos. Ao mesmo tempo, na “família ideal” reside uma constante preocupação com a posição social da geração vindoura do clã familiar. É preciso preservá-la, conservá-la, perpetuá-la, de modo que sua posição econômica seja mantida ou elevada, e, seus valores morais e religiosos guardem-se intactos. Sabendo que a maioria dos *homeschoolers* são conservadores cristãos, especulamos (não será possível discorrer sobre esta questão) que esse grupo pode ser influenciado tanto pela Teologia da Prosperidade quanto pela Teologia do Domínio⁶⁹.

Discorrendo ainda sobre a família ideal, os pais educadores parecem ter a percepção de que têm todos os poderes sobre as(os) filhas(os). Sobre essa possibilidade Ribeiro (2020) é taxativo: “Os pais não são donos dos filhos”. E explica:

Em nome do direito absoluto que teriam, as famílias pretendem educar seus filhos fundamentados na liberdade educacional, e isso não deveria, segundo elas, gerar nenhuma crítica ou preocupação; todavia, a liberdade educacional plena não há como ser admitida. O direito que os pais têm de educar seus filhos, mesmo em se tratando de educação domiciliar, não é absoluto e sim relativo. Os pais não são donos dos filhos! Trata-se, em primeiro lugar, de uma questão jurídica de direito humano, curiosamente mesmo argumento jurídico que elas defendem para a prática da educação domiciliar (RIBEIRO, 2020, P. 8).

6.4.2 “De novo”, as controvérsias envolvendo a socialização

Estas palavras que, hoje, te ordeno estarão no teu coração. Tu as inculcarás a teus filhos, e delas falarás assentado em tua casa, e andando pelo caminho, e ao deitar-te, e ao levantar-te.

DEUTERONÔMIO 6: 6, 7

⁶⁹ A Teologia da Prosperidade é a designação pela qual ficou conhecida a corrente religiosa do campo evangélico neopentecostal desenvolvida no Brasil, a partir dos anos 1970, cuja principal mensagem mira a prosperidade material de seus praticantes. A principal representante desse segmento religioso no Brasil é a Igreja Universal do Reino de Deus, fundada e, até o presente, liderada pelo bispo Edir Macedo. A Teologia do Domínio também surge nos anos 1970 (nos EUA), porém sua emergência de forma mais perceptível no Brasil ocorre a partir do século XXI, e mais enfaticamente a partir da segunda década deste século. Para as(os) partidárias(os) dessa teologia, o mundo se encontra em disputa entre duas grandes forças espirituais (o bem, representado pelo Deus do Cristianismo; e o mal, representado por Satanás) e, para evitar o domínio do mal, o poder político deve ser exercido pela Igreja ou, no mínimo, com base nos valores e princípios defendidos por ela, não importando se se trata de uma Democracia e de um Estado laico. Algumas figuras de destaque dessa proposta no Brasil são o Pr. Silas Malafaia (fundador e atual presidente da Igreja Evangélica Vitória em Cristo), a senadora e pastora Damares Regina Alves e a ex-primeira-dama do Brasil, Michelle Bolsonaro.

É dever dos pais cristãos, pela manhã e à noite, mediante oração fervorosa e perseverante fé, construir em redor de seus filhos uma cerca de proteção.

ELLEN WHITE

Como, embora nem sempre estejam afiliadas a uma igreja – e muitas nem confesse qualquer credo religioso –, em regra, as famílias *homeschoolers* baseiam sua interpretação de mundo na cosmovisão criacionista, pra elas, a “família ideal” é a família descrita – e conforme elas interpretam – no livro sagrado do cristianismo (a Bíblia), que é a confissão religiosa hegemônica do país.

Não é por acaso que Ellen White emprega a metáfora da “**cerca de proteção**” que os pais devem erguer em torno das(os) filhas(os). O que faz uma cerca (para que ela serve?) e, na visão desta escritora e conselheira religiosa cristã conservadora, o que seria essa “cerca protetora”? Em outro apontamento, a autora explica que a “*inculcação*” [literalmente, enfiar na ‘cuca’/cabeça] a qual se refere o fragmento da Torá destacado acima, e que deve ser efetivado “assentado em casa”, “andando pelo caminho”, “ao levantar-se” e ao “deitar-se” é uma analogia ao conteúdo e à metodologia que a mãe e o pai deveriam empregar no processo educacional das(os) filhas(os). Essa metodologia, segundo suas(seus) defensoras(es), seria uma forma menos rígida, embora um tanto sistemática, mais espontânea e mais eficaz de transmitir conhecimentos e valores às novas gerações do que aquela adotada pela Escola. Assim “assentado em casa”, por exemplo, equivaleria à instrução dada às(os) filhas(os) durante os momentos de refeição (com todas/os “assentados” em torno da mesa).

A cerca (ou muro) de proteção apontada pela Sra. White seria, portanto, a educação ministrada no lar – como uma forma de manter a “**separação do mundo**” –, tendo como professores/instrutores exclusivos a mãe e o pai, como defende em outro texto de semelhante teor: “Os pais devem ser os únicos mestres dos filhos até que eles cheguem à idade de oito ou dez anos (WHITE, 2021, P. 23).

Não deixa de ser uma proposta interessante, ao menos para quem concebe, como Ellen White, a ideia da humanidade envolvida num grande conflito cósmico (entre o bem e o mal), onde para resistir às investidas do mal, as pessoas em formação devem manter, simbolicamente, certo distanciamento do que seriam as influências do mal. Ocorre que, como observam várias de nossas fontes, nos dias atuais, esse distanciamento proposto nem sempre é

tão metafórico, tão cauteloso e tão limitado⁷⁰. Há, por exemplo, um grupo especial identificado pelas(os) pesquisadoras(es) que, embora partilhe da leitura de Ellen White, vai além em sua defesa da ED e da proteção de sua prole. Esse é o grupo dos “cristãos fundamentalistas”.

O primeiro grupo de cristãos fundamentalistas é formado por famílias religiosas que praticam diversas variedades de protestantismo, na maioria das vezes seguidores da teoria criacionista, que **faz uma leitura literal da Bíblia**, o que inclui a ideia de que o mundo seria relativamente recente, contrariando a teoria da evolução das espécies. Esse e outros grupos religiosos discordariam da forma como os conteúdos da escola são abordados, **optando radicalmente pelo afastamento dos filhos e das filhas desta instituição** (VASCONCELOS, 2021, P. 201-2 – Grifos nossos).

Assim como as(os) conservadoras(es) clássicas(os), as famílias *homeschoolers* – algumas até mais – têm uma visão negativa da sociedade secular, pelo menos no que respeita a questões relacionadas a alguns costumes e tradições, já que em outros aspectos, como, por exemplo, em questões de consumo, acumulação material e o individualismo competitivo (a tão proclamada meritocracia), essas restrições inexistem ou são bem escassas; pelo contrário, acabam se tornando uma das motivações para defenderem essa “apartação” de suas(seus) filhas(os) da parte “profana” da sociedade, um meio de protegê-las não apenas moral, mas materialmente.

Segundo Vieira, embora procurem ocultar, por trás (ou além) de razões morais, a opção das famílias pela ED tem também um forte caráter classista, cultural e material/econômico.

A análise dos recursos econômicos, culturais e sociais das famílias *homeschoolers* e das práticas parentais na criação das crianças revelam uma condição privilegiada e a adoção de estratégias de classe para a transmissão de *status* para os filhos. Os pais beneficiam-se da posse de bens de conforto doméstico e culturais, da estrutura de suas famílias e das redes de laços pessoais para serem capazes de oferecer um tipo de educação “orquestrada” que requer investimento intensivo de tempo e de capital cultural. No entanto, parte dos pais que adotam a educação domiciliar naturalizam a posição socioeconômica de suas famílias, interpretando o sucesso percebido dos filhos como fruto, sobretudo, de autodidatismo, espontaneidade e curiosidade “naturais” (VIEIRA, 2021, P. 296).

A crítica mais frequente, no entanto, a essa espécie da segregação que as família *homeschoolers* propõem entre si e o restante da sociedade está relacionada a possibilidades do aumento de preconceitos e da intolerância com “o diferente” (Silva, 2014) ou o “Outro” (Apple, 2003). Essa postura tem sido interpretada por várias(os) pesquisadoras(es) como a formação de “bolhas sociais”, as quais poderão, a médio e longo prazo, no entendimento

⁷⁰ O homeschooling proposto por Ellen White, em que pese guardar semelhanças, em vários aspectos, se difere do que defendem a maioria das famílias *homeschoolers* brasileiras hoje. White defendia, por exemplo, o direito de exclusividade da mãe e do pai como instrutor(a) das(os) filhas(os) apenas até certa idade (8 a 10 anos), não defendia a desescolarização “integral” e nem se opunha a supervisão do Estado, como o faz a maioria das famílias *homeschoolers* brasileiras hoje.

delas(es), se mostrar nocivas à formação das crianças e jovens submetidas a processos educacionais tão fechados.

Não obstante, para além de razões jurídicas, discordo completamente da “liberdade educacional plena”, devido ao risco claro e iminente de crianças serem escolarizadas em ambientes tão mais restritos, conforme as disposições culturais, religiosas e ideológicas de famílias, que ficariam adstritas às “bolhas sociais familiares”, o que a meu ver traria enorme prejuízo aos processos socializadores dessas pessoas (RIBEIRO, 2020, P. 8).

Em sua defesa, recorrentemente, as famílias *homeschoolers* alegam que a Escola não é o único espaço de socialização, que esta acontece também na própria família, na igreja, no comércio e em vários outros ambientes além do escolar. No entanto, de acordo com Picoli (2021), esse argumento não supera o problema [da segregação]. “A preocupação não é, então, onde se dará o processo educativo, mas com quem ele se dá, em companhia de quem ele se desenvolve, em que circunstâncias, sob o controle de quem” (PICOLI, 2021, P. 242, 3).

Ainda sobre a argumentação da socialização em espaços outros, o autor continua:

É evidente que se socializa com a família, com os primos e primas, com aqueles que professam a mesma fé, com os demais frequentadores do clube, com os vizinhos, etc. (...) É uma meia-verdade porque esse tipo de socialização se dá entre iguais, ela prescinde do Outro. Ela cria uma ilusão de vida pública (ARENDT, 2016, p. 236) que deliberadamente omite o fato de que o mundo é maior do que “um mundo de iguais”. (...) é uma concepção de socialização fechada para o Outro, interditiva do Encontro ético e, ao advogar a retenção na esfera privada, não ajuda na difícil transição entre a vida familiar e o mundo público (PICOLI, 2021, P. 243, 4).

Ao optarem por uma educação apartada do restante da sociedade, as famílias *homeschoolers* afirmam se esforçar para preservarem legados de tempos imemoriais, bem como manter a “pureza moral” de suas(seus) descendentes, lhes ofertando uma formação que sirva, para usar uma metáfora do mundo biológico, de anticorpos e possa, assim, imunizá-las(os) contra as más influências do “outro lado” do grande conflito cósmico em que a humanidade estaria envolvida.

No entanto, segundo Ribeiro (2021),

Não se pode ter uma visão determinista de mundo, partindo-se do pressuposto de que pessoas socializadas em ambientes violentos serão, por consequência, pessoas violentas, ou vice-versa. Ao contrário, uma experiência negativa, ou positiva, pode tornar a pessoa o contrário daquilo que ela experimentou. Em se tratando de relações humanas, nada é pré-escrito, eu diria (RIBEIRO, 2021, P. 275).

APONTAMENTOS (IN)CONCLUSIVOS

...não existe história nem pesquisa definitivas

LAURA DE MELLO E SOUZA

*Eu preparo uma canção
Que faça acordar os homens
E adormecer as crianças*

CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE

Quando iniciamos essa jornada, tínhamos muitas dúvidas e, parafraseando Silva Sobrinho (2011), duas certezas: 1) a discussão do tema abordado não começava com a nossa produção e 2), certamente, não se esgotaria ao fim dela. Ao apontarmos nossas (in)conclusões, nos sentimos felizes por confirmarmos nossas suspeitas iniciais: de fato, o que, com zelo e muito esforço, fizemos aqui foi, no máximo, quem sabe, alargar um pouco mais um caminho que várias(os) outras(os), com bem mais capacidade analítica e que nos antecederam, abriram. Está sendo uma jornada, de fato, muito proveitosa, especialmente porque, apesar de termos obtido muitas respostas, chegamos a esta pausa com mais dúvidas do que certezas; e isso é instigante!

Nossa proposta inicial era outra: pretendíamos investigar, na rede de ensino público do Estado do Amapá, os impactos da obrigatoriedade da oferta de Ensino Religioso sobre o Estado Laico. Nosso intuito era compreender melhor como se dá, por exemplo, a formação e a qualificação docente e a seleção de conteúdos para a ministração desse componente curricular, e até que ponto a ampla diversidade religiosa presente no Estado está sendo contemplada dentro das políticas educacionais da rede oficial de ensino.

No entanto, o contexto sociopolítico daquele ano (2022) – a crise sanitária provocada pela pandemia de covid-19, que acabara “empurrando” milhões de crianças e jovens para o ensino domiciliar ou escolar remoto, e a crise política, com a polarização entre esquerda e direita (que, em vários momentos, se confunde com ultradireita) que, entre outros desfechos, culminaria no tenebroso acontecimento de 08 de janeiro de 2023⁷¹ – nos instigou a realizar uma investigação sobre esse fenômeno social tão provocante: a reemergência da Educação Domiciliar no Brasil, que, nesse período, ganhou uma notoriedade e um engajamento nunca vistos antes; tanto que, desse a primeira tentativa, em 1994, pela primeira vez, um projeto de regulamentação da modalidade foi aprovado (em maio de 2022) pela Câmara dos Deputados [e Deputadas].

Desde o início, tínhamos consciência de se tratar de um tema amplo, complexo, sensível e ainda pouco explorado no âmbito das pesquisas acadêmicas na área de Educação (no estado do Amapá, este é o primeiro estudo acadêmico que se tem notícia).

Em função da falta de amparo legal específico, muitas das produções científicas nesse momento ocorrem predominantemente no campo jurídico: há muitas expectativas, tensões e curiosidades a respeito do que possa resultar, enfim, o debate em torno da regulamentação dessa prática no Brasil.

Outro desafio que, de cara, ficou nítido que teríamos que superar era a falta de casos empíricos em nosso local de pesquisa. Estamos convencidos, tanto pelo que nos revelaram os achados da pesquisa quanto por relatos de pessoas idôneas, de que, sim, há famílias praticantes da ED no estado do Amapá, de onde falamos – e essa prática já ocorria em território tucuju antes da pandemia de covid-19. Em função do tempo que tínhamos (24 meses – incluindo a [re]adequação do Projeto de Pesquisa e todos os demais requisitos do Curso), entendemos que o trabalho corria sérios riscos de se tornar inviável caso optássemos por algum caminho metodológico que exigisse tal requisito – não conseguiríamos, nesse prazo,

⁷¹ Tentativa de golpe de Estado. Apoiadoras(es) do ex-presidente Jair Bolsonaro invadiram os prédios dos Três Poderes, em Brasília, depredaram, picharam, destruíram obras de arte. Inconformados com o resultado da eleição de 2022, tentavam destituir o novo presidente eleito e empossado, Luiz Inácio Lula da Silva.

vencer todas as etapas exigidas (especialmente identificar e convencer tais famílias a participarem da pesquisa), para a efetivação da proposta. Essa foi a principal razão porque optamos pela pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, a qual se apresentou como um grande desafio pelo escopo que desenhamos para o trabalho.

