



**Fundação Educacional do Município de Assis
Instituto Municipal de Ensino Superior de Assis
Campus "José Santilli Sobrinho"**

GUILHERME HENRIQUE DA SILVA

EDUCAÇÃO DOMICILIAR NO BRASIL: CONSTITUCIONALIDADE E ÉTICA

**Assis/SP
2020**



**Fundação Educacional do Município de Assis
Instituto Municipal de Ensino Superior de Assis
Campus "José Santilli Sobrinho"**

GUILHERME HENRIQUE DA SILVA

EDUCAÇÃO DOMICILIAR NO BRASIL: CONSTITUCIONALIDADE E ÉTICA

Projeto de pesquisa apresentado ao curso de Direito do Instituto Municipal de Ensino Superior de Assis – IMESA e a Fundação Educacional do Município de Assis – FEMA, como requisito parcial à obtenção do Certificado de Conclusão.

Orientando(a): Guilherme Henrique da Silva
Orientador(a): Fernando Antonio Soares de Sá Junior

**Assis/SP
2020**

FICHA CATALOGRÁFICA

SILVA, Guilherme Henrique da.

Educação domiciliar no Brasil: constitucionalidade e ética / Guilherme Henrique da Silva. Fundação Educacional do Município de Assis –FEMA – Assis, 2020.
68f.

1. Educação domiciliar. 2. Constitucionalidade. 3. Ética.

CDD:
Biblioteca da FEMA

EDUCAÇÃO DOMICILIAR NO BRASIL: CONSTITUCIONALIDADE E ÉTICA

GUILHERME HENRIQUE DA SILVA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Municipal de Ensino Superior de Assis, como requisito do Curso de Graduação, avaliado pela seguinte comissão examinadora:

Orientador: _____
Fernando Antonio Soares de Sá Junior

Examinador: _____
Leonardo de Gênova

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos pais e responsáveis que corajosamente reassumiram o seu papel primordial como educadores, sobretudo, àqueles que enfrentam litígios judiciais por adotarem tal postura. A vocês o meu respeito e admiração.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, João e Eunice, pelo amor que todos os dias proveram a mim da forma que melhor puderam e sem os quais não estaria concluindo mais esta etapa.

À minha irmã, Leidiane, por ser inspiração para que eu trilhasse os primeiros passos na vida acadêmica e que, juntamente do seu esposo Emerson, me auxiliou para que eu tivesse condições de nela prosseguir.

Ao meu professor orientador, doutor Fernando Antonio Soares de Sá Júnior, pelo aceite em exercer tal função e pela paciência que teve para comigo, confiando no trabalho a ser desempenhado.

Aos meus amigos mais próximos que me propiciaram preciosos momentos de confraternização, necessários para uma caminhada mais leve que hoje me trouxeram até aqui.

Ao doutor mestre Carlos Eduardo Rangel Xavier, professor de Direito, Procurador Geral do Estado do Paraná, estudioso sobre o tema e também pai *homeschooler*, figura que admiro, tendo a honra de ser um de seus alunos em um curso sobre a história do Direito, e que despertou em mim a vontade de trabalhar com a educação domiciliar como tema para o presente Trabalho de Conclusão de Curso.

À Santíssima Trindade que sois um único Deus, Pai, Filho e Espírito Santo, pela graça da vida e pelos ensinamentos que diariamente tem confiado ao meu coração guardar.

Por fim, à Santíssima Virgem Maria que, juntamente com os coros celestes e santos, em especial São Miguel Arcanjo, intercedeste e me amparaste durante os momentos de lamúrias e dificuldade que enfrentei nesse ínterim, principalmente nos meses finais para a entrega deste trabalho, onde passei por um deserto emocional em razão das adversidades e não conseguia desenvolver muito deste trabalho. Sem que tivesse voltado estes olhos misericordiosos e estes atenciosos ouvidos para as súplicas de vosso filho na fé, ó Mãe cheia da graça de Deus, confortando-me e animando-me para seguir em frente, não poderia estar vivenciando este momento. Eis aqui o meu singelo agradecimento e testemunho de fé.

“É que o fim da educação intelectual é, antes de tudo, a formação do juízo: aprender a ver bem as coisas e a verdadeiras relações, eis o que convém realizar. E isto é tanto mais importante quando a educação intelectual se subordina à educação moral como um meio para um fim.”
Régis Jolivet

RESUMO

O presente trabalho visa esclarecer acerca da possibilidade de compatibilizar a educação domiciliar com o ordenamento jurídico brasileiro baseado em uma perspectiva constitucional e ética, eis o crescente interesse quanto ao objeto de estudo que aos poucos vem ganhando destaque nas mídias e criando controvérsias nos debates entre pensadores da educação, legisladores e outros profissionais das ciências sociais, demandando intervenção judicial para solucionar os diferentes interesses envolvidos, principalmente o direito dos pais em educar seus filhos e o papel do estado na educação. Para tanto, foi necessário criar uma coesão entre os conteúdos normativos da legislação concernente ao tema e os princípios de Direito, recorrendo, por fim, à lei moral. Portanto, considerou-se estudos em outras áreas, além das questões que meramente dizem respeito aos estudos jurídicos, em especial, pesquisas feitas por pedagogos, historiadores, cientistas políticos e filósofos, que permitem entender melhor o status quaestionis do objeto de estudo, enriquecendo sua análise.

Palavras-chave: educação domiciliar; constitucional; ética

ABSTRACT

The present work intends to enlighten about the possibility to match homeschooling with the Brazilian legal system based on a constitutional and ethical perspective, due the growing interest on this study object which slowly has been gaining prominence on media and causing controversies among educational thinkers, legislators and other social science professionals' debates, demanding judicial intervention to solve the differences between the interests involved, mainly the parents right to educate their children and the role of the state on the education. Thereunto, it was necessary create a cohesion amid the concerning legislation's normative contents and principles of law, calling upon, at the end, to moral law. Therefore, it was considered studies on other subjects beyond those questions which merely approach Law studies, specially, researches made by educators, historians, political scientists and philosophers, which allows to understand better the study object's status quaestionis, enriching its analysis.

Keywords: homeschooling; constitutional; ethics

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Art. – artigo

BNCC – Base Nacional Curricular Comum

CF/88 – Constituição Federal de 1988

ENCCEJA – Exame Nacional para Certificação de Jovens e Adultos

EC – Emenda Constitucional

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EUA – Estados Unidos da América

LINDB – Lei de Introdução às Normas do Direito Brasileiro

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

STF – Supremo Tribunal Federal

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	12
2. O QUE É EDUCAÇÃO DOMICILIAR	15
2.1. DISTINÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E ENSINO	15
2.2. O SIGNIFICADO JURÍDICO DE EDUCAÇÃO DOMICILIAR.....	19
2.3. MITOS SOBRE A EDUCAÇÃO DOMICILIAR	21
2.3.1. Abandono intelectual.....	21
2.3.2. Política pública.....	22
2.3.3. Agenda ideológica	24
2.3.4. Experimento educacional.....	25
2.3.5. Problemas de socialização da criança.....	26
3. O ENSINO OBRIGATÓRIO MODERNO	28
3.1. ORIGENS DO ENSINO OBRIGATÓRIO	29
3.2. O PROCESSO DA EDUCAÇÃO MODERNA NO BRASIL	31
4. CONSTITUCIONALIDADE E ÉTICA DA EDUCAÇÃO DOMICILIAR ...	41
4.1. CONSTITUCIONALIDADE DA EDUCAÇÃO DOMICILIAR NO BRASIL. 41	
4.1.1. A educação domiciliar como regra especial.....	41
4.1.2. A vontade do legislador constituinte e o momento histórico atual.....	45
4.1.3. Proteção constitucional e internacional à família e a defesa contra as ingerências do estado.....	47
4.1.4. Liberdade religiosa, de crença e identidade cultural.....	52
4.1.5. Princípio geral da legalidade.....	53
4.2. O ARGUMENTO ÉTICO EM DEFESA DA EDUCAÇÃO DOMICILIAR ...	55
5. CONCLUSÃO	59
6. REFERÊNCIAS.....	60

1. INTRODUÇÃO

Este trabalho foi desenvolvido visando alcançar principalmente estudantes e aplicadores do Direito, bem como pais e profissionais da área da educação, de forma a introduzi-los aos debates sobre a educação domiciliar e permitir a reflexão acerca das liberdades educacionais no Brasil para além de uma abordagem puramente jurídica, confluindo questões filosóficas, sociológicas e desenvolvendo também um olhar histórico. Há, portanto, uma interdisciplinaridade capaz de trazer maior esclarecimento ao leitor, embora não houvesse a intenção de aprofundar os pormenores possíveis ao tema. A fim de descobrir os fundamentos jurídicos da educação domiciliar dentro de um contexto constitucional, existe primeiramente a necessidade de definir e distinguir alguns conceitos, passando a desmistificar algumas objeções recorrentes ao modelo aqui defendido e demonstrando as suas inconsistências lógicas. Com o objetivo de encontrar uma possível defesa constitucional da educação domiciliar, buscou-se a uma interpretação hermenêutica adequada, de modo a harmonizar os diversos dispositivos do ordenamento jurídico brasileiro concernentes à educação, incluindo-se as normas de tratados e convenções internacionais dos quais o Brasil é signatário, os princípios e direitos fundamentais assegurados pela norma constitucional. Com efeito, viu-se também a necessidade de realizar uma digressão na história, apontando, em linhas gerais, a origem e evolução dos sistemas de ensino modernos ocidentais, bem como a relevância de seus aspectos gerais para o ensino nacional atual, evidenciando-se, portanto, o status quo jurídico deste e a educação domiciliar como uma resposta possível. Ainda dentro do escopo delimitado por este trabalho, restou a investigação filosófica no campo da ética quanto à prática da educação domiciliar e do papel do estado brasileiro para com as liberdades educacionais. Por motivos de objetividade e brevidade, algumas questões ficaram de fora do escopo de pesquisa deste trabalho, como as experiências de famílias que vivenciam a educação domiciliar no Brasil, o direito comparado com a legislação sobre a educação domiciliar em outros países, o direito à desobediência civil no âmbito da educação domiciliar, projetos de regulamentação em trâmite legislativo e considerações aprofundadas acerca da decisão mais recente do STF quanto ao tema, eis que o desenvolvimento do presente trabalho foi iniciado anteriormente à mesma. Como mencionado, buscamos aqui auxiliar nos primeiros passos em relação ao objeto de estudo, ficando os aprofundamentos que o leitor julgar pertinente ao seu próprio encargo.

É válida a ressalva de que não se buscou aqui fazer juízos de valor entre o modelo escolar e o domiciliar, por mais que se advogue em defesa do modelo domiciliar como medida de justiça, tendo este autor a convicção de que dependerá única e exclusivamente das circunstâncias e experiências particulares de cada caso concreto e de cada contexto social no qual os sujeitos encontram-se inseridos. Por fim, este autor esclarece que optou pela grafia “estado” com letra “e” minúscula – assim como no inglês “state”, embora a nossa norma culta sugira a grafia “Estado”, por convicções políticas, igualmente como a revista *Veja* adota a mesma grafia com inicial minúscula desde o ano de 2007, argumentando que, “se povo, sociedade, indivíduo, pessoa, liberdade, instituições, democracia, justiça são escritas com minúscula, não há razão para escrever estado com maiúscula”. Nesse passo, a justificativa de que a grafia sugerida pela norma culta busca diferenciar o ente mencionado da acepção de “condição” ou “situação” não convence, sendo que o contexto permite a compreensão e a diferenciação dos significados de palavras homógrafas e homófonas.

2. O QUE É EDUCAÇÃO DOMICILIAR

Não é uma tarefa das mais simples conceituar o termo “educação domiciliar”, eis que a natureza da modalidade é propriamente descentralizada, ou seja, não existe uma única forma de ser praticada. Em razão disso, podem surgir incompreensões de modo a levar a consequências jurídicas indesejadas ao utilizar-se indevidamente da linguagem, aplicando-se vocábulos de maneira incorreta ou inconsistente. Como se verá, a questão ultrapassa o âmbito jurídico, deixando de ser meramente um problema semântico e hermenêutico e passando à categoria de problema político. Surge então a necessidade de esclarecer o que realmente significa o fenômeno da educação domiciliar para então depois perquirir acerca da sua compatibilidade ou não com o direito brasileiro.

2.1. DISTINÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO E ENSINO

O primeiro ponto essencial é a distinção entre educação e ensino, cujas incompreensões acerca dos conceitos, principalmente ao tratar equivocadamente ambos como sinônimos, na medida em que a instrução/ensino é mera forma de realização do processo educacional, torna impossível o avanço na discussão com a qualidade necessária para chegarmos à conclusão lógica no que tange à constitucionalidade do modelo domiciliar.

Ora, encontramos na figura do ensino, em espécie, o formal escolar – também conhecido como *escolarização* –, algumas limitações de caráter físico, temporal e teleológico (finalístico). Primeiramente, é exercido em um lugar e tempo previamente delimitados, de modo que é forçoso, por razões de organização e logística, adequar atividades letivas a prazos inicial e final predeterminados e adstritas às próprias dependências escolares, geralmente, em sala de aula, implicando, por si, poucas oportunidades para adaptações. De modo geral, o ensino formal tende a atender uma grande quantidade de alunos de maneira equiparada, sacrificando as particularidades de cada aluno em detrimento do todo, em caráter de *fungibilidade* – processo também conhecido como massificação –, ante a impossibilidade fática de um professor dispensar a atenção necessária para com

todos eles¹. Quanto à finalidade, repousa em instruir, subministrar conhecimentos à inteligência por meio de alguém com experiência no assunto, relacionando o seu objeto a uma finalidade prática da vida cotidiana, sendo o mais notável nas sociedades atuais a inserção do jovem no mercado de trabalho. São estes pressupostos *sine qua non* de qualquer sistema de ensino ocidental moderno. Por outro lado, a educação é um processo constante, sem fronteiras espaciais e atemporal, consistindo em uma ação para além de um conteúdo formalizado, abrangendo também à transmissão de valores morais, éticos, religiosos, científicos entre outros conhecimentos, mais notadamente das gerações anteriores para as próximas, e que possibilita o gradual exercício da autonomia e a boa convivência do educando em sociedade. Conforme a interessante abordagem do pedagogo francês Gaston Mialaret:

Educação é ação, e a definição de Durkheim parece-nos excelente: “A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre as que ainda não amadureceram pela vida social.” Ação de uma personalidade sobre outras, criação de comunicações psicológicas entre seres humanos, a educação pertence ao domínio da arte: a arte de criar condições favoráveis a essa ação profunda, suscetível de orientar a evolução de um sujeito, a arte de manejar certas técnicas de ação, a arte de conduzir para os objetivos determinados aqueles cujo encargo nos pertence.²

Portanto:

É claramente absurdo limitar o termo “educação” para um tipo de escolaridade formal. A criança está aprendendo a todo instante. Aprende e forma ideias sobre outras pessoas, seus desejos, e ações para alcançá-los; sobre o mundo e as leis naturais que o governam; e sobre seus próprios fins, e como alcançá-los. Formula ideias sobre a natureza do homem, e quais fins (seus e dos outros) devem estar em acordo com esta natureza. Este é um processo contínuo, e é óbvio que o ensino formal constitui apenas um item neste processo.³

¹ Rothbard faz uma severa comparação do sistema de ensino com o mito grego de Procusto, um criminoso que construiu uma cama do seu tamanho e convidava viajantes para repousar, ocasião em que estes tinham seus corpos ajustados às medidas da cama, ou seja, cortava o excesso (cabeça e membros inferiores) ou esticava seus corpos. Cf. ROTHBARD, Murray N. Educação: Livre e Obrigatória. 1ª ed. São Paulo: Instituto Ludwig Von Mises Brasil, 2013. p. 17.

² Apud MOREIRA, Alexandre Magno Fernandes. O direito à educação domiciliar. Brasília: Editora Monergismo, 2017. pp. 14/15. Disponível em: . Acesso em 01 de jan. 2020.

³ ROTHBARD, Murray N. Educação: Livre e Obrigatória. 1ª ed. São Paulo: Instituto Ludwig Von Mises Brasil, 2013. p. 12. Neste trecho, o autor nos abre os olhos para a incoerência de denominar “Ministério da Educação” um órgão do governo que, em regra geral, apenas atua sobre as escolas, não envolvendo a educação como um todo.

Todavia, não podemos reduzir à instrução o mero cultivo da inteligência e à educação o cultivo moral, eis que também há a *instrução moral* e a *educação intelectual*. Etimologicamente, instruir (do latim, *instruere*) traz o sentido de edificar e, mais estritamente, o de prover, ao passo que educar (do latim: *ex ducere*), a ideia de retirar. Assim, podemos dizer que instruir é uma ação depositória do conhecimento herdado por outros, concernente ao objeto ao qual se propõe, e educar uma ação extrativa de potencial humano na sua *totalidade*. Destarte:

[...] É instruído quem possui muitos conhecimentos, quem sabe o que dizem os livros sobre um determinado assunto; mas é educado intelectualmente quem tem a sua inteligência desenvolvida, quem sabe fazer análises, sínteses, raciocínios seguros, críticas exatas, numa palavra quem é capaz de pensar pessoalmente. Um erudito pode ter lido muitas filosofias e não ser um filósofo; pode ser versado em muitas literaturas e não saber dar a duas idéias a elegância ática de uma bela expressão literária. A educação tem, pois, um caráter de interioridade, de desenvolvimento vital que falta à instrução, mais receptividade passiva de conhecimentos comunicados de fora⁴.

Salienta-se que, ainda que o processo educacional como um todo possibilite uma finalidade prática, o seu objeto é possibilitar ao educando tornar-se um ser humano melhor, um erudito⁵. É a *ars gratia artis* (arte pela arte), tal como nas “artes liberais” da educação no período medieval⁶, que se preocupava com a *formação integral do ser humano*. Essa abordagem tornou-se incabível nos regimes de ensino modernos, cuja função principal aparenta ser a de dar publicidade a um tipo de habilidade supostamente exigida em alguma circunstância profissional por meio da diplomação, portanto,

⁴ FRANCA S. J., Pe. Leonel. “Obras completas” do Pe. Leonel Franca S. J., Tomo XV – A formação da personalidade. Rio de Janeiro: AGIR Editora, 1954. p. 28/29.

⁵ A palavra “erudito” vem do termo em latim *eruditus*, composto por *ex* (fora) + *rudis* (sem polidez, grosseiro). Portanto, erudito é aquele que deixou a rudeza, alguém educado.

⁶ Arte” é aqui empregado não no sentido usual contemporâneo (como em “artes plásticas”), mas sim no sentido da metodologia da educação medieval, que visava uma formação plena, sem necessariamente ser profissionalizante. Era dividida em: *trivium* (lógica, gramática e retórica), também chamado de “artes da mente”; e *quadrivium* (aritmética, música, geometria e astronomia), também chamado de “artes das coisas”. O adjetivo “liberal” também possui conotação diversa do sentido que cotidianamente empregamos, como uma vertente política, porque o seu significado é anterior ao liberalismo político, que apenas surgiu no início do séc. XIX. Entende-se como “educação liberal” o ordenamento e a relação de certos conhecimentos considerados próprios para um *homem livre*, não voltados a qualquer outra finalidade que o aprendizado em si; enquanto aqueles exigidos para o laboro eram tratados com distinção e recebiam o nome de “educação profissional”. Assim, caracterizam-se pelo aperfeiçoamento do homem como um fim na primeira, e o aperfeiçoamento do homem como meio na outra. É desse contexto histórico [da pedagogia das artes liberais] que vem a tradição em chamar médicos e aplicadores do direito de doutores. Em algumas universidades, o aluno era submetido a testes e, se aprovado, condecorado com o título de “mestre em artes”, podendo dar continuidade aos estudos nas chamadas “artes superiores” (medicina, direito e teologia), recebendo, ao cabo, o título de “doutor”.

funcionando como uma espécie de “credencial”, principalmente em relação ao mercado de trabalho⁷.

Ainda que seja apontada tal diferença, não se nega a necessidade de conhecimentos estruturados ou sistemáticos para o desenvolvimento da observação e do raciocínio lógico da criança ou para a aquisição de conhecimentos ainda mais complexos, a exemplo, precedência da língua nativa sobre outros objetos de estudo. Tampouco se nega a importância de um mestre no assunto para auxiliar as atividades a serem exercidas. É necessário o domínio de certas habilidades como a leitura e a escrita para adquirir conhecimento nas áreas da filosofia e política, áreas diretamente relacionadas ao desenvolvimento integral do ser humano. Apesar disso, essa necessidade intelectual não se confunde com a necessidade do modelo de ensino escolar propriamente dito, sendo totalmente possível que aquela seja suprida sem recorrer a este, na medida em que são objetos distintos e independentes entre si.

O ensino é considerado em seu *caráter triádico*, pois se refere a quem ensina, a quem se ensina e ao que é ensinado⁸. No contexto atual das sociedades ocidentais, é recorrente a associação de sua figura com a educação escolar formal porque a instituição escolar, conforme bem apontado pelo educador e padre austríaco Ivan Illich, é “baseada no axioma de que a *aprendizagem* é o resultado do ensino”⁹ (destaque próprio), cujas atividades são moldadas por “um processo que requer assistência de tempo integral a um currículo obrigatório, em certa idade e com a presença de um professor”¹⁰.

Com efeito, a *aprendizagem* é um processo intelectual interno, em parte prescindindo da aludida estrutura triádica ante a possibilidade de ocorrer a aprendizagem de maneira casual e circunstancial, prescindindo de uma instrução programada, como é o caso do aprendizado do primeiro idioma de uma criança¹¹. Assim, é perfeitamente possível que alguém seja educado e instruído fora da escola, por meio da educação domiciliar ou do autodidatismo, processos de educação informais por excelência, denotando-se, portanto,

⁷ Reconhece-se, no entanto, a possibilidade de ocorrer processos de educação em um ambiente voltado à instrução e vice-versa. De fato, conforme as lições do prof. Alexandre Magno Fernandes Moreira, percebe-se uma progressiva delegação da função primordial e dever constitucional da entidade familiar de educar os filhos para o estado, ficando assim apenas a função de sustenta-los para si. Por consequência, professores acabam desempenhando função além da qual originalmente foram designados a cumprir. Cf. MOREIRA, Alexandre Magno Fernandes. Op. Cit., pp. 45/46. Não obstante, o autor que vos fala entende que as funções primordiais de cada ambiente ainda permanecem, para todos os efeitos, as originais.

⁸ MOREIRA, Alexandre Magno Fernandes. Op. Cit., p. 17.

⁹ ILLICH, Ivan. Sociedade sem escolas. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 1985. p. 43.

¹⁰ Ibidem, p. 40.

¹¹ ILLICH, Ivan. Op. Cit., p. 27.

o caráter mitológico da escolarização, amplamente arraigado nas sociedades modernas, bem como sua atuação como uma verdadeira religião secular¹². Isso pode explicar o porquê muitos não concebem a ideia de existir educação fora do ambiente escolar ou mesmo sem a presença de um professor assim como a automedicação é vista com maus olhos¹³.

2.2. O SIGNIFICADO JURÍDICO DE EDUCAÇÃO DOMICILIAR

Sob o escopo estritamente da problemática jurídica em que se insere, há quem entenda ser mais preciso chamar o fenômeno de “*instrução dirigida pelos pais*”, porque o modelo “permite aos pais o mais amplo poder de escolha com relação a quem, como, onde e quando se dará o aprendizado dos filhos”¹⁴. Entretanto, por encontra-se mais difundido o termo “educação domiciliar”, o qual o autor julga ser o mais adequado pelas razões abaixo apresentadas, assim o chamaremos neste trabalho.

Importante ressaltar que a controvérsia jurídica não é sobre a prerrogativa dos pais em educar seus filhos – cujo dever constitucional já se encontra estabelecido (art. 205 da CF/88) –, mas se esta prerrogativa se estende à possibilidade de ministrar conteúdos àqueles sob seus cuidados, diretamente ou por terceiros indicados, sem recorrer a uma instituição de ensino escolar formal, de modo a promover uma *educação integral*, trabalhando os aspectos morais e intelectuais em conjunto, de forma exclusiva e não complementar à escola.

Alguns adeptos da prática rejeitam o emprego do vocábulo de origem anglo-saxã *homeschool*, assim como suas traduções literais em outros idiomas – como “*escuela em casa*” em espanhol, ou “*école à la maison*” em francês – por incorporarem o conceito de “escola” em sua definição. Para estes, há a impressão, em um primeiro momento, de que as metodologias escolares são meramente reproduzidas nos lares¹⁵. Nesse sentido,

¹² Cf. MEYER, John W. The effects of education as an institution. The American Journal of Sociology, Vol. 83, No. 1 (Jul., 1977), pp. 72 e 76.

¹³ ILLICH, Ivan. Op. Cit., p. 17.

¹⁴ MOREIRA, Alexandre Magno Fernandes. Op. Cit., p. 48.

¹⁵ MONTOYA, Madalen Goiria. La opción de educar em casa: Implantación social y encaje del homeschool en el ordenamiento jurídico español. 2012. Tese (Doutorado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidad del País Vasco, Leioa, 2012. p. 19.

forçoso reconhecer que a recente situação de *lockdown* em combate à pandemia do Covid-19, cuja uma das medidas preventivas foi a suspensão das atividades escolares presenciais em todo o país, passando os alunos a assistirem aulas e realizarem provas em casa através, principalmente, de plataformas online, *não pode ser caracterizada como educação domiciliar*. Isso porque o fato carece justamente da inerente natureza descentralizada do modelo outrora mencionada, bem como de um prévio e livre *planejamento familiar*, característica igualmente importante sobre a qual trabalharemos melhor adiante.

Outrossim, há críticas quanto a incorporação dos conceitos de “instrução” ou “ensino”, porque dizem respeito mais à atividade docente do que ao processo de aquisição de conhecimento por parte daqueles que a recebem¹⁶, além da distinção entre educação e ensino anteriormente apontada. Portanto, diante da postura dos pais de reassumir a sua função educadora de forma integral em um processo que visa desenvolver o potencial inato do educando, conclui-se ser mais lógico substantivar a modalidade como “educação” propriamente.

Outras questões são levantadas pela adjetivação “domiciliar”, porque a modalidade é promovida, em essência, no ambiente doméstico, ou “familiar”, já que é entendimento de alguns o seio familiar como principal lugar de aprendizagem e educação. Quanto ao primeiro, ainda que recorrentemente mais utilizado em veículos de comunicação, trabalhos acadêmicos e afins, apresentando-se, de certa forma, já consolidado o seu emprego nesses meios, ainda podemos encontrar imprecisão na acepção jurídica. Isso porque, como conceito jurídico, domicílio é definido como “o lugar onde ela [a pessoa natural] estabelece a sua residência com ânimo definitivo” (art. 70 do Código Civil), portanto, um conceito de natureza jurídica geográfica. No entanto, pragmaticamente, o modelo estudado não se restringe a uma educação necessariamente exercida no lar, raciocínio que também se aplica sobre o adjetivo “familiar”, porque é prescindível que sua prática ocorra entre membros da família. Como visto, *é próprio do processo educacional ocorrer em diversos ambientes e circunstâncias*.

De acordo com Amanda Petrie, o fenômeno do *homeschooling* é “a educação dos filhos e filhas, a tempo completo, em casa e no entorno do lar, por seus pais, cuidadores ou tutores designados pelos pais ou guardiões”¹⁷ (tradução nossa). Já Patricia Lines, define

¹⁶ Ibidem. pp. 19/20.

¹⁷ Apud, MONTROYA, Madalen Goiria. Op. cit. p. 17.

como “aquela instrução ou aprendizagem que consiste em uma atividade planejada, que tem lugar primordialmente no lar com um pai ou uma mãe que atuam como supervisores e com um ou mais alunos que são membros da mesma família”¹⁸ (tradução nossa). Percebe-se a abertura trazida por tais definições, seja quanto ao lugar a ser desempenhado bem como sobre poder ou não ocorrer entre membros da mesma família, pressupondo a retomada pelos pais da função educadora, que já a possuía constitucionalmente, todavia outrora se fazia delegada ao estado.

Em síntese, podemos entender como educação domiciliar aquela que: (1) engloba integralmente diversas áreas da formação do indivíduo, incluindo-se portanto os conhecimentos compreendidos em currículos escolares, a serem ministrados pelos pais ou responsáveis; (2) é exercida sem caráter de complementariedade aos métodos de ensino modernos (escolas, colégios e afins, privados ou públicos), casas de cuidados de menores ou lares infantis, mas em substituição, sendo, em regra, praticada em casa; (3) não implica em um método pedagógico específico ou em uma grade curricular comum a todos os praticantes, o que garante aos pais ou responsáveis a liberdade de adaptá-la conforme as condições e necessidades da criança sob seus cuidados; (4) reforça a função primordial dos pais como educadores, que ministram os conteúdos para seus filhos ou dependentes, embora possam delegar tal função parcialmente a outrem de sua confiança, como cursos sobre uma matéria específica ou recorrer ao auxílio de um tutor; (5) pressupõe prévio e livre planejamento familiar; e (6) não exclui a associação voluntária de seus praticantes, por exemplo, para facilitar e diminuir os custos dos processos de aprendizagem, desde que essa associação não constitua uma instituição formal de ensino.

2.3. MITOS SOBRE A EDUCAÇÃO DOMICILIAR

2.3.1. Abandono intelectual

¹⁸ Apud, ibidem. p. 17.

Recorrentemente há quem se opõe à educação domiciliar sob o argumento de que configuraria abandono intelectual, o que é uma impossibilidade lógica e fática na medida em que seria contraditório com a própria finalidade de educar a qual o modelo se propõe, e apenas um desvio grotesco desta poderia ser assim categorizado.

O art. 246 do Código Penal define como crime “deixar, sem justa causa, de prover à instrução primária de filho em idade escolar”. Destarte, a prática domiciliar não se amolda ao delito em tela, por três razões simples: a primeira, com vistas à lógica da *tipicidade estrita* resguardada ao Direito Penal, não há previsão de matrícula em escola propriamente dita; a segunda diz respeito à ausência de tipicidade formal da conduta, eis que a educação domiciliar é justamente uma das maneiras de prover a instrução; e a última, advém do próprio objeto jurídico protegido pela norma, cuja lesão ocorre quando o autor deixa de tomar medidas necessárias para que o filho receba instrução, o que não se observa pelos mesmos motivos do ponto anterior. Assim, não se cogita a educação domiciliar como crime.

No mais, há de se considerar que, como qualquer outro método educacional, a modalidade não é eivada de riscos, isso porque não há como garantir que um método em específico irá atender de maneira inteiramente satisfatória às expectativas em todos os casos concretos, e *nem mesmo o próprio sistema escolar consegue garantir isso*. Assim, é necessário admitir que processos educacionais são compostos de *riscos toleráveis*, de tentativas e erros. Não é sensato ao poder público ou aos intelectuais pressupor que os pais ou responsáveis tenham incorrido no crime de abandono intelectual simplesmente pelo fato de não matricular aqueles sob sua proteção em uma escola. Apenas se, e por meio do devido processo legal, ficar categoricamente comprovado que houve omissão por parte dos pais ou responsáveis para com a criança em idade escolar, de forma que inexistia qualquer ação concreta para provê-la intelectualmente, é que se pode dizer que o aludido crime ocorreu.

Assim sendo, o modelo domiciliar não apenas cumpre com a sua finalidade educativa, mas é, nas circunstâncias favoráveis, aquele que melhor atende a este objetivo.

2.3.2. Política pública

Muitos opositores à modalidade possuem alguma concepção ou visão ideológica sobre como a educação deveria ser enquanto política pública. Embora esteja relacionada indiretamente com certas áreas de matéria de políticas públicas, como no papel do estado para com a educação, o modelo domiciliar em si não se amolda nesta categoria, pois políticas públicas exigem o aparelhamento do estado, seja a nível organizacional quanto para o fornecimento de prestações materiais. Nesse sentido:

Política pública é o programa de ação governamental que resulta de um processo ou conjunto de processos juridicamente regulados – processo eleitoral, processo de planejamento, processo de governo, processo orçamentário, processo legislativo, processo administrativo, processo judicial – visando coordenar os meios à disposição do Estado e as atividades privadas, para a realização de objetivos socialmente relevantes e politicamente determinados.

Como tipo ideal, a política pública deve visar a realização de objetivos definidos, expressando a seleção de prioridades, a reserva de meios necessários à sua consecução e o intervalo de tempo em que se espera o atingimento dos resultados¹⁹.

Já educação domiciliar não requer qualquer aparelhamento ou mesmo, nas circunstâncias atuais, o estabelecimento de um regime procedimental, eis que as famílias educadoras já se valem de meios existentes para a validação e certificação dos estudos dos filhos, por exemplo, o ENCCEJA (Exame Nacional para Certificação de Jovens e Adultos), previsto pelo art. 38, § 2º, da lei 9.394/96. Portanto, situa-se meramente na esfera da ação particular e tem como única ação positiva, ou seja, a ser exigida do estado, o reconhecimento do direito primordial dos pais de educar e ministrar conteúdos aos seus filhos em casa, de acordo com as suas convicções, resguardada ressalvas, cujas bases se encontram em questões éticas e nas liberdades individuais previstas pelos princípios democráticos de direito e em tratados internacionais do qual o Brasil faz parte. Por outro lado, como se verá adiante, requer uma ação negativa, na medida em que é dever do estado se abster de certas ingerências, de modo a não impedir que os pais optem pelo modelo que julgarem melhor para seus filhos.

Em razão dessa diferença substancial, os debates sobre o ensino escolar, em regra, não anulam ou interferem naqueles sobre educação domiciliar e vice-versa, admitindo-se perfeitamente a coexistência de ambas em um contexto plural e democrático.

¹⁹ BUCCI, Maria Paula Dallari. O conceito de política pública em direito. In: BUCCI, Maria Paula Dallari (org.). Políticas públicas: reflexões sobre o conceito jurídico. São Paulo: Saraiva, 2006. p. 39.

2.3.3. Agenda ideológica

Também é incorreto o tratamento dado à educação domiciliar como uma “agenda ideológica” de grupos com interesses políticos, como não raramente ocorre. Ao recorrer à história, podemos encontrar já nos embrionários e pioneiros movimentos de *homeschoolers* nos EUA do século XX a sua adesão por pessoas de diferentes (e até diametralmente opostas) predileções políticas, pessoas que, de certa forma, presavam pelo respeito à sua privacidade e comunidade²⁰. Dessa forma, a ideia de educar os filhos em casa era atrativa para comunistas, anarquistas, liberais, conservadores, membros de grupos religiosos ou não, dentre outros, cada qual por suas próprias razões.

Por um lado, não se discute a íntima relação entre educação e política, na medida em que a primeira tem como um de seus objetivos levar a conhecimento do educando os seus direitos e deveres de sua comunidade e permitir a sua participação política. Assim, invariavelmente haverá uma cosmovisão inserida no processo educacional, o que não se traduz necessariamente em uma ideologia. Com efeito, os sistemas de ensino são ferramentas propícias para condicionar a visão de mundo das crianças de acordo com certa ideologia:

Sistemas educacionais em si mesmo são, em certo sentido, ideologias. Eles racionalizam [a realidade] em termos modernos e removem das explicações sagradas e primordiais a natureza e a organização social e do conhecimento nas sociedades modernas. Eles são, presumivelmente, os efeitos da reorganização da sociedade moderna em torno do individualismo secular, que é o tema principal de Marx e Weber.²¹ (tradução nossa)

Igualmente:

²⁰ Cf. GAITHER, Milton. *Homeschool: An American History*. Revised Second Edition. New York: Palgrave Macmillan, 2017. pp. 102/103.

²¹ MEYER, John W. The effects of education as an institution. *The American Journal of Sociology*, Vol. 83, No. 1 (Jul., 1977). p. 66.

Textos educacionais são necessariamente seletivos, em assunto, linguagem e ponto de vista. Onde o ensino é conduzido por escolas privadas, há uma variação considerável em diferentes escolas; os pais devem julgar o que eles querem que seus filhos aprendam, pelo currículo oferecido. Então, cada um deve se esforçar por uma verdade objetiva; e como não há autoridade pública para controlar a opinião, adultos deveriam exercer o julgamento final do que eles aprenderam na escola, depois de se formarem. Em lugar algum haverá qualquer incentivo para ensinar a “supremacia do estado” como uma filosofia obrigatória. Mas cada sistema educacional politicamente controlado irá inculcar a supremacia do estado cedo ou tarde, quer com o direito divino dos reis ou com a “vontade da maioria” na “democracia”. Uma vez que tal doutrina tenha sido aceita, torna-se tarefa quase sobre-humana quebrar o domínio do poder político sobre a vida dos cidadãos. [O governo] teve seu corpo, propriedade e mente em suas garras desde a infância. Um polvo já teria soltado sua presa.²² (tradução nossa)

Destarte, não pode ser entendido como um movimento ideológico por si se não configura uma ideia previamente moldada, desreferenciada da realidade e sistematicamente imposta. Trata-se, em linhas gerais, de uma forma de os pais prestarem o dever de educar os filhos, considerada mais adequada para o desenvolvimento da sua própria prole, e para que exerçam com melhores condições a sua participação na sociedade no futuro.

2.3.4. Experimento educacional

Igualmente, a educação domiciliar não é um experimento educacional. Anteriormente ao advento da educação escolar em larga escala após as leis do ensino compulsório, a educação era provida principalmente nos lares de maneira integral através da transmissão do ofício entre gerações, de modo informal, ou mediante a contratação de tutores, de modo formal, situação que predominou na história humana²³. Tanto é assim que o ensino no ambiente doméstico era prática recorrente no século XIX no Brasil, principalmente diante da deficiência na oferta de escolas e de vagas, sendo amplamente aceita e reconhecida entre as elites brasileiras²⁴.

²² PATERSON, Isabel. *The God of the Machine*. New York: G.P. Putnam's Sons, 1943. p. 258.

²³ MOREIRA, Alexandre Magno Fernandes. *Op. Cit.*, p. 58. Esse fenômeno histórico não deve ser confundido com o movimento pela educação domiciliar do qual tratamos neste trabalho, que teve início nos EUA na década de 1970 como uma contraposição ao sistema educacional vigente.

²⁴ Apud BARBOSA, Luciane Muniz R. *Ensino em casa no Brasil: um desafio à escola?* 2013. 358 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2013, p. 19.

2.3.5. Problemas de socialização da criança

Uma das questões mais levantadas pelos opositores à educação domiciliar é quanto à socialização da criança. Por um lado, em que pese não se ouvidar da existência de algum grau de interação social no ambiente escolar, todavia, esses processos ocorrem incomparavelmente com mais frequência (e qualidade) fora dele. Basta lembrarmos da existência de atividades extracurriculares, culturais, desportivas, religiosas, familiares e comunitárias dentre outras para perceber a invalidade do argumento da “falta de socialização” na educação domiciliar. Os preceitos de valores e normas de um bom convívio social ser transmitidos de maneira relativamente simples e espontânea, prescindindo de uma sistematização. Destarte, não faz nenhum sentido induzir a escolarização como o melhor dos métodos possíveis de interação:

[...] A necessidade de instrução formal apoia-se no fato de que as faculdades das crianças não estão desenvolvidas, existe apenas potencialidade, e que precisam de experiência para ordená-las. Para que este exercício se realize, a criança precisa de materiais de seu meio que possa operar, e com os quais possa trabalhar. Agora é claro que para um grande segmento da sua educação geral não é preciso uma instrução formal sistemática. O espaço está quase sempre disponível para que suas faculdades físicas se desenvolvam e exercitem. Para isso, nenhuma instrução formal é necessária. Se comida e abrigo são providenciados, a criança irá crescer fisicamente sem muita instrução. Seus relacionamentos com outros – membros da família ou de fora – irão se desenvolver espontaneamente no curso de sua vida. Em todas essas questões, uma criança irá espontaneamente exercitar suas faculdades com estes materiais abundantes no mundo ao seu redor. Os preceitos que são necessários podem ser transmitidos de maneira relativamente simples, sem precisar de estudo sistemático.²⁵

Ainda, é questionável a participação efetiva do aluno na elaboração das atividades escolares, onde existe um axioma implícito que se resume a “ensinar a obedecer ordens”, tal como um preso deveria aprender a conviver bem em sociedade sob pena de ter a sua liberdade restringida. Assim, a instituição aproxima-se em muitos aspectos à prisão:

²⁵ ROTHBARD, Murray N. Educação: Livre e Obrigatória. 1ª ed. São Paulo: Instituto Ludwig Von Mises Brasil, 2013. pp. 12/13.

[...] Os pontos de semelhança são vários, como uma estrutura autoritária, a perda da autonomia individual, a ausência de participação na formulação das decisões e tempos determinados para todas as atividades. Há uma notável semelhança inclusive com relação à função primordial: enquanto a escola se destinaria à socialização das crianças, a penitenciária se destinaria à ressocialização dos adultos.²⁶

Em verdade, há evidências empíricas que apontam crianças e jovens educados em casa obterem melhor desempenho social do que aqueles escolarizados²⁷, mostrando-se ignaro e completamente desconexo da realidade o argumento de que o modelo aqui defendido possui tal condão de isolar socialmente as crianças, eis que a família é justamente o primeiro núcleo socializador.

Além disso, a contrassenso, a escola não é um lugar de “diversidade” como se imagina. Em verdade, trata-se de uma instituição homogeneizadora que, intrinsecamente, desrespeita a diversidade cultural dentro de um processo de assimilação e associação forçadas.

²⁶ MOREIRA, Alexandre Magno Fernandes. Op. Cit., p. 74.

²⁷ MEDLIN, Richard G. Homeschooling and the question of socialization revisited. Peabody Journal of Education [online]. 2013, vol. 88, n. 3, pp. 284-279. Disponível em: . Acesso em 29 de ago. 2020.

3. O ENSINO OBRIGATÓRIO MODERNO

Para melhor entendermos o atual panorama educacional em que estamos inseridos, e mesmo para abordar sobre as possibilidades jurídicas acerca do modelo domiciliar, faz-se necessário uma breve digressão pela história e pelas ideias sobre educação, sem, contudo, esgotar o tema por questões de objetividade.

Ao analisarmos a história, deparamo-nos com diversas pedagogias e ideias de como a educação de um povo deveria funcionar. Já na antiguidade grega, Platão defendia a educação como responsabilidade integral da pólis, pois ela representaria própria ideia de justiça²⁸. Podemos dizer que tal pensamento foi influenciado pela educação espartana, que levou às últimas conclusões lógicas a sua uniformização²⁹, considerados o contexto histórico, como as guerras entre Esparta e outras cidades-estados gregas e contra povos invasores, o que pode ilustrar o desejo de uma educação voltada aos “interesses gerais” como uma forma de garantir a coesão populacional em meio a um cenário de incerteza

²⁸ GHIRALDELLI JR., Paulo. Filosofia da educação. São Paulo: Editora Ática, 2006. pp. 55/58; PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. História da educação: de Confúcio a Paulo Freire. 1ª ed., 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018. pp. 29/30. É importante ressaltar que para interpretar Platão é necessário considerar não apenas os aspectos políticos, também antropológicos e metafísicos para evitar cair em anacronismos, como afirmar que suas ideias eram totalitárias. Para ele, a *pólis* é o homem em escala mais ampla (A República, 368d), e não há relevância se a *kallipólis* (a pólis excelente) existisse de fato, porque esta poderia existir somente na alma (592b). Assim, não seria de responsabilidade da *pólis* como medida “de cima para baixo”, mas em um sentido de unidade espiritual de um povo. Cf. PLATÃO. A República. 9ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2005. pp. 71 e 447.

Já o seu conceito de justiça “situa-se acima de toda as normas humanas e remonta até a sua origem na própria alma”. JAEGER, Werner Wilhelm. Paideia: a formação do homem grego. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995. p. 756.

²⁹ “Ao compararem-na [a educação espartana] com o estado lastimoso da democracia ática degenerada, os filósofos tratadistas foram levados a encarar as instituições como invenção consciente de um legislador genial. Na vida dos Espartanos – nas suas refeições coletivas e na sua organização guerreira, instalada em tendas de campanha, no domínio da vida pública sobre a privada e na estruturação estatal dos jovens de ambos os sexos e, finalmente, na rígida separação entre a população agrícola e industrial “plebeia” e os senhores livres, devotados só aos deveres cívicos, à prática guerreira e à caça – viu-se a realização consciente de um ideal de educação análogo ao que Platão propõe na *República*. Na verdade, Esparta foi, em muitos aspectos, modelo para Platão e outros teóricos da educação posteriores a ele, embora neles vivesse um espírito completamente novo. O grande problema social de toda a educação posterior foi a superação do individualismo e a formação dos homens de acordo com normas obrigatórias da comunidade. O Estado espartano, com a sua autoridade rigorosa, surgiu como a solução prática deste problema. [...] A educação estendia-se aos adultos. Ninguém era livre nem podia viver a seu bel-prazer. Tal como num acampamento, na cidade todos tinham as suas ocupações e modo de vida regulamentado em função das necessidades do Estado, e tinham consciência de não pertencerem a si próprios, mas à Pátria. [...]” JAEGER, Werner Wilhelm. Paideia: a formação do homem grego. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995. pp. 112/113.

quanto à sobrevivência da polis³⁰. Todavia, em Atenas, sobreveio uma forma voluntária de educação³¹.

Já em Roma, Cícero passa a assimilar as ideias de Aristóteles aliada à doutrina platônica das vocações humanas como fontes para a construção de uma unidade imperial. Sêneca e Plutarco – este último considerando a educação doméstica como a melhor na fase de formação elementar –, por outro lado, focaram na individualidade do educando³².

Durante o período Patrístico e na Idade Média, a educação obrigatória estatal não se apresentou na Europa ocidental, sendo, em linhas gerais, realizada de forma privada (sem participação do estado), em escolas e universidades paroquiais, mosteiros ou na forma domiciliar.

3.1. ORIGENS DO ENSINO OBRIGATÓRIO

Somente com o advento da reforma protestante, na segunda metade do século XVI, é que o sistema de ensino compulsório moderno começa a ganhar corpo, influenciado principalmente por Lutero e seu discípulo, Filipe Melanchthon, o *Preceptor da Alemanha*, quem colocou os ideais educacionais luteranos em prática. Lutero conclamou a sociedade germânica a aplicar suas teses reformistas, entre elas, a que incumbia o estado como competente para organizar a educação e determinar a frequência como obrigatória³³. Via sua empreitada como uma guerra contra o diabo, personificado nas figuras da Igreja Católica e de outras vertentes protestantes, como é extraído de um discurso de 1524,

³⁰ Encontra-se vestígios desse modo de vida inclusive em obras literárias: “As elegias de Tirteu [famoso escritor espartano] estão impregnadas de um ethos educacional de estilo grandioso. O alto nível das exigências propostas ao sentido comunitário e à abnegação dos cidadãos era, sem dúvida, justificado pelas circunstâncias em que o poeta as formulou: o grande perigo que Esparta corria nas guerras messênicas. [...] As normas que ele impõe ao pensamento e à ação dos indivíduos não nascem da tensão e das exigências que inevitavelmente derivam da guerra: são os fundamentos da totalidade do cosmos espartano. Em nenhum outro lugar a poesia grega revela tão claramente como a criação poética brota da vida da comunidade humana. [...]” JAEGER, Werner Wilhelm. *Paideia: a formação do homem grego*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995. p. 118. Para entender como as guerras influenciaram no comportamento das sociedades ocidentais, ler a supracitada obra, especialmente as páginas 106/129.

³¹ ROTHBARD, Murray N. *Educação: Livre e Obrigatória*. 1ª Ed. São Paulo: Instituto Ludwig Von Mises Brasil, 2013. p. 29.

³² PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. *Op. Cit.*, p. 36/42.

³³ NUNES, Ruy Afonso Costa. *História da Educação no Renascimento*. São Paulo: EPU/EDUSP, 1980. p. 100 e ss; PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. *Op. Cit.*, p. 63/64; ROTHBARD, Murray N. *Educação: Livre e Obrigatória*. 1ª Ed. São Paulo: Instituto Ludwig Von Mises Brasil, 2013. p. 29.

onde inclusive compara a necessidade de escolas compulsórias com o serviço militar obrigatório:

Caros governantes [...] Eu afirmo que as autoridades civis têm a obrigação de compelir os pais a enviar seus filhos para a escola [...] Se o governo pode obrigar os cidadãos que estão aptos para o serviço militar carregar lança e rifle, a montar muralhas e realizar outros deveres marciais em tempo de guerra, quanto mais tem o direito de obrigar o povo a mandar seus filhos para a escola, porque neste caso estamos em guerra com o diabo, cujo objetivo é secretamente esgotar nossas cidades e principados de seus homens fortes.³⁴ (tradução nossa)

O ideal político de Lutero de um estado absoluto guiado pelos princípios de sua doutrina também se traduz em uma busca por estabilidade, uma vez que o reformista temia uma represália católica por ser abertamente contra os seus dogmas, ainda que essa busca levasse a uma contradição quanto às ideias que ele mesmo defendia (como a liberdade religiosa, por exemplo³⁵). Certamente, a Reforma não teria ocorrido se não fosse por essa aliança entre fé e estado, e com essa nova visão, a doutrina luterana arraigou-se de dependência política, o que por sua vez era visto com bons olhos pelos governantes prussianos e facilitou o processo de imposição da nova religião.

Semelhantemente foi defendido por Calvino em relação à sua própria vertente, cuja influência no ocidente foi maior que a de Lutero. Tamanha influência que foram estabelecidas escolas públicas obrigatórias em diversos países europeus como França, Holanda e Escócia, além de influenciar os puritanos ingleses, que as inauguraram na Nova Inglaterra – exceção dentre as colônias de tradição voluntária, com escolas públicas de caráter subsidiário e voltadas para prover ensino às crianças de famílias pobres –, e que rapidamente se espalharam para as demais³⁶. Esse expansionismo das doutrinas reformistas desencadeou uma reação da Igreja Católica, a Contrarreforma, que culminou em diversas medidas para fazer frente aos seus dissidentes. Dentre elas, destacamos o surgimento da Companhia de Jesus, que teve influência na colonização e na educação brasileira.

³⁴ Apud PERRIN, John William. *The History of Compulsory Education in New England*, 71 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Faculdade de Artes, Literatura e Ciências, University of Chicago, Meadville, Penn'a, 1896. p. 6/8.

³⁵ DALBERG-ACTON, John Emerich Edward. *Essays on Freedom and Power*. Second printing. Glencoe: The Free Press, 1949. pp. 88/95.

³⁶ ROTHBARD, Murray N. *Educação: Livre e Obrigatória*. 1ª Ed. São Paulo: Instituto Ludwig Von Mises Brasil, 2013. pp. 31/33 e 45/49; PERRIN, John William. *Op.Cit.*, p. 10 e ss.

É, portanto, na figura do estado prussiano onde se encontram as bases da interferência estatal na educação, que se intensificou após a derrota para os exércitos de Napoleão. Deve-se levar em consideração, no entanto, que esse processo também se relaciona com o crescimento do sentimento nacionalista, cada vez mais era comum nos anseios dos intelectuais da época.

No início do século XVIII, com Frederico Guilherme I, instaurou-se o primeiro sistema escolar nacional de caráter obrigatório, gratuito e laico. A proposta foi levada a cabo pelo seu sucessor real, Frederico, o grande, com um decreto de 1763 (*generallandschulreglement*). Posteriormente, o então monarca Frederico Guilherme III, preparando-se para vitórias militares futuras após a conturbada derrota para as tropas de Napoleão Bonaparte, aprofundou o processo de centralização do ensino, inclusive abolindo escolas privadas semirreligiosas e impondo sua língua e cultura sobre diversos grupos nacionais e linguísticos em suas fronteiras³⁷. Centralização semelhante ocorreu na França pós a revanche bem sucedida dos prussianos. Nesse sentido, Prússia e França se inspiraram mutuamente através de conflitos bélicos, conforme Rothbard:

Com exceção, então, dos períodos Revolucionário e Napoleônico, a educação da França continuou livre até a última parte do século XIX. Assim como a compulsão e o absolutismo prussianos receberam um grande ímpeto a partir da derrota pelas mãos de Napoleão, a compulsão e ordem francesas receberam inspiração a partir da vitória da Prússia em 1871. As vitórias prussianas foram consideradas as vitórias do exército prussiano e da educação prussiana, e a França, movida pelo desejo de vingança (*revanche*), passou a “prussianizar” suas próprias instituições.³⁸

3.2. O PROCESSO DA EDUCAÇÃO MODERNA NO BRASIL

Ao longo da história brasileira percebe-se um progressivo e constante movimento em direção à centralização da educação. Dentre os momentos, o que podemos caracterizar como o mais influente para o modelo atual encontra suas bases no período republicano, culminando na Revolução de 1930.

³⁷ ROTHBARD, Murray N. Educação: Livre e Obrigatória. 1ª Ed. São Paulo: Instituto Ludwig Von Mises Brasil, 2013. pp. 33/36.

³⁸ Ibidem. pp. 38/39.

Durante o Período Colonial, os jesuítas, movidos pelo espírito cruzadístico diante da possibilidade de aumentar o número de fiéis católicos com as incursões no Novo Mundo, ao mesmo tempo em que facilitavam o processo de colonização através da assimilação dos costumes europeus pelos nativos, foram os primeiros educadores em terras brasileiras e desempenharam este papel até a expulsão da ordem em Portugal e em suas colônias em 1759 (reformas pombalinas) – assim como ocorreu em território europeu, por exemplo, na França em 1764³⁹. A partir de então, determinou-se que o ensino seria organizado pelo estado com as denominadas *aulas régias*⁴⁰.

Entretanto, no Período Imperial, nenhum sistema educacional perdurou por muito tempo, mesmo com uma tentativa de lei sobre o ensino elementar em 1827⁴¹, que foi frustrada por diversas causas econômicas, técnicas e políticas⁴², passando por uma reforma em 1834 que resguardava ao poder central as medidas cabíveis ao ensino superior, ao passo que o ensino elementar, secundário e de formação de professores eram de responsabilidade das províncias⁴³. Em linhas gerais, a preocupação fundamental do governo era com a educação e a formação das elites, criando escolas superiores e regulamentando as vias de acesso a elas⁴⁴, abrindo espaço para uma tendente criação de escolas religiosas no Brasil com o retorno dos jesuítas em 1839, o que já não era mais observado em outros países que adotavam o ensino laico compulsório. Assim, o catolicismo passou novamente a influenciar fortemente na educação brasileira, ao menos até o advento da Primeira República, cuja constituição proscrevia o ensino religioso em escolas públicas (art. 72, §6º)⁴⁵.

³⁹ Neste período, as escolas privadas eram nominalmente livres na França, mas a expulsão dos jesuítas coloca à prova tal tese na medida em que muitas das escolas privadas eram dirigidas pelos mesmos. Além disso, leis aboliram ordens monásticas não “autorizadas” pelo estado, e proibiram seus membros de administrar escolas. Cf. ROTHBARD, Murray N. Op. cit. p. 39.

⁴⁰ PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. Op. Cit., p. 65, 67/76 e 100.

⁴¹ BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio. Rio de Janeiro, 1827.

⁴² ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. História da Educação e da Pedagogia. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2009. p. 222.

⁴³ BRASIL. Lei n. 16 de 12 de agosto de 1834. Faz algumas alterações e adições á Constituição Política do Imperio, nos termos da Lei de 12 de Outubro de 1832. Rio de Janeiro, 1834.

⁴⁴ PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. Op. cit., p. 99.

⁴⁵ Nesse sentido, reforçou-se o tal entendimento pelo art. 15, §17, alínea a, da Lei federal nº 85/1892, que determinava: “o ensino que o Município ministrar, ou para o qual contribuir com subvenção ou de qualquer outro modo, será leigo em todos os seus graus.” BRASIL. Lei n. 85 de 20 de setembro de 1892. Estabelece a organização municipal do Distrito Federal. Rio de Janeiro, 1892.

Com a instauração da Primeira República (1889-1930) visou-se a implementação do ensino secundário com um currículo nacional unificado⁴⁶, ao passo em que o ensino primário e o ensino técnico profissional eram de responsabilidade quase exclusiva dos estados federativos⁴⁷.

É nesse contexto, de revoluções e de rompimentos entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX, que culmina na Revolução de 1930, em que são criadas novas exigências educacionais, pois a educação escolar passaria a exercer função significativa junto à economia, sendo o modelo de educação “para o ócio ou de preparação para as carreiras liberais” considerado defasado e carente em relação às novas realidades econômicas⁴⁸. A obrigatoriedade escolar era uma das medidas defendidas por intelectuais da época sob o argumento da erradicação do analfabetismo, um problema que configurava obstáculo para a mão-de-obra qualificada no cenário de industrialização do país.

Diversas medidas foram, em parte, influenciadas pelos ideais socialistas e comunistas dos imigrantes operários europeus presentes nos centros urbanos brasileiros ao final do século XIX e início do século XX. Enxergavam a educação como um problema social e reivindicavam por uma ação firme e objetiva do estado na implantação do ensino público atendendo aos quesitos de obrigatoriedade, laicidade e gratuidade⁴⁹. Destoavam os imigrantes de viés anarquista, que não defendiam tal obrigatoriedade em razão de verem a “escola do estado” como instrumento de defesa e consolidação dos interesses capitalistas⁵⁰. O ponto de convergência dessas diferentes ideologias era a contrariedade à influência da Igreja Católica na educação, que tentava reaver o título de religião oficial do país e a permissão para o ensino religioso nas escolas públicas⁵¹.

Com o advento da Revolução de 1930, período em que se buscou mais intensamente por uma identidade nacional – o que já ocorria desde a instauração do regime republicano –,

⁴⁶ São elas: Reforma Benjamim Constant, Reforma Epitácio Pessoa, Reforma Rivadávia, Reforma Carlos Maximiliano e Reforma João Luiz Alvez.

⁴⁷ PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. Op. Cit., p. 167.

⁴⁸ ROMANELLI, Otaíza Oliveira. História da Educação no Brasil. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 1986. p. 53/56 e 59.

⁴⁹ Cf. XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado; RIBEIRO, Maria Luisa Santos; NORONHA, Olinda Maria. História da educação. São Paulo: FTD, 1994. p. 132/140; ROMANELLI, Otaíza Oliveira. Op. Cit. p. 143.

⁵⁰ XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado; RIBEIRO, Maria Luisa Santos; NORONHA, Olinda Maria. Op. Cit., p. 135/138.

⁵¹ Com exceção de oficializar o catolicismo, a futura Constituição de 1934 atendeu ao pedido da ala Católica quanto à educação (art. 153), além de outros formulados. Cf. MATOS, Alderi Souza de. Breve História do Protestantismo no Brasil. Goiás: Vox Faifae, v.3, n.2, 2011. p. 13. Disponível em: . Acesso em 26 de abr. 2020.

os objetivos supracitados foram fortemente defendidos no “Manifesto dos pioneiros da Educação Nova” (1932), documento este que representou o auge das lutas ideológicas pelas diretrizes da educação⁵². O documento refletia a mentalidade dos intelectuais da época, que tratavam o momento como uma ruptura entre o velho e o novo, principalmente em relação à transição entre o antigo sistema oligárquico e o novo regime político, bem como da economia predominantemente agrícola para o início da tardia revolução industrial brasileira, e para tanto se buscava adequar o sistema escolar a esta nova realidade⁵³. O manifesto influenciou profundamente na legislação sobre a educação⁵⁴, e em razão das disputas ideológicas, que pouco contribuíram para a solução do problema do analfabetismo até então em níveis assoladores no Brasil⁵⁵, houve consequente centralização do ensino⁵⁶. O fator determinante que impossibilitou o monopólio da educação pelo estado repousa sobre as condições ainda insuficientemente desenvolvidas da economia brasileira. Nesse sentido, é perceptível a inclinação ideológica de alguns dos intelectuais responsáveis pelo movimento reformador, no aludido documento, caso a realidade econômica fosse melhor⁵⁷.

⁵² Cf. ROMANELLI, Otaíza Oliveira. Op. Cit. p. 142/146.

⁵³ Ibidem. p. 146 e 150/151.

⁵⁴ A influencia do movimento reformador é notadamente perceptível no Capítulo II da Constituição de 1934 (“Da Educação e da Cultura”), encontrando exceções na ideia de primazia da família e na inclusão do ensino religioso nas escolas, autorizado como matéria facultativa por Getúlio Vargas através de decreto, tópicos estes defendidos pela Igreja Católica. Cf. BRASIL. Decreto n. 19.941 de 30 de abril de 1930. Dispõe sobre a instrução religiosa nos cursos primário, secundário e normal. Rio de Janeiro, 1934.

⁵⁵ GARCIA, E. Walter. Legislação e inovação educacional a partir de 1930. In: GARCIA, E. Walter (Coord.). Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 1980. p. 212. O termo “legislação” aqui se refere de maneira genérica a diversos atos do legislativo e do executivo.

⁵⁶ Data vênha ao entendimento de que o art. 151 da Constituição de 1934 simboliza a vitória pela descentralização da educação, também defendida pelo referido manifesto, porque atribuía competências aos estados e municípios quanto ao assunto, trata-se meramente de uma descentralização formal, na medida em que todo o sistema de ensino encontrava-se materialmente atrelado a um plano nacional fixado pela união, no art. 150, alínea a. Isto significa que, decerto, houve descentralização administrativa e pedagógica ao mesmo tempo em que houve centralização de diretrizes, embora o Plano Nacional de Educação fosse logo frustrado com o estabelecimento do regime de 1937.

⁵⁷ Conforme se extrai do discurso de um dos idealizadores do movimento: “Em nosso regime político, o Estado não poderá, de certo, impedir que, graças á organização de escolas privadas de typos differentes, as classes mais privilegiadas assegurem a seus filhos uma educação de classe determinada; mas está no dever indeclinável de não admittir, dentro do systema escolar do Estado, quaisquer classes ou escolas, a que só tenha acesso uma minoria, por um privilegio exclusivamente econômico. Afastada a idéa do monopólio da educação pelo Estado num paiz, em que o Estado, pela sua situação financeira não está ainda em condições de assumir a sua responsabilidade exclusiva, e em que, portanto, se torna necessário estimular, sob sua vigilância as instituições privadas idôneas, a “escola única” se entenderá, entre nós, não como “uma conscripção precoce”, arrolando, da escola infantil á universidade, todos os brasileiros, e submettendo-os durante o maior tempo possível a uma formação idêntica, para ramificações posteriores em vista de destinos diversos, mas antes como a escola official, única, em que todas as creanças, de 7 a 15, todas ao menos que, nessa idade, sejam confiadas pelos paes á escola publica, tenham uma educação commum, igual para todos.” TEIXEIRA, Anísio. O manifesto dos pioneiros da educação nova. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v. 65, n. 150, maio/ago. 1984. P. 407-425. Disponível em: . Acesso em 12 de jun. 2020.

Leva-se em conta ainda que o país era submetido a um processo de a nacionalização imposto pelo governo brasileiro. A ideologia nacionalizante, aliada ao contexto da Segunda Guerra Mundial (1937-1945), instigou discriminações de toda sorte contra imigrantes e seus descendentes, principalmente contra alemães, italianos e japoneses, cujas origens eram de países inimigos na guerra⁵⁸. A transmissão das culturas locais às próximas gerações por meio da educação era obstruída, quando não completamente proibida. Nesse sentido, embora anterior ao mencionado conflito, já era proscrito o ensino de línguas estrangeiras e se permitia o exercício do professorado apenas aos brasileiros natos ou naturalizados. Isso culminou no fechamento de diversas escolas coloniais – que lecionavam nos idiomas estrangeiros por membros ou descendentes das próprias comunidades –, consideradas ilegais pelo governo:

A campanha de nacionalização foi implementada durante o Estado Novo (1937-1945), atingindo todos os possíveis alienígenas – tanto nas áreas coloniais (consideradas as mais enquistadas e afastadas da sociedade brasileira) como nas cidades onde as organizações étnicas estavam mais visíveis. O primeiro ato de nacionalização atingiu o sistema de ensino em língua estrangeira: a nova legislação obrigou as chamadas “escolas estrangeiras” a modificar seus currículos e dispensar os professores “desnacionalizados”; as que não conseguiram (ou não quiseram) cumprir a lei foram fechadas. A partir de 1939, a intervenção direta recrudescceu e a exigência de “abrasileiramento” através da assimilação e caldeamento tornou-se impositiva – criando entraves para toda a organização comunitária étnica de diversos grupos imigrados. Assim, progressivamente a imprensa étnica, e algumas sociedades recreativas, esportivas e culturais que não aceitaram as mudanças; foi proibido o uso de línguas estrangeiras em público, inclusive nas atividades religiosas; e a ação direta do Exército impôs normas de civismo, o uso da língua portuguesa e o recrutamento dos jovens para o serviço militar num contexto genuinamente brasileiro. A participação do Brasil na guerra, a partir de 1942, acirrou as animosidades pois a ação nacionalizadora se intensificou junto aos imigrantes (e descendentes) alemães, italianos e japoneses – transformados, também, em potenciais “inimigos da pátria”.⁵⁹

O movimento homogeneizante deu importância ao uso da linguagem, uma vez que os idiomas originais dos imigrantes faziam parte de seus cotidianos, unindo-os culturalmente e dando-lhes autonomia comunitária e econômica:

⁵⁸ Em verdade, referiam-se a todos os imigrantes à época pelo jargão “alienígena”, e estes eram classificados como “não-assimilados”. Cf. SEYFERTH, Giralda. A assimilação dos imigrantes como questão nacional. *Mana* [online]. 1997, vol. 3, n. 1. pp. 95-131. Disponível em: . Acesso em 26 de abr. 2020.

⁵⁹ *Ibidem*, pp. 96/97. Cabe entender, por outro lado, que as intervenções e regulamentações sobre as comunidades estrangeiras já eram frequentes antes mesmo ao advento do governo getulista, apenas se intensificando neste. Cf. SEYFERTH, Giralda. *Op. Cit.* p. 96; CAMPOS, Cynthia Machado. A política da língua na era Vargas: proibição do falar alemão e resistências no sul do Brasil. 1998. 347 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998. p. 125.

Os agentes do nacionalismo de Vargas perceberam muito bem que quebrar a unidade linguística significava solapar as bases de uma unidade cultural, de um elo de união muito forte que mantinha os grupos; significava tirar dos grupos possibilidades de se auto-girir. Esta mesma operação abriria ao Estado caminhos para controle dos padrões de condutas dos grupos do sul do Brasil e, muito importante também, para o controle dos resultados do trabalho desses mesmos grupos.⁶⁰

Mais do que a linguagem, o estado brasileiro via a necessidade de atingir também as instituições desses imigrantes, consideradas contrárias à ideia de unidade pregada pelo nacionalismo, pois na vida cotidiana das colônias “perdia-se a sensação de Brasil”⁶¹. Assim, com o intuito de dismantelar essa unidade cultural e o imaginário coletivo desses grupos, e para dar sustentação ao discurso nacionalizante, associava-se a imagem do imigrante às ideologias europeias – especialmente, do imigrante alemão ao nazismo –, inclusive com a contribuição da literatura da época. Para tanto, o governo fazia uso das mesmas práticas que condenava nos movimentos fascistas, os quais dizia confrontar⁶². Um exemplo claro voltado ao tema é o “ensino cívico” obrigatório, presente na Constituição de 1937⁶³ (art. 131), embora a aludida exegeta deixasse de exigir um plano nacional de educação e incumbisse ao estado a atuação prestacional de forma supletiva (art. 129). Posteriormente, ainda sob o governo de Vargas e logo após o seu fim, passou-se a regulamentar por meio de decretos a reforma gradual do ensino com as chamadas “leis orgânicas da educação”⁶⁴, que configuraram um ensino inflexível, principalmente

⁶⁰ CAMPOS, Cynthia Machado. Op. cit. p. 126.

⁶¹ SEYFERTH, Giralda. Op. Cit. pp. 103/104.

⁶² CAMPOS, Cynthia Machado. Op. cit, especialmente as páginas 126, 129/138 e 141 e ss.

⁶³ BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937. Rio de Janeiro, 1937. Disponível em . Acesso em 06 de set. 2020.

⁶⁴ BRASIL. Decreto-lei n. 4.048 de 22 de janeiro de 1942. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. Rio de Janeiro, 1942; BRASIL. Decreto-lei n. 4.073 de 30 de janeiro de 1942. Lei orgânica do ensino industrial. Rio de Janeiro, 1942; BRASIL. Decreto-lei n. 4.244 de 9 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. Rio de Janeiro, 1942; BRASIL. Decreto-lei n. 6.141 de 28 de dezembro de 1943. Lei orgânica do ensino comercial. Rio de Janeiro, 1943; BRASIL. Decreto-lei n. 8.529 de 2 de janeiro de 1946. Lei orgânica do ensino primário. Rio de Janeiro, 1946; BRASIL. Decreto-lei n. 8.530 de 2 de janeiro de 1946. Lei orgânica do ensino normal. Rio de Janeiro, 1946; BRASIL. Decreto-lei n. 8.621 de 10 de janeiro de 1946. Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e dá outras providências. Rio de Janeiro, 1946; BRASIL. Decreto-lei n. 8.622 de 10 de janeiro de 1946. Dispõe sobre a aprendizagem dos comerciários, estabelece e deveres dos empregadores e dos trabalhadores menores relativamente a essa aprendizagem e dá outras providências. Rio de Janeiro, 1946; BRASIL. Decreto-lei n. 9.613 de 20 de agosto de 1946. Lei orgânica do ensino agrícola. Rio de Janeiro, 1946.

entre os ensinos profissionalizantes e destes ao superior, já que somente permitiam acesso a um curso no ramo profissional correspondente⁶⁵.

Com o processo de redemocratização, reacenderam-se as disputas ideológicas acerca da educação, adormecidas no período do Estado Novo. Mesmo com o advento de nova Constituição de 1946⁶⁶, poucas coisas foram alteradas em relação à sua antecessora quanto ao tratamento dispensado à educação. Os debates, centrados em interpretações contraditórias do texto constitucional no que diz respeito à centralização/descentralização e posteriormente acerca do tema “liberdade de ensino”⁶⁷, ocasionaram um lapso de 13 (treze) anos para que fosse votada uma nova reforma, culminando na lei 4.024/61, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Esta, em seu art. 2º, parágrafo único, reafirmava o direito de escolha pelos pais quanto ao gênero de educação dispensada aos filhos, e no art. 30, expressamente reconhecia a realidade da educação no lar como prática, embora negasse aos pais praticantes a oportunidade de exercer função pública e ocupar emprego em sociedade de economia mista ou em empresa concessionária de serviço público⁶⁸. Pouca mudança significativa na estrutura do ensino também se observa na Constituição de 1967, havendo a ampliação do período escolar obrigatório e sendo marcada pela expansão da rede de ensino privado⁶⁹. Em síntese, denota-se desde o período imperial a preocupação acerca das liberdades de ensino, entretanto, não entendidas como o tipo de educação que os pais darão aos seus filhos, mas quanto às liberdades no ensino nas escolas, compreendidas, em um primeiro momento, na liberdade para abrir escolas e conceder títulos reconhecidos pelo estado e, em outra acepção, à liberdade de cátedra, não constrangendo alunos e professores a contrariar suas convicções pessoais em detrimento de alguma ideia apresentada⁷⁰. E a estas preocupações precedem as questões concernentes à compulsoriedade do ensino e em formas de obrigar os pais a educar seus filhos. Entretanto, já naquela época, entendia-se possível dar a educação na própria casa, embora fosse uma prática mais comum entre membros da elite, afastando-se o monopólio escolar⁷¹.

⁶⁵ ROMANELLI, Otaíza Oliveira. Op. Cit. p. 156.

⁶⁶ BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 1946.

⁶⁷ ROMANELLI, Otaíza Oliveira. Op. Cit. p. 171/174.

⁶⁸ BRASIL. Lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961.

⁶⁹ BARBOSA, Luciane Muniz R. Op.Cit., p. 147.

⁷⁰ Ibidem, p. 135 e ss.

⁷¹ Ibidem. p. 139/140.

Entre o período de 1934 até 1988, embora a legislação brasileira postulasse pelo ensino fundamental obrigatório, não havia a imposição deste como unicamente exercido em instituições escolares⁷², ainda que se discutam acerca das particularidades de cada regulamentação sobre a educação dos governos neste período.

Destarte, considerando a Constituição de 1988 como símbolo mais recente da redemocratização do Brasil, cuja alcunha de “Constituição cidadã” remete a um maior exercício de liberdades e participação na tomada de decisões pelos brasileiros, de onde decorrem as mudanças mais radicais sobre a educação, com o aumento das responsabilidades públicas do estado quanto ao enfrentamento dos problemas sociais, principalmente ao declará-la como direito público subjetivo e possibilitando a exigência do seu cumprimento em face ao poder público (art. 208, §1º, CF/88), percebe-se que há uma notória contradição ao confundir estas responsabilidades com uma postura paternalista e policialesca.

Nos anos 90, via-se a necessidade de criar condições melhores para a educação no mundo afora, inclusive no Brasil, o que se traduziu, por recomendação do Banco Mundial, em políticas de descentralização, permitindo que algumas funções administrativas fossem tomadas pelos entes federativos de maneira mais autônoma:

Era esperado que a descentralização criasse incentivos (competição de mercado) em vários objetivos importantes: selecionar os melhores professores; para o máximo de estudantes possíveis frequentar a escola; fazer melhor uso dos recursos; e também prover incentivos para os pais escolherem as melhores escolas. A descentralização a nível escolar esperava melhorar o entendimento das condições locais. Até a qualidade da educação melhoraria a longo prazo como resultado de mais eficiência e financiamento local adicional. A noção de qualquer possibilidade de perdas pela descentralização era descartada.⁷³ (tradução nossa)

Entretanto, uma pesquisa feita em 1998 demonstrava haver pouca relação entre o nível de descentralização e os níveis educacionais atingidos em países desenvolvidos⁷⁴.

⁷² Apud, *ibidem*.

⁷³ SCHIEFELBEIN, Ernesto. Politics of Decentralisation in Latin America. In: ZAJDA, Joseph (Edit.). Decentralisation and Privatisation in Education: The Role of the State. Dordrecht: Springer, 2006. p. 172.

⁷⁴ Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). Education at a Glance. OECD Indicators: 1998. Paris: OECD, 1988. Disponível em: <https://www.oecd-ilibrary.org/education-at-a-glance-1998_5lmqcr2k8sxw.pdf?itemId=%2Fcontent%2Fpublication%2Feag-1988-en&mimeType=pdf>. Acesso em 29 de jun. 2019.

A alteração mais recente é a BNCC (Base Nacional Curricular Comum)⁷⁵, documento de caráter normativo com quase 600 páginas que serve como diretriz e traz novas expectativas quanto ao perfil do aluno.

É certo que os problemas educacionais brasileiros também são problemas de ordem política, pois ora buscava-se conciliar ideias completamente contraditórias em razão de alianças legislativas, outrora se privilegiava uma delas, ou até ambas as situações descritas concomitantemente. Embora já seja um problema que remonte desde épocas do Brasil Imperial, a questão torna-se mais grave nas democracias modernas, tomadas pelo discurso ideológico. E como, na teoria, qualquer cidadão pode ocupar um posto como governante, e considerando a vontade das massas como forte fator de influência nas políticas de um estado, os aparatos de controle social de outrora, uma vez socialmente aceitos, podem ser utilizados por outro grupo como ferramenta de propagação de suas ideias e como meio de alcançar seus objetivos ao ocuparem tais cargos de influência⁷⁶. “No mundo moderno, em que a existência de uma Igreja Oficial do estado frequentemente não é muito provável”, conforme Rothbard:

é particularmente importante que o estado assuma o controle da educação, e através desse controle, molde as mentes de seus súditos. Além de influenciar as universidades por meio de todo tipo de subvenções financeiras, e por meio de universidades diretamente controladas pelo estado, ele controla a educação em níveis básicos através da instituição universal da escola pública, através do requerimento de certificações para escolas privadas e através de leis de frequência compulsória. Adiciona-se a isto um controle praticamente total sobre o rádio e a televisão – ou por meio do completo controle estatal, como em muitos países – ou, como nos Estados Unidos, a nacionalização das ondas de rádio e o poder de uma comissão federal de licenciar o direito das estações usarem estas frequências e canais.⁷⁷

No entanto, antes de ser um problema de desordem política, podemos dizer que, em razão das raízes pneumopatológicas do pensamento ideológico⁷⁸, tais problemas também são de desordem moral. Eis a importância da educação domiciliar, que visa trabalhar o

⁷⁵ BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso em 20 de jul. 2020.

⁷⁶ JOUVENEL, Bertrand de. On Power: The Natural History of its Growth. New York: Viking, 1949. p. 9/10.

⁷⁷ ROTHBARD, Murray N. A Ética da Liberdade. 2ª ed. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2010. p. 241.

⁷⁸ Cf. FRANZ, Michael. Ideology and Pneumopathological Consciousness: Eric Voegelin's Analysis of the Spiritual Roots of Political Disorder. 1988. 266 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Loyola University of Chicago, 1988.

intelecto e a moral de maneira a complementar um ao outro de modo a respeitar a natureza humana do indivíduo, e se bem desempenhada, pode ser uma útil ferramenta para superar o viés ideológico da educação moderna.

4. CONSTITUCIONALIDADE E ÉTICA DA EDUCAÇÃO DOMICILIAR

4.1. CONSTITUCIONALIDADE DA EDUCAÇÃO DOMICILIAR NO BRASIL

Reconhecido como direito fundamental social no art. 6º da CF/88, a educação é objeto de regulamentação no Título VIII (Da Ordem Social), Capítulo III, Seção I. O estudo das suas normas pode ser dividido da seguinte forma: fundamentabilidade material e formal (art. 205 a 208) e normas organizacionais e procedimentais (art. 209 a 214), subdivididas esta última categoria em regras de organização das instituições públicas e privadas no âmbito do sistema nacional educacional (art. 209 a 211), o financiamento do sistema de ensino entre os entes federativos (art. 212), as prioridades, aplicação e distribuição dos recursos (art. 212 e 213) e o estabelecimento de um plano nacional de educação e seus objetivos (art. 214).

Da parte do estado, trata-se, pois, de um direito prestacional material, vez que demanda uma alocação de recursos para o cumprimento do dever assumido por este, o qual é desempenhado à nível constitucional nas formas dos incisos do art. 208, principalmente por meio da disponibilização de ensino escolar obrigatório e gratuito, cujo acesso é direito público subjetivo (§1º). Já o papel da família, conforme visto anteriormente, constitui no fomento intelectual e material.

A problemática do tema se dá, em maior grau, ao se analisar o papel do estado para com a educação, o que será abordado a seguir.

4.1.1. A educação domiciliar como regra especial

Não há, pelas atuais regras constitucionais brasileiras, impedimentos ou enunciados que autorizem explicitamente a prática da educação domiciliar. Todavia, é perfeitamente possível conciliar o dever estatal e os direitos individuais à luz dos direitos fundamentais e dos princípios, conferindo ao modelo escolar tradicional o caráter de *regra geral* e abrindo

ensejo para a educação domiciliar como *regra especial* (sic)⁷⁹, assim solucionando o aparente conflito de normas⁸⁰ – em termos jurídicos, *lex specialis derogat legi generali* (“a lei especial derroga as leis gerais”). Considerando que todo o panorama jurídico envolve diversos direitos fundamentais, ressalta-se que deve ser dada a interpretação que lhes atribua a maior eficácia:

A uma norma constitucional deve ser atribuído o sentido que maior eficácia lhe dê. É um princípio operativo em relação a todas e quaisquer normas constitucionais, e embora a sua origem esteja ligada à tese da atualidade das normas programáticas (THOMA), é hoje sobretudo invocado no âmbito dos direitos fundamentais (no caso de dúvidas deve preferir-se a interpretação que reconheça maior eficácia aos direitos fundamentais).⁸¹

Para tanto, devemos em um primeiro momento voltar nossa atenção à letra dos enunciados legais que, tratando-se de matéria de direitos fundamentais possuem algum grau de abstração. Essas indeterminações podem ser tanto de caráter semântico quanto estrutural, razão pela qual recorreremos às chamadas *relação de refinamento* e *relação de fundamentação*⁸².

Assim, quando dizemos que “é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença” (art. 5º, IX, CF/88), significa que àquela atividade que, “por seu conteúdo e forma, pode ser encarada como uma tentativa séria e planejada de descobrimento da verdade”⁸³, deve ser garantida que “todo aquele que atua na área científica, de pesquisa e de docência [...] tem o direito à defesa contra qualquer interferência estatal no processo de obtenção e transmissão de

⁷⁹ Entende-se que não há como categorizar a educação domiciliar como uma regra propriamente, ante a ausência de conteúdo expresso. No entanto, ficará mais claro ao leitor a normatividade do texto constitucional aplicado ao caso quando tratarmos do princípio geral da legalidade mais adiante.

⁸⁰ XAVIER, Carlos Eduardo Rangel. Panorama jurídico da educação domiciliar no Brasil. Revista Jurídica da Procuradoria-Geral do Estado do Paraná, Curitiba, n. 9, p. 137-167, 2018. p. 15 Disponível em: <http://www.pge.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-10/007panoramajuridicodaeducacaodomiciliarnobrasil.pdf>. Acesso em 21 de out. 2019

⁸¹ CANOTILHO, J.J. Gomes. Direito Constitucional e teoria da Constituição. 6ª ed. Coimbra: Almedina, 1993. p. 227.

⁸² Cf. ALEXY, Robert. Teoria dos Direitos Fundamentais. p. 72 e ss.

⁸³ BVerfGE 35, 79 (113). É importante asseverar que a expressão “planejada”, acima empregada, não tem equivalência com o sentido de “planificada”. Naquela, entende-se que, a menos que seja um completo fatalista, todo indivíduo será um planejador, de forma que o descobrimento da verdade requer, em um certo nível, um ordenamento a ser aplicado ao objeto de estudo. Já a última é entendida como um controle da atividade de um determinado seguimento das relações sociais sob um plano dirigido pelo estado, de forma centralizada ou distribuindo-se competências entre seus membros, com recursos, forma e objetivos por ele definido. Cf. HAYEK, F. A. O Caminho da Servidão. 6ª ed. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2010. p. 57.

conhecimentos científicos”⁸⁴. Nesse sentido, o dever do estado consiste em “possibilitar e promover o exercício da liberdade científica e sua transmissão às gerações futuras por meio da disponibilização de meios pessoais, financeiros e organizacionais”⁸⁵.

Tratando-se de direito social prestacional, entende-se que as prestações materiais para a promoção e exercício da educação não é motivo de impedimento das ações legítimas dos indivíduos. Isso porque, da mesma forma que um direito de defesa pode reclamar por uma ação positiva do estado, ainda que preponderante a dimensão negativa desta “geração” de direito, traduzindo-se na abstenção do estado visando a proteção contra ingerências na sua autonomia pessoal, inversamente, os direitos sociais prestacionais podem apresentar um componente negativo, de abstenção, de forma que a sua prestação não pode ser imposta ao titular em potencial do direito⁸⁶. Como o direito ao trabalho implica na obrigação do estado de se abster de impedir ou limitar o acesso dos cidadãos ao trabalho, e o direito à saúde, de se abster a atuar de modo a prejudicar a saúde dos cidadãos⁸⁷, o direito à educação implica na abstenção do estado de limitar as vias educacionais.

Assim, quando o art. 208, I, da CF/88, trata da obrigatoriedade como medida de efetivação do dever estatal para com a educação, não significa, necessariamente, da obrigatoriedade de um jovem submeter-se ao processo de escolarização, mas da *compulsoriedade* do fornecimento de tais serviços. Da mesma forma, ao definir o acesso ao ensino obrigatório e gratuito como direito público subjetivo (art. 208, § 1º, CF/88), há apenas aparente paradoxo entre os termos direito e obrigação, eis que a norma apenas dá capacidade e legitimidade jurídica ao titular a quem se dirige, facultando-o a exigir do estado tal prestação, que deve ser feita de forma gratuita e obrigatória pelo mesmo.

O art. 209, CF/88, por outro lado, condiciona o *ensino* pela iniciativa privada: (1) ao cumprimento das normas gerais da educação nacional, e; (2) à autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público. Não obstante, é forçoso reconhecer a ausência de sua aplicabilidade quanto à educação domiciliar, pelo que se considera a finalidade (*télos*) do termo empregado no seu *caput*, que deve ser traduzido em *ensino escolar formal*. Tanto

⁸⁴ BVerfGE 35, 79 (112-113).

⁸⁵ BVerfGE 35, 79 (114-115).

⁸⁶ SARLET, Ingo Wolfgang. A eficácia dos direitos fundamentais: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional. 10ª ed., rev., atual. e ampl. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2009. p. 282/283; CANOTILHO, J. J. Gomes; MOREIRA, Vital. Fundamentos da Constituição. Coimbra: Coimbra Editora, 1991. p. 127.

⁸⁷ CANOTILHO, J. J. Gomes; MOREIRA, Vital. Op. Cit., p. 127.

assim é que o art. 1º, § 1º, da Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) claramente dispõe que a referida lei “disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em *instituições próprias*” (destaques próprios). A mesma lógica se aplica ao art. 206 e incisos, que traça os princípios norteadores do ensino nacional, e ao art. 208, § 3º, CF/88, que dá competência ao estado para “recensar os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis pela frequência à escola”, entendendo-se tais dispositivos como próprios da opção em adotar ao sistema de ensino. Isso vale também às regras referentes à matrícula escolar previstas no ECA⁸⁸.

É necessário cautela ao utilizar-se de expressões como “*educação obrigatória*” porque a sua interpretação equivocada poderia abrir brechas para o exercício autoritário e ideológico de controle da educação, como já aconteceu ao longo da história. Nos debates por trás da Declaração Universal dos Direitos Humanos, a delegada Catherine Schaefer tomou nota dessa possibilidade mencionando o que ocorreu na Alemanha nazista com a Juventude Hitlerista, e “observou que os 2 artigos [sobre educação e cultura, no aludido documento] falharam em mencionar o direito fundamental e a responsabilidade que recai sobre os pais em educar seus filhos conforme entendessem [...]” (tradução nossa). Ao cabo, decidiu-se pelo que atualmente dispõe o artigo 26.3 do documento, reconhecendo-se tal direito dos pais⁸⁹, cujo trataremos novamente no momento oportuno.

De passo, apesar de amplamente conhecida e aceita em hermenêutica jurídica a tese de que não existem palavras inúteis em uma norma, sobretudo naquelas de natureza constitucional, há possibilidade de o legislador utilizar-se das palavras de forma atécnica ou inexata, em outras palavras, uma impropriedade legislativa. Caso interpretássemos tais dispositivos de forma extensiva, abrangendo qualquer tipo de ensino (escolarização, técnico profissional, artístico etc.), as condições tornariam estes impraticáveis na realidade. Tais normas não se aplicam a outras formas de promover a ensino que não sejam o escolar formal, como *regra geral*. Assim, conforme melhor desenvolvimento dos argumentos em favor da educação domiciliar mais adiante, sob a luz do princípio geral da legalidade, esta passa a ser considerada *regra especial*, não havendo conflito de normas

⁸⁸ BRASIL. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990.

⁸⁹ Cf. MORSINK, Johannes. The Universal Declaration of Human Rights: origins, drafting, and intent. Philadelphia: University Of Pennsylvania Press, 1999. p. 265/267.

nesse sentido, pois uma das funções da justiça é solução de antinomias⁹⁰, e a interpretação dispensada à legislação concernente ao tema visa, além de evitar antinomias, possibilitar atribuir a maior eficácia normativa aos direitos fundamentais e ressoar com diversos enunciados ao longo da CF/88.

4.1.2. A vontade do legislador constituinte e o momento histórico atual

A afirmação de a obrigatoriedade da educação básica (art. 208, I, CF/88) como matrícula obrigatória poderia, em tese, encontrar fundamento na vontade do legislador constituinte. Considerando que se estabelece o dever do estado e da família em conjunto (art. 205), e tomando nota de que, anteriormente à (e à época da) elaboração da Constituição de 1988, as escolas convencionais eram os principais locais – e talvez o único – para uma criança adquirir conhecimento científico e intelectual, é compreensível induzir que uma criança que não estivesse devidamente matriculada em uma escola estaria em condição de abandono intelectual, conhecendo a realidade socioeconômica daquele período⁹¹. Contudo, adstringir todo o cerne à essa vontade originária pressupõe desconsiderar o fator temporal e os diferentes contextos em que os constituintes viviam e a realidade atual. Nesse sentido:

[...] importa confirmar que o fim da interpretação não é a determinação da vontade do legislador constituinte histórico [...] não pode esquecer-se que a Constituição não é uma pura manifestação do poder que se perpetua. A Constituição, na sua rigidez formal, tem uma intenção integradora e a sua tarefa principal é a criação e manutenção contínua da unidade política e da unidade do ordenamento jurídico – intenção e tarefa que só se cumprem através da ligação constante à realidade do momento presente.⁹²

Ainda:

⁹⁰ Sobre os critérios para sua supressão, cf. BOBBIO, Norberto. Teoria do ordenamento jurídico. 7ª ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1996, p. 91 e ss.

⁹¹ A este argumento, devo a um desconhecido que o levantou durante uma conversa casual. Tal perspicácia me instigou a procurar por respostas que pudessem resolvê-lo

⁹² ANDRADE, José Carlos Vieira de. Os direitos fundamentais na Constituição portuguesa de 1976. Coimbra: Almedina, 1987. p. 127.

De entre os factores que dão motivo a uma revisão e, com isso, frequentemente, a uma modificação da interpretação anterior, cabe uma importância proeminente à alteração da situação normativa. Trata-se a este propósito de que as relações fácticas ou usos que o legislador histórico tinha perante si e em conformidade aos quais projectou a sua regulação, para os quais a tinha pensado, variaram de tal modo que a norma dada deixou de se 'ajustar' às novas relações. É o factor temporal que se faz notar aqui. Qualquer lei está, como facto histórico, em relação actuante com o seu tempo. Mas o tempo também não está em quietude; o que no momento da gênese da lei actuava de modo determinado, desejado pelo legislador, pode posteriormente actuar de um modo que nem sequer o legislador previu, nem, se o pudesse ter previsto, estaria disposto a aprovar. Mas, uma vez que a lei, dado que pretende ter também validade para uma multiplicidade de casos futuros, procura também garantir uma certa constância nas relações interhumanas, a qual é, por seu lado, pressuposto de muitas disposições orientadas para o futuro, nem toda a modificação de relações acarreta por si só, de imediato, uma alteração do conteúdo da norma. Existe a princípio, ao invés, uma relação de tensão que só impele a uma solução — por via de uma interpretação modificada ou de um desenvolvimento judicial do Direito — quando a insuficiência do entendimento anterior da lei passou a ser 'evidente'.⁹³

Atualmente, apesar de as escolas ainda exercerem grande parte desse papel de difusão, o cenário se transformou principalmente em razão das inovações tecnológicas e a descentralização da informação. O conhecimento e a aquisição de habilidades têm se tornado cada vez mais acessível e plural do que pelas vias tradicionais, não nos surpreendendo que o movimento pela educação domiciliar tenha crescido nos últimos anos. Assim, novamente percebe-se a possibilidade real de ambos, família e estado, exercerem seus respectivos papéis sem que haja interferências infundadas, especialmente deste para aquela, independentemente se houve opção pelo ensino escolarizado ou pela educação domiciliar.

Há necessidade de esclarecer alguns pontos, no entanto. Primeiramente, há um equívoco em tratar o caráter de obrigatoriedade desta maneira, pois, conforme se extrai da ata de comissão constituinte, a preocupação era em primeiro lugar criar as condições físicas necessárias para proporcionar o ensino de forma abrangente no território brasileiro, distribuindo-se a responsabilidade entre os entes federativos⁹⁴. Em segundo lugar, se o argumento fosse verídico, a lógica seria manter aquilo que dispunha o art. 168 da

⁹³ LARENZ, Karl. Metodologia da ciência do direito. 3ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1997. p. 495.

⁹⁴ ASSEMBLEIA NACIONAL CONSTITUINTE. Comissão da Família, da Educação, Cultura e Esportes. Diário da Assembleia Nacional Constituinte (Ata das Comissões). Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, abril de 1987. p. 28. Disponível em: <http://www.senado.leg.br/publicacoes/anais/constituente/8a_Sub._Educacao,_cultura_e_esporte.pdf>. Acesso em 27 de ago. 2020.

Constituição de 1967⁹⁵ e na Emenda Constitucional nº 1 de 1969⁹⁶, que dispõem que a educação “é direito de todos e será dada no lar e na escola” (destaque nosso), cujo conteúdo semântico poderia denotar o caráter tanto compulsório pelo estado quanto obrigatório pelos pais e alunos no que tange à escolarização, ressalvando que, ainda que se trate de uma norma de um contexto não democrático, havia a precedência da família sobre o estado, possibilitando também a interpretação da educação dos filhos a ser exercida em ambiente doméstico. Portanto, se faz necessária a conexão entre a lei o contexto geral, pois este pode tanto impedir que aquela produza os efeitos que dela se esperam quanto torná-la inoperante. As relações sociais não são estáticas, mas estão em constante transformação, e negar a realidade e a possibilidade do exercício satisfatório da educação fora do ambiente escolar é, implicitamente, defender escolarização como um fim em si mesmo.

4.1.3. Proteção constitucional e internacional à família e a defesa contra as ingerências do estado

Não há como falar em educação domiciliar sem abordar os direitos e deveres do núcleo familiar. E em matéria constitucional, o art. 226, § 7º, que prevê o livre planejamento familiar, definindo a competência estatal em “propiciar recursos educacionais e científicos para o exercício desse direito, *vedada qualquer forma coercitiva por parte de instituições oficiais ou privadas*” (destaque próprio). Por lógica, sendo a educação dos filhos é uma parte desse planejamento, evidencia-se a notória contradição ao legitimar certas obstruções por parte do governo no modelo educacional a ser adotado.

Ressalta-se que a Constituição Federal de 1988 adota o estado de bem-estar social conservador, fundamentado na concepção *familista*, caracterizada pela primazia da família como fonte de bem-estar para os indivíduos. Ora, a família é considerada “base da sociedade” (art. 226, caput, CF/88) e sua importância implica não apenas proteção

⁹⁵ BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1967. Brasília, 1967. Disponível em . Acesso em 11 de abr. 2020.

⁹⁶ BRASIL. Emenda Constitucional nº 1, de 17 de outubro de 1969. Edita o novo texto da Constituição Federal de 24 de janeiro de 1967. Brasília, 1969. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc_anterior1988/emc01-69.htm>. Acesso em 06 de set. 2020.

especial do estado, mas também contra ele. Assim, atribui-se a ela, na mais branda das hipóteses, o status de *entidade semiestatal*, havendo, inclusive, aqueles que a consideram *soberana* na sua potencialidade de gerar direitos, anteriores e superiores ao estado⁹⁷.

Essa abordagem guarda relação com a concepção *pluralista* das fontes do Direito que, diferentemente da teoria monista, não considera apenas o estado como ente gerador de direitos ou reconhecedor de direitos de entidades privadas, mas que a sociedade civil e suas entidades teriam autonomia político-jurídica, cabendo ao estado a função mediadora entre essas associações de indivíduos. Em verdade, a própria CF/88 adota tal posicionamento nos seus fundamentos (art. 1º, V).

Em decorrência das prerrogativas da família, própria do pluralismo político, deriva-se o *princípio da deferência parental*, cujo conceito consiste na presunção das decisões dos pais em relação aos filhos como aquelas que visam o melhor interesse destes, e isto inclui a educação:

Fora das escolas e das instituições oficiais, o patrimônio cultural é transmitido às novas gerações fundamentalmente pela família por meio da educação domiciliar. Na verdade, a família é a unidade cultural mais importante, pois não apenas transmite cotidianamente o patrimônio cultural aos filhos, como também garante que, devido às mais diversas formações culturais das famílias, cada cultura específica seja devidamente preservada por meio de sua transmissão às novas gerações. Não por acaso, os pais têm garantido o direito de transmitir seus valores, ou seja, sua cultura familiar para os filhos. Mais ainda: sendo a cultura um conjunto de valores, crenças e convicções, a responsabilidade para decidir em qual cultura devem ser educados os filhos recai primordialmente sobre os pais.⁹⁸

Assim, seja por equiparação ou superioridade da família em relação ao estado, sendo certo que ambos possuem o dever de propiciar educação (art. 205, 227, caput, e 229, CF/88), logicamente há que se falar em um direito inerente àquela em atenção à sua primazia como unidade do organismo cultural, atuando o estado de maneira supletiva.

Obviamente, liberdades servem para nos tornar passíveis de punição, o que significa dizer que sempre vêm acompanhadas de responsabilidades, cujos descumprimentos acarretam consequências jurídicas, de modo que não se admite a existência de liberdades irrestritas. Nesse sentido, considera-se a presumível vulnerabilidade da criança

⁹⁷ Cf. MOREIRA, Alexandre Magno Fernandes. Op. Cit., p. 39/40.

⁹⁸ Ibidem, p. 100.

e do adolescente frente às adversidades da vida em sociedade e os cuidados prolongados ao tempo que os pais devem dispensar a eles como uma forma de preservação da cultura:

[...] A criança humana precisa de proteção dos pais por um período muito mais longo do que todos os outros jovens animais, inclusive os chimpanzés mais evoluídos. Por isso, nenhuma cultura poderia perdurar sem que o ato de reprodução, isto é, acasalamento, gravidez e nascimento, não estiver ligado com o fato do parentesco legalmente constituído, isto é, um relacionamento no qual o pai e a mãe têm que cuidar dos filhos por um longo período e, em retorno, receber certos benefícios derivados dos cuidados e dos problemas assumidos. (tradução nossa)⁹⁹

Decerto, as restrições são concernentes à violação da integridade física, moral e intelectual da criança, cujo progressivo desenvolvimento da autonomia deve ser respeitado na medida em que as circunstâncias se fizerem possíveis, eis que não se adota mais a antiga abordagem dualista entre incapacidade absoluta e capacidade absoluta¹⁰⁰.

O ônus probatório quanto à violação de tais bens jurídicos recai inteiramente sobre o estado e as suas entidades administrativas, como o Conselho Tutelar, sempre com as cautelas de praxe. Qualquer ingerência que não visasse resguardar os direitos do menor – cuja violação fosse demonstrada por meio do devido processo legal, ou no caso de iminente violação, demonstrados o *fumus boni juris* e o *periculum in mora* –, deturparia os sentidos mínimos dos textos legais, que para o jurista Humberto Ávila possuem significados “incorporados ao uso ordinário ou técnico da linguagem” e cuja desconsideração “cria um descompasso entre a previsão constitucional e o direito constitucional concretizado”. Assim:

⁹⁹ MALINOWSKI, Bronisław. A scientific theory of culture. Chapel Hill: University of North Carolina, 1944. p. 99.

¹⁰⁰ Art. 5 da Convenção sobre os Direitos das Crianças: “Os Estados Partes respeitarão as responsabilidades, os direitos e os deveres dos pais ou, onde for o caso, dos membros da família ampliada ou da comunidade, conforme determinem os costumes locais, dos tutores ou de outras pessoas legalmente responsáveis, de proporcionar à criança instrução e orientação adequadas e acordes com a evolução de sua capacidade no exercício dos direitos reconhecidos na presente convenção.” BRASIL. Decreto nº 99.710 de 21 de novembro de 1990. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm>. Acesso em 06 de set. 2020.

Compreender “provisória” como *permanente*, “trinta dias” como *mais de trinta dias*, “todos os recursos” como *alguns recursos*, “ampla defesa” como *restrita defesa*, “manifestação concreta de capacidade econômica” como *manifestação provável de capacidade econômica*, não é concretizar o texto constitucional. É, a pretexto de concretizá-lo, menosprezar seus sentidos mínimos. Essa constatação explica por que a doutrina tem tão efusivamente criticado algumas decisões proferidas pelo Supremo Tribunal Federal.¹⁰¹ (destaques do texto original)

Tal crítica que cabe perfeitamente ao STF quanto à decisão recente sobre o tema, ao interpretar o exercício *livre* da educação, assim definida constitucionalmente, como *condicionada a regulamentação*¹⁰².

À parte de toda a reverência constitucional à instituição familiar, ressalta-se que essas disposições não excluem a possibilidade de outros direitos, como bem traz o art. 5º, § 2º, da CF/88: “os direitos e garantias expressos nesta Constituição não excluem outros decorrentes do regime e dos princípios por ela adotados, ou dos tratados internacionais em que a República Federativa do Brasil seja parte”.¹⁰³ Desta forma, a família também recebe venerável tratamento em diversos documentos internacionais sobre direitos humanos, como a Declaração Universal de Direitos Humanos (artigo 16, inciso III)¹⁰⁴, a Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem (artigo VI)¹⁰⁵, o Pacto Internacional de Direitos Civis e Políticos (artigo 23, inciso I)¹⁰⁶, o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (artigo 10, inciso I)¹⁰⁷, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Preâmbulo, alínea x)¹⁰⁸, a Convenção

¹⁰¹ ÁVILA, Humberto. Teoria dos princípios: da definição à aplicação dos princípios jurídicos. 11ª ed, rev. São Paulo: Malheiros, 2010. p. 34.

¹⁰² BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Recurso Extraordinário 888815 / RS. Relator: Ministro Roberto Barroso. Brasília, julgado aos 12/09/2018, DJe 21/03/2019. Disponível em: <<http://stf.jus.br/portal/processo/verProcessoPeca.asp?id=15339756257&tipoApp=.pdf>>. Acesso em 06 de set. 2020.

¹⁰³ BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 11 de abr. 2017.

¹⁰⁴ Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU). Declaração Universal dos Direitos Humanos. Paris: ONU, 1948. Disponível em: <<https://ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=por>>. Acesso em 06 de set. 2020.

¹⁰⁵ Organização dos Estados Americanos (OEA). Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem. Bogotá, 1948. Disponível em: <http://www.cidh.org/Basicos/Portugues/b.Declaracao_Americana.htm>. Acesso em 06 de set. 2020.

¹⁰⁶ BRASIL. Decreto n. 592 de 6 de julho de 1992. Atos Internacionais. Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos. Promulgação. Brasília, 1992. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0592.htm>. Acesso em 06 de set. 2020.

¹⁰⁷ BRASIL. Decreto n. 591 de 6 de julho de 1992. Atos Internacionais. Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Promulgação. Brasília, 1992. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm>. Acesso em 06 de set. 2020.

¹⁰⁸ BRASIL. Decreto n. 6.949 de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinado em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em 06 de set. 2020.

Americana de Direitos Humanos (artigo 17, inciso I)¹⁰⁹, e a Convenção sobre os Direitos da Criança (Preâmbulo)¹¹⁰.

Em matéria de Direito Internacional, vale lembrar que com o advento da Emenda Constitucional nº 45 e a consequente edição da Súmula Vinculante nº 25, que tornou ilícita a prisão civil do depositário infiel, os tratados e convenções dos quais o Brasil é signatário passaram a ter o status de *supralegalidade*. Dentre os motivos suscitados para tal hierarquia, argumenta-se que a inclusão do § 3º do art. 5º da CF/88 implicou no reconhecimento dos tratados ratificados pelo Brasil antes da EC nº 45 como não comparados às normas constitucionais. Nesse passo, o STF interpretou tanto a norma infraconstitucional quanto a própria Constituição em si *à luz* daquele tratado, impedindo o legislador de decidir sobre a matéria na medida em que concluiu-se que “a disposição constitucional que prevê a prisão do depositário infiel teve sua força normativa esvaziada, uma vez que essa figura está sujeita à regulamentação legal para ter plena eficácia”¹¹¹.

Nesse sentido, supor-se-ia a aplicação da mesma lógica ao considerar o art. 18.1 da Convenção sobre os Direitos das Crianças, que explicita que “caberá aos pais ou, quando for o caso, aos representantes legais, a *responsabilidade primordial pela educação e pelo desenvolvimento da criança*” (destaque nosso), bem como o respeito do direito à autonomia da criança acorde à evolução de sua capacidade, encontrado no art. 5 e 14.2, bem como outros esparsos, do mesmo documento, eis que não se trata de um direito unilateral dos pais, mas também da criança em se submeter à educação domiciliar. Deste modo, reconhecido tal direito à luz do referido tratado, o legislador brasileiro encontra-se impossibilitado juridicamente de proscrever a educação domiciliar, o que, por lógica, conduz à compatibilidade jurídica de sua prática.

De igual sorte, reconhecido o impedimento de restringir os direitos da criança quanto à liberdade de pensamento, consciência e crença (art. 14.3), bem como à liberdade de associação e de reuniões pacíficas (art. 15.2), salvo no interesse da segurança nacional ou pública, da ordem pública, da proteção à saúde ou moral públicas ou da proteção aos

¹⁰⁹ BRASIL. Decreto n. 678 de 6 de novembro de 1992. Promulga a Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de São José da Costa Rica), de 22 de novembro de 1969. Brasília, 1992. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d0678.htm>. Acesso em 06 de set. 2020.

¹¹⁰ BRASIL. Decreto n. 99.710 de 21 de novembro de 1990. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Brasília, 1990. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm>. Acesso em 06 de set. 2020.

¹¹¹ MAUÉS, Antonio Moreira. *Supralegalidade dos tratados internacionais de direitos humanos e interpretação constitucional**. In: LOPES, Ana Maria D'Ávila; MAUÉS, Antonio Moreira (Org.). *A eficácia nacional e internacional dos direitos humanos*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013. p. 33.

direitos e liberdades dos demais, não configurando a educação domiciliar nenhuma afronta a esses bens jurídicos elencados, há mais razões de direito para se concluir a favor do objeto de estudo em questão. Assim, considerando a conjectura dos dispositivos elencados, trazidos sob uma ótica de respeito à dignidade humana, torna-se inconcebível a óbice ao aludido modelo, sob pena de desrespeitar os preceitos defendidos pela ordem jurídica brasileira.

4.1.4. Liberdade religiosa, de crença e identidade cultural

Não é novidade para aqueles que adentram nas discussões sobre a educação domiciliar associá-la a grupos religiosos da sociedade civil. Isso se dá principalmente em razão da incompatibilidade entre o ensino ministrado nas escolas laicas e as exigências das formações educacionais religiosas, como é no caso do catolicismo¹¹². Nesta seara, considera-se indissociável a importância do transcendental na pedagogia, ou seja, a impossibilidade de educar sem educar religiosamente¹¹³.

Portanto, deve-se também levar em consideração este importante aspecto da vida humana, previsto pela Constituição no art. 5º, VIII, não podendo alegar se tratar de uma tentativa de eximir de uma obrigação legal a todos imposta, pois esta obrigação diz respeito aos pais em educar seus filhos, o que é exatamente o propósito da educação domiciliar, e não em matriculá-los em uma instituição de ensino formal.

¹¹² Nitidamente, é o que aponta o Papa Pio XI na Carta Encíclica *Divini Illius Magistri* (1929): “Daqui resulta precisamente que a escola chamada neutra ou laica, donde é excluída a religião, é contrária aos princípios fundamentais da educação. De resto uma tal escola é praticamente impossível, porque de fato torna-se irreligiosa. Não ocorre repetir aqui quanto acerca deste assunto disseram os Nossos Predecessores, nomeadamente Pio IX e Leão XIII, em cujos tempos começou particularmente a dominar o laicismo na escola pública. Nós renovamos e confirmamos as suas declarações, e juntamente as prescrições dos Sagrados Cânones pelas quais é proibida aos jovens católicos a frequência de escolas acatólicas, neutras ou mistas, isto é, daquelas que são abertas indiferentemente para católicos e não católicos, sem distinção, [...]” (destaque próprio).

Ainda: “Não pode admitir-se para católicos a escola mista (pior se única e obrigatória para todos), na qual, dandose-lhes em separado a instrução religiosa, eles recebem o resto do ensino em comum com os alunos não católicos de professores acatólicos. Pois que uma escola não se torna conforme aos direitos da Igreja e da família cristã e digna da frequência dos alunos católicos, pelo simples fato de que nela se ministra a instrução religiosa, e muitas vezes com bastante parcimônia.” PIO IX, Papa. Carta Encíclica *Divini Illius Magistri* (Acerca da educação cristã da juventude). Roma, 1929. Disponível em: <http://www.vatican.va/content/pius-xi/pt/encyclicals/documents/hf_p-xi_enc_31121929_divini-illius-magistri.html>. Acesso em 25 de fev. 2020.

¹¹³ Cf. FRANCA S. J., Pe. Leonel. “Obras completas” do Pe. Leonel Franca S. J., Tomo XV – A formação da personalidade. Rio de Janeiro: AGIR Editora, 1954. p. 29/33.

Outro importante tema é a garantia do pleno exercício dos direitos e manifestações culturais, conforme o art. 215 da CF/88. Não se pode negar a educação domiciliar como uma forma de manifestação cultural, ao passo que, de modo geral, trata-se de um meio de protestar o descontentamento das famílias quanto às políticas educacionais brasileiras e buscar resolver o problema dispondo-se dos próprios meios, principalmente quando é considerada a proteção da identidade cultural familiar em oposição a elementos de tais políticas que se encontram em desacordo com esta identidade, incluindo-se suas convicções morais, religiosas e filosóficas. O exemplo mais nítido é no caso dos indígenas, embora haja legislação específica para dispor sobre o tratamento dado a estes. Todavia, a necessidade de abordarmos este tema traz a realidade de que mesmo uma família urbana pode encontrar problemas de ordem cultural no sistema de ensino.

4.1.5. Princípio geral da legalidade

Uma vez que demonstrada a compatibilidade constitucional e a inexistência de preceito normativo que proíba expressamente o exercício da educação domiciliar, deve-se encarar a situação à luz do *princípio geral de legalidade* (art. 5º, II, CF/88), onde “ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei” – lei aqui entendida no sentido material, incluindo-se atos normativos, jurisprudências e precedentes. Podemos trazer de forma análoga ao debate o que o jurista Norberto Bobbio trata como “liberdade de pesquisa científica”, na medida em que se encontra intimamente relacionada com a atividade intelectual:

Admitamos que por “liberdade de pesquisa científica” entendam-se, na linguagem jurídica, duas coisas: a) a pesquisa científica é uma atividade lícita, quer dizer, é uma atividade que, não sendo nem comandada nem proibida, é permitida. É permitido o que se pode fazer e o que se pode não fazer; mais precisamente: pode-se fazer na medida em que não é proibido, pode-se não fazer na medida em que não é comandado; b) a pesquisa científica é uma atividade autônoma, quer dizer, deve poder se desenvolver seguindo a própria lei de desenvolvimento e em conformidade com seu próprio fim essencial (que é a descoberta da verdade), sem ser submetida a regras, diretivas ou controles por parte dos poderes públicos.¹¹⁴ (destaques do texto original)

¹¹⁴ BOBBIO, Norberto. Os intelectuais e o poder: dúvidas e opções dos homens de cultura na sociedade contemporânea. 2ª reimpressão. São Paulo: Editora UNESP, 1997. p. 25.

Sob esta ótica, a educação domiciliar se amolda tanto como atividade *lícita* quanto *autônoma*. Lícita porque, em que pese não se discutir a obrigatoriedade dos pais em prover os meios para a emancipação dos filhos, a sua prática não é proibida ou comandada, e igualmente porque a obrigatoriedade do ensino escolar como única opção válida não pode ser legitimamente defendida, ao passo que nesse tipo de liberdade “não é mais o indivíduo que pede para poder fazer aquilo que as instituições públicas até agora lhe proibiram, mas para não fazer aquilo que as mesmas instituições públicas ameaçam impor a ele.”¹¹⁵ E autônoma porque se amolda na categoria de atividades cujo fim é descoberta da verdade, e pela própria natureza não deve ser submetida aos desejos do estado:

Essa interação entre indivíduos dotados de conhecimentos e opiniões diferentes é o que constitui a vida do pensamento. O desenvolvimento da razão é um processo social baseado na existência de tais diferenças. É da própria essência desse processo não podermos prever seus resultados, não conhecermos as ideias que contribuirão para esse desenvolvimento e as que deixarão de fazê-lo. Em suma, não podemos dirigir tal desenvolvimento sem com isso possa limitá-lo. “Planejar” ou “organizar” a evolução da mente, ou mesmo o progresso em geral, é uma contradição. Supor que a mente humana deva controlar “conscientemente” o seu próprio desenvolvimento confunde a razão individual (a única que pode “controlar conscientemente” alguma coisa) com o processo interpessoal a que se deve tal evolução. Ao tentar controlar esse processo, estaremos apenas impondo-lhe fronteiras e, mais cedo ou mais tarde, provocaremos a estagnação do pensamento e o declínio da razão¹¹⁶.

Valendo-se das “fontes subsidiárias do Direito” no caso de omissão da lei, pode o juiz decidir “de acordo com a analogia, os costumes e os princípios gerais do direito” (art. 4º da Lei de Introdução às Normas do Direito Brasileiro – LINDB), embora atualmente não faça mais sentido encarar os princípios como mera fonte subsidiária, na medida em que têm força de impedir a aplicação de uma determinada lei.

Finalmente, o art. 5º, § 1º, CF/88 claramente dispõe que “as normas definidoras dos direitos e garantias fundamentais têm aplicação imediata”, o que atribui, ao menos do ponto de vista estritamente constitucional, não um caráter descritivo (aquilo que é), mas normativo (aquilo que *deve ser*), vinculando o poder público a um dever de respeitar tais garantias pelos próprios valores por ele adotados e em uma relação de fundamentação –

¹¹⁵ Ibidem, p. 26

¹¹⁶ HAYEK, F. A. Op. Cit., p. 162. O livro como um todo é uma crítica à planificação econômica pelo estado, todavia, entendemos que alguns de seus apontamentos também são válidos à centralização da educação

mesma lógica atribuída na Constituição alemã (art. 1º, § 3º)¹¹⁷, que inspirou a brasileira. Na prática, se, em determinada condição, a realização de uma ação produz um resultado jurídico que viola uma norma de direito fundamental, esta ação é proibida¹¹⁸, pelo que concluímos por ilegítima a proscricção da educação domiciliar no Brasil.

4.2. O ARGUMENTO ÉTICO EM DEFESA DA EDUCAÇÃO DOMICILIAR

A necessidade de uma abordagem ética se dá em razão de todo ato da vida prática humana possuir uma dignidade dotada de maior ou menor valor, segundo a conformidade do ato em uma escala axioantropológica preestabelecida, designando tais atos como bons ou maus de acordo com estes valores. Sendo a educação indissociável de decisões políticas, que sempre estarão acompanhadas de certa visão de mundo, valores morais e interesses diversos de integrantes da sociedade, cabe perquirir se educação domiciliar também pode ser defendida eticamente.

A reiteração continuada de atos constitui os costumes, e dentro destes, existe a distinção entre atos éticos e atos morais. Nesse sentido, a Moral – correspondente aos atos variáveis e temporais, de acordo com as circunstâncias ambientais e históricas – se subordina antologicamente à Ética – estudo sistemático das normas invariantes com base na ontologia, noutros termos, a ciência do procedimento humano em função de um fim superior adequado à sua natureza como via simbólica¹¹⁹.

Movido pela oréxis (do grego *ὄρεξις*, i. e., *apetite*), que pode ser descrita, resumidamente, como o ímpeto do ser para buscar aquilo que corresponde à sua própria natureza – não no sentido científico moderno da palavra, mas na sua acepção filosófica –, o Ser tende a buscar não apenas ao bem próximo, também ao remoto, e por fim ao Sumo Bem, aquele último, definitivo e perfeito, capaz de satisfazer plenamente as suas exigências. Igualmente aplica-se à busca do Supremo Verdadeiro, que também é um bem. Os bens e

¹¹⁷ Cf. ALEXY, Robert. Teoria dos Direitos Fundamentais. 2ª ed., 4ª tiragem. São Paulo: Malheiros, 2015. p. 69/70.

¹¹⁸ Ibidem, p. 98/99

¹¹⁹ SANTOS, Mario Ferreira dos. Sociologia Fundamenta e Ética Fundamental. 2ª ed. São Paulo: LOGOS, 1959. p. 124 e ss

as verdades próximas não lhe satisfazem, e a sua busca pode tanto afastá-lo quanto aproximá-lo dessa natureza.

Esse ímpeto ao fim último diz respeito tanto à liberdade física do homem quanto ao seu intelecto, de modo que, podendo por sua vontade eleger os meios para buscar o bem, tende à busca da verdade. Por incluírem-se mutuamente, o bem é uma verdade (*bonum est quoddam verum*), e a verdade um bem (*verum est quoddam bonum*)¹²⁰.

Temos assim a liberdade como fonte de moralidade ao passo que suas ações e escolhas diante das possibilidades podem ser descritas como boas ou más na medida em que elas lhe aproximam ou lhe afastam de uma vida virtuosa. Assim, não meramente do ponto da contemplação teórica, como também da ação prática, a educação é uma importante ferramenta para a busca da verdade, tal como para o bem. Eis, portanto, a necessidade de que haja liberdade educacional como meio para que estes objetos sejam exercidos da melhor maneira possível, com as responsabilidades que responderão pelas suas escolhas, e para a busca da eudaimonia (εὐδαιμονία) do homem.

Nesse passo, apesar de já evidente a eticidade da educação domiciliar, ressalta-se a importância do discurso e seus pressupostos pragmáticos, devendo, necessariamente, levar em consideração que o indivíduo está inserido em uma comunidade linguística de mútuo entendimento, bem como a própria função regulatória da linguagem. Pressupõem-se tais condições *a priori*, que não podem ser negadas sem desautorizar o próprio argumento como válido, pois o ato de negar implicaria em tentar convencer por meio da linguagem outros usuários capazes de compreendê-la sobre a veracidade da proposição – cujo conteúdo discursivo, para ser legítimo, deve preencher certas pretensões: de universalidade, de validade, de legitimidade, de verdade –, caindo, portanto, em uma contradição performática¹²¹. Tem-se que:

Primeiro que a argumentação não é somente uma questão cognitiva, mas também prática. Segundo, que a argumentação, como uma forma de ação, inclui o uso do recurso escasso do corpo de alguém. E terceiro, que a argumentação é uma forma de interação livre de conflito. Não no sentido de que há sempre concordância sobre o que foi dito, mas no sentido de que uma vez que a argumentação está em desenvolvimento é sempre possível concordar pelo menos com o fato de que há uma discordância sobre a validade do que foi dito. E dizer isto não é nada mais do que um reconhecimento mútuo de que o controle

¹²⁰ Cf. ALVES, Anderson Machado Rodrigues. Ser e dever-ser: Tomás de Aquino e o debate filosófico contemporâneo. São Paulo: Instituto Brasileiro de Filosofia e Ciência “Raimundo Lúlio” (Ramon Llull), 2015. p.3.

¹²¹ Cf. HABERMAS, Jürgen. Teoria de la acción comunicativa. Madri: Taurus, 2003.

exclusivo de cada pessoa sobre o seu próprio corpo [sic] deve estar pressuposto enquanto houver argumentação (observe novamente que é impossível negar este fato e afirmar que sua negação seja verdadeira sem ter que implicitamente admitir a sua verdade).¹²²

Sendo as leis uma forma argumentativa, tanto aqueles a quem se destinam quanto aos que lhe aplicam devem reconhecer os seus pressupostos. Se constitui-se um estado para garantir que cumpram-se os direitos e obrigações dos seus cidadãos, principalmente aqueles relacionados à própria natureza do ser, que se encontram positivados na forma de direitos fundamentais e corroborados por princípios dos mais elevados, ao tolher-lhes, valendo-se da ameaça do uso da força, os meios para que estes se orientem para tal, podemos dizer que o próprio estado deixa de ter a sua razão de bem por deixar de se ordenar para o fim proposto, revelando-se uma ausência de legitimidade e um déficit moral daqueles que tomam as decisões jurídicas. Ainda que se dê o benefício da dúvida quanto boa intenção dos agentes públicos, deve-se ressaltar que não basta a intencionalidade para caracterizar um ato em si como bom¹²³.

Assim, questões éticas não podem ser olhadas como um fruto do diálogo intersubjetivo e do consenso da maioria, existindo dois problemas fundamentais nessa abordagem: o relativismo da verdade e a problemática da *impossibilidade do erro generalizado* (a maioria sempre teria razão), o que abre caminho para uma escala progressiva de supressão das liberdades individuais. Nesse sentido, reduzir o que é verdade ou bom estritamente por um “fator democrático”, de forma utilitária, necessariamente implicaria em descartar a própria ética, que pressupõe universalidade, objetividade e consistência.

Nesse diapasão, podemos concluir que a própria lógica de uma interpretação que proíba ou restrinja a educação domiciliar reforça a corrupção da isonomia, tratando o ensino como mera instrumentalização do poder, legitimando apenas os governantes para determinar como os filhos de outrem serão educados em razão do cargo que ocupam. Assim temos, por exemplo, um presidente da república que indica um ministro da educação para desempenhar tal atividade, mas se o próprio presidente decidir de outro

¹²² HOPPE, Hans-Hermann. Uma teoria do socialismo e do capitalismo. 2ª ed. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2013. p. 128/129. O pensamento do autor aqui mencionado pressupõe um dualismo, uma antropologia que desconsidera a relação entre ente e objeto como necessariamente distintos um do outro, confundindo-os na figura do homem como propriedade de si (do corpo como propriedade do próprio indivíduo, da mente humana). Embora, do nosso ponto de vista – e sem entrar em detalhes quanto ao mérito da questão –, seja um equívoco filosófico quanto à investigação ética, que necessariamente é metafísica, eis que se a abordagem apresentada pelo citado é circunscrita à matéria, concordamos com a necessidade da livre interação entre os sujeitos dentro de uma argumentação.

¹²³ AQUINO, São Tomás de. Suma Teológica. v. 3. 2ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003. p. 35/37.

modo quanto à educação de seu próprio filho, no papel de um cidadão supostamente livre, desconsiderando o cargo e a influência que exerce, logo este direito lhe é inacessível. Inegável, portanto, que tais ações poderiam agredir aqueles valores que o próprio estado diz proteger.

5. CONCLUSÃO

Como se vê, a educação domiciliar pode ser defendida tanto no contexto jurídico brasileiro quanto eticamente. É, pois, perfeitamente compatível com a legislação brasileira vigente, inclusive reforçando os princípios por ela mesma adotados, mais notadamente, os referentes às liberdades educacionais, de crença e religiosa, o que ao lado do status da família como base da sociedade e da necessidade de dar a estes princípios a melhor eficácia possível, considerada a inexistência de expressa disposição proibitiva, não há como se chegar a outra conclusão que o ordenamento jurídico brasileiro, partindo de lógica exegética constitucional, possibilita o exercício da educação domiciliar em território nacional. No mais, para além do campo jurídico, evidencia-se tratar a educação domiciliar de uma busca séria pela verdade, ímpeto ao qual tende a natureza humana, pressupondo para isso o seu livre exercício a fim de tornar-se uma prática virtuosa de fato. Assim, o modelo pode contribuir tanto na esfera particular, no que diz respeito às famílias praticantes e os benefícios que puderem melhor aproveitar nele, os quais não poderiam ser igualmente satisfeitos por meio de outras formas educacionais que por ventura julgarem deficitárias nesse sentido, quanto na esfera pública nacional, atuando como um fator a mais a ser considerado na forma de se pensar a educação como um todo, abordando questões que não se adstringem ao contexto das políticas públicas para o ensino escolar formal, superando o já antigo embate entre centralização e descentralização, contribuindo, em especial, para a maneira de se discutir as liberdades educacionais. Nesse sentido, verificou-se ao longo desta pesquisa, em linhas gerais, o caráter optativo entre educação domiciliar e o sistema escolar, e que o tratamento as normas voltadas a um pode não aproveitar ou até mesmo ser prejudicial ao outro, necessitando, portanto, de mais sensibilidade por parte de legisladores, aplicadores do Direito e profissionais da educação para tratar desses assuntos.

6. REFERÊNCIAS

- ALEXY, Robert. Teoria dos Direitos Fundamentais. 2ª ed., 4ª tiragem. São Paulo: Malheiros, 2015;
- ALVES, Anderson Machado Rodrigues. Ser e dever-ser: Tomás de Aquino e o debate filosófico contemporâneo. São Paulo: Instituto Brasileiro de Filosofia e Ciência “Raimundo Lúlio” (Ramon Llull), 2015;
- ANDRADE, José Carlos Vieira de. Os direitos fundamentais na Constituição portuguesa de 1976. Coimbra: Almedina, 1987;
- AQUINO, São Tomás de. Suma Teológica. v. 3. 2ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003;
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. História da Educação e da Pedagogia. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2009;
- Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU). Declaração Universal dos Direitos Humanos. Paris: ONU, 1948. Disponível em: <<https://ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=por>>. Acesso em 06 de set. 2020;
- ASSEMBLEIA NACIONAL CONSTITUINTE. Comissão da Família, da Educação, Cultura e Esportes. Diário da Assembleia Nacional Constituinte (Ata das Comissões). Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal, abril de 1987. p. 28. Disponível em: <http://www.senado.leg.br/publicacoes/anais/constituente/8a_Sub._Educacao,_cultura_e_esporte.pdf>. Acesso em 27 de ago. 2020;
- ÁVILA, Humberto. Teoria dos princípios: da definição à aplicação dos princípios jurídicos. 11ª ed, rev. São Paulo: Malheiros, 2010;
- BARBOSA, Luciane Muniz R. Ensino em casa no Brasil: um desafio à escola? 2013. 358 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2013;
- BASTIAT, Frédéric. A Lei. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2010;
- BOBBIO, Norberto. Os intelectuais e o poder: dúvidas e opções dos homens de cultura na sociedade contemporânea. 2ª reimpressão. São Paulo: Editora UNESP, 1997;

BOBBIO, Norberto. Teoria do ordenamento jurídico. 7ª ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1996;

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília: MEC. 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em 20 de jul. 2020;

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 11 de abr. 2020;

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1967. Brasília, 1967. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm>. Acesso em 11 de abr. 2020;

BRASIL. Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937. Rio de Janeiro, 1937. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm>. Acesso em 06 de set. 2020;

BRASIL. Decreto-lei n. 4.048 de 22 de janeiro de 1942. Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. Rio de Janeiro, 1942. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del4048.htm>. Acesso em 06 de set. 2020;

BRASIL. Decreto-lei n. 4.073 de 30 de janeiro de 1942. Lei orgânica do ensino industrial. Rio de Janeiro, 1942. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/DecretoLei/1937-1946/Del4073.htm>. Acesso em 06 de set. 2020;

BRASIL. Decreto-lei n. 4.244 de 9 de abril de 1942. Lei orgânica do ensino secundário. Rio de Janeiro, 1942. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/DecretoLei/1937-1946/Del4244.htm>. Acesso em 06 de set. 2020;

BRASIL. Decreto-lei n. 6.141 de 28 de dezembro de 1943. Lei orgânica do ensino comercial. Rio de Janeiro, 1943. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del6141.htm>. Acesso em 06 de set. 2020;

BRASIL. Decreto-lei n. 8.529 de 2 de janeiro de 1946. Lei orgânica do ensino primário. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 06 de set. 2020;

BRASIL. Decreto-lei n. 8.530 de 2 de janeiro de 1946. Lei orgânica do ensino normal. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del8530.htm>. Acesso em 06 de set. 2020;

BRASIL. Decreto-lei n. 8.621 de 10 de janeiro de 1946. Dispõe sobre a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e dá outras providências. Rio de Janeiro, 1942. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del8621.htm>. Acesso em 06 de set. 2020;

BRASIL. Decreto-lei n. 8.622 de 10 de janeiro de 1946. Dispõe sobre a aprendizagem dos comerciários, estabelece e deveres dos empregadores e dos trabalhadores menores relativamente a essa aprendizagem e dá outras providências. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del8622.htm>. Acesso em 06 de set. 2020;

BRASIL. Decreto-lei n. 9.613 de 20 de agosto de 1946. Lei orgânica do ensino agrícola. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/DecretoLei/1937-1946/Del9613.htm>. Acesso em 06 de set. 2020;

BRASIL. Decreto n. 19.941 de 30 de abril de 1931. Dispõe sobre a instrução religiosa nos cursos primário, secundário e normal. Rio de Janeiro, 1834. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19941-30-abril-1931-518529-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em 06 de set. 2020;

BRASIL. Decreto n. 591 de 6 de julho de 1992. Atos Internacionais. Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Promulgação. Brasília, 1992. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0591.htm>. Acesso em 06 de set. 2020;

BRASIL. Decreto n. 592 de 6 de julho de 1992. Atos Internacionais. Pacto Internacional sobre Direitos Cíveis e Políticos. Promulgação. Brasília, 1992. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0592.htm>. Acesso em 06 de set. 2020;

BRASIL. Decreto n. 678 de 6 de novembro de 1992. Promulga a Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de São José da Costa Rica), de 22 de novembro de 1969. Brasília, 1992. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d0678.htm>. Acesso em 06 de set. 2020;

BRASIL. Decreto n. 6.949 de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinado em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, 2009. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em 06 de set. 2020;

BRASIL. Decreto n. 99.710 de 21 de novembro de 1990. Promulga a Convenção sobre os Direitos da Criança. Brasília, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d99710.htm>. Acesso em 06 de set. 2020;

BRASIL. Emenda Constitucional nº 1, de 17 de outubro de 1969. Edita o novo texto da Constituição Federal de 24 de janeiro de 1967. Brasília, 1969. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc_anterior1988/emc01-69.htm>. Acesso em 06 de set. 2020;

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio. Rio de Janeiro, 1827. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM..-13-10-1827.htm>. Acesso em 06 de set. 2020;

BRASIL. Lei n. 16 de 12 de agosto de 1834. Faz algumas alterações e adições á Constituição Política do Imperio, nos termos da Lei de 12 de Outubro de 1832. Rio de Janeiro, 1834. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM16.htm>. Acesso em 06 de set. 2020;

BRASIL. Lei n. 85 de 20 de setembro de 1892. Estabelece a organização municipal do Districto Federal. Rio de Janeiro, 1892. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1824-1899/lei-85-20-setembro-1892-541262-publicacaooriginal-44822-pl.htm>>. Acesso em 06 de set. 2020;

BRASIL. Lei n. 4.024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961. Disponível em:

<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-normaatualizada-pl.htm>>. Acesso em 06 de set. 2020;

BRASIL. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em 06 de set. 2020;

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Recurso Extraordinário 888815 / RS. Relator: Ministro Roberto Barroso. Brasília, julgado aos 12/09/2018, DJe 21/03/2019. Disponível em:

<<http://stf.jus.br/portal/processo/verProcessoPeca.asp?id=15339756257&tipoApp=.pdf>>.

Acesso em 06 de set. 2020;

BUCCI, Maria Paula Dallari. O conceito de política pública em direito. In: BUCCI, Maria Paula Dallari (org.). Políticas públicas: reflexões sobre o conceito jurídico. São Paulo: Saraiva, 2006;

CAMPOS, Cynthia Machado. A política da língua na era Vargas: proibição do falar alemão e resistências no sul do Brasil. 1998. 347 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998;

CANOTILHO, J.J. Gomes. Direito Constitucional e teoria da Constituição. 6ª ed. Coimbra: Almedina, 1993;

CANOTILHO, J. J. Gomes; MOREIRA, Vital. Fundamentos da Constituição. Coimbra: Coimbra Editora, 1991;

DALBERG-ACTON, John Emerich Edward. Essays on Freedom and Power. Second printing. Glencoe: The Free Press, 1949 (tradução nossa);

GAITHER, Milton. Homeschool: An American History. Revised Second Edition. New York: Palgrave Macmillan, 2017 (tradução nossa);

GARCIA, E. Walter. Legislação e inovação educacional a partir de 1930. In: GARCIA, E. Walter (Coord.). Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 1980;

FRANCA S. J., Pe. Leonel. “Obras completas” do Pe. Leonel Franca S. J., Tomo XV – A formação da personalidade. Rio de Janeiro: AGIR Editora, 1954;

- FRANZ, Michael. Ideology and Pneumopathological Consciousness: Eric Voegelin's Analysis of the Spiritual Roots of Political Disorder. 1988. 266 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Loyola University of Chicago, 1988 (tradução nossa);
- GHIRALDELLI JR., Paulo. Filosofia da educação. São Paulo: Editora Ática, 2006;
- HABERMAS, Jürgen. Teoria de la acción comunicativa. Madri: Taurus, 2003 (tradução nossa);
- HAYEK, F. A. O Caminho da Servidão. 6ª ed. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2010;
- HOPPE, Hans-Hermann. Uma teoria do socialismo e do capitalismo. 2ª ed. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2013;
- ILLICH, Ivan. Sociedade sem escolas. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 1985;
- JAEGER, Werner Wilhelm. Paideia: a formação do homem grego. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995;
- JOUVENEL, Bertrand de. On Power: The Natural History of its Growth. New York: Viking, 1949 (tradução nossa);
- LARENZ, Karl. Metodologia da ciência do direito. 3ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1997;
- MALINOWSKI, Bronisław. A scientific theory of culture. Chapel Hill: University of North Carolina, 1944 (tradução nossa);
- MATOS, Alderi Souza de. Breve História do Protestantismo no Brasil. Goiás: Vox Faifae, v.3, n.2, 2011. Disponível em: <<http://www.faifa.edu.br/revista/index.php/voxfaifae/article/view/27/46>>. Acesso em 26 abr. 2020;
- MAUÉS, Antonio Moreira. Supralegalidade dos tratados internacionais de direitos humanos e interpretação constitucional*. In: LOPES, Ana Maria D'Ávila; MAUÉS, Antonio Moreira (Org.). A eficácia nacional e internacional dos direitos humanos. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2013;
- MEDLIN, Richard G. Homeschooling and the question of socialization revisited. Peabody Journal of Education [online]. 2013, vol. 88, n. 3, pp. 284-279. Disponível em:

<<http://www.stetson.edu/artsci/psychology/media/medlin-socialization-2013.pdf>>. Acesso em 29 de ago. 2020 (tradução nossa);

MEYER, John W. The effects of education as an institution. *The American Journal of Sociology*, Vol. 83, No. 1 (Jul., 1977), pp. 55-77. Disponível em: <<http://kieranhealy.org/files/misc/meyer-effects77.pdf>>. Acesso em 13 de jan. 2020 (tradução nossa);

MISES, Ludwig von. *Omnipotent Government: The Rise of the Total State and Total War*. Spring Hills: Libertarian Press, 1985 (tradução nossa);

MONTOYA, Madalen Goiria. *La opción de educar em casa: Implantación social y encaje del homeschool en el ordenamiento jurídico español*. 2012. Tese (Doutorado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidad del País Vasco, Leioa, 2012 (tradução nossa);

MOREIRA, Alexandre Magno Fernandes. *O direito à educação domiciliar*. Brasília: Editora Monergismo, 2017. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/303551238_O_direito_a_educacao_domiciliar>. Acesso em 01 de jan. 2020;

MORSINK, Johannes. *The Universal Declaration of Human Rights: origins, drafting, and intent*. Philadelphia: University Of Pennsylvania Press, 1999 (tradução nossa);

NUNES, Ruy Afonso Costa. *História da Educação no Renascimento*. São Paulo: EPU/EDUSP, 1980;

Organização dos Estados Americanos (OEA). *Declaração Americana dos Direitos e Deveres do Homem*. Bogotá, 1948. Disponível em <http://www.cidh.org/Basicos/Portugues/b.Declaracao_Americana.htm>. Acesso em 06 de set. 2020;

Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). *Education at a Glance*. OECD Indicators: 1998. Paris: OECD, 1988. Disponível em: <https://www.oecdilibrary.org/education-at-a-glance1998_5lmqcr2k8sxw.pdf?itemId=%2Fcontent%2Fpublication%2Feag-1988-en&mimeType=pdf>. Acesso em 29 de jun. 2019 (tradução nossa);

PATERSON, Isabel. *The God of the Machine*. New York: G.P. Putnam's Sons, 1943 (tradução nossa);

- PERRIN, John William. *The History of Compulsory Education in New England*, 71 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Faculdade de Artes, Literatura e Ciências, University of Chicago, Meadville, Penn'a, 1896 (tradução nossa);
- PILETTI, Claudino; PILETTI, Nelson. *História da educação: de Confúcio a Paulo Freire*. 1ª ed., 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018;
- PIO IX, Papa. *Carta Encíclica Divini Illius Magistri (Acerca da educação cristã da juventude)*. Roma, 1929. Disponível em: <http://www.vatican.va/content/piusxi/pt/encyclicals/documents/hf_p-xi_enc_31121929_divini-illius-magistri.html>. Acesso em 25 de fev. 2020;
- PLATÃO. *A República*. 9ª ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2005;
- ROMANELLI, Otaíza Oliveira. *História da Educação no Brasil*. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 1986;
- ROTHBARD, Murray N. *A Ética da Liberdade*. 2ª ed. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2010;
- ROTHBARD, Murray N. *Educação: Livre e Obrigatória*. 1ª ed. São Paulo: Instituto Ludwig Von Mises Brasil, 2013;
- SANTOS, Mario Ferreira dos. *Sociologia Fundamental e Ética Fundamental*. 2ª ed. São Paulo: Logos, 1959;
- SARLET, Ingo Wolfgang. *A eficácia dos direitos fundamentais: uma teoria geral dos direitos fundamentais na perspectiva constitucional*. 10ª ed., rev., atual. e ampl. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2009;
- SCHIEFELBEIN, Ernesto. *Politics of Decentralisation in Latin America*. In: ZAJDA, Joseph (Edit.). *Decentralisation and Privatisation in Education: The Role of the State*. Dordrecht: Springer, 2006 (tradução nossa);
- SEYFERTH, Giralda. *A assimilação dos imigrantes como questão nacional*. *Mana* [online] 1997, vol. 3, n. 1. pp. 95-131. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/mana/v3n1/2457.pdf>>. Acesso em 26 abr. 2020;
- TEIXEIRA, Anísio. *O manifesto dos pioneiros da educação nova*. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília, v. 65, n. 150, maio/ago. 1984. P. 407-425. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/mapion.htm>>. Acesso em 26 de abr. 2020;

XAVIER, Carlos Eduardo Rangel. Panorama jurídico da educação domiciliar no Brasil. Revista Jurídica da Procuradoria-Geral do Estado do Paraná, Curitiba, n. 9, p. 137-167, 2018. Disponível em:

<http://www.pge.pr.gob.br/arquivos/File/Revista_PGE_2018/007PanoramaJuridicoDaEducacaoDomiciliarNoBrasil.pdf>. Acesso em 21 de out. 2019;

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado; RIBEIRO, Maria Luisa Santos; NORONHA, Olinda Maria. História da educação. São Paulo: FTD, 1994.