

A DISPUTA PELO PODER DA ESCOLA: O PROJETO DE EDUCAÇÃO DOMICILIAR E SUA NOVA MODALIDADE DE PRIVATIZAÇÃO

*THE STRUGGLE FOR SCHOOL POWER: THE
HOMESCHOOLING PROJECT AND
ITS NEW PRIVATIZATION MODALITY*

*LA LUCHA POR EL PODER ESCOLAR:
EL PROYECTO DE EDUCACIÓN EN CASA Y SU
NUEVA MODALIDAD DE PRIVATIZACIÓN*

GÉSSICA PRISCILA RAMOS¹

¹Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos/SP-Brasil

RESUMO Este artigo tem como objeto o tema da educação domiciliar, tendo o Projeto de Lei n. 3.179, de 2012 (PL 3.179/12), aprovado no dia 19 de maio de 2022, na Câmara dos Deputados e, atualmente, em tramitação no Senado Federal como Projeto de Lei n. 1.338/2022 (PL 1.338/22), como marco dessa discussão. A partir de análise bibliográfica e documental, busca-se discutir o Projeto em sua estratégia de privatização da educação. Para tanto, discorre inicialmente sobre a diferenciação entre educação e educação escolar, apresentando, nesse contexto, o surgimento da escola e sua configuração na sociedade moderna, apresentando os elementos que a constitui e o poder que os circunda. Na sequência, debate-se a inconstitucionalidade do PL em tramitação e como ele pretende sequestrar da escola aspectos que lhe são inerentes. Constata-se que o mesmo se situa no bojo de luta pelo poder da escola que se revela agora a partir da estruturação de novos mecanismos de privatização que transcendem o campo da parceria público-privada na condução da educação nacional, mas passam pela tentativa do controle privado/doméstico dos elementos fundantes da escola desde a modernidade: o saber escolar, o trabalho educativo e a formação educacional escolar do sujeito.

PALAVRAS-CHAVE: EDUCAÇÃO DOMICILIAR; POLÍTICA EDUCACIONAL; PRIVATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO; ESCOLA.

ABSTRACT This article has as its object the theme of homeschooling, having the Law Project n. 3,179, of 2012 (PL 3.179/12) - approved on May 19, 2022, in the Chamber of Deputies and currently being processed in the Federal Senate as Law Project n. 1.338/2022 (PL 1.338/22) - as a framework for this discussion. Based on bibliographic and documental analysis, it seeks to discuss the Project in its strategy of privatization of education. Therefore, it initially discusses the differentiation between education and school education, presenting, in this context, the emergence of the school and its configuration in modern society, presenting the elements that constitute it and the power that surrounds them. It then discusses the unconstitutionality of the Law Project in progress and how it intends to hijack aspects that are inherent to it from the school. It notes that it is situated in the midst of the kidnap for school power, which is now revealed from the structuring of new privatization mechanisms that transcend the field of public-private partnership in the conduct of national education but go through the attempt of private/domestic control of the founding elements of the school since modernity: school knowledge, educational work and the individual's school education.

KEYWORDS: HOMESCHOOLING; EDUCATIONAL POLICY; PRIVATIZATION OF EDUCATION; SCHOOL.

RESUMEN Este artículo tiene por objeto el tema de la educación en el hogar, teniendo el Proyecto de Ley n. 3.179, de 2012 (PL 3.179/12) - aprobado el 19 de mayo de 2022, en la Cámara de Diputados y actualmente en trámite en el Senado Federal como Proyecto de Ley n. 1.338/2022 (PL 1.338/22) - como marco para esta discusión. A partir del análisis bibliográfico y documental, busca discutir el Proyecto en su estrategia de privatización de la educación. Por lo tanto, discute inicialmente la diferenciación entre educación y educación escolar, explicando, en ese contexto, el surgimiento de la escuela y su configuración en la sociedad moderna, presentando los elementos que la constituyen y el poder que los rodea. Luego discute la inconstitucionalidad del proyecto de ley en trámite y cómo pretende susstraer a la escuela aspectos que le son inherentes. Señala que se sitúa en medio de la lucha por el poder escolar, que ahora se revela a partir de la estructuración de nuevos mecanismos de privatización que trascienden el campo de la colaboración público-privada en la conducción de la educación nacional, pero pasan por el intento de la control privada/doméstico de los elementos fundantes de la escuela desde la modernidad: el saber escolar, el trabajo educativo y la formación escolar del individuo.

PALABRAS CLAVE: EDUCACIÓN EN CASA; POLÍTICA EDUCATIVA; PRIVATIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN; ESCUELA.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objeto o tema da educação domiciliar. Aborda como marco da discussão o Projeto de Lei n. 3.179, de 2012 (PL 3.179/12), de autoria do deputado Lincoln Portela, aprovado no dia 19 de maio de 2022, na Câmara dos Deputados e que, atualmente, encontra-se em tramitação no Senado Federal como Projeto de Lei n. 1.338/2022 (PL 1.338/22), substitutivo criado a partir do projeto original pela incorporação de “todos os

processos subsequentes sobre a matéria” (VASCONCELOS; BOTO, 2020, p. 11), durante sua tramitação.

A educação domiciliar é “um movimento característico dos anos 2000”. Nos Estados Unidos, ela é chamada de *homeschooling*, tendo como proposta básica formular “alternativas, baseadas no avanço e no domínio de novas tecnologias”, que permitam “pensar na educação fora da escola”. Deseja-se com ela romper não apenas com os limites físicos, mas também com o modelo vigente de escolarização por meio da eleição da “casa” e do “ambiente doméstico”, como locais de educação “capazes de prescindir do aparato físico e imaterial que a escola oferece”. O argumento é que se busca, por esse caminho, “corrigir as deficiências do sistema escolar” e colocar “em questão o modelo da escolaridade obrigatória” (VASCONCELOS; BOTO, 2020, p. 8), posto que

A escola contemporânea tem sido objeto de críticas e questionamentos por parte de inúmeros setores da vida social. Considera-se a instituição obsoleta, diz-se que ela não foi capaz de acompanhar os tempos, que a velocidade das informações na sociedade digital tornou a escola desatualizada em relação àquilo, inclusive, que é sua razão de ser: a formação da cultura letrada. Há claramente uma crise nas imagens pelas quais a escola é representada para a população. (BOTO, 2022, p. [1]).

Além disso, por conta do forte interesse de grupos religiosos sobre o assunto, existem argumentos que acenam que o “estudo em casa protegeria as crianças e jovens de ambientes escolares perigosos (*bullying*, drogas, sexualidade precoce) e garantiria melhores condições para conservar valores morais, culturais, ideológicos e religiosos das famílias”. (ZAN; KRAWCZYK, 2019, p. 615).

Não por acaso, o movimento em defesa da educação domiciliar apareceu inicialmente nos EUA, por meio da atuação de grupos religiosos, apresentando forte apoio econômico de grupos de extrema direita daquele país. (ZAN; KRAWCZYK, 2019). Sua fundamentação se encontra em uma “vasta gama de posições antiestatistas” como anarquistas, liberais individualistas, neoliberalistas, posições religiosas fundamentalistas, entre outras, ao se colocar “contra o Estado” e o monopólio sobre a “direção da educação escolar” (OLIVEIRA; BARBOSA, 2017, p. 194), em uma suposta condução autoritária e até totalitária de sua parte. No Brasil, a discussão recente sobre o tema tem sido fortalecida por meio da atuação de grupos de extrema direita, como é o caso do “Movimento Brasil Livre (MBL), que também defende o projeto Escola sem Partido”. (ZAN; KRAWCZYK, 2019, p. 614).

Ciente desse contexto, tal artigo pretende, por meio de estudo bibliográfico e documental, analisar o PL sobre educação domiciliar como mais uma estratégia de luta pelo poder da escola que se revela agora em nossa sociedade a partir da estruturação de um novo mecanismo de privatização, o qual se dá pelo controle privado/doméstico dos elementos fundantes da escola desde a modernidade.

A EDUCAÇÃO E A EDUCAÇÃO ESCOLAR

A educação pode ser caracterizada como uma prática que é constituinte do ser humano e, conseqüentemente, das sociedades. Historicamente, verifica-se que ela sempre esteve

presente nas relações naturais estabelecidas entre humanos, tendo, nesse formato, um conteúdo espontâneo e não sistematizado que coincidia com o “próprio ato de viver”¹. Sob esse contexto, a educação conseguia oferecer ao ser humano os instrumentos necessários para sobreviver em sociedade, garantindo-lhe a apropriação do saber como *habitus* ou, por assim dizer, como sua “segunda natureza”. (SAVIANI, 2008, p. 20-21; 137). Isso porque, sem a existência das classes sociais, “os fins da educação” derivavam “da estrutura homogênea do ambiente social”, identificando-se “com os interesses do grupo” e se realizando “igualmente em todos os seus membros, de modo espontâneo e integral”. (PONCE, 1983, p. 21).

Entretanto, é possível ressaltar que, com o desenvolvimento das sociedades e a diferenciação social e econômica que foi materializada entre os membros nesse processo, foi se acenando para a criação de estratégias que também promovessem e reforçassem a diferenciação cultural e educacional entre eles com vistas à perpetuação e acentuação das desigualdades, utilizando-se da educação enquanto ferramenta central de poder.

A educação passou, então, a assumir um caráter claramente intencional, voltando-se para o ensino de conhecimentos específicos e desenvolvendo-se por meio de características particulares e processos mais organizados. (RAMOS, 2013). Nesse contexto, nasceu os primórdios do que viria a se chamar de escola e que, notadamente, durante o período moderno, acabou se estruturando e se tornando o espaço arquitetado para instrução e formação dos sujeitos em conhecimentos, comportamentos e valores, sobretudo fundados na cultura científica, letrada e urbana, destacando-se pelo poder sobre a formação do sujeito social e da própria sociedade.

Pode-se considerar, portanto, que a escola, desde sempre, foi desenvolvida como espaço de poder. Primeiro, ela serviu como ferramenta do poder de conhecimento para quem já gozava do poder do tempo livre, político, econômico, religioso e/ou cultural. Posteriormente, ela também foi usada como estratégia de poder da elite para manutenção do poder de dominação pelo controle da formação dos grupos não abastados, pelo uso de mecanismos de: aculturação, moralização, “civilização” e/ou formação de mão de obra, dentre outros.

