

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB
Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade

Ivana Bittencourt Lima

**Ensino em casa no Brasil: Um estudo com base na
memória social acerca da obrigatoriedade e liberdade
de ensino nas constituições brasileiras e em demandas
jurídicas recentes.**

Vitória da Conquista

julho de 2015

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB
Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade

Ivana Bittencourt Lima

**Ensino em casa no Brasil: Um estudo com base na
memória social acerca da obrigatoriedade e liberdade
de ensino nas constituições brasileiras e em demandas
jurídicas recentes**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título de Mestre em Memória: Linguagem e Sociedade.

Área de Concentração: Multidisciplinaridade da Memória.

Linha de Pesquisa: Memória, Cultura e Educação

Orientador: Prof. Dr. Cláudio Eduardo Felix dos Santos

Vitória da Conquista

julho de 2015

Lima, Ivana Bittencourt

L6286e Ensino em casa no Brasil: Um estudo com base na memória social acerca da obrigatoriedade e liberdade de ensino nas Constituições Brasileiras e em demandas jurídicas recentes; orientador Prof. Cláudio Eduardo Felix dos Santos - Vitória da Conquista, 2015.
161f.

Dissertação (Mestrado em Memória: Linguagem e Sociedade) - Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2015.

1. Ensino em casa. 2. Constituições. 3. Memória Social. 4. Obrigatoriedade. 5. Memórias Coletivas. I. Felix Santos, Cláudio Eduardo. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. III. Ensino em casa no Brasil: Um estudo com base na memória social acerca da obrigatoriedade e liberdade de ensino nas Constituições Brasileiras e em demandas jurídicas recentes.

Título em inglês: Home Education in Brazil: A Study based on social memory about the compulsory and free education in Brazilian Constitutions and recent legal demands.

Palavras-chaves em inglês: 1. Home Education. 2. Constitutions. 3. Social memory 4. Mandatory. 5. Collective Memories.

Área de concentração: Multidisciplinaridade da Memória

Titulação: Mestre em Memória: Linguagem e Sociedade.

Banca Examinadora: Prof. Dr. Cláudio Eduardo Felix dos Santos (presidente); Prof^a. Dr^a. Livia Diana Rocha Magalhães; Prof^a. Dr^a. Antônia Almeida Silva; Prof^a. Dr^a. Ana Elizabeth Santos Alves e Prof^a. Dr^a. Ana Carolina Galvão Marsiglia.

Data da Defesa: 31 de julho de 2015

Programa de Pós-Graduação: Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade.

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Programa de Pós-Graduação em Memória: Linguagem e Sociedade

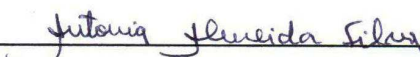
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Cláudio Eduardo Félix dos Santos (UESB)
(Orientador)



Prof.ª Dr.ª Livia Diana Rocha Magalhães (UESB)



Prof.ª Dr.ª Antônia Almeida Silva (UEFS)

Suplentes

Prof.ª Dr.ª Ana Elizabeth Santos Alves (UESB)

Prof.ª Dr.ª Livia Diana Rocha Magalhães (UESB)

Prof.ª Dr.ª Jaci Maria Ferraz de Menezes (UNEB)

Local e Data: Vitória da Conquista, 31 de julho de 2015.

Resultado: APROVADA

Ao meu filho Leonardo, mais uma opção de gênero educativo, que poderá conduzi-lo ao caminho do conhecimento, da sabedoria, da solidariedade, de modo que se torne um cidadão de excelência, que faça diferença com a sua vida.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, motivo do existir, a Ele toda honra e glória, pois somente Ele é digno e, sem Ele, nada seria possível.

Ao meu marido, Jobson, amor da minha vida, companheiro e incentivador incondicional da minha carreira, sempre presente, motivo de felicidade plena. Sinto-me realizada ao seu lado.

Aos meus pais, preciosos presentes de Deus na minha vida. Amo vocês de todo o meu coração e com todas as minhas forças, resta minha eterna gratidão.

Aos meus irmãos, Danilo e Murilo, amigos, amorosos; obrigada pelo apoio constante. Nesse pacote, minhas cunhadas e sobrinhos que também amo muito.

Ao professor Dr. Cláudio Eduardo Felix dos Santos, pela orientação prestada de forma profícua, ética e amigável.

Às coordenadoras do Programa de Pós-graduação em Memória, Linguagem e Sociedade da UESB, Prof^a Dr^a Livia Magalhães Rocha e Prof^a Dr^a Maria da Conceição Fonseca Silva.

