



Bruno Nunes Batista



Instituto Federal Catarinense (IF-Catarinense)

brunonunes.86@hotmail.com

EDUCAÇÃO DOMÉSTICA NO BRASIL: QUE PRÁTICA É ESSA?

RESUMO

O artigo analisa as possíveis implicações do ensino doméstico no Brasil numa tentativa de responder ao seguinte questionamento: de onde vem e como funciona essa prática? A discussão se desenvolve tomando por base alguns conceitos e referenciais teóricos subjacentes a esse fenômeno, tratando de: a) problematizar os alicerces sob os quais as premissas da educação doméstica são construídas; b) rever a história dessa prática, explicando que ela não é recente e, tampouco, inovadora; c) mostrar, por sua vez, as ligações entre a educação doméstica com a Pedagogia Cristã; d) discutir sua vinculação tanto à Escola Nova quanto ao neoliberalismo, argumentando que as metodologias ativas, os projetos discentes, o empreendedorismo e a competitividade estariam capitaneando a educação doméstica.

Palavras-chave: Educação doméstica. Escola Nova. Neoliberalismo.

HOMESCHOOLING IN BRAZIL: WHAT IS THIS PRACTICE?

ABSTRACT

The article analyzes the possible implications of homeschooling in Brazil in an attempt to answer the following question: where does this discourse come from and how does it work? The discussion is developed based on some concepts and theoretical frameworks underlying this phenomenon, trying to a) problematize the foundations under which the premises of education in the home are built; b) review the history of this practice, explaining that it is not recent and innovative; c) show, in turn, the links between domestic education and Christian pedagogy; d) discuss its linkage to both the New School and neoliberalism, arguing that active methodologies, student projects, entrepreneurship and competitiveness would be leading the way in domestic education.

Keywords: Homeschooling. Escola Nova. Neoliberalism.

Submetido em: 18/05/2018

Aceito em: 24/10/2018

Publicado em: 21/12/2018

DOI: 10.28998/2175-6600.2018v10n22p51-75



1 INGRESSAR NA PRÁTICA

Aparentemente, a escola tal como a conhecemos parece estar com os dias contados. Pelo menos na visão de alguns pais.

Segundo um deles afirmou em entrevista ao jornal gaúcho *Correio do Povo*, "Chegamos à conclusão de que seria impossível dirigir a formação das crianças de modo que ficassem protegidas do arrastão de deformação moral a que são submetidas nos dias atuais. E a escola potencializa essa deformação" (SOUZA, 2010). Restou-lhe retirar seu filho de uma escola regular, passando a assumir a responsabilidade de ensiná-lo em casa.

Parece que foi a mesma perspectiva que levou uma mãe de Curitiba, conforme relato na *Gazeta do Povo*, a tomar medida semelhante. Tendo inclusive experiência como professora, atividade através da qual pôde identificar "[...] crianças lanchando sozinhas, crianças sendo rechaçadas pelos colegas de sala, crianças sendo vítimas de constantes abusos por vários motivos" (SCANDELARI, 2018), ela decidiu entrar para o reduzido grupo de brasileiros que praticam a educação doméstica. Igualmente vítima da mesma instituição, a artista Leila Garcia confidenciou à *Folha de São Paulo* a desmatrícula do seu filho após sucessivos episódios de *bullying*. Na sua opinião, a escola não socializa, sendo na realidade um mero "[...] grupo de crianças juntadas aleatoriamente. Você sofre e no dia seguinte tem que estar de novo com o agressor" (PINHO, 2017).

Todavia, esses eventos extremos não se constituem em elemento geral para resultar no aumento pequeno, porém constante, de pais e responsáveis que estão indo de encontro à escolarização obrigatória básica, capitaneada seja pelo Estado, seja pela iniciativa privada. Nem sempre vítimas das mesmas experiências traumáticas dos pais descritos anteriormente, em torno de 2500 famílias brasileiras - embora esse número é inexato, podendo ser inclusive maior (BARBOSA, 2016) - disparam suas críticas principalmente contra os modelos de ensino e aprendizagem ao mesmo tempo em que, inversamente, põem em operação a educação doméstica. Uma mãe, na *Gazeta do Povo*, defende que um ensino individualizado é mais pertinente ao desenvolvimento da criança, pois respeita a sua faixa etária e o seu ritmo de aprendizagem; por outro lado, essa singularidade estimula sua autonomia intelectual, afinal "A criança se envolve com o conteúdo de modo ativo e se torna protagonista de sua educação" (MARTINS, 2018). Entre os benefícios dessa possibilidade, está a oportunidade de centralizar os conteúdos nos interesses do seu filho, que possui uma realidade própria que deve servir como alavanca para a aprendizagem: trata-se de "[...] viagens, passeios, recursos eletrônicos e digitais, experimentos científicos feitos pelo educando, visitas a bibliotecas" (MARTINS, 2018).

No *homeschooling*, a criança deixa de dividir a atenção do professor com dezenas de colegas para assumir a frente da sua própria biografia escolar. Conforme explica à Gazeta do Povo, outra mãe sobre a educação que fornece à sua filha, em casa: “[...] quem descobre a solução são as próprias crianças, enquanto os adultos estão ali perto, sustentando a segurança que emana de sua presença” (SCANDELARI, 2018). É interessante que, do ponto de vista daqueles que estão aprendendo, a descrição também é favorável. Para um deles, em fala publicada na *Folha de São Paulo*, “Me senti livre para usar meu tempo da forma mais confortável. Na escola, você segue o ritmo do professor” (SOUZA, 2015). Guilherme contou ao Estadão como também se beneficia dessa independência: “Começo de manhã e paro no fim da tarde. Estudo duas ou três matérias por dia, mas quando gosto de um conteúdo fico o dia todo nele. É uma liberdade que não teria na escola” (PALHARES, 2016). Jônatas, na edição de 25 de fevereiro de 2015 da *Folha de São Paulo*, corrobora a visão dos outros *homeschoolers*, inclusive tecendo críticas à escola tradicional, em que, para ele, o ensino é muito “formal” e feito de “decorebas” (SOUZA, 2015).

Caso fôssemos analisar discursivamente as palavras-mestras referentes à educação doméstica que vêm sendo publicadas na mídia brasileira nos últimos anos, rapidamente decodificaríamos as principais linhas de força dessa prática educacional. Veríamos que, em primeiro lugar, as famílias analisadas esbravejam pelo direito de educar seus filhos conforme seus padrões morais e pedagógicos. Elas fazem isso, é claro, daquele lugar em que tecem contundentes ataques à escola tradicional, denunciando suas supostas mazelas e apontando a insuficiência de seus métodos. Sob outra perspectiva, os argumentos favoráveis à sua escolha advêm da possibilidade de ensinar as crianças a partir de métodos ativos e dinâmicos, nos quais elas vão avançando qualitativamente nos conteúdos, segundo uma velocidade própria e um desejo singular. Por último, esses pais e filhos, quando entrevistados, negam qualquer posicionamento, sobre a educação doméstica, devido à sua incapacidade de socialização das crianças e adolescentes: para eles, uma coisa não impede a outra, de forma que, inclusive, existiriam históricas de crianças introspectivas que uma vez escolarizadas no lar tornaram-se mais agradáveis, proativas e colaborativas. Conforme as palavras de um pai, em resumo: “Nós temos o direito de educar nossos filhos da maneira que achamos melhor e, que sabemos inclusive, ser melhor academicamente do que a de muitas escolas” (PALHARES, 2016).

Essa pequena introdução serve como trampolim para sinalizar que é mais do que tempo de problematizar a emergência da educação doméstica na contemporaneidade

brasileira. Esse é o objetivo maior deste texto. Antes disso, no entanto, quero fazer dois avisos.

Em primeiro lugar, é importante ressaltar que não assumirei o papel de “juiz de ciências” para, com efeito, contrapor qualitativamente a educação doméstica às práticas escolares e pedagógicas consideradas convencionais. Nesse sentido, não farei nenhuma análise interna mais ampla das características subjacentes a tal prática. Não porque me falte disposição ou conhecimento suficiente; porém, como irei rever esse tema sob um viés mais analítico do que prescritivo, não há sentido algum em colocar-me num papel de defesa ou ataque à educação do lar. Como estou mais interessado tanto na genealogia desse fenômeno quanto, especialmente, nos efeitos políticos e sociais de tal maquinaria, penso ser mesmo mais produtiva tal perspectiva de trabalho.

O segundo aviso a se frisar é que o fato de não empreender um exame mais profundo dos pressupostos internos da educação doméstica não inviabiliza a interpelação que operacionalizarei. Lembro-me, nessa situação, das palavras de Tomaz Tadeu da Silva (1994, p. 10), ao indagar a epistemologia genética piagetiana. Segundo ele, “A desautorização por não conhecer o construtivismo equivale a desautorizar qualquer crítica da Igreja por não conhecer seus dogmas e disputas internas”. Com efeito, se fosse o meu desejo entender a aplicabilidade e a eficiência das metodologias pedagógicas da educação doméstica seria, de fato, imprescindível estar absorto nessa prática. Não se trata disso, contudo.

Com as ressalvas pontuadas, posso dizer, finalmente, a que vem este artigo. Inicialmente, não me esforçarei por saber se a educação doméstica é bem ou mal aplicada, mas sim em destacar a sua historicidade, exemplificando como ela aparece na trajetória educacional brasileira e de que maneira, atualmente, esse modo de vida é posto em execução. À guisa de uma revisão panorâmica de literatura, valer-me-ei dos seus principais teóricos para ilustrar em que pé estão as discussões sobre o ensino doméstico no Brasil.

Na sequência, é com a companhia do pós-estruturalismo que procurarei olhar de um outro lugar a prática educativa no lar. Transitarei no triplo objetivo de: a) garimpar os rastros pedagógicos dos quais se vale a educação doméstica; b) indicar sua ordem discursiva e c) entender quais são as relações de poder e saber que capitaneiam tal prática.

Com o intuito de amarrar o que foi descrito, a parte conclusiva do artigo será aquela na qual me arriscarei brevemente em sinalizar quais poderão ser os efeitos das práticas escolares domésticas nas políticas educacionais futuras. Essa conjectura será desdobrada através de uma dúvida cuja posse não é só minha: seria o ensino doméstico uma tendência ou, ao contrário, mais um entre outros tantos modismos passageiros na educação?

2 EDUCAÇÃO DOMÉSTICA: UM SOBREVIVO

A título de ancoragem conceitual, cabe, previamente, a explicação a respeito da opção pelo termo “educação doméstica”. Acompanhando-me de Vasconcelos (2017), utilizo tal terminologia com o intuito de referir-me à prática e a escolha feitas pelos pais quando decidem ensinar em casa seus filhos. Educação doméstica, portanto, difere-se de “ensino domiciliar” (usualmente utilizado em discussões jurídicas) e, até certo limite, da “educação em casa”, que abrange uma escolarização formal no ambiente doméstico, em que o currículo convencional é vertido a outro espaço de aprendizagem.

Com isso posto, começo destacando que, de maneira alguma, poderíamos colocar a educação doméstica como uma atividade contemporânea. Malgrado já seja possível identificarmos um recrudescimento acelerado de tal prática nos últimos anos, assim como uma maior presença na mídia de tais implementações (BARBOSA, 2017), um retorno arqueológico às raízes do sistema de ensino brasileiro localiza no século XIX um predomínio da educação doméstica – e isso sem alargarmos tal investigação à Grécia Antiga, em que antes mesmo do século V a.C. as crianças já eram educadas no bojo da família por orientadores, filósofos e preceptores. Aliás, também seria um erro remeter a gênese da educação doméstica ao modelo estadunidense preconizado em meados da década de 1960. Por ora, vamos nos deter no caso brasileiro.

Conforme as pesquisas realizadas por Vasconcelos (2005, 2007), as famílias abastadas e culturalmente elitizadas do país passaram a replicar, a partir da segunda metade dos Oitocentos, uma prática já bastante comum no ocidente europeu, isto é, ensinar para seus filhos em casa os conteúdos formais que deveriam estar presentes na escola. Seja devido aos poucos recursos dispendidos às escolas públicas, seja pelos obstáculos culturais decorrentes da cisão entre uma sociedade escravagista e um pequeno número de privilegiados, seja, acima de tudo, como um ato duplo de diferenciação social e resistência à interferência estatal, as elites saíam fervorosamente em defesa da educação doméstica.

Comumente, as famílias que escolhiam a educação doméstica recorriam a grupos de professores especializados num ensino variado que englobava não apenas as letras e a Matemática, mas também conhecimentos como a música, as artes e a oratória. Tais docentes eram categorizados normalmente em três classes: os mestres particulares, os preceptores e os padres de capela (VASCONCELOS, 2005). Os primeiros atendiam com hora marcada, em respectivos dias da semana, atendendo individualmente ou a pequenos grupos de crianças; para tal, recebiam valores específicos de acordo com os cursos que realizavam. No que se refere aos preceptores, tratava-se do seletivo grupo de mestres que

era contratado em tempo integral, para a educação dos jovens e adultos, inclusive morando na mesma casa em que esses. Por isso mesmo, custavam mais caro, sendo assim privilégio de um grupo ainda mais seletivo de famílias que podiam arcar com tais despesas. Por outro lado, há que se destacar a figura do padre capelão, que ensinava gratuitamente na casa dos indivíduos que faziam parte da sua jurisdição e/ou alinhamento religioso. Finalmente, aqueles jovens que não se enquadravam em tais delimitações eram cobertos pelo auxílio dos seus pais, avós, tios e amigos próximos.

O exercício didático recorrente entre esses modelos básicos aos quais me referi se alicerçava no método individual de ensino, em que o professor exercia um papel de orientador do seu aluno, guiando-o solitariamente e verificando o estágio da sua aprendizagem; de forma semelhante, também era responsável por avaliar a apreensão dos conhecimentos definidos, realizando avaliações, sabatinas e tomadas de lições com as crianças e os jovens (VASCONCELOS, 2007). No entanto, é importante sublinhar que essa dinâmica nem sempre era seguida à risca, isso porque com o gradativo agrupamento dos alunos de famílias próximas para serem educadas por um mesmo docente, esse acabava dispendendo pouca atenção individual: como resultado, não raramente eram observadas situações de tédio, indisciplina ou improdutividade dos discentes, que se viam tendo que esperar excessivamente pela hora em que seriam assistidos (VASCONCELOS, 2005).

Embora esse cenário tenha tido seu auge e, vale salientar, remunerava satisfatoriamente seus professores (em comparação à rede pública de ensino), será por volta da década de 1870 que se pode assinalar o início da sua queda no Brasil. Segundo explica Vasconcelos (2005), entre os principais fatores responsáveis por tal decadência estariam tanto a pressão do Estado pela escolarização obrigatória em ambientes autorizados quanto por preferência dos próprios docentes, que passaram a se interessar mais pela estabilidade das escolas públicas e particulares e com a mão pesada do Estado no sentido de normatizar e ampliar o sistema nacional educativo. Ampliando, a reboque, o aumento da oferta das vagas nas escolas confessionais e privadas, a educação doméstica sofreria uma sequência de reveses que, adentrando na aurora do século XX, desvanecer-se-ia em números insignificantes (VIEIRA, 2012).

A contar da década de 1960 é que, entretanto, assistiremos a um novo deslocamento produtivo em torno da educação doméstica, capitaneada essa, principalmente, pelo modelo norte-americano. Ela foi sendo desenvolvida na esteira de um movimento que emergia em meio à contracultura dos *sixties* e aos protestos de maio de 1968. Tratava-se, nesses casos, de colocar sob suspeita as instituições que estavam a serviço do Estado e que, por isso mesmo, disseminavam capilarmente a sua autoridade. No que tange à educação,

poderíamos perceber ferozes críticas a ela dirigidas, tendo essas como expoentes os autores John Holt e Ivan Illich. O primeiro deles entendia as instituições escolares como se fossem locais de enquadramento das crianças ao sistema capitalista de produção. Obra de cunho libertário e que inspirou parte das correntes pedagógicas anarquistas, visava promover uma espécie de desconstrução institucional, algo aliás nítido no próprio título de algumas das suas principais obras, como *How Children Fail* e *Instead of Education*. Segundo os argumentos de Holt (2006, p. 168), a escola burguesa vem tratando as crianças como “[...] ratos de laboratório em uma gaiola, sendo treinados para fazer algum tipo de truque. Na maioria das vezes, um tipo de truque que nenhum rato na vida real teria qualquer razão para fazer”. Era urgente reformá-la, começando pela regularização e ampliação de ambientes educativos para além daqueles formalizados e estatais.

Ivan Illich, por sua vez, não só concordaria com Holt como extravasaria a proposta do mesmo: urgia fomentar uma sociedade sem escolas, título esse do seu mais famoso livro. Partindo da premissa de que as crianças poderiam aprender em inúmeras situações, com diversas pessoas, e que as escolas, nesse sentido, vinham fracassando nesse intento, era chegada a hora de engendrar novos estímulos e percursos de aprendizagem. Illich (1977) propôs a teoria das quatro redes, baseada na atividade do aluno e que se ancoraria nos seus interesses imediatos. Com efeito, a ideia era: a) oferecer às crianças e aos jovens diversos conteúdos e multimídias, como um tipo de banco de dados; b) uma vez tendo acesso a tais recursos, esses estudantes autodidatas estariam conectados a grupos de intercâmbio com interesses semelhantes aos seus, nos quais ensinariam e aprenderiam reciprocamente; c) haveria um diretório de professores com a formação de cada um bem explicitada, caso fosse necessário ou do interesse do indivíduo esclarecer alguma dúvida ou receber um determinado tipo de serviço; d) esse diretório, finalmente, estaria ancorado num sistema de referências e indicações, de forma que apenas profissionais com histórico favorável (ou por meio de votação) teriam direito ao respectivo cadastramento.

Com Holt e Illich como âncoras teóricas da educação doméstica, não demorou para que outros atores da sociedade estadunidense comessem a se apropriar (mediante suas cosmovisões) das ideias-chave de um ensino fora da escola formal. Frisa-se, nessa linha, os deslocamentos provenientes de orientação religiosa, como o casal Raymond e Dorothy Moore, adventistas que adquirem notoriedade em 1975 com o livro *Better Late Than Early*, chegando até o famoso *How Grown Kids*, de 1981, além de James Dobson, membro da Igreja Evangélica com vasta obra focada na proeminência da família sobre outras esferas educativas (VIEIRA, 2012; OLIVEIRA NETO, 2016).

Com o terreno sendo aplainado pelas críticas à educação compulsória e o solo sendo sedimentado, enquanto isso, pelas pedagogias de vertente libertárias, eis que a educação doméstica efetiva uma nova movimentação, a partir da segunda metade do século XX, tendo como local notório de eclosão os Estados Unidos, país no qual o termo *homescholling* se desloca com maior tranquilidade, e onde as pesquisas sobre essa opção de escolarização estão em estágio avançado -. Trata-se do epicentro em que mais de dois milhões de sujeitos estão exercendo tal modalidade educativa e pedagógica (BARBOSA; OLIVEIRA, 2017). Exatamente por isso, é que é de lá que nos é fornecida uma literatura que oportuniza traçar um perfil majoritário dos *homeschoollers* (VIEIRA, 2012). Normalmente brancos, encaixados na clássica média norte-americana, integram-se a famílias estáveis, em que os pais são os provedores, enquanto as mães se debruçam sob atividades do lar. Entretanto, essa categorização também padece de homogeneidade, pois já se identifica um número crescente de afro-americanos de origem econômica humilde optando pela educação doméstica; por outro lado, também não é possível remeter todos esses praticantes às perspectivas religiosas: na maioria das vezes, a escolha se dá menos por crenças teológicas e muito mais por críticas à escola pública e/ou privada (VIEIRA, 2012).

Ainda que esse número estadunidense não se configure como uma prática de massa, vale pontuar que ele não está isolado, incluindo-se numa rede internacional de 63 países, que tanto aplicam quanto reconhecem como válida e juridicamente legal a educação doméstica (BARBOSA, 2016). Esse número, na visão de Vieira (2012), plástico e que estaria em processo de crescimento vertiginoso. No nosso país, conforme aponta Barbosa (2016), tomando como referência dados da Associação Nacional de Educação Domiciliar (ANED), a educação doméstica no Brasil teria cooptado em torno de 2500 famílias, embora é de valor ressaltar que mesmo esse dado é incerto, podendo ser inclusive maior.

Para entendermos a incerteza que paira sob esse quantitativo, é preciso considerar o próprio imbróglio judicial em que se insere o *homeschooling* brasileiro: trata-se de um debate processualmente confuso, cujo avanço se dá a passos tortos. Segundo um entendimento que engloba não só o Conselho Nacional de Educação e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, como também as interpretações que vêm sendo feitas pelo Supremo Tribunal Federal, o ensino é de responsabilidade do Estado, sendo ele a instituição que outorga quem está autorizado a executá-la. Nesse sentido, a via única residiria na escolarização obrigatória, ato passível de punição legal para quem desconsiderá-la. Todavia, desde a década de 1990, diversos atores sociais vêm

entendendo de outra maneira esses princípios, até mesmo acreditando que eles ferem direitos constitucionais básicos. Como assinalaram Oliveira e Barbosa (2017), a partir do ano de 1994 oito projetos de lei e uma proposta de emenda constitucional foram apresentados à Câmara dos Deputados, com o objetivo de normatizar a educação doméstica. Além disso, o Supremo Tribunal Federal passou a receber desde 2001 pedidos de legalização da educação domiciliar no Brasil, negando, aliás, a possibilidade de todos eles. No entanto, com a repercussão geral do tema, o crescente interesse da mídia pelas famílias defensoras do *homeschooling*, mas, principalmente, pela polêmica judicial que se deu com um juiz de Maringá/PR (que autorizou uma família a fazê-lo), e outro em Canela/RS (respondendo negativamente a um pedido), a educação doméstica entrou na pauta de análise do STF de maneira mais pormenorizada, cabendo o escrutínio ao Ministro Roberto Barroso (OLIVEIRA; BARBOSA, 2017). No momento em que redijo estas linhas, aguarda-se o julgamento da questão.

Mesmo com um estado notoriamente enroscado, algumas pesquisas realizadas por pesquisadores brasileiros já conseguem traçar em que pé se encontra a educação doméstica no país. Em termos de princípios pedagógicos e políticos, ela parece se assemelhar aos exemplos que ocorrem, precipuamente, no modelo estadunidense. Vasconcelos (2007) e Kloh (2016) comentam que a opção pela educação doméstica se insere no bojo da crise da escola moderna, que desde os anos 1960 vem dando sinais de esgotamento. Entre os fatores mais relevantes que estariam envolvidos nessa conjuntura poder-se-ia assinalar, na visão dessas autoras, a sua incapacidade de lidar com a massificação que passou a lhe pressionar a partir da segunda metade do século XX, estando completamente afundada nos processos tecidos em meio à desigualdade econômica e à diversidade cultural. Por outro lado, por estar mergulhada nessa contraditória sociedade, não conseguiu cumprir as suas promessas iniciais, dentre elas a celebrada inserção no mercado de trabalho – não raramente, essa ocorre por maneiras alternativas e em meio a atalhos criativos. Quando, em meados da década de 1990, a tecnologia se populariza entre as diversas classes sociais, eis que os métodos pedagógicos serão, por sua vez, postos novamente sob crítica severa, repaginando novamente os ideários não só de Illich e Holt, mas também de Paulo Freire e Pierre Bourdieu.

No que se refere aos dispositivos organizacionais e didáticos, é ponto pacífico que a principal bandeira levantada pela educação doméstica provém da sua diferença pedagógica em comparação à escola convencional. A partir do que explicam Ribeiro e Palhares (2017), a metodologia evocada centraliza o percurso menos no ensino e mais na aprendizagem, de maneira que a criança e/ou jovem construa com autoria o seu

conhecimento. Nesse sentido, faz-se o esforço de flexibilizar tanto o itinerário curricular formativo quanto os tempos e espaços de estudo, com o objetivo de adaptar tudo isso ao ritmo, ao interesse e ao desenvolvimento particular de cada aluno. Uma vez que os atendimentos do mediador (um adulto ou docente contratado) devem ser preferencialmente individualizados, são encontrados na educação doméstica no máximo pequenos grupos de alunos, isso quando eles existem. Com efeito, segundo Ribeiro e Palhares (2017, p. 80), tudo orbita em torno de prestar “[...] atenção às idiossincrasias dos alunos, ao constante nutrimento do desenvolvimento físico, cognitivo e espiritual e à constante elevação das necessidades da criança acima das demais prioridades da vida”.

Com um projeto eminentemente ancorado na autoaprendizagem, a criança passaria a ser agente da sua história, construtora do saber e protagonista da sociedade. Em virtude de estar crescendo num ambiente que a valoriza pela pessoa única que é, ela iria se comunicar com maior liberdade, liberando-se das amarras da escola totalitária para se constituir como sujeito diferente. Entrementes, os adultos não direcionam esse caminho e, tampouco, obstaculizam o respectivo crescimento: atuam enquanto observadores privilegiados, respeitando a individualidade da criança e, até mesmo, aprendendo com ela. Trata-se de uma relação mútua em que a hierarquia não pode acontecer: as decisões são negociadas, aceitas e discutidas (RIBEIRO; PALHARES, 2017).

Com essas prerrogativas em perspectiva, não faz sentido que um adulto imponha uma grade curricular pré-determinada e fixa aos jovens e às crianças. Longe disso, compete-lhe fornecer as condições materiais e subjetivas para que os sujeitos assumam o papel que lhes é de direito, isto é, o de pesquisadores. Credo que a aprendizagem deriva da curiosidade do aluno, as pedagogias da educação doméstica estimulam a sua autonomia, segundo Ribeiro e Palhares (2017, p. 74), “[...] tendo como ponto de partida os interesses e a curiosidade natural das crianças, sendo estas que decidem o que aprender, como aprender e quando aprender”. Não é o professor que dita o ritmo de apreensão dos saberes; seu papel se estabelece no lugar das pedagogias não-diretivas, cujo alicerce maior estaria domiciliado no autodidatismo. Esse processo é alimentado pelo espírito investigativo inato à tenra idade: as crianças sentem-se mais motivadas por conteúdos próximos à sua realidade. Mais do que isso, elas se envolvem ainda na construção do conhecimento quando essa supõe a resolução de problemas do cotidiano. É daí que, interdisciplinarmente, os *homeschoollers* são colocados em situações simuladas da realidade, aproximando os saberes científicos de uma vida dinâmica, descontínua e flexível (OLIVEIRA; BARBOSA, 2017).

Com esses argumentos em mente, pode-se evitar a atitude simplificadora de compreender a educação doméstica como um desdobramento do processo de privatização educacional; ora, as próprias famílias praticantes desconfiam da escolarização formal em si mesma. Elas buscam proteger seus filhos dos efeitos dos agrupamentos por idade e, segundo Vasconcelos (2017, p. 128), dos atendimentos limitados em sala de aula, da “[...] doutrinação ideológica lenta, ou da ação de professores malformados, ou rudes, e da violência dos colegas”. Na opinião dessas famílias, seriam esses os processos dos quais não escapam as mantenedoras educativas convencionais, sejam elas públicas e/ou privadas. Esse é um cuidado tomado, a propósito, por especialistas nessa linha de pesquisa como Ribeiro e Palhares (2017), e a própria Vasconcelos, já referenciada.

Para os primeiros, bem além de mera rejeição aos aparelhos públicos de Estado, os *homeschoolers* fazem parte de uma oposição mais ampla às técnicas burocráticas do capitalismo moderno e a suas respectivas consequências nos movimentos de ensino e aprendizagem. Como narrados por esses pesquisadores, ao perguntarem a certas famílias as razões pelas quais adotaram a educação doméstica, elas se referiram, conforme Ribeiro e Palhares (2017, p. 59): “[...] à despersonalização pedagógica e ao sedentarismo intelectual que limita o crescimento das capacidades dos alunos, sobretudo quando este ocorre em espaços”. Já Vasconcelos (2007) até entende que, de início, os adeptos da educação doméstica tenham mostrado questionamento à esfera pública, entrando na lógica de que o que é público tende a ser custoso e ineficiente. No entanto, essa autora destaca que isso se configurou como um ato de suspeita inicial, espécie de estágio provisório vinculado à escola privada que, por sua vez, também não fez jus posteriormente ao que dela se esperava. É daí que emergiria finalmente a terceira perspectiva, isto é, aquela em que a família reivindica para si a educação dos seus filhos. É fato que isso tudo talvez abra um espaço de ação para o mercado privado educacional, no que tange à produção de materiais didáticos e à difusão de cursos em ambientes de educação a distância – contudo, a relação é mais retroativa do que num sentido de causa e efeito.

Um outro alerta feito por especialistas na educação doméstica adviria da possível dissolução dos valores referentes à cidadania e à vida em sociedade. Sobre isso, não existiria um consenso nem, tampouco, uma investigação empírica que comprovasse uma ou outra tendência. Caso fôssemos levar em consideração um autor como Cury (2006), as perspectivas são as mais nefastas possíveis. Para ele, a escola se constitui uma instituição insubstituível de socialização secundária, justamente aquele tipo de interatividade que objetiva suprir aqueles elementos egocêntricos cuja consolidação a família não dá conta satisfatoriamente. Ela é bem mais do que um simples local de transmissão de

conhecimentos acumulados. Existiria, assim, todo um percurso formativo de formação da personalidade da criança que deve ser feito em meio a um ambiente democrático, de forma que, tanto o seu egocentrismo seja parcialmente superado quanto para que se consiga amadurecer uma cidadania consciente dos direitos e deveres da vida em sociedade. Na concepção de Cury (2006), a educação doméstica não supre adequadamente nem o papel de catalisador dos conteúdos formativos, tampouco o de zelar pelo respeito mútuo e a reciprocidade indispensáveis à vida coletiva.

Do lado interpretativo oposto, também o exame vem sendo desenvolvido. Numa espécie de estado da arte do *homeschooling*, o artigo de Barbosa (2016) questiona o suposto protagonismo da escola em socializar as crianças e os jovens, preparando-os para a cidadania. Para essa autora (2016, p. 158) trata-se tal panorama de um verdadeiro mito. Segundo ela sinaliza, “[...] é possível reconhecer que tanto as experiências internacionais (baseadas em pesquisas teóricas e empíricas) como as nacionais (ainda que incipientes) revelam a necessidade de revisão de tais pressupostos”. Semelhantemente, Vieira (2012, p. 54) desaprova os autores que apresentam a educação doméstica como uma prática que poderia prejudicar a criança. Conforme as entrevistas que realizou com adeptos, além de uma revisão vasta de literatura, o que identificou foi um cenário bem diferente do que normalmente se imaginava acerca da educação doméstica: as famílias, as crianças e os jovens não eram nem isolacionistas, nem individualistas e nem intolerantes, de modo que ele concluiu serem “[...] infundadas algumas das afirmações (e acusações) feitas contra a educação em casa”.

Até certo limite, é mais ou menos desse jeito que se posiciona Vasconcelos (2007). Ela prefere relativizar os extremismos, ficando no caminho do meio: na sua linha de raciocínio, ainda somos tributários daqueles discursos maniqueístas tão presentes na educação, que tendem a seccioná-la entre o “bem” e o “mal”, o “velho” e o novo”, e o “certo” o “errado”. Como resultado, muitos vêm adotando um caminho aligeirado ao entender a educação doméstica como uma negação à sociabilidade. Trata-se de uma atitude que obnubilaria a apreensão inteligível do fenômeno como um todo.

Essa seção serviu para descrever alguns elementos básicos que são utilizados como diferenciadores da educação doméstica, perante as escolas tradicionais e as suas supostas pedagogias convencionais. Com o apoio de especialistas nessa fértil discussão, procurei sinalizar que ela não se configura uma prática recente, sendo que se desdobra num contexto não apenas internacional como na própria educação brasileira, vide o ensino para as elites na segunda metade do século XIX. Por outro lado, tentei enfatizar que a etiquetagem da educação doméstica deve ser feita com cuidado: afinal de contas, as

próprias pesquisas que vêm sendo feitas ratificam um cenário em que a crítica maior é vertida à própria escolarização obrigatória, não havendo logo uma celebração das escolas privadas em detrimento das públicas. Finalmente, quis mostrar que a pedra de toque, fator-chave de identificação e qualidade pedagógica da educação pedagógica, aparece nas pedagogias não-diretivas, em que o aluno é ator principal da construção do conhecimento; trata-se de um pressuposto que é elevado às alturas, inclusive transformando o professor e/ou adulto em meros observadores, quando não mesmo alunos das crianças.

O que não fiz - e que será razão maior do meu esforço na próxima parte do texto - é questionar de onde viriam – e como se sistematizaram – as bases discursivas da educação doméstica. É dessa atividade que parece que poderíamos entendê-la não apenas enquanto prática que já foi replicada antes. A educação doméstica seria, na verdade, parte tributária (e funcionária) de uma *episteme* maior de conhecimentos, que a fariam estar, atualmente, tão presa a esse discurso quanto um peixe num aquário.

3 DE ONDE VÊM E PARA ONDE VÃO OS DISCURSOS

Os acontecimentos não ocorrem por acaso, nem se desenrolam de uma hora para outra. Como dizia de maneira poética o historiador Fernando Braudel (1979), os eventos seriam como espumas nas cristas das ondas: trata-se de um processo superficial que foi impulsionado por correntes profundas. Essa metáfora nos serve perfeitamente para explicar a emergência da educação doméstica. Alguns diriam que ela seria uma prática inovadora, um sinal de modernidade pedagógica e educacional. No entanto, caso queiramos pensar em termos de *episteme*, segundo Foucault (1987, p. 217), como aquele “[...] conjunto das relações que podem ser descobertas para uma época dada, entre as ciências, quando estas são analisadas no nível das regularidades discursivas”, veríamos que os processos forjados em meio ao *homescholling* não se mostram novos nem, muito menos, especiais: são, na verdade, expressão comum daquilo que se pode dizer numa determinada época de modo oficial. Vou explicar com maiores detalhes esse pressuposto.

Como vimos, uma das principais bandeiras da educação doméstica tremula em torno de centralizar no interesse das crianças o ensino, de forma que ela seja a protagonista da sua aprendizagem. Bem, no máximo poderíamos assinalar que a educação doméstica leva a um estágio mais avançado essa prerrogativa. Estaríamos seriamente equivocados, todavia, se afirmássemos que emana do *homeschooling* a base das pedagogias não-diretivas. Para apreendermos a gênese e a organização interna desse processo, é preciso levar em conta três fatores de suma relevância.

3.1 A Doutrina da Queda e a invenção da infância

Em primeiro lugar, a noção da criança como um sujeito inatamente criativo e que mereceria atenção especial é proveniente do próprio conceito de infância, cuja construção se deu no final da Idade Média. Conforme Ariès (1981), é a partir de um passado cuja datação não vai muito mais longe que o século XV, que as crianças foram-se tornando objeto de preocupação e ação moral dos adultos; como esse autor escreveu, foi o momento da “invenção da infância”. Ariès concluiu, a partir da análise de pinturas feitas entre os séculos XII a XIII, que no período medieval não existia sentimento de cuidado com relação às crianças: elas apareciam usando roupas de adulto ou aparecendo musculosas. Com efeito, eram consideradas como “pequenos adultos” ou “adultos em miniatura”. Assim sendo, uma vez superado o risco de mortalidade, elas já eram colocadas num processo produtivo, para ajudar a família em atividades agrícolas. Como resultado, nesse período, ainda não apareciam os instrumentos que evocavam a educação e a condução da criança.

Para que, de fato, fossem concretizadas as condições de possibilidade para que a infância pudesse ser elencada em um campo de visão privilegiado, seria necessário esperar as efervescências cotidianas intensificadas a partir do século XVII. Estamos falando de eventos como a constituição dos Estados Modernos, a divisão social do trabalho, a explosão demográfica nas cidades, os incipientes movimentos de concentração capitalista, a manutenção de propriedade privada, a Reforma Protestante e a Revolução Industrial, etc. (DURKHEIM, 1994). Entre outras subjetividades, para aquelas que aqui mais nos interessam seria fundamental inventarem-se maneiras através das quais fosse possível anular a criança no seu sentido de figura histórica desprezada, para substituí-lo pelo emblema de figura moral infantil, segundo Corazza (1998, p. 37), “[...] promessa antecipada, profecia realizada, mito moral em que o humano racional se garante de si próprio”. Conseqüentemente, é enquanto objeto de cura que a infância começaria a ser discutida. Esse processo, por sua vez, é tributário da junção entre a Doutrina da Queda judaico-cristã com a Pedagogia Moderna de Jan Comenius.

Conforme nos explica Corazza (2002), o cataclisma no Genesis se consubstanciava através do Pecado Original. Nesse mito criacionista, encontramos a origem do Bem e do Mal, ocorrida a partir do momento em que a atividade pecaminosa entre Adão e Eva instituiu a depravação humana, decorrente das perversões corporais. Como resultado desse erro, o relato bíblico deixaria em evidência que os nascimentos de Caim e Abel eram produtos de uma ação profana, cuja perversidade foi marcada nos seus corpos; eis que esses e os futuros homens e mulheres seriam incluídos ativamente, Corazza (2002, p. 139), na “[...]”

participação indireta na culpa e, portanto, possibilidade de culpa”. Com efeito, eis que a genealogia de Adão tornar-nos-ia eternamente endividados com algo que não cometemos, mas que estaríamos propensos a tal. Pode-se dizer, entretanto, como o faz Corazza (2000^a, p. 60), que as crianças foram inocentadas desse ato primordial contra Deus pelo próprio Jesus Cristo, que, no *Evangelho de São Marcos*, “[...] as chama para perto de si e estabelece, como condição de salvação, a seus seguidores adultos, que sejam como elas. Que se façam tal qual elas criancinhas, pequeninas -, para acederem ao Reino Bem-Aventurado de Deus Pai”. Desse modo, foi fixado no sujeito infantil um estatuto espiritual superior, cuja semelhança com o menino Jesus serviria de exemplo e modelo ideal aos homens pecadores.

É bastante profícuo identificar como a Pedagogia Moderna, que teve na figura do líder religioso Comenius um dos seus principais expoentes, repaginou a parábola do decaimento para justificar seus procedimentos. Isso fica evidente na célebre obra *Didática Magna*. Nesse texto, Comenius (2006, p. 4) não promete apenas “ensinar tudo a todos”, mas, acima disso, empreender um trabalho “[...] em nome da salvação do gênero humano”. É por isso que ele introduz suas ideias a partir dos relatos presentes no Genesis, comparando o paraíso criado por Deus a um jardim de belas plantas. Entretanto, como se é sabido, o gênero humano podou as árvores e cortou as raízes desse jardim: fez-se, desde então, doente e pecador, pervertido e depravado (COMENIUS, 2006).

Para o educador tcheco, haveria duas alternativas. A primeira delas seria a de aguardar pelo Paraíso Eterno, lugar reservado por Deus para os seus eleitos. No entanto, Comenius propõe uma solução terrena, mais eficaz: educar a juventude, desde a mais tenra idade. As crianças, em afinidade com o menino Jesus, não foram contaminadas pelos pecados humanos, não chegaram a ser dominadas pelos maus hábitos, não estão, enfim, manchadas pela sujeira da carne. Ao contrário de tudo isso, tornaram-se os melhores receptáculos das sementes plantadas por Deus, dentre elas a simplicidade, a humildade, a castidade e a mansidão. A rigor, é esse conjunto de virtudes, segundo Comenius (2006, p. 10), que “[...] obriga a nós, adultos, a ir junto das crianças”, é ele que nos força uma conversão ao comportamento digno e reto delas. Eis que a hierarquização anterior é virada de cabeça para baixo e, assim, eram os adultos que deveriam se formar à luz dos infantis: a criança é o centro da aprendizagem e da escolarização. Existe, nesse raciocínio, uma notória conversão do campo religioso ao campo educacional, e Comenius é o transmissor enunciativo por excelência desse saber. É ele, segundo Corazza (2002a, p. 63), quem talvez tenha melhor promovido, por meio do seu método, o estatuto infantil como norma geral de “[...] mestria, de espelho e de exemplo para os adultos”.

As reformas escolares nos servem como ilustração desse cuidado e dessa preservação para com a infância ou, melhor dizendo, dessa devoção às “plantinhas do céu” às quais Comenius se referia. Não mais considerada como miniatura adulta, a criança não deveria misturar-se nas salas de aula com os mais velhos (o que antes acontecia), nem ser tratada naturalmente como adulta. Isso abria, por outro lado, oportunidades para investigações sobre os estágios da infância, para fins de compreensão – autores como Rousseau (n’o *Emílio*), mas principalmente Piaget, dedicaram esforço a essa questão. Residia nessa intenção de etiquetar os períodos da infância parte de um pressuposto segundo o qual existia uma inocência e uma inteligência inata a serem resgatadas (CORAZZA, 1998, 2000b), algo que, porém, só seria possível mediante o conhecimento minucioso da vida jovem nos seus diferentes percursos e idades.

Já podemos sinalizar, até aqui, uma das bases da educação doméstica: a concepção segundo a qual a criança aprende espontaneamente, segundo sua personalidade especial, pura e instigante. Ora, nada de muito surpreendente: os próprios relatos já a comparavam em semelhança e brilhantismo ao menino Jesus! De forma semelhante, aquelas pedagogias não-diretivas que enxergam na criança um potencial de ensinar os adultos, advém da própria concepção de inocência infantil presente no Genesis, e que Comenius tão bem transpôs para o cenário pedagógico. Temos daí então, com efeito, um princípio de filosofia didática que normatizaria muito do que viria na sequência. Entre as incontáveis propostas de ensino e aprendizagem que seguiram tais doutrinamentos, uma, no entanto, chama-nos a atenção, até pela atualidade do seu discurso em comparação ao *homeschooling*: trata-se da Escola Nova.

3.2 O Escolanovismo e as pedagogias ativas

Quem se refere às aprendizagens ativas paga tributo, ainda que desconheça, os princípios básicos subjacentes ao Escolanovismo. Esse foi um pensamento pedagógico iniciado no final do século XIX que, através das correntes americanas e europeias, ligava-se às teorias de John Dewey. Segundo essas premissas, diz Romanelli (1986, p. 45): “[...] é o educando, com o seu interesse, suas aptidões e tendências, quem deve ser o centro da ação pedagógica”. Nas primeiras décadas do século XX, a Escola Nova adquire um protagonismo no pensamento pedagógico brasileiro. Como exemplos, temos desde a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE), reunida em 1924 com o intuito de aplicar essas ideias contemporâneas sobre ensino e aprendizagem, passando por obras como as de Carneiro Leão, (*A Educação*, 1909), José Augusto (*Eduquemo-nos*, 1922),

Afrânio Peixoto (*Ensinar a Ensinar*, 1923) e Lourenço Filho (*Introdução ao Estudo da Escola Nova*, 1930). Esse processo culminou, em 1932, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, um documento assinado conjuntamente por diversos intelectuais que, publicado nos maiores jornais do país, propunha reformar a sociedade tendo como pedra de toque as bases conceituais da Escola Nova. A meu ver, ele permanece sendo uma síntese muito bem amarrada do conhecimento realizado por esse movimento.

Entre os ideários de maior relevo encontrados na Escola Nova, pode-se assinalar a negação ao ensino verbalista e à prática docente tradicional. Segundo Azevedo *et al* (2010, p. 40), seria crucial para o desenvolvimento da sociedade brasileira uma educação democrática, de feição humana, alicerçada na “hierarquia das capacidades”. Isso significava, para o Escolanovismo, pautar o ensino segundo o desenvolvimento natural, os interesses e a concepção de mundo presentes em cada aluno. Com efeito, a existência de dado conteúdo só se justificaria na medida em que levasse em conta elementos socialmente úteis para o estudante. Necessariamente, o professor deveria encontrar estratégias didáticas para subordinar o seu componente curricular às vontades individuais, a fim de obter do aluno, segundo Azevedo *et. al.* (2010, p. 44): “[...] o máximo de desenvolvimento de acordo com as suas aptidões vitais”. É desse jeito que, sob os auspícios do trabalho e da solidariedade, a Escola Ativa ou Progressiva (como também eram nomeadas essas pedagogias) se ancorava mais nas experiências concretas da vida de cada aluno do que em conceitos abstratos. Não por acaso, o próprio Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova considerava imperdoável a escola ter, historicamente, concebido os indivíduos como iguais em aptidões, interesses, histórias e vivências.

Através desses fundamentos, os conteúdos passariam a ser instrumentos suscetíveis ao meio vivo e natural, logo condicionados pelos interesses, necessidades e atividades de cada indivíduo. Dessa forma, o ponto de partida pedagógico era que a criança trabalhasse na sala de aula. Não poderia haver espaço nessa cosmovisão pedagógica para tendências, segundo Azevedo *et. al.* (2010, p. 50): “[...] exclusivamente passivas, intelectualistas e verbalistas da escola tradicional”. O aluno aprende pelo trabalho que faz em vista das suas necessidades; essas são “espontâneas”, “alegres” e “fecundas”, transformando-se de acordo com as etapas da evolução intelectual da idade da criança. Com efeito, seja lecionando para crianças ou para adolescentes, o professor é intimado a quebrar os programas tradicionais que desrespeitam a marcha da aprendizagem de cada aluno seu. Uma terminologia que ilustra essa perspectiva é a que prescreve a função da escola como uma “comunidade em miniatura” (AZEVEDO 2010), ou seja, que elabora seus trabalhos pedagógicos utilizando como fonte de pesquisa os problemas do meio.

Em suma, o trabalho pedagógico oportunizaria condições para que o aluno se sentisse instigado a fazer, criar e propor. Como resultado, deslocar-se-ia a ação do ensino à aprendizagem, da escuta ao labor, da reprodução à produção. Seria no sentido de promover, conforme Vidal (2003, pp. 503-504): a “[...] construção de práticas mais eficazes de aquisição de conhecimento”, que os textos pensados na esteira da Escola Nova idealizavam uma escola à maneira de laboratório. Nessa, haveria lugares apropriados para os chamados “centros de interesse” (VIDAL, 2013), em que os professores partiriam de temáticas relevantes para a turma, realizando-as em bibliotecas e clubes de estudo.

Referi-me, anteriormente, a alguns posicionamentos pedagógicos que são tomados pelos adeptos da educação doméstica. Lembrando-me deles agora, já poderíamos sinalizar alguns aspectos. À frente da análise, tanto o *homeschooling* quanto o Escolanovismo efetuam como ponto de partida uma censura à escola formal, cujo estado estaria, por diversos motivos, lastimável. Essa inferência, por si só, já aproxima uma corrente da outra. Ainda assim, esse imperativo não institui a correia transmissora elementar presente em ambos os ideários.

Na minha leitura, é no bojo das orientações didático-pedagógicas que encontramos as características que acoplam e subordinam a educação doméstica à Escola Nova. Não apenas por esta e aquela crerem na criatividade e no talento inato da criança - algo que, como vimos, remeteria à própria Pedagogia Moderna preconizada no bojo do cristianismo comeniano. Na verdade, residiria na sujeição do docente aos interesses do aluno a principal ponte de contato. Com o trabalho do professor lançando âncoras na atividade juvenil, podemos perceber a emergência de uma concepção de ensino e aprendizagem centrada no indivíduo que acompanharia a vida concreta e pragmática, em detrimento dos saberes formais e cientificados (postos, daí para frente, na periferia). Recomendação preconizada desde o final do século XIX, é dessa ponta de lança que se vem valendo a educação doméstica para sustentar seus argumentos. Mesmo a intenção dessa de colocar o aluno em proximidade com experiências cotidianas não inspira nada de muito arrojado, visto que as pedagogias ativas já diziam isso há tempos. Que seja dito de passagem: as observações de Holt e Illich (tidos, frequentemente, como gurus primeiros do *homeschooling*) têm uma parcela expressiva de dívida com a Escola Nova.

Bem, é claro que a manutenção desse discurso (cujo alicerce é centenário) não se teria feito de maneira tão sólida caso não houvesse, de outra perspectiva, uma condição de possibilidade histórica mais ampla do que ele, chancelando a sua presença. Acompanhando-me de Foucault (1987) e a sua noção de *episteme*, pode-se dizer

tranquilamente que existe, na contemporaneidade, um saber de fundo que fundamenta a existência de proposições como a educação doméstica: refiro-me ao neoliberalismo.

3.3 A fábrica neoliberal

Comumente acontecem dois equívocos sobre o início do neoliberalismo: o primeiro deles o localiza em meio aos governos de Ronald Reagan e Margareth Thatcher, em que as políticas de austeridade foram alçadas a grau elevado. O outro, enquanto isso, considera o chamado Consenso de Washington como grande promotor desse pensamento. É fato indiscutível que esses eventos são envolventes para fundamentarmos o ideário neoliberal. No entanto, eles seriam insuficientes para quem se interessasse pela análise interna desse fenômeno, compreendendo-o enquanto grade de inteligibilidade teórica e prática. É preciso, ao contrário dessas simplificações, levar em conta que o discurso neoliberal não foi desenvolvido de uma hora para a outra, mas sim enquanto resultado de um longo movimento histórico que foi reunindo argumentos dispersos, agrupando-os, robustecendo-os, até se materializarem na matriz coesa presente em eventos como o Colóquio Walter Lippmann (1938), passando, nas últimas décadas, pelos encontros na Comissão Trilateral e no Fórum Econômico Mundial de Davos (DARDOT; LAVAL, 2016).

Obviamente, não tenho aqui a intenção e espaço para discutir em profundidade as bases conceituais do neoliberalismo, mas é possível sinalizar alguns atravessamentos, que se estabelecem como cruciais para organizarmos a sua vinculação tanto à Escola Nova quanto à educação doméstica. Vejo esse pressuposto de duas formas.

A primeira delas é enfatizar, em caixa alta, que as variadas correntes do pensamento neoliberal (*ordoliberalismo*, *anarcoliberalismo*, etc.) não têm o intuito de esvaziar o Estado das suas funções (VEIGA-NETO, 2000). Em outras palavras, a discussão sobre um Estado mínimo sequer existe. Ao contrário disso, esses debates vêm orbitando em torno de operacionalizar as mais efetivas maneiras de colocar o Estado a serviço da economia ou, como disse Foucault (2008, p. 159), “[...] um Estado sob a vigilância do mercado em vez de um mercado sob a vigilância do Estado”. Deve-se governar para a economia de mercado.

Isso me leva à segunda questão. Ora, a matriz neoliberal não tem apreço pelo Estado, tampouco poupa-o de severas críticas – vide os ataques desferidos por autores notórios dessa perspectiva, como Mises, Friedman e Hayek. Contudo, apesar dos pesares, ela precisa do Estado como seu funcionário, principalmente no que tange à produção de uma subjetividade idealizada: o *homo oeconomicus*. No bojo das relações capitalistas contemporâneas, trata-se de um sujeito flexível e volátil, que se modifica a todo momento

e abandona seus conhecimentos prévios para adaptar-se à competitividade, à inovação e à obsolescência planejada (HARVEY, 2012). Em síntese, o que conhecemos por empreendedor. Ele efetua um trabalho continuado sobre si mesmo, potencializa seu currículo de modo que seja mais ativo; desenvolve estratégias de competição e competência, de modo que possa vender-se, valorizando sua individualidade e fazendo intermináveis propagandas da sua imagem (COSTA, 2009). É esse tipo ideal weberiano que interessa à subjetividade neoliberal. E ela, a valer, não apenas inclui o Estado nessa empreitada como valoriza-o, sendo ele talvez o seu principal parceiro na fabricação desses corações e mentes. Compete ao Estado criar as condições para que todos possam competir, para que todos possam tornar-se empresários de si mesmos. Isso não significa, com efeito, promover o assistencialismo ou robustecer o Bem-Estar Social. O cerne das políticas públicas se desloca para o investimento em capital humano, a fim de que o sujeito esteja preparado para enfrentar, por si só, períodos de crise e momentos de competição exacerbada (DARDOT; LAVAL, 2016).

O pensamento pedagógico hegemônico e os currículos governamentais não vêm medindo esforços para tentar acompanhar esses ditames. A ilustração mais nítida aparece na formação de competências e habilidades, uma proposta que objetiva fazer o aluno capacitado para resolver problemas de ordens variadas. Nesse atravessamento, os conteúdos ficam em segundo plano, outorgando maior importância ao cotidiano, que deve servir como combustível para o aluno pensar nas melhores soluções para o seu lugar sem depender do Estado. Lembremos, igualmente, a) das pedagogias de projetos (nas quais o aluno escolhe o que estudar), b) das metodologias ativas (em que se colocam os estudantes perante jogos simuladores da realidade) e c) da interdisciplinaridade (que incentiva os trabalhos em equipe *toyotistas*). Em todas elas, chama a atenção o deslocamento que se dá no papel atribuído ao professor, que de transmissor de conteúdos passa a ser gestor de competências, pois lhe cabe orientar seus alunos para serem habilitados em situações problemáticas.

Valer-me-ei da metáfora do triângulo para sintetizar o que acompanhamos até aqui. Em dois segmentos de reta, estariam bem demarcados a Pedagogia Moderna e o Escolanovismo. Mas friso que esse triângulo possuiria uma base: a doutrina neoliberal. Acompanhando panoramicamente as linhas de força preponderantes nesse conjunto de ideias políticas, sociais e econômicas, parece que não nos causaria esforços detectar as correspondências daquelas perspectivas pedagógicas à formação do *homo eoeconomicus*. Mas há algo mais a destacar: o atrelamento dessa tríade à educação doméstica. Ocupando o terreno ora do neoliberalismo, ora dos valores comenianos, ora da Escola Nova, saltam

aos olhos as semelhanças diretivas entre eles em relação ao *homeschooling*. Existiria um fio condutor que interligaria as pedagogias da educação doméstica a esses movimentos, de modo que se pode afirmar com segurança que essas propostas se edificam num espaço já ocupado e discutido. Espaço que se não se constituiu num piscar de olhos, fez-se gradualmente até chegar, na contemporaneidade, ao estado de categoria hegemônica de interpretação dos trabalhos pedagógicos e educacionais.

Nesse sentido, o discurso da educação doméstica não nos traz nada de especial em termos de ensino e aprendizagem, chegando até mesmo a replicar imitativamente o que já vem sendo dito e mapeado há décadas nos meios acadêmicos. Contudo, é verdade que ela extrapola substancialmente os enclaves estatais quando bate de frente com a escolarização compulsória e obrigatória. Talvez seja esse o título que a educação doméstica poderia pleitear para si. Valeria investigar, porém, se mesmo esse suposto ato transgressor não seria, de fato, uma fuga, mas tão somente um alargamento do pátio prisional do Estado neoliberal: mera concessão de uma velha fábrica de sujeitos.

4 TENDÊNCIA OU MERO MODISMO?

Para problematizar algumas das raízes da educação doméstica, tive que condensar num espaço curto uma história extensa. Entretanto, o que espero que tenha ficado em relevo é o cuidado de não concebermos essa prática de uma forma dada ou natural, como se ela tivesse se materializado num súbito ato de criatividade ou autonomia. Opostamente, existe um longo conjunto de desdobramentos e reflexos que, chegando à contemporaneidade, fazem da educação doméstica algo que não nos surpreende e que, no frigidar dos ovos, é até um pouco aguardado. Essa trilha percorrida, é claro, não teve como pontos de parada apenas os discursos que analisei. Entretanto, arrisco-me a afirmar que sem as bases edificadas pelo pensamento de Comenius, as pedagogias escolanovistas e o discurso neoliberalista, provavelmente a história do *homeschooling* teria sido diferente.

Talvez, ao final dessas linhas, o leitor mais objetivo poderia perguntar: e para o futuro, como fica? É uma dúvida válida, que alcança qualquer um que trabalha com educação. No entanto, como as próprias condições de emergência da educação doméstica, trata-se de uma pergunta que não permite respostas fáceis. Nem que quisesse, eu conseguiria exercer um tipo de futurologia. Com efeito, o máximo que poderíamos fazer seria, a partir dos próprios discursos que cursamos, questionar se a educação doméstica vem instituindo uma moda passageira ou se, de fato, ela estaria mudando as regras do jogo pedagógico e educacional, estabelecendo uma tendência no horizonte futuro.

Moda? Improvável. Valho-me do culto contemporâneo às pedagogias ativas da Escola Nova para sinalizar que tanto esse movimento quanto as próprias características subjacentes ao cristianismo bíblico de Comenius continuam em movimento, celebrando um ideal de aprendizagem que, em não raros momentos, assemelha-se a uma verdadeira *infantocracia*. Esses ensinamentos não vêm de hoje, mas na medida em que se alicerçaram na cultura do empreendedorismo, passaram a receber automaticamente a chancela do discurso neoliberal. E esse, por um bom tempo, veio para ficar.

Uma tendência? Até certo limite. Pela própria inserção da educação doméstica em uma *episteme* contemporânea, além do fato dela reverberar uma formação semelhante ao espelho do *homo oeconomicus*, tudo indica que o seu espaço de atuação tende a ser ampliado, além de possivelmente legitimado pelas instâncias jurídicas e educacionais. Todavia, volto a frisar que o neoliberalismo demanda uma produção constante de sujeitos competitivos, flexíveis e consumidores e que, nesse sentido, é bastante provável que a escola compulsória continue sendo a grande fábrica desses tipos ideias. Os neoliberais não dispensariam sua principal parceira dessa missão. A educação doméstica, parece, não dá conta por completo desses fundamentos. Entretanto, especialmente com a expansão gradativa das novas tecnologias e das práticas educativas a distância, é possível que o ensino nas escolas públicas e privadas se mescle à educação doméstica, ensejando uma jornada híbrida e mais maleável para aqueles que tiverem interesse e, principalmente, condições econômicas.

Finalmente, pode-se seguramente prever a consolidação de um cenário: o interesse gradual de pesquisadores acadêmicos, lato e stricto, sobre a educação doméstica no Brasil. Lastimo se, no entanto, essas pesquisas vierem a cair na velha vala comum dos maniqueísmos agostinianos tão usuais à pedagogia e à educação, que as vêm dividindo entre o Céu e o Inferno, o Bem e o Mal, o Verdadeiro e o Falso, porque aí seriam estudos previsíveis, panfletários, doutrinados pelos paradigmas dominantes. No caso da educação doméstica, penso que não precisamos desses tipos de investigações.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro, RJ: LTC, 1981.

AZEVEDO, F. et al. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

BARBOSA, L. M. R. Homeschooling no Brasil: ampliação do direito à educação ou via de privatização? **Educação & Sociedade**, v. 37, n. 134, jan.-mar. 2016.

BARBOSA, L. M. R.; OLIVEIRA, R. L. Apresentação do Dossiê: homeschooling e o Direito à Educação. **Pro-posições**, Campinas, v. 28, n.2, mai.-ago. 2017.

COMENIUS, J. **Didática magna**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

CORAZZA, S. M. **História da infântilidade**: a-vida-a-morte e mais-valia de uma infância sem fim. 1998. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, UFRGS, Porto Alegre.

CORAZZA, S. M. E os pequeninos, senhor? Inocência e culpa na Pastoral Educativa. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 1, jan.-jul. 2000a.

CORAZZA, S. M. **História da infância sem fim**. Ijuí: Editora da UNIJUÍ, 2000b.

CORAZZA, S. M. **Infância & Educação**: Era uma vez: quer que conte outra vez? Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

COSTA, S. de S. G. Governamentalidade neoliberal, Teoria do Capital Humano e Empreendedorismo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre: UFRGS, v. 34, n. 2, p. 171-186, mai/ago. 2009.

CURY, C. R. J. Educação escolar e educação no lar: espaços de uma polêmica. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, out. 2006.

DARDOT, P.; LAVAL, C. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DURKHEIM, É. A evolução pedagógica em França. **Educação, sociedade & culturas**, Lisboa, v. 1, n. 2, 1994.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987.

FOUCAULT, M. **Nascimento da biopolítica**: curso dado no Collège de France (1978-1979). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

HARVEY, D. **Condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

HOLT, J. **Aprendendo o tempo todo**: como as crianças aprendem sem ser ensinadas. Campinas, SP: Verus Editora, 2006.

ILLICH, I. **Sociedade sem escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1977.

KLOH, F. F. Quando a escola não faz parte da biografia: depoimentos de vida em homeschooling. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 1, n.2, mai.-ago. 2016.

MARTINS, M. Aprendizado no mundo real explica eficácia do homeschooling. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 14 mar. 2018. Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/educacao/aprendizado-no-mundo-real-explica-eficacia-do-homeschooling-84mf89wfgpndhp30ugjdx6evf>. Acesso em 18 abri. 2018.

OLIVEIRA NETO, M. M. Quem tem medo do *homeschooling*?: o fenômeno no Brasil e no mundo. **Consultoria Legislativa**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2016.

OLIVEIRA, R. L. P.; BARBOSA, L. M. R. O neoliberalismo como um dos fundamentos da educação domiciliar. **Pro-posições**, Campinas, v. 28, n.2, mai.-ago. 2017.

PALHARES, I. País já tem pelo menos 6 mil crianças sendo educadas em casa pela família. **Estadão**, São Paulo, 25 dez. 2016. Disponível em: <http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,pais-ja-tem-pelo-menos-6-mil-criancas-sendo-educadas-em-casa-pela-familia,10000096431>. Acesso em: 12 dez. 2017.

PINHO, A. Famílias adeptas da 'desescolarização' tiram filhos do colégio em São Paulo. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 12 fev. 2017. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/02/1858031-familias-adeptas-da-desescolarizacao-tiram-filhos-do-colegio-em-sao-paulo.shtml>. Acesso em: 01 abril 2018.

RIBEIRO, A. M. C.; PALHARES, J. O homeschooling e a crítica à escola: hibridismos e (des)continuidades educativas. **Pro-posições**, Campinas, v. 28, n.2, mai.-ago. 2017.

ROMANELLI, O. **História da educação no Brasil (1930-1973)**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

SCANDELARI, C. Minhas filhas não vão à escola – mas isso não significa que elas não socializem. **Gazeta do Povo**, Curitiba, 01 mar. 2018. Disponível em: <http://www.gazetadopovo.com.br/educacao/minhas-filhas-nao-vaio-a-escola---mas-isso-nao-significa-que-elas-nao-socializem-a34gbfk6888j82qwicemdxsp8>. Acesso em: 04 mar. 2018.

SILVA, T. T. Em resposta a um pedagogo “epistemologicamente correto”. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, jul.-dez. 1994.

SOUZA, J. Ensino domiciliar ganha novos adeptos no Brasil. **Correio do Povo**, Porto Alegre, 11 abril. 2010. Disponível em: <http://www.correiodopovo.com.br/Impresso/?Ano=115&Numero=193&Caderno=0&Noticia=123929>. Acesso em: 15 abr. 2017.

SOUZA, M. L. Ex-alunos contam experiência de ensino domiciliar, que cresce no país. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 25 fev. 2015. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/equilibrioesaude/2015/02/1594329-ex-alunos-contam-experiencia-de-ensino-domiciliar-que-cresce-no-pais.shtml>. Acesso em: 15 jan. 2018.

VASCONCELOS, M. C. C. **A casa e os mestres: a educação no Brasil de Oitocentos**. Rio de Janeiro: Gryphus, 2005.

VASCONCELOS, M. C. C. A educação doméstica no Brasil de oitocentos. **Educação em Questão**, Natal, v. 28, n. 14, jan.-jun. 2007.

VASCONCELOS, M. C. C. Educação na casa: perspectivas de desescolarização ou liberdade de escolha? **Pro-posições**, Campinas, v. 28, n.2, mai.-ago. 2017.

VEIGA-NETO, A. Educação e governamentalidade neoliberal: novos dispositivos, novas subjetividades. In: PORTOCARRERO, V.; CASTELO BRANCO, G. (Orgs.). **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: NAU, 2000.

VIDAL, D. G. Escola nova e processo educativo. In: LOPES, Eliana (Org.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VIDAL, D. G. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, jul.-set. 2013.

VIEIRA, A. H. P. “Escola? Não, obrigado”: um retrato da homeschooling no Brasil. 2012. Monografia (Trabalho de Graduação) - Universidade de Brasília, Brasília.