Observa-se, contudo, que ao se abrir a escola progressivamente como espaço para manipulação da formação dos grupos menos abastados a partir do período moderno, uma contradição se engendrou nesse processo. Dialeticamente, a escola paulatinamente foi se tornando objeto de desejo e luta por tais grupos pela consciência lhes dada pelo acesso ao poder do conhecimento oferecido pela escola que, sob essa nova perspectiva, passou a ser interpretada como estratégia de libertação e de promoção da justiça social.

Sobretudo com o desenvolvimento do capitalismo, a escola para todos se tornou contraditoriamente parte da demanda, tanto do grupo dominante quanto do grupo dominado (RAMOS, 2013): o primeiro, objetivando manter sua dominação pelo controle da formação dos grupos menos abastados, oferecendo-os aos sujeitos condições mínimas de atuação com as ferramentas de produção que foram se tornando cada vez mais complexas com a industrialização; o segundo, com vistas a alcançar melhores oportunidades de trabalho como campo de direito e também como ferramenta de consciência e de luta de classe.

¹ Expressão utilizada por Saviani (2008, p. 7), significando a ação de se formar homem e de se educar pelo trabalho.

O direito à educação nasceu dessa contradição, respaldado especialmente por documentos internacionais que indicavam a urgência dessa ação nos territórios nacionais diante do avanço de modelos sociais mais humanos, do campo dos direitos e do próprio do capitalismo. Com isso, refutar a ideia da educação como um direito de todos foi se tornando um discurso basicamente inadmissível e a sua legalização em vários países se mostrou uma consequência.

Todavia, frente ao acesso legalmente reconhecido da educação como direito de todos, outras contradições foram sendo postas em sua difusão, com a criação de novas estratégias de poder pelo uso da escola. Nesse processo, os grupos dominantes passaram a propagar a ideia do direito à educação, dificultando contraditoriamente o acesso de todos à escola. Assim, legislações foram criadas impondo barreiras étnicas, etárias, de gênero, de localização, dentre outras, para ingresso nesse espaço.

Progressivamente, além da dificuldade do acesso, obstáculos relacionados à permanência também foram se fortalecendo pela desconsideração, por parte das legislações criadas, das necessidades econômicas e sociais diferenciadas dos grupos populares que passaram a frequentá-la e que demandariam uma ação mais direta, por parte do Estado, no sentido de sustentar esse processo pela construção de políticas assistências (de saúde, alimentares etc.) e educacionais (de adequação metodológica e de material didático, de formação docente etc.) para suporte desses na escola.

Todavia, o aumento da demanda por qualificação dos trabalhadores, bem como a organização dos movimentos sociais em torno de bandeiras que aliavam o direito à educação com políticas de garantia de acesso e permanência foram crescendo, tornando-se razão progressiva da atuação do Estado nessa direção, ainda que até hoje se possa constatar várias falhas nesse aspecto.

Não por acaso, em paralelo ao processo de democratização da escola, passou a ser observada a criação de estratégias mais refinadas de dominação pelo seu uso, de modo que a escola foi se expandindo em quantidades e qualidades diferentes, segundo a classe social a quem se destinava (RAMOS, 2013), legando aos mais pobres uma educação também empobrecida. (PONCE, 1983). Por isso, temáticas como acesso, permanência, quantidade e qualidade do ensino são até hoje assuntos bastante presentes nas bandeiras dos grupos que lutam pelo cumprimento do direito à educação de todos/as.

Assim, a disputa pelo poder da escola ainda hoje faz com que, apesar de a educação já ser reconhecida como um direito de todos/as, também exista muita luta a se processar na concretização do direito à educação, notadamente no que diz respeito à qualidade. Entretanto, é inegável o avanço histórico alcançado ao longo desse trajeto, posto que vários dispositivos legais já foram criados em inúmeros e diferentes países com essa finalidade.

A ESCOLA E SEUS PODERES

É importante compreender que o direito à educação, em nossa sociedade, realiza-se por meio de uma instituição chamada escola que, como visto antes, apresenta origem anti-natural, sendo especial e propositalmente criada para a realização de práticas educacionais não efetiváveis de forma espontânea. Essa tem como elementos básicos de funcionamento: o sujeito da aprendizagem, o saber/conhecimento a ser aprendido e o trabalho educativo intermediando essa relação. (RAMOS, 2013).

Por trás desses elementos, aluno, professor e conhecimento se caracterizam como o tripé que a sustenta. O aluno é aquele que ocupa o papel de agir na apropriação do saber escolar pela ação do professor, apenas porque ainda não domina esse saber. Já o professor é o adulto que, nessa relação, ocupa o papel de ensinar, tão somente porque, em razão da formação (inicial e continuada) diferenciada, domina as ferramentas do trabalho educativo (em conteúdo e forma), sabendo utilizá-las a favor do alcance dos objetivos da educação escolar. A relação que se estabelece entre professor e aluno tem como causa primeira e fundante o conhecimento. Esse conhecimento **é a razão e** o objetivo dessa relação que se estabelecerá entre professor e aluno. **É** ele o objeto de busca por parte do aluno, assim como é ele o objeto que necessariamente deverá ser oferecido pelo professor ao aluno nessa relação.

Como esses três aspectos **são essenciais para a educação escolar, pode-se** considerar que existe uma relação dialética e orgânica entre eles, sem hierarquia de importância (RAMOS, 2013) (ainda que com hierarquia de papéis, segundo a teoria de análise posta como fundamento dessa discussão), posto que o processo não pode se materializar na ausência de algum deles, apesar de a causa primária se situar no conhecimento.

O conhecimento (que instrui, capacita, forma, socializa, civiliza, humaniza e/ou liberta) apresenta um vínculo intrínseco com a escola. É ele a razão fundante de a escola ter se constituído ao longo da história como um objeto de disputa pelos diferentes grupos preocupados em manter o poder ou em alcançá-lo. Acontece que, para lidar com esse elemento central, a escola, a partir do período moderno, acabou desenvolvendo mecanismos próprios para sua promoção e que acabaram se estabelecendo organicamente como suas novas formas de poder, sendo eles: o saber escolar, o trabalho educativo e a formação educacional escolar do sujeito.

O saber escolar é o objeto de cobiça pelos diferentes grupos, pois porta em si o poder do conhecimento, sendo um saber fundado no conhecimento historicamente produzido pela humanidade. Todavia, por sua complexidade, ele não é apresentado em seu formato original para acesso pelo sujeito que se encontra limitado por um tempo cronológico e um espaço físico e histórico. (RAMOS, 2013). Portanto, para que possa ser alcançado por esse, o conhecimento passa por um processo de seleção que se relaciona com o modelo de ser humano e de sociedade que se quer formar, o que faz com que seu controle seja algo desejado por parte de diferentes grupos. Sua base é a ciência, de modo que transcenda a cultura popular, o senso comum, a opinião, o palpite e o amadorismo que podem ser interpretados como pontos de partida da prática pedagógica, mas nunca como pontos de chegada. Por tal razão, o saber escolar tem o poder de democratizar as ferramentas para a construção de um sujeito consciente da história da humanidade e, por consequência, da sua, possibilitando quiçá o processo de resgate da unidade intelectual-manual (omnilateralidade).

Já o trabalho educativo se caracteriza como a forma ou o processo pelo qual se dá a democratização do saber escolar que não se processaria sob bases espontâneas. Para tanto, a Pedagogia é utilizada como campo preocupado com a forma, o processo e o método de ensino, não apenas com o conteúdo a ser ensinado. (SAVIANI, 2008). O trabalho educativo envolve o planejamento das ações a serem desenvolvidas no processo de ensino a partir de objetivos materializados em práticas que impulsionam a concretização do aprendizado por meio da intencionalidade do ensino. Por isso, ele se objetiva no tempo da aula, isto é, em

um tempo e espaço focalizado, imediato e delimitador da relação entre aluno e conhecimento mediado pelo trabalho educativo (SAVIANI, 2008) que é encarnado em um sujeito físico, materializado na figura do professor, ocupante desse papel por possuir formação específica, prévia e contínua para realizar esse trabalho. (RAMOS, 2013).

A formação educacional escolar do sujeito, por sua vez, é a consequência da relação estabelecida entre sujeito, trabalho educativo e saber escolar, revelando a posse do conhecimento democratizado e, portanto, de um poder emancipatório. Por isso, e de modo assustador para os grupos que objetivam se manter no poder dentro da sociedade capitalista, essa formação impacta não só o sujeito aluno, mas a formação humana e cidadã e, por conseguinte, os rumos da própria sociedade. Isso porque

[...] a criança que frequenta o espaço escolar pode contar com uma diversidade de olhares e de perspectivas que não haverá na intimidade do seu lar. A escola torna-se, portanto, um mundo de diversidades em que a criança amplia a aquisição da cultura e do seu próprio olhar, na medida em que outros olhares são compartilhados. Desta forma, a escola não é reduzida a um espaço de socialização e de aquisição do conhecimento. A escola é um espaço de experiências e de existências. (BECKER; GRANDO; HATTGE, 2020, p. 10-11).

Não por acaso, no caso brasileiro, a principal legislação educacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação n. 9.394/1996 (BRASIL, 1996), preocupada em regular os rumos de todo esse processo, sob via pública e estatal, tomou esse tipo de educação para si ao se propor focar e regulamentar a educação de cunho escolar. Em suas palavras:

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias. (BRASIL, 1996, art. 1).

Com isso, a Lei deixou claro que essa educação, por sua especificidade frente aos outros processos educacionais que ocorrem na sociedade e pelo papel essencial que exerce na formação do cidadão, deve acontecer de modo predominante em uma instituição própria, na qual, como sabido, nomeia-se escola, sendo o Estado, desde 1934, seu responsável no Brasil, quando a obrigatoriedade escolar foi definida “a um só tempo” pela “obrigação de o Estado oferecer escolas e a obrigação de os pais enviarem seus filhos à escola”. (BOTO, 2022, p. [2]).

A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO DOMICILIAR NO BRASIL RECENTE E SEUS NOVOS MECANISMOS DE PRIVATIZAÇÃO

A questão da educação domiciliar revela uma nova face da luta pelos poderes da escola ao pretender levar para o campo privado o controle do saber escolar, do trabalho educativo e da formação educacional escolar do sujeito.

A atual proposta de educação domiciliar foi apresentada por Lincoln Portela (PL) em 2012, sob o Projeto de Lei. 3.179/2012. Nesse PL, ficava indicada a alteração do artigo 23² da LDB (BRASIL, 1996), com a inclusão do seguinte parágrafo:

§ 3º É facultado aos sistemas de ensino admitir a educação básica domiciliar, sob a responsabilidade dos pais ou tutores responsáveis pelos estudantes, observadas a articulação, supervisão e avaliação periódica da aprendizagem pelos órgãos próprios desses sistemas, nos termos das diretrizes gerais estabelecidas pela União e das respectivas normas locais. (BRASIL, 2012, art. 23).

Caracterizado pela superficialidade, o referido PL inseria, como se nota, a ideia de educação domiciliar no texto da Lei sem, contudo, realizar alguma explicação mais clara sobre o tema ou adaptação efetiva na legislação original que, no parágrafo 1º do artigo 1º, continuava prevendo que a educação escolar e a escola eram os caminhos predominantes da promoção do direito à educação. (BRASIL, 1996, art. 1).

Após alguns anos de tramitação, esse Projeto encontrou terreno fértil para acréscimos e para aprovação, em meio a atual e pernicioso onda político-ideológica conservadora, acompanhada da propagação de *fake news* sobre a escola (JUSTEN; ZAGO; ROCHA, 2022; ROSA; SOUZA; CAMARGO, 2019; MARANHÃO FILHO; COELHO; DIAS, 2018), por exemplo, sobre a atuação e abordagem de temáticas tocantes à educação sexual, à história do Brasil etc., e da defesa do atual governo sobre esse tipo de educação. (PENNA, 2019). Com isso, a aprovação do Projeto se deu pelo substitutivo de PL n. 1.338/2022, no dia 19 de maio de 2022 na Câmara dos Deputados, quando passou a tramitar no Senado Federal.

De forma mais audaciosa, o referido Projeto busca alterar as Leis n. 9.394/1996 (BRASIL, 1996) e n. 8.069/1990 (BRASIL, 1990). Ele modifica o corpo da LDB (BRASIL, 1996), indicando que:

Art. 1º

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve predominantemente em instituições próprias, *admitida, na educação básica, a educação domiciliar*".
[...]

Art. 23.

I – formalização de *opção pela educação domiciliar, pelos pais ou responsáveis legais*, perante a instituição de ensino referida no inciso II deste parágrafo [...].
(BRASIL, 2022, art. 1; art. 23).

Nesse caso, como se percebe pelo texto, tenta-se colocar a educação domiciliar em paralelo com a educação escolar, indicando entre suas condições fundamentais a opção única e exclusiva dos pais ou responsáveis pela escolha do referido formato.

² Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. § 1º A escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais. § 2º O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei. (BRASIL, 2012, art. 23).

Tal aspecto acena para a inconstitucionalidade inerente ao referido PL que se contrasta com vários princípios gerais do ensino no Brasil expressos no art. 206 da Constituição Federal. (BRASIL, 1988). Entre eles, destaca-se no primeiro inciso o princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Observa-se que, ao se colocar tal preceito sob a responsabilidade de pais e responsáveis, retira-se da criança e do adolescente a garantia da igualdade de condições para acessar a educação escolar, posto que esses sujeitos passarão a estar à mercê dos interesses (sejam eles quais forem) de seus pais ou responsáveis. Entretanto, “É preciso lembrar que os pais são responsáveis pelos filhos, mas não são proprietários de seus filhos. É preciso que a escola possa se interpor como instância intermediária entre a família e a vida social.” (VASCONCELOS; BOTO, 2020, p. 15).

Tal afirmação não indica a crença de que pais e responsáveis **não tenham** o direito de atuar no campo da educação dos filhos; contudo, o que está em questão aqui é um processo educacional específico que diz respeito à formação garantida pelo Estado aos seus cidadãos. Trata-se, portanto, do direito de acessar a um saber e uma formação de caráter e interesse público que preze “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1988, art. 205).

Ainda entre os princípios constitucionais do ensino, é possível se destacar a “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber” e “o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino”. (BRASIL, 1988, art. 206). Ora, sobre isso é importante se observar que o PL quebra drasticamente a ideia do respeito à liberdade de aprender e ensinar do aluno, ao permitir a limitação de processos ao âmbito restrito do ambiente doméstico, encerrando-se à formação dos sujeitos em valores que não necessariamente condizem com aqueles que prezam pelo pluralismo de ideias e, por conseguinte, pelos valores públicos voltados “a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos” (BRASIL, 1988, preâmbulo), mas que respondem notadamente a interesses de âmbito privado/doméstico.

A família constitui uma totalidade relativamente homogênea; a escola lida necessariamente com a pluralidade. É fundamental frequentar a escola para aprender a reconhecer, a respeitar e, por vezes, a enfrentar aquilo que é diferente. Além disso, dificilmente as famílias teriam condições de abarcar, no espaço doméstico, a pluralidade também das matérias e das disciplinas escolares. (VASCONCELOS; BOTO, 2020, p. 16).

No caso da valorização dos profissionais da educação escolar, pode-se dizer que esse princípio nem mesmo está sendo considerado no PL (BRASIL, 2022) que ignora plenamente o fato de que a atuação na docência da educação básica não se limita ao porte de um diploma de nível superior ou em educação tecnológica, mas que exige uma ampla formação profissional do sujeito em área específica e com vasta qualificação pedagógica. Como estabelece a própria LDB/1996, em seu art. 62:

A formação de docentes *para atuar na educação básica* far-se-á em nível superior, em curso de *licenciatura plena*, admitida, como *formação mínima* para o

exercício do magistério *na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal*. (BRASIL, 1996, art. 62, grifo nossos).

Assim, considerando-se o papel do professor no sentido de seu aprofundamento “no campo de estudo da ciência da educação” (SANTIAGO, 2020, p. 13) para compreensão da dimensão humana que constitui os sujeitos e, conseqüentemente, de sua ação no sentido de “produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (SAVIANI, 2008, p. 13), nota-se que “a caracterização peculiar da docência, torna-se um incômodo para a classe dominante”. (SANTIAGO, 2020, p. 13). Por essa razão, o PL atua-se no caminho da desprofissionalização (ROSA; CAMARGO, 2020, p. 14) e da desterritorialização da docência, ao torná-la um espaço aberto para aqueles que tiverem tão somente, conforme inciso I, de seu art. 81:

a) comprovação de *escolaridade de nível superior ou em educação profissional tecnológica*, em curso reconhecido nos termos da legislação, por *pelo menos um dos pais ou responsáveis legais pelo estudante ou por preceptor*; b) *certidões criminais* da Justiça Federal e da Justiça Estadual ou Distrital *dos pais ou responsáveis legais*. (BRASIL, 2022, art. 81, inciso I).

Com isso, o trabalho educativo é sequestrado do professor e de todos os pré-requisitos que envolvem a formação docente. O Projeto de educação domiciliar acaba por descartar, assim, todo “o movimento de construção da profissão docente, os movimentos de organização dos trabalhadores de educação na sociedade brasileira desde o século XIX, que ganhou força na segunda metade do século XX”. (ROSA; CAMARGO, 2020, p. 14).

Com ele também se sequestra da escola o saber escolar e a formação educacional escolar do sujeito, os quais se tornam reféns da lógica privada, tendo em vista a inexistência legal de mecanismos para a entrada do Estado no recinto doméstico, como garante a própria Constituição Federal (BRASIL, 1988).

Sob essa lógica, o princípio do ensino referente à “garantia de padrão de qualidade” previsto na Constituição Federal (BRASIL, 1998, art. 206) também é descartado, até porque a formação docente, uma de suas pré-condições, ao menos é ponderada. Ainda, questões como infraestrutura, tempo e ambiente de ensino, material didático, investimento em educação etc. são desconsideradas nesse processo, posto que se retira do Estado o dever de se manter responsável pela garantia das condições de aprendizagem dos sujeitos, mediante a garantia:

IX – padrões mínimos de qualidade do ensino, definidos como a variedade e a quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem adequados à idade e às necessidades específicas de cada estudante, inclusive mediante a provisão de mobiliário, equipamentos e materiais pedagógicos apropriados [...]. (BRASIL, 1996, art. 4).

Com isso, destitui-se do cidadão seu direito de exigir a qualidade do ensino. Afinal, pode-se questionar: como o Estado, frente a uma educação pulverizada em ambientes domésticos, conseguirá garantir alguma qualidade? Como fiscalizar o que prevê o art. 23 do PL?

IV – cumprimento dos conteúdos curriculares referentes ao ano escolar do estudante, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular, *admitida a inclusão de conteúdos curriculares adicionais pertinentes*; V – *realização de atividades pedagógicas que promovam a formação integral do estudante e contemplem seu desenvolvimento intelectual, emocional, físico, social e cultural*; [...] XI – *garantia, pelos pais ou responsáveis legais, da convivência familiar e comunitária do estudante* [...]. (BRASIL, 2022, art. 23).

Como o Estado conseguirá orquestrar o controle difuso de “registro periódico das atividades pedagógicas” dos pais? Como às instituições de ensino poderão se organizar para gestão de processos realizados fora do ambiente escolar como: controle de “relatórios trimestrais” e “acompanhamento do desenvolvimento do estudante”? Como a União, os Estados e os Municípios farão a gestão das “avaliações anuais de [...] exames do sistema nacional de avaliação da educação básica” ou “do sistema estadual ou sistema municipal de avaliação”? Como tais instâncias farão: a “avaliação semestral do progresso do estudante com deficiência ou com transtorno global de desenvolvimento por equipe multiprofissional e interdisciplinar da rede ou da instituição de ensino em que estiver matriculado”; o “acompanhamento educacional” dos estudantes; os “encontros semestrais das famílias optantes pela educação domiciliar, para intercâmbio e avaliação de experiências”? Também, como o “Conselho Tutelar” conseguirá agir em prol dos direitos da criança e do adolescente frente a fragilização de sua parceria com a escola nesse processo? (BRASIL, 2022, art. 23).

A partir desses questionamentos, é possível vislumbrar uma **dúvida que antecede todas** as outras: se hoje já se tem no Brasil sistemas de ensino que caminham colaborativamente no sentido da organização e gestão da educação escolar por dentro das redes de ensino para oferecimento de escolas de educação básica de maior qualidade, por que retroceder nessa conquista em vez de aprimorá-la?

Nesse contexto de dúvidas e questionamentos, é possível se afirmar que o princípio constitucional da “garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida” (BRASIL, 1998, art. 206, inciso IX) é basicamente largado à própria sorte ou ao azar da criança e do adolescente, rompendo-se com o pressuposto de que a educação obrigatória no Brasil, conforme expresso na Constituição Federal (BRASIL, 1988, art. 208, inciso VII, parag. 1º) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996, art. 5º), é um “direito público subjetivo”.

Nessa nova feição, a educação básica obrigatória se torna no Brasil um direito privado ou mais precisamente doméstico, limitado aos sabores e dissabores do ambiente familiar. Com isso, nega-se aos sujeitos (diversos) desse país gigantesco e de contrastes sociais e econômicos gritantes o direito ao acesso e à permanência na escola (inerente a toda criança e adolescente), como espaço de formação e socialização ao acolher “os sujeitos em suas diferenças e diversidades, permitindo uma educação democrática que abriga [e ensina a viver com] as pluralidades sociais”. (NOBRE; OLIVEIRA; SOUZA ANDRADE, 2022, p. 8).

A escola moderna constitui, antes de tudo, uma instância de socialização. Transmite formas de agir, de sentir e de compreender o mundo. É ainda a instituição do letramento e de formação dos cidadãos da nação. Há, portanto, uma pedagogia de Estado que passa pela escola. Em seu interior, crianças e jovens são preparados para/ ocupar a esfera pública. (VASCONCELOS; BOTO, 2020, p. 2).

Ainda, priva-se várias crianças e adolescente de acessar a escola, muitas vezes como o **único** espaço de promoção ao conhecimento, de usufruto de serviços básicos e de direitos essenciais (como alimentação e saúde), de identificação e de proteção contra a violência doméstica (em seus diferentes formatos) e o trabalho infantil, dentre tantas outras coisas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nota-se que, por meio do PL da educação domiciliar, está sendo configurado não apenas um projeto de desescolarização e desamparo de crianças e adolescentes, mas de assalto daquilo que autenticamente se constitui o maior objeto de poder da escola: o conhecimento e, por conseguinte, a autoridade e o espaço de se educar.

Com isso, verifica-se que a disputa pelo poder da escola continua. Entretanto, agora tenta se efetivar por meio de estratégias mais refinadas que não apenas a desqualificam em número e qualidade (como até então), mas que atuam pela privação do acesso do sujeito à escola, ao se estabelecer o controle privado dos poderes que organicamente a constituem: o saber escolar, o trabalho educativo e a formação educacional escolar do sujeito.

Caminha-se, nesse sentido, para uma outra fase de luta em que os trajetos da vitória não passam mais pela posse exclusiva da escola pelos grupos abastados, posto que o pressuposto da democratização da educação já é um valor social. A luta passa agora por uma nova modalidade de privatização que transcende (mas não descarta): o campo da parceria público-privada na condução da educação nacional (que usualmente se manifesta pela: proposição de políticas, programas e projetos em educação, de novos mecanismos de gestão, do controle, difusão e venda de materiais didáticos e de cursos de capacitação docente, da venda de Planos e Estatutos de Carreira do Magistério etc.); os interesses restritos de se promover o crescimento de um vasto “mercado que mobiliza editoras, empresas que atuam em congressos sobre o tema, venda de materiais pela internet, proporcionando, assim, grandes lucros” (ALENCAR; YANNOULAS, 2022, p. 113); o fortalecimento de empresas que atuam na comercialização de produtos destinados à educação domiciliar e às aulas particulares/tutorias, subordinando a educação básica aos interesses privados. (ADRIÃO; GARCIA, 2017).

Tenta-se, agora, privatizar a própria educação da educação escolar, pelo sequestro descarado de tudo aquilo que é inerente e orgânico à escola desde a modernidade e que só tem autorização de ser por dentro dela.

A luta continua!!!

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa Maria Freitas; GARCIA, Teise de Oliveira Guaranha. Educação a domicílio: o mercado bate à sua porta. **Retratos da Escola**, v. 11, n. 21, p. 433-446, 2017. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/783>. Acesso em: 31 out. 2022.

ALENCAR, Lídia Costa de; YANNOULAS, Silvia Cristina. Educação Domiciliar como Escolha Política, Moral e Mercadológica da Nova Direita no Brasil. **Revista Educación**,

Política y Sociedad, vol. 7, n. 2, p. 103-128, 2022. Disponível em: <https://revistas.uam.es/reps/article/view/15445/14908>. Acesso em: 19 jul. 2022.

BECKER, Caroline; GRANDO, Katlen Bohm; HATTGE, Morgana Domênica. Educação domiciliar, diferença e construção do conhecimento: contribuições para o debate. **Práxis Educativa**, v. 15, p. 1-12, 2020. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxise-educativa/article/view/14812>. Acesso em: 31 out. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. BRASIL. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 19 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 135, p. 13563, 16 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 19 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 19 jul. 2022.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 3.179, de 2012**, de autoria do deputado Lincoln Portela. Acrescenta parágrafo ao art. 23 da Lei nº 9.394, de 1996, de diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a possibilidade de oferta domiciliar da educação básica. Brasília: Câmara dos Deputados, [2012]. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=534328&ord=1>. Acesso: 19 jul. 2022.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 1.338 de 2022 (PL 1338/2022)**. Autoria Câmara dos Deputados. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), e 8.069, de 13 de julho de 1990, (Estatuto da Criança e do Adolescente), para dispor sobre a possibilidade de oferta domiciliar da educação básica. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=9160375&ts=1657884640053&disposition=inline>. Acesso em: 19 jul. 2022.

BOTO, Carlota. Homeschooling: a prática de educar em casa. **Jornal da USP**, São Paulo, p. 1-5, 16 mar. 2018. Disponível em: <http://jornal.usp.br/artigos/homeschooling-a-pratica-de-educar-em-casa>. Acesso em: 20 jul. 2022.

JUSTEN, Jaqueline; ZAGO, Luiz Felipe; ROCHA, Cristianne Maria Famer. O inquérito de fake news: análise da campanha “Mentira na Educação, Não!”, da revista Nova Escola. In. **Textura - Revista de Letras e História**. vol. 24, n. 57, p. 162-183, 2022. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/236657/001137814.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 jul. 2022.

MARANHÃO FILHO, Eduardo Meinberg de Albuquerque; COELHO, Fernanda Marina Feitosa; DIAS, Tainah Biela. “Fake news acima de tudo, fake news acima de todos”: Bolsonaro e o “kit gay”, “ideologia de gênero” e fim da “família tradicional”. In. **Revista Eletrônica Correlatio**. v. 17, n. 2, p. 65-90, dez. 2018. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/COR/article/view/9299/6568>. Acesso em: 20 jul. 2022.

NOBRE, Luciane Aparecida; OLIVEIRA, Sandra Alves de; SOUZA ANDRADE, Sylvania de. Defesa da Educação Escolar como Direito Social em Contraponto à Educação Domiciliar. **Formação (On-line)**, v. 29, n. 54, p. N1-N11, 2022. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/formacao/article/view/8365>. Acesso em: 31 out. 2022.

OLIVEIRA, Romualdo Luiz Portela de; BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro. O neoliberalismo como um dos fundamentos da educação domiciliar. **Pro-Posições**. v. 28, n. 2 (83), p. 193-212, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/WPfRg7bTNjLyZ-mddPdGsjZJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 jul. 2022.

PENNA, Fernando de Araujo. A defesa da “educação domiciliar” através do ataque à educação democrática: a especificidade da escola como espaço de dissenso. **Linguagens, Educação e Sociedade**, ano 24, n. 42, p. 08-28, mai.-ago. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufpi.br/index.php/lingedusoc/article/view/1101>. Acesso em: 19 jul. 2022.

PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. (4. ed.) (tradução José Severo de Camargo Pereira). São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1983.

RAMOS, Gêssica Priscila. A escola contemporânea e sua identidade (ou sobre o óbvio esquecido). **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 13, n. 49, p. 350-362, 2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640337>. Acesso em: 20 jul. 2022.

ROSA, Ana Cláudia Ferreira; CAMARGO, Arlete Maria Monte de Camargo. Homeschooling: o reverso da escolarização e da profissionalização docente no Brasil. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-21, 2020. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 19 jul. 2020.

ROSA, Pablo Ornelas; SOUZA, Aknaton Toczec; CAMARGO, Giovane Matheus. O combate à “ideologia de Gênero” na era da pós-verdade: uma cibercartografia das fake news difundidas nas mídias digitais brasileiras. **Sinais - Revista de Ciências Sociais**. v. 2 n. 23, p. 128-152, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/sinais/article/view/29044>. Acesso em: 20 jul. 2022.

SANTIAGO, Michelly Regina Vicente. **Algumas considerações acerca do Ensino domiciliar e a luta de classes no Brasil atual**. 56f. Monografia. Faculdade de Educação. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 10 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves; BOTO, Carlota. A educação domiciliar como alternativa a ser interrogada: problema e propostas. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-21, 2020. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/894/89462860027/89462860027.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2022.

ZAN, Dirce; KRAWCZYK, Nora. Ataque à escola pública e à democracia: notas sobre os projetos em curso no Brasil. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 13, n. 27, p. 607-620, 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1032>. Acesso em: 20 jul. 2022.

DADOS DA AUTORA

GÉSSICA PRISCILA RAMOS

Professora do Departamento de Educação (DEd) e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Licenciada em Pedagogia (UNESP), Mestre em Educação Escolar (UNESP) e Doutora em Educação (UFSCar). E-mail: gessicaramos@ufscar.br – Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1254-4510>

Submetido em: 21-07-2022

Aceito em: 17-11-2022