Às professoras Antônia Almeida Silva (Uefs), Livia Magalhães Rocha (Uesb), Ana Elizabeth Santos Alves (Uesb) e Fátima Moraes Garcia (Ufrb), sou grata pela disponibilidade demonstrada quanto à participação na banca examinadora de mestrado referente à presente dissertação.

Aos pais das famílias praticantes do ensino domiciliar pela disponibilidade de contribuir com a pesquisa, de modo incondicional, em especial, Luiz Carlos Faria da Silva, Cleber de Andrade Nunes e Ricardo Iene Dias dos Santos.

Aos amigos, em especial, Alzemerri Martins Ribeiro de Britto (Zizi), Édison Prado de Andrade, Karine Bião Santos Silveira, Fabiana Andrade Santos, Virginia Maria Ferreira Silveira Baldow, Corália Thalita Viana Almeida Leite e Marcio Roberto Soares Dias.

A todos, muito obrigada.

RESUMO

Ensino em Casa no Brasil: Um estudo com base na memória social acerca da obrigatoriedade e liberdade de ensino nas Constituições Brasileiras e em demandas jurídicas recentes, dissertação de mestrado, aborda o ensino em casa nos tempos atuais, pois, apesar de fazer parte da história educacional do país, pais estão sendo processados judicialmente e/ou administrativamente por adotarem essa prática educativa, inclusive, condenados por crime de abandono intelectual, de modo que a pesquisa perpassa basicamente pelos saberes, História, Memória, Direito e Educação. Este trabalho defende o ponto de vista segundo o qual o ensino em casa compõe a memória social brasileira e, apesar do debate em torno da legalidade/ilegalidade, trata-se de gênero educativo amparado pela legislação. Sustenta que a análise da obrigatoriedade e liberdade de ensino nas Constituições Brasileiras possibilita a compreensão da memória social acerca do ensino em casa. Isto é possível porque os documentos constitucionais compõem os interesses, as memórias coletivas, de grupos, de modo a apresentar a memória social de uma dada nação, num determinado espaço e período de tempo. O recurso à memória amplia a análise das demandas jurídicas e serve como fator norteador que aproxima o intérprete do que foi construído socialmente. Ou seja, a memória social apresentada constitucionalmente delinea, ou melhor, norteia de forma mais adequada o operador do Direito, de modo que este não se distancie do que a norma realmente busca proteger e alcançar socialmente. Sustenta-se que a memória social apresentada constitucionalmente aponta para a convivência dos dois gêneros de ensino: escola e casa. Portanto, a obrigatoriedade de educação para todos pode ser alcançada com a manutenção do ensino em casa, sem prejuízo à liberdade dos grupos familiares de educarem os filhos, de modo a preservar as memórias familiares. As novas nuances dessa prática educativa nos tempos atuais – mundo global, tecnológico, cibernético, educação a distância aponta para um gênero de ensino mais democrático, seja para preservar as memórias familiares, seja para viabilizar o ensino de qualidade para todos, por meio de mecanismos tecnológicos, em especial, o ensino a distância.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino em casa. Constituições. Memória Social. Obrigatoriedade. Memórias Coletivas.

ABSTRACT

Home Education in Brazil: A Study based on social memory about the compulsory and free education in Brazilian Constitutions and recent legal demands, dissertation, addresses the teaching inside the home in modern times, because in spite of being part of the country education history, parents are being prosecuted and / or administratively sued for adopting this educational practice, even convicted of intellectual abandonment crime, so the research runs through basically the knowledge, History, Memory, Law and Education. This work defends the point of view that home schooling composes Brazilian social memory and, despite the debate about the legality / illegality, it is educational gender supported by legislation. It maintains that the analysis of compulsory and free education in Brazilian Constitutions enables our understanding of social memory about home schooling. This is possible because the constitutional documents comprise interests, collective and groups memories in order to provide the social memory in a given country, a given space and time period. The use of memory enhance the analysis of legal demands and fits as a guiding factor approaching the interpreter of what was socially constructed. In other words, the social memory constitutionally presented outlines, or rather guides more adequately legal professionals, so they do not distance themselves from what the rule really seeks to socially protect and achieve. This work maintains that social memory constitutionally presented aims to coexistence of two teaching genres: in school and inside home. Thus compulsory education for all can be achieved by maintaining home education, without prejudice to freedom of family groups to educate their children in order to preserve family memories. New nuances of this educational practice in modern times – global world, technological, cybernetic, distance–points to a more democratic educational gender, either to preserve family memories or to enable the quality of education for all through technological mechanisms, in particular distance education.