A revisão de literatura inicial apontou que estávamos diante de um tema que extrapola as fronteiras dos aspectos educacional e social, com relevantes implicações de ordem econômica e ideológica. Verificou-se que os debates envolvendo a ED são, recorrentemente, atravessados por questões de classe econômica e de visões de sociedade. Essas constatações nos levaram a definir como escopo epistemológico e teórico-metodológico, ainda que em nível proximal, o Materialismo Histórico Dialético, como concebido por Karl Marx e Friedrich Engels.

Desde o início da pesquisa, todas as fontes deixaram patente que a ED não é um fenômeno inédito, isolado e nem recente, e não ocorre apenas no Brasil. Considerando que a Escola como a conhecemos hoje é um produto da era moderna, impulsionado por eventos que tornar-se-ão divisores de água na história da humanidade a partir do fim da Idade Média, como a Revolução Industrial e a Reforma Protestante, por exemplo, não há como contestar a anterioridade da ED em relação a essa instituição.

As fontes consultadas informam que, atualmente, mais de sessenta países ao redor do Globo Terrestre, cada um com suas particularidades, reconhecem a ED, o que, ainda de acordo com essas fontes, atenderia um total aproximado de quatro milhões de crianças e adolescentes (XAVIER, 2019). O maior destaque nesse aspecto são os EUA, país onde o fenômeno, em sua forma atual, surgiu como movimento de contestação ao monopólio do Estado sobre a educação na década de 1970 – e onde é legalizado nos 50 estados da federação. No entanto, temos, em todos os continentes, exemplos de países que reconhecem a modalidade; tais como África do Sul, Índia, Indonésia, Japão, Israel; Bélgica, Dinamarca, Itália e, mais próximo de nós, nossos vizinhos Equador, Peru, Chile, Bolívia, entre outros (CAMPAGNOLO; PALANCA; AMATO, 2022; MOREIRA, 2017).

Em que pese manter características de épocas passadas – como, por exemplo, preocupações de caráter sanitário –, se não é correta a afirmação de que é nova, poderíamos, em razão de suas particularidades, dizer que, nesse momento, a ED é um fenômeno renovado. E entre as renovações percebidas, as motivações das famílias que optam por essa modalidade de ensino foi o que mais despertou o nosso interesse.

Nesse particular, Maria Celi C. Vasconcelos observa que uma das principais causas que, no século XIX, induzia a resistência das famílias brasileiras a enviarem suas(seus)

filhas(os) à escola era o receio de contaminação da saúde destas(es) em função das frequentes epidemias (e, com menos frequência, pandemias). A ironia, observa a autora, está no fato de que foi justamente uma pandemia (covid-19) que, nesse início de século, colocou a ED na berlinda e reacendeu (mais ainda) as desconfianças das famílias quanto à segurança sanitária no ambiente escolar.

Por isso, ficamos intrigados e designamos como principal meta perseguida identificar e analisar as motivações dessas famílias em rejeitar a escola, quer seja pública ou privada, quer laica ou confessional. E, assim, definimos como pergunta norteadora: quais as motivações das famílias brasileiras praticantes ou defensoras da ED no século XXI para rejeitar a Escola, quer seja pública ou privada, quer laica ou confessional?

A partir de então, definimos quatro objetivos específicos: 1) compreender conceitos teóricos – como a categoria “conservadorismo” – que permitam associar fenômenos empíricos ao objeto de estudo a fim de se evidenciar respostas ao problema da reemergência da Educação Domiciliar no Brasil; 2) historicizar a trajetória da Educação Domiciliar e o contexto nacional de sua reemergência no Brasil no século XXI; 3) verificar as mudanças que ocorreram na instituição Escola nas últimas décadas do século XX e nas primeiras do XXI no Brasil, revelando os desafios dos novos processos socializadores; 4) sistematizar, para melhor compreensão, as motivações das famílias praticantes/defensoras da Educação Domiciliar no Brasil, categorizando-as conforme os variados aspectos (econômico, religioso, ideológico, político...) que as fundamentam.

A partir dos achados a nós revelados pelas fontes consultadas, constatou-se que, sim, a reemergência da ED no Brasil nesse início de século tem sido fortemente impactada pelas disputas de hegemonia entre dois paradigmas rivalizantes: o Conservadorismo X o Progressismo. De modo geral, essas fontes revelam a tensão e disputas entre essas duas visões dominantes e uma reação da visão conservadora contra o que chamam de “tirania da democracia” (o que faria prevalecer visões de mundo – particularmente de ordem moral – que seriam desviantes do caráter nas novas gerações, como, por exemplo, o reconhecimento da Justiça ao direito ao casamento homoafetivo).

As evidências advindas da bibliografia revelam a presença de um fenômeno denominado de “modernização conservadora”, ou, de “coalizão criativa”, que seria a aliança entre neoliberais, conservadores, neoconservadores, uma parcela da classe média, líderes políticos populistas e lideranças religiosas autoritárias, exatamente, para enfrentar as ideias progressistas, seja no campo econômico, seja no campo moral.

A partir da grande referência teórica do conservadorismo moderno, Edmund Burke (1982), “inimigo declarado” da Revolução Francesa e de parte das ideias iluministas – por conta do racionalismo radical dessa cosmovisão que, segundo ele, pretendeu varrer da história da humanidade legados imprescindíveis como a nobreza política, a religião cristã e a propriedade privada –, apresentamos os principais fundamentos, as características e formas de manifestações (tanto no passado quanto no presente; no mundo e no Brasil) da visão conservadora. Para essa tarefa, foram fundamentais, os trabalhos de, além do próprio Burke, Roger Scruton e Michael Oakeshott.

Essas deferências especiais ao conservadorismo se mostraram necessárias pela constatação de que, embora, de maneira alguma, se deva generalizar, as famílias *homeschoolers*, tanto no Brasil quanto nos EUA, são, em sua absoluta maioria, de viés conservador. Além de haver pessoas de vários outros espectros ideológicos – de ultraconservadores a anarquistas –, há praticantes da ED que declaram não praticar nenhuma religião, nem ter filiação a qualquer igreja (e até sofrerem preconceitos e discriminações por isso); no entanto, em maioria fundamentam seus posicionamentos na cosmovisão criacionista, o que nos leva a concluir, nesse particular, que, embora acomode praticantes de diferentes espectros, a ED, em sua fase atual, assenta-se, sobretudo, em bases conservadoras de matizes religiosas cristãs.

Como o “marco zero” das famílias *homeschoolers* – tanto no Brasil quanto em outros países – é o conservadorismo, não há como desvencilhar dessa concepção a oposição que, ora indireta, ora diretamente, grande parte destas famílias fazem à Escola. Têm bastante resistência também à muitas das ideias iluministas, de onde se originam as concepções de mundo que fundamentam as sociedades ocidentais modernas e contemporâneas (ou pós-modernas), inclusive a ideia de social democracia, proposta que propugna a eliminação de tratamento discriminatório entre seres iguais – iguais exatamente na diferença.

Com efeito, para a cosmovisão iluminista, a qual forjara os ideais da Modernidade, as muitas diferenças (de origem geográfica, étnicas, linguísticas, culturais, religiosas, de orientação de gênero, de identidade de gênero, de expressão de gênero...) não devem ser invocadas para “enquadrar” pessoas e/ou grupos de pessoas em categorias hierarquizadas e fixas, como “superiores” e “inferiores”, como fizeram, por exemplo, os colonizadores/escravizadores em relação aos povos colonizados/escravizados, aos quais impuseram, das formas mais violentas possíveis, todas as suas concepções, seus valores sua visão de mundo, incluindo os valores religiosos do Cristianismo, tanto de matriz católica

romana quanto protestante, imposição esta que foi fundamental nesse processo abominável, do qual, até hoje, as vítimas sofrem, através de sua descendência, as horríveis consequências.

Enquanto Maria Celi Vasconcelos e Carlota Boto afirmam que a Escola como a conhecemos hoje (universal, pública, laica, democrática...) é uma espécie de filha obediente do Iluminismo, Roger Scruton é taxativo e direto: “o conservadorismo moderno é produto do Iluminismo”. Como afirmamos anteriormente, Conservadorismo e Progressismo, embora rivais irreconciliáveis, ironicamente, têm origem comum e, talvez o mais curioso, o acirramento da rivalidade se deve porque ambos espectros se apresentam com a mesma arrogante pretensão: garantir à humanidade uma vida segura, próspera e feliz [desde que se excluam todas as demais cosmovisões, pra seguir somente a sua], e ambos têm falhado clamorosamente.

Na perseguição de seu ideário seminal, a Escola, agora sob o monopólio do Estado, depois de muitas lutas de diversas classes que dela foram alijadas por centenas de anos, e muitas transformações, passa a incluir grupos historicamente excluídos, como alunas(os) periféricas(os), das classes mais marginalizadas, pessoas pretas, indígenas, quilombolas, populações do campo, ribeirinhas(os), pessoas com deficiência, “heterodivergentes⁷²”, entre outros. Essas pessoas e grupos de pessoas, naturalmente, não vieram sozinhas, trouxeram [pra dentro da escola] suas “idiossincrasias”, suas bagagens sociais, culturais... suas vivências, epistemologias, cosmogonias... Essa “invasão” de “estranhas(os)” ao ambiente escolar – por séculos, pertencente à uma “comunidade de iguais”, assustou as famílias conservadoras, estamos convencidos.

Não é coincidência que a reemergência da ED no Brasil ocorra a partir do início deste século, exatamente quando, concomitantemente, começam a se concretizar muitas dessas demandas reivindicadas por séculos, como: a universalização da educação básica, redução drástica do analfabetismo, ampliação do tempo de permanência na escola, ampliação de vagas, alimentação escolar, transporte escolar, fundo específico para o financiamento da educação básica, cotas para grupos secularmente marginalizados...

⁷² Até o presente, consideramos como neologismo [virtuoso]. Não encontramos tal expressão na literatura vigente sobre temas afins. Inspiramo-nos, no entanto, na categoria “neurodivergentes”, que não é uma definição médica, mas social, com o intuito de reunir em uma categoria diversos comportamentos que, por razões neurológicas, divergem da condição considerada neurologicamente “padrão”, como é o caso, por exemplo, das pessoas com TEA. A “heterodivergência” seria, portanto, não uma classificação médica ou discriminatória, estigmatizante, rotulante ou inferiorizante. Muito pelo contrário, a sugestão seria chamar a atenção para, dentro do contexto da sociedade de diversas(os), a importância do reconhecimento da existência de pessoas que, por razões distintas, divergem, sexualmente, do que seria o “padrão” imposto pela tradição, a heterocisnormatividade, não deixando, portanto [tais pessoas], de serem dignas dos mesmos direitos, deveres e tratamento.

Esse receio do “outro”, do “diferente”, do “estranho” e, ao mesmo tempo, a ambição da construção de uma “comunidade de iguais”, uma “família ideal”, como ressalta Adalberto Ribeiro, se tornam uma das motivações das famílias *homeschoolers* para rejeitarem radicalmente a escola, e para defenderem ideias como a “boa socialização” ou “socialização positiva”.

É importante que nunca se ignore o fato de que, embora por razões diferentes, muitas(os) estejam insatisfeitas(os) com a Escola – progressistas, talvez, até mais –, especialmente a pública. Aliás, é até difícil saber quem se indispôs com ela primeiro (se conservadores ou progressistas). Outra curiosidade importante é que o ponto nevralgico de ambos é o mesmo: o controle do Estado. Nesse particular, o que coloca em campos tão antagônicos esses dois grupos é a “solução” para os problemas da Escola.

Os progressistas, embora não a poupem de críticas de toda natureza, reconhecem a Escola como uma conquista imprescindível e irreversível para o bem e o progresso da humanidade em geral, conquanto esteja sempre sob disputas e necessite, constantemente, de reformas estruturantes. Para os conservadores, no entanto, a Escola é irreformável – “ela não tem problema; ela é o problema”. As famílias *homeschoolers* têm sérias críticas de cunho pedagógico à Escola. A única alternativa que enxergam é o rompimento unilateral com ela e, por conseguinte, a assunção do controle total da educação de sua prole.

Contudo, vale ressaltar, também, que não são todas(os) as(os) praticantes/defensoras(es) da ED que têm uma visão “demonizadora” da Escola e do Estado. Há, por exemplo, grupos que defendem a ED como forma alternativa e/ou complementar à educação escolar, e não necessariamente como a única forma de educação. Há também os que não se opõem a ED sob supervisão do Estado; o que estes são contra é o monopólio “absoluto” do Estado sob a formação dos indivíduos.

Ao fim, conseguimos agrupar, didaticamente, em quatro “categorias” as motivações principais das famílias *homeschoolers* brasileiras em rejeitar a Escola. São elas, as de caráter 1) moral (com base na religião cristã e/ou no Criacionismo); 2) pedagógico (a Escola se tornou pedagogicamente “obsoleta”); 3) social (temem a “má socialização”); e 4) familiar (a defesa da família convencional cristã é uma missão divina, preserva a família “ideal”).

Ressalte-se que essa categorização não é arbitrária e/ou particular, pois, conforme conseguimos abstrair e reunir das informações de diferentes autoras(es), esses achados encontram-se esparsos em várias(os) delas(es) por nós consultadas(os). Queríamos organizar esses argumentos, dando-lhes os fundamentos teóricos e analíticos que exigiam.

Acreditamos ter alcançado nossos objetivos: conseguimos identificar e analisar as principais motivações das famílias *homeschoolers* em rejeitar a Escola; apresentamos um olhar panorâmico da trajetória histórica da Educação Domiciliar, com destaque para sua reemergência atual; e sustentamos, com sobeja nuvem de “testemunhas”, que a tensão existente entre as cosmovisões dominantes (Conservadorismo X Progressivos) tem influenciado profundamente – inclusive com repercussões desfavoráveis – o debate sobre a regulamentação da ED no Brasil.

Por não ser um dos pontos de interesse direto de nossa pesquisa, não abordamos diretamente as questões jurídicas que envolvem o tema nesse momento – as quais, com justa razão, despertam muito interesse, tanto na comunidade acadêmica quanto no meio político e entre os movimentos sociais engajados na regulamentação da ED e nos debates que envolvem a educação em geral. Também não nos ocupamos do grupo suscetível à ED de caráter ideológico anárquico.

Por questões de limitações humanas e de tempo, deixamos de dar voz a vários grupos/segmentos de famílias que, por diversas razões, inclusive de força maior, têm, em algum momento, sido, em certo sentido, “empurradas” para a Educação Domiciliar ou para outras formas que não a escola formal. É o caso, por exemplo, das famílias com crianças com TEA – Transtornos do Espectro Autista –, as quais não se sentem seguras em colocar suas(seus) filhos na escola (mesmo muitas das particulares), por constatarem que esta instituição não está preparada para o adequado atendimento a pessoas nesta condição específica; famílias de imigrantes (que têm, entre outras, a barreira da língua); e pessoas em condição de deslocamento ou seminômades (migrantes, refugiadas/os, indígenas aldeadas/os, itinerantes...).

Até esse ponto da caminhada, com o valoroso auxílio de nossas(os) interlocutoras(es), desconfiamos, seriamente, que, no fundo, a razão mais forte para a rejeição das famílias *homeschoolers* à Escola seja, talvez, de caráter filosófico. Como nos assevera Adalberto Ribeiro, “é uma visão de mundo”.

Para o pensamento secular/humanista/pós-moderno (adotado pelas/os progressistas), a ética e o sentido da vida consistem na realização plena do ser humano; ou seja, na felicidade; e esta plenitude (ou estado de eudaimonia) só pode ser alcançada através da liberdade e da autonomia para realizar todos os seus desejos, sem limitações metafísicas ou de outra possível ordem externa, sem tabus morais que não resultem da consciência própria ou de consensos baseados na razão humana.

Para a cosmovisão conservadora, sob influência dogmática – pois sua principal fundamentação está no Criacionismo – há, como para a cosmovisão humanista, um sentido e uma necessidade de plenitude da vida, de realização, de efetivação da felicidade. No entanto, para este espectro, ao contrário do seu oponente, a "felicidade plena" consiste não em realizar, mas em administrar/controlar os desejos. A felicidade plena, para as(os) conservadoras(es), é algo menos filosófico, e mais pragmático, como nos ensina Michael Oakeshott: é uma questão de ordem; de disciplina de, enfim, obediência. Há, para as(os) partidárias(os) dessa visão, uma ordem cósmica pré-estabelecida por um poder superior, universal e infinito, e o sucesso, a verdadeira liberdade, a felicidade, a "vida com abundância", enfim, consiste exatamente em seguir, o mais estritamente possível, essa "receita"; e nela, estão inclusas a defesa inarredável da religião cristã, da família cristã e da propriedade privada... pra elas(es), é muito arriscado, uma temeridade, fugir a esse padrão.

É por isso que, embora tenham seus pontos divergentes e seus momentos de crise relacionais, conservadores e liberais conseguem, por muito mais tempo, caminhar de mãos dadas, como nos lembra Scruton. Quando se trata de progressistas, porém, para as(os) conservadoras(es), só o cogitar uma possível união já é, em si, uma complicação.

Em regra, as famílias *homeschoolers* partem de uma concepção ideal de mundo, como se pré-determinada por alguma ordem metafísica e universal que deve ser respeitada – não deixando de ser, portanto, uma visão idealista de mundo.

Como nossa fundamentação teórico-epistemológica é o Materialismo Histórico Dialético, entendemos que há na concepção conservadora uma “deformidade” comprometedora na leitura do mundo social, o mundo das ações entre homens/mulheres e homens/mulheres e entre homem/mulher e natureza, ou, pelas lentes de de Karl Marx e Friedrich Engels, o mundo do movimento real, cuja função do(a) pesquisador(a) é a reprodução ideal; e foi exatamente isso que perseguimos desde o primeiro passo dessa empolgante jornada: tentamos captar quais são as razões (reais) mais profundas que mobilizam e engajam as famílias *homeschoolers* brasileiras em torno da Educação Domiciliar.

Nossa percepção, a partir de tudo que investigamos, é de que para as famílias em questão, que, em regra, pertencem as mais variadas frações da classe média, a adoção da visão conservadora tem um componente (além do filosófico) adicional importante (e conveniente): a defesa do *status* econômico, da posição social familiar. Isso ficou evidente, a nosso ver, nas produções de André Vieira.

Percebemos ainda que, além dessas contradições, há certos exageros de ambos lados. Honestamente, não encontramos justificativas reais para o “pânico moral” alardeado por

muitas das famílias *homeschoolers* e suas(seus) apoiadoras(es) em relação à Escola – principalmente no que respeita à alegada “doutrinação comunista” ou “marxismo estrutural” (para as/os mais eruditas/os) –, mesmo a pública, a qual, é consenso geral, ainda está bem distante de “entregar” o que dela se espera e necessita.

A esse respeito, fazemos 3 ponderações:

- 1) a escola não sequestra as ideias de nenhuma criança que nela é matriculada. Estas passam lá, durante 5 dias na semana, apenas quatro das 24 horas de cada dia – as outras 20, ficam a critério das famílias;
- 2) as pessoas que compõem a escola (docentes, gestoras/es e outras/os trabalhadoras/es) não são as(os) “estranhos” que tais famílias alegam. Essa alegação pode ser facilmente refutada: se entre 80 a 90% da população se declara cristã, o mais lógico é crer que esses percentuais se refletem em todos os setores da sociedade – da igreja à penitenciária, da fábrica à universidade –, incluindo, obviamente, a escola. Onde estaria a “estranheza”? Além do mais, não há nenhum impeditivo de ordem legal para que qualquer responsável de qualquer aluna(o), dispondo de condições, vá à escola quantas vezes julgar necessário. Aliás, essa participação é, ao mesmo tempo, um direito e um dever de todas as famílias, para com a escola e, principalmente, com as(os) filhas(os); e
- 3) as crianças e adolescentes que as famílias não querem que frequentem o ambiente escolar para não se “contaminarem” moralmente, são as mesmas que frequentam igrejas, clubes esportivos, academias, cinemas, *shoppings*, baladas..., ambientes estes organizados e dirigidos pela mesma espécie de seres humanos que organizam e dirigem a escola. Isso nos leva a suspeitar que o “problema” não é a escola nem as pessoas que lá estão, mas à instituição maior a qual ela está vinculada: o Estado, e por este ser uma instituição de caráter humanista, o que, em grande medida, se choca com cosmovisão teísta na qual se baseia a maioria destas famílias.

Por outro lado, entendemos como exageradas as insinuações de que a regulamentação da ED comprometerá de forma grave a escola pública. Invocamos em nossa defesa o fator “adesão”. A maior referência nesse assunto, os EUA, aderiu a essa modalidade de ensino há mais de meio século. De acordo com números fornecidos pela própria ANED, menos de 3 milhões de alunas(os) são educadas(os) por esse sistema naquele país. Isso não significa que aquiescemos a ideia, por exemplo, de que a regulamentação aqui no Brasil seja algo consensual, que não haja necessidade de mais discussões e mais estudos, nos quais se considere, por exemplo, as inúmeras divergências entre as condições (econômicas, sociais,

culturais, históricas...) de uma economia desenvolvida, como são os EUA, e outra em desenvolvimento, como é o caso do Brasil. Apenas entendemos que o “pânico”, de qualquer dos lados, é injustificável.

Em sua jornada literária, o Poeta de Sete Faces se propõe a preparar uma canção “em que todas as mãos se reconheçam” – que “pretencioso”! Não temos toda essa “bagagem”. Entretanto, se tivéssemos à altura de propor algo, proporíamos um Brasil – e, por que não, um mundo – em que todas as ideologias, excetuando-se as sabidamente criminosas e nefastas, se reconheçam, se tolerem e, mais que isso, se autocritemem e se completem ao completarem umas às outras.

Nosso genial poeta afirma que, em seu jornadaear, “aprendeu novas palavras e tornou outras mais belas”. Parafraseando-o, diria eu que sanei algumas inquietações, e adquiri outras mais desassossegantes. É bom saber que encontramos várias respostas ao longo de nossa jornada; melhor ainda, porém, é chegamos onde nos encontramos agora com mais dúvidas do que certezas, pois se um dia conseguíssemos responder todas as nossas indagações, a ciência perderia sua razão de existir; e o meu desejo é que, enquanto aqui estivermos, jamais prescindamos do fazer científico.

Não temos palavras conclusivas. O que temos são, ainda, muitas inquietações. E isso é o que esperamos que o presente texto suscite em quem o ler. Pois se, ao chegar ao fim dele, a(o) leitor(a) tiver todas as suas dúvidas sanadas, minha suspeita é de que algo está muito seriamente errado (com o/a leitor/a, o texto ou o autor – ou, quem sabe, com os três). E, quase por fim, mas em continuação, em desejo análogo ao do Compositor da Canção amiga, que pretendia “*acordar os homens e adormecer as crianças*”, meu desejo é que tenhamos produzido um texto que ajude, por um lado, a aprimorar o debate e, por outro, a serenar os ânimos.

REFERÊNCIAS

ABREU, Waldir Ferreira de; OLIVEIRA, Damião Bezerra (Orgs). **Pedagogias Decoloniais, Decolonialidade e Práticas Formativas na Amazônia**. Curitiba: Editora CRV, 2021.

Ache Tudo e Região. **Localização e Dados Gerais** – Macapá-AP. Disponível em: <https://www.atrbr.com/ap/macapa/localizacao.htm>. Acessado em: 24.05.2024.

AMAPÁ, Governo do Estado do. **Laranjal do Jari**. Disponível em: <https://www.portal.ap.gov.br/conheca/laranjal-do-jari>. Acessado em: 24.05.2024.

ALMEIDA, Gabriela Freitas de. A Escolarização do Lar e a Desescolarização da Escola. In: VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. **Educação Domiciliar no Brasil: mo(vi)mento em debate**. Curitiba: Editora CRV, 2021.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. Tradução de Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2023.

ANED. Associação Nacional de Educação Domiciliar. Página inicial. **ANED**, s/d. Disponível em: <https://www.aned.org.br/>. Acessado em: 30/jan/2025.

ANED. Homeschooling: um direito humano que fortalece famílias e liberdades **ANED**, s/d. Disponível em: <https://aned.digital/homeschooling-um-direito-humano-que-fortalece-familias-e-liberdades/> Acessado em: 30/jan/2025.

APPLE. Michael W. **Educando à Direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. São Paulo: Cortez, 2003.

BARBOSA, Rui. Discursos Parlamentares - **Obras Completas** - Vol. XLI - 1914 - TOMO III - pág. 86/87.

BARROSO, Luiz Roberto. [Anais] Ação Direta de Inconstitucionalidade 4.439. Audiência Pública: Ensino Religioso em Escolas Públicas. **Supremo Tribunal Federal**, 2015. Disponível em: Acessado em: 30.01.2025

BELCHIOR, Antonio Carlos. Velha Roupa Coloria. Intérprete: Belchior. In: BELCHIOR, Antonio Carlos. **Alucinação**. Rio de Janeiro: 1976. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4ELmqOqQMDQ>. Acessado em: 20.05.2024.

BELCHIOR, Antônio Carlos. Quinhentos anos de quê? Intérprete: Belchior. In: BELCHIOR, Antônio Carlos. **Baihuo**. São Paulo: Movieplay, 1993. 1 CD (62 min). Faixa 5 (3 min 12 s).

BIANCHI, Álvaro. **Arqueomarxismo: comentários sobre o pensamento socialista**. São Paulo: Alameda Editorial, 2013.

BÍBLIA, A. T. Deuteronômio. In: **Bíblia Sagrada: Antigo e Novo Testamento**. Tradução (Revista e Atualizada): João Ferreira de Almeida. Barueri: Sociedade Bíblica do Brasil, 2009.

BÍBLIA, A. T. Gênesis. In: **Bíblia Sagrada: Antigo e Novo Testamento**. Tradução (Revista e Atualizada): João Ferreira de Almeida. Barueri: Sociedade Bíblica do Brasil, 2009.

BÍBLIA, N. T. I Coríntios. In: **Bíblia Sagrada: Antigo e Novo Testamento**. Tradução (Revista e Atualizada): João Ferreira de Almeida. Barueri: Sociedade Bíblica do Brasil, 2009.

BOFF, Leonardo. **A Águia e a Galinha: um metáfora da condição humana**. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

BOURDIEU, Pierre. PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução: elementos para uma teoria**

do sistema de ensino. 7ª edição. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação como Cultura**. Campinas, Mercado das Letras, 2002.

BRANDIM, Maria Rejane Lima; SILVA, Maria José Albuquerque da. Multiculturalismo e Educação: em defesa da diversidade cultural. **Diversa**: ano I, nº 1: pp 51-66: jan/jun/2008.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Brasília: Imprensa Oficial, 2021.

BRASIL [Plano Nacional de Educação (PNE)]. **Plano Nacional de Educação 2014-2024** [recurso eletrônico] : Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados – Edições, da Câmara, 2014.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 05 de outubro de 1988. Brasília-DF, 2006.

BURKE, Edmund. **Reflexões Sobre a Revolução em França**. Trad.: FARIA, Renato de Assunção et al. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1982.

CAMARGO, Leila Maria; HAGE; Salomão Antonio Mufarrej; GOMES, Raimunda Kelly Silva; FIGUEIREDO, Arthane Menezes. Diversidade Sociocultural e Currículo nas Amazônias: desafios no enfrentamento à monocultura das mentes. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 238-261, jan./mar. 2022. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acessado em: 30/11/2024.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e Educação na América: uma construção plural, original, complexa. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.

CANTO, Fernando; MIGUEL, Zé, **Meu Endereço**. Disponível em: <https://www.letras.com.br/ze-miguel/meu-endereco/>. Acessado em: 24.05.2024.

CECCON, Claudius; OLIVEIRA, Miguel; OLIVEIRA, Rosiska. **A Vida na Escola e a Escola da Vida**. Petrópolis. Editora Vozes, 2002.

COPPETE, Maria Conceição. **Educação intercultural e sensibilidade**: possibilidades para a docência. 2012. 593f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

COSTA, Antonio Mateus Pontes; PEREIRA, Alexandre Adalberto; SILVA, Lúcia Isabel da Conceição. Reflexões Transformativas: a Pedagogia Decolonial como possibilidade de Transformação para a Diversidade. In: ABREU, Waldir Ferreira de; OLIVEIRA, Damião Bezerra (Orgs). **Pedagogias Decoloniais, Decolonialidade e Práticas Formativas na Amazônia**. Curitiba: Editora CRV, 2021.

COUTINHO, João Pereira. **As Ideias Conservadoras Explicadas a Revolucionários e a Reacionários**. São Paulo: Três Estrelas, 2014.

CUCHE, Denys. Trad. Viviane Ribeiro. **A Ideia de Cultura nas Ciências Sociais**. Bauru: Edusc, 1999.

CUNHA, Luiz Antonio. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**, 5ª ed. São Paulo: Cortez; Niterói: EDUFF; Brasília: FLASCO do Brasil, 2005.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Homeschooling*: um desafio legal. In: VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. **Educação Domiciliar no Brasil**: mo(vi)mento em debate. Curitiba: CRV, 2021.

ELÍAS, María Esther. La Cultura Escolar: aproximación a un concepto complejo. **Revista Electrónica Educare**. Vol. 19(2). Mayo-agosto, 2015: 285-301.

ENGELS, Friedrich. **A Origem da Família, da Propriedade Privada e do Estado**. Tradução: Ciro Mioranza. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

EAGLETON Terry. **A Ideia de Cultura**. Trad.: Sofia Rodrigues. Lisboa: Temas e Debates – Atividades Editoriais, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**, 37ª ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. Apresentação. In: CECCON, Claudius; OLIVEIRA, Miguel; OLIVEIRA, Rosiska. **A Vida na Escola e a Escola da Vida**. Petrópolis. Editora Vozes, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O Enfoque da Dialética Materialista Histórica na Pesquisa Educacional. In: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GAMBOA, Sílvia Ancisar Sánchez. Pesquisa Qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. **Contrapontos**. Volume 3 – n. 3 – p. 393-405 – Itajaí, set/dez, 2003.

GARCIA, Elias. Pesquisa Bibliográfica *versus* Revisão Bibliográfica – uma discussão necessária. **Revista Línguas & Letras**. Volume 17, Número 35, 2016.

GATTO, John Taylor. **Armas de Instrução em Massa**: a jornada de um professor pelo mundo obscuro da escolarização obrigatória. Tradução: Juliana Amato. Campinas:, CEDET, 2021.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2019.

GIROUX, Henry A. **Atos Impuros**: a prática política dos estudos culturais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

GOLDENBERG, Mirian. **A Arte de Pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro – São Paulo: Record, 2004.

GOMES, Joãozinho; MILHOMEM, Val. Jeito Tucuju. Intérprete: Grupo Senzalas. In: Senzalas. Danças da Senzala. **Grupo Senzalas**, 2004. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/joaozinho-gomes-val-milhomem/1893943/>. Acessado em 05 de jan./2024.

GOMES, Joel [Casa Gomes]. Soneto para Laranjal. **Recanto das Letras**. Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/sonetos/1593884> 14/05/2009. Acessado em 05 de jan./2024.

GOMIDE, Denise Camargo. O Materialismo Histórico-Dialético como enfoque

metodológico para pesquisa sobre políticas educacionais. In: SAVIANI, D.[et al.] **Anais da XII Jornada do Histedbr e Seminário de Dezembro**: A crise estrutural do capitalismo e seus impactos na educação pública brasileira. Caxias, MA: Histedbr, MA/CESC, 2014.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-modernidade**. Tradução: SILVA, Tadeu Tomaz da; LOURO, Guacira Lopes. 12ª edição, Rio de Janeiro: Lamparina, 2019.

HARPER, Babette; CECCON, Claudius; OLIVEIRA, Miguel Darcy de; OLIVEIRA, Rosiska Darcy de. **Cuidado, Escola!** desigualdade, domesticação e algumas saídas. 24ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987

IPEC – Inteligência em Pesquisa e Consultoria Estratégica. Pesquisa de Opinião Pública Sobre Assuntos Políticos/Administrativos. **IPEC Inteligência**, dez./2023. Disponível em: <https://www.ipec-inteligencia.com.br/pesquisas/>. Acessado em: 06.03.2024.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Cidades e Estados/Laranjal do Jari/2022. **IBGE**, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ap/laranjal-do-jari.html>. Acessado em 24.05.2024.

KIRK, Russel. **A Política da Prudência**. São Paulo: É Realizações, 2013.

LAJE, Agustín. **A Guerra Cultural**: reflexões críticas para uma nova direita. Campinas: Vide Editorial, 2023.

LIMA, Leonardo Claver Amorim. Da Universalização do Ensino Fundamental ao Desafio de Democratizar o Ensino Médio em 2016: o que evidenciam as estatísticas? **R. Bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 92, n. 231, p. 268-284, maio/ago. 2011.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos Metodológicos na Construção do Conhecimento Científico: a pesquisa bibliográfica. **Rev. Katál**. Florianópolis. V. 10 n. esp. p. 37-45 2007.

LIPOVETSKY. Gilles; SERROY, Jean. Tradução: MACHADO, Maria Lúcia. **A Cultura-Mundo**: resposta a uma sociedade desorientada. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

LYNCH, Christian Edward Cyril. Conservadorismo Caleidoscópico: Edmund Burke e o pensamento político do Brasil oitocentista. **Lua Nova**, São Paulo, 100: 313-362, 2017.

MACAPÁ (AP), Edital nº. 01/2022 – PPGED/UNIFAP - 01 de junho de 2022 (Processo Seletivo para o Curso de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) – turma 2022). **MACAPÁ**: Universidade Federal do Amapá; Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação; Departamento de Pós-Graduação; Programa de Pós-Graduação em Educação. Macapá, 01 de junho de 2022. Disponível em: https://sigaa.unifap.br/sigaa/public/processo_seletivo/lista.jsf. Acessado em: 24.05.2024

MADUEÑO, Denise. Bancada Evangélica começou com um boato. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1995/9/17/brasil/35.html>. **Folha de São Paulo**, 17.09.1995. Acessado em: 06.05.2024.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**: o tratado político mais influente da história. Tradução: RISSATTI, Petê. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2016.

MARX, Karl. **Para a Crítica da Economia Política**. Moscovo: Edições Progresso Lisboa, 1982.

- MARX, Karl. **O Capital** (Ed. condensada). São Paulo: Folha de São Paulo, 2010.
- MARX, Karl; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. Tradução de Rubens Enderle, Nélcio Schneide e Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.
- MARX, Karl; ENGELS. **A Sagrada Família**. São Paulo: Boitempo, 2003
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 15ª ed. São Paulo: Hucitec Editora, 2014.
- MOREIRA, Alexandre Magno F. **O Direito à Educação Domiciliar**. Brasília: Editora Monergismo, 2017.
- NETTO, José Paulo, **Introdução ao Estudo de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- NETTO, José Paulo. [Aula] **Introdução do Método em Marx**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2WndNoqRiq8&t=2044s>. Acessado em 05 de jan./2024.
- NOVAES, Maria Eliana. **Professora Primária**: mestra ou tia. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 1992.
- NUNES, Josemaria de Souza. Considerações Sobre a Família: histórico, conceituação e interpretação à luz da Constituição. **Jusbrasil**. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/artigos/consideracoes-sobre-a-familia/152053492>. Acessado e: 30/jan/2015.
- O 'BRIEN, Connor Cruise. Introdução: o manifesto de uma contrarrevolução. In: BURKE, Edmund. **Reflexões Sobre a Revolução em França**. Trad.: FARIA, Renato de Assunção et al. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1982.
- OAKESHOTT, Michael. **Conservadorismo**. 6ª ed. Belo Horizonte: Âyiné, 2020.
- PAULON, Andréa; NASCIMENTO, Jarbas Vargas do; LARUCCIA, Mauro Maia. Análise do Discurso: fundamentos teórico-metodológicos. **Revista Diálogos Interdisciplinares**. Vol. 3, nº 1, 2014.
- PESSOA, Alessandro Vieira; PESSOA, Mayara Lustosa. *Homeschooling* e o Debate sobre os Movimentos Sociais. VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. **Educação Domiciliar no Brasil**: mo(vi)mento em debate. Curitiba: Editora CRV, 2021.
- PIMENTEL, Pablo Fernando Campos. **Conservadorismo e Democracia**: pactos de razoabilidade. 2022. 130f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.
- PRATES, Guiomar; SANTANA, Nivaldo. **Cem Anos dos Comunistas no Movimento Sindical**. São Paulo: Anita Garibaldi, 2022.
- PIRES, Marília Freitas de Campos. O Materialismo Histórico-dialético e a Educação. 1997. In: **Interface** – Comunic., Saúde, Educ. 1. Agosto, 1997-Pg.: 83-94.
- QUADROS, Marcos Paulo dos Reis. **Conservadorismo à Brasileira**: sociedade e elites políticas na contemporaneidade. 2015. 273f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.
- RAMOS, Francicleo Castro. Socialização e cultura escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23. 2018.

- REIS, Arthur Cezar Ferreira. **Território do Amapá**: perfil histórico. Rio de Janeiro: Departamento de Imprensa Nacional, 1949.
- RIBEIRO, Adalberto Carvalho. Homeschooling e Controvérsias: da identidade à pluralidade – o drama da socialização. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2014775, p. 1022, 2020.
- RIBEIRO, Adalberto Carvalho. Moderna Defesa do Passado, Criativa Defesa da Tradição. In: VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. **Educação Domiciliar no Brasil**: mo(vi)mento em debate. Curitiba: CRV, 2021.
- RICUPERO, Bernardo. O conservadorismo difícil. In: FERREIRA, Gabriela Nunes; BOTELHO, André (orgs.). **Revisão do pensamento conservador**: ideias e política no Brasil. São Paulo: Hucitec-FAPESP, 2010, pp. 76-94.
- SALGADO, Gabriele Nigra. *Homeschooling e Unschooling*: alternativas à escolarização?. In: VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. **Educação Domiciliar no Brasil**: mo(vi)mento em debate. Curitiba: CRV, 2021.
- SANTOS, Alan dos. **As Origens das Guerras Culturais**: conflitos morais, identidades, biopolítica e luta de classes. Curitiba: CRV, 2021.
- SANTOS, Luiz Maurício Pragana dos; MOTTA FILHO, Nelson Cândido. Como uma Onda. Intérprete: Lulu Santos. In: SANTOS, Lulu. **O Ritmo do Momento**. Continental/WEA. Rio de Janeiro/São Paulo: 1983. Disponível em: <https://www.letras.mus.br/lulu-santos/47132/> Acessado em: 20.05.2024.
- SARNEY, José; COSTA, Pedro. **Amapá**: a terra onde o Brasil começa. Brasília: Senado Federal. 1999.
- SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa Documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**. Ano I, Número 1 – Julho de 2009.
- SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. 4ª. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.
- SCRUTON, Roger. **Conservadorismo**: convite à grande tradição. São Paulo: Record, 2020.
- SCRUTON, Roger. **O Que é Conservadorismo**. Tradução: Guilherme Ferreira Araújo. 1ed. São Paulo: É Realizações, 2015.
- SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Cultura Escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 201-216, 2006. Editora UFPR.
- SILVA SOBRINHO, Helson Flávio da. Análise do Discurso e a insuportável luta de classes na teoria e na prática. In: TFOUNI, Leda Verdiani, MONTE-SERRAT, Dionéia Motta e CHIARETTI, Paula (Orgs.). **A Análise do Discurso e Suas Interfaces**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2011.
- SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e Diferença**: a perspectiva dos Estudos Culturais. 15ª edição. Petrópolis: Cortez, 2014.

SILVA, Vânia Maria de Carvalho e. **A Educação Domiciliar Brasileira (*Homeschooling*) Pede Passagem**: origem, debates e tentativas de regulamentação. Curitiba: Editora CRV, 2021.

SOUZA, Jamerson Murillo Anunciação de. **Tendências Ideológicas do Conservadorismo**. Recife. Editora UFPE, 2020.

TAVARES, Elton. Projeto de Lei Pode Transformar a Canção Jeito Tucuju como Hino Cultural do Amapá. **Blog De Rocha**, 19.09.2017. Disponível em: <https://www.blogderocha.com.br/projeto-de-lei-pode-transformar-a-cancao-jeito-tucuju-como-hino-cultural-do-amapa/>. Acessado em: 25.02.2024.

TEITELBAUM, Benjamim R. **Guerra pela Eternidade**: o retorno do tradicionalismo e a ascensão da direita populista. Campinas: Unicamp, 2020.

UNICEF. Dois milhões de crianças e adolescentes de 11 a 19 anos não estão frequentando a escola no Brasil, alerta **UNICEF Brasil**, 15.09, 2022 UNICEF. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/comunicados-de-imprensa/dois-milhoes-de-criancas-e-adolescentes-de-11-a-19-anos-nao-estao-frequentando-a-escola-no-brasil>. Acessado em: 23.05.2024.

VARES, Sidnei Ferreira de. Resenha: conservadorismo e atualidade. **Hist. R.**, Goiânia, v. 20, n. 1, p. 168–173, jan./abr. 2015.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. **A Casa e os Seus Mestres**: a educação no Brasil de oitocentos. Rio de Janeiro: Griphus, 2005.

VASCONCELOS. Maria Celi Chaves. A Educação Domiciliar e Suas Motivações: elos que se desfazem e refazem. In: VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. **Educação Domiciliar no Brasil**: mo(vi)mento em debate. Curitiba. Editora CRV, 2021.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves; BOTO, Carlota. A Educação Domiciliar como Alternativa a ser Interrogada: problemas e propostas. **Práxis Educativa**. Ponta Grossa, v. 15, p. 1-21, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v15.14654.019>.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves; KLOH, Fabiana Ferreira Pimentel. Uma produção que se intensifica: a educação domiciliar nas pesquisas acadêmicas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 36, n. 2, p. 539-558, 2020.

VASCONCELOS. M. C. C.; MORGADO, J. C. B. C. Desafios à escolarização obrigatória: a inserção do *homeschooling* na legislação educacional no Brasil e em Portugal. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Recife, RBP AE - v. 30, n. 1, p. 203-230, jan./abr. 2014.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Cultura, Culturas e Educação**. Revista Brasileira de Educação. Maio/Jun/Jul/Ago 2003 Nº 23.

VIEIRA, André de Holanda Padilha. **“Escola? Não, obrigado!”** Um retrato do *homeschooling* no Brasil. 2012. Monografia (Bacharelado em Sociologia) – Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília: Brasília, 2012.

VIEIRA, André de Holanda Padilha. Audiência Pública Nº 0750/13. **Câmara dos Deputados** – Departamento de Taquigrafia, Redação e Revisão – Núcleo de Redação Final em Comissões. 12/jun/2013.

VIEIRA, André de Holanda Padilha. “Interesses Naturais” ou Vantagens de Classe? Desigualdade Invisível e Construções da “Educação Ideal” em Famílias “*Homeschoolers*”. In: VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. **Educação Domiciliar no Brasil: mo(vi)mento em debate**. Curitiba: Editora CRV, 2021.

XAVIER, Carlos. **Educação Domiciliar no Brasil: aspectos filosóficos, políticos e jurídicos**. Rio de Janeiro. Instituto Angelicum, 2019.

WHITE, Ellen Gould. **Conselhos Sobre Educação**. Ellen G. White State, Inc., 2007. *E-book*. Disponível em: <https://egwwritings.org/allCollection/pt/245>. Acessado em: 30/jun/2023.

WHITE, Ellen Gould. **Conselhos aos Professores, Pais e Estudantes**. Ellen G. White State, Inc., 2021. *E-book*. Disponível em: <https://egwwritings.org/allCollection/pt/245>. Acessado em: 30/jun/2023.

ZAN, Dirce; KRAWCZYK, Nora. Ataque à Escola Pública e à Democracia: notas sobre os projetos em curso no Brasil. **Revista Retratos da Escola**. Escola, Brasília, v. 13, n. 27, p. 607-620, set./dez. 2019.

APÊNDICE

O MUNDO É DE TODO MUNDO (Um cordel sobre diversidade, inclusão e tolerância)

Claudinho Chandelli
<https://aforcadaideia.blogspot.com/2019/12/cronica-dominical-o-mundo-e-de-todo.html>

O mundo é de todo mundo
É do rico e do pobre
Do patrão e do peão
É do plebeu e do nobre
Do honesto e do ladrão

O mundo é de todo mundo
É do ateu e do crente
Do analfabeto e do doutor
Do cético, deísta, indiferente...
Do incrédulo e do adorador

O mundo é de todo mundo
É de quem é da direita ou da esquerda
Comunista

Socialista
 Capitalista
 Messianista
 Monarquista
 Estadista
 Anarquista
 Ilusionista, idealista, otimista, altruísta, sonhador...
 Realista, pessimista, egoísta, individualista, profissional, amador...

O mundo é de todo mundo
 Da periferia e do centro
 Sem-terra e latifundiário
 É de quem tá do lado de dentro
 E de quem já saiu do armário

O mundo é de todo mundo
 É do preto, do indígena e do branco
 Do hétero, do homo e do trans
 Do dissimulado e do franco
 Das pirralhas e das cunhãs

O mundo é de todo mundo
 Liberal e conservador
 Ativista
 Pacifista
 Progressista
 Privatista
 Ambientalista
 Cientista
 Trabalhador
 Sedentário
 Itinerante
 Estudante
 Militante
 Professor

O mundo é de todo mundo
 É do brega e do erudito
 Do intelectual e do matuto
 Do militar e do civil
 Do íntegro ao mais astuto

O mundo é de todo mundo
 É de quem acredita no céu
 E de quem acha que não convém
 É de quem aplaude esse cordel
 E de quem não gostou também