KEYWORDS: Home Education. Constitutions. Social memory. Mandatory. Collective memories.

SUMÁRIO

1 Introdução	09
2 A família e o ensino em casa: aproximações históricas	22
2.1 O ensino em casa: contexto histórico	22
2.2 O ensino em casa no Brasil e as repercussões do movimento <i>homeschooling</i> no país nos séculos XX e XXI	37
3 O direito à educação no Brasil e o ensino em casa: uma síntese da memória do debate constitucional	48
3.1 Constituição de 1824	49
3.2 Constituição de 1891	57
3.3 Constituição de 1934	62
3.4 Constituição de 1937	68
3.5 Constituição de 1946	72
3.6 Constituição de 1967	80
3.7 Constituição de 1988	86
4 A memória recente do ensino em casa no Brasil pós-constituição de 1988	98
4.1 Caso da família do Paraná	99
4.1.1 Elementos processuais	101
4.1.2 Considerações sobre o caso	104
4.2 Caso da família de Goiás	107
4.2.1 Elementos processuais	108
4.2.1.1 Argumentos contrários à concessão da segurança	109
4.2.1.2 Argumentos favoráveis à concessão da segurança	114
4.2.2 Considerações sobre o caso	123
4.3 Caso da família de Minas Gerais	128
4.3.1. Elementos processuais	131
4.3.2. Considerações sobre o caso	134
5 Conclusão	138
Referências	149

1 Introdução

Recentemente, a mídia passou a divulgar casos de famílias que estão adotando o ensino em casa no Brasil, e, concomitantemente, no Judiciário debate-se a legalidade/ilegalidade dessa prática no ordenamento jurídico instituído pela Constituição de 1988.

Interessante que o ensino em casa não é algo estranho à sociedade brasileira; ao contrário, faz parte de vários momentos da história educacional do país, inexistindo registro de questionamento, até a Constituição de 1988, sobre a legalidade/ilegalidade dessa prática.

Ocorre que o debate atual acerca do ensino em casa apoia-se numa memória social construída ao longo da história da educação no Brasil, fundada no debate em torno da liberdade e obrigatoriedade de ensino.

Nessa perspectiva, poder-se-ia dizer que, particularmente nas elaborações das constituições republicanas e nas leis que regulamentam as diretrizes e bases educacionais, há um vigoroso debate sobre a relação entre educação pública e privada e a liberdade de escolha das famílias acerca da educação dos filhos. Tema este que sempre é remetido à questão do dever de educar da família e do Estado e que se fundamenta em memórias sociais e coletivas prevalentes em dados momentos históricos. Desse modo, compreende-se que essas memórias construídas socialmente é que dão fundamento aos textos legislativos, às reivindicações de dados setores da sociedade e à própria interpretação do Poder Judiciário.

A pesquisa empreendida pretendeu analisar o conteúdo legislativo das constituições sobre a educação e as demandas jurídicas acerca do ensino em casa, recorrendo à história e aos estudos de memória, sem desconsiderar o movimento histórico sobre a garantia da escola produzida no interior da sociedade brasileira para entendimento dessa problemática na contemporaneidade.

Não se pôde deixar de observar que, desde a instauração da República, as constituições brasileiras têm tentado garantir princípios e direitos iguais dentro da normativa de boa convivência entre os cidadãos, de modo que o tratamento legislativo dispensado à relação obrigatoriedade e liberdade de ensino, por si só, demonstra a existência de conflitos dentro da chamada educação democrática para todos na escola. E entre tantos debates vêm à tona, inevitavelmente, o que discute o direito das famílias de educar os filhos fora do ambiente escolar.

A prática conhecida como ensino em casa, *homeschooling*, *home education*, em inglês, apesar de fazer parte das demandas, tanto no nosso, como em outros países, pode sujeitar os pais, hodiernamente no Brasil, a responder pelo crime de abandono intelectual, a multa diária, com o fito de obrigá-los a realizar a matrícula dos filhos na rede regular de ensino, sob pena, inclusive, de perder a guarda.

Esse contexto advém do fato de que o *homeschooling*, nos dias de hoje, parece vir na contramão das conquistas históricas no âmbito educacional, pois o ensino em casa no Brasil aparentemente contrapõe-se ao movimento em prol da garantia de escola para todos.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, constatou-se que no Brasil existem diferentes “traduções” para o termo *homeschooling*: “educação não escolar”, “educação domiciliar”, “educação doméstica”, “educação em casa”, “educação no lar”, “ensino doméstico”, “ensino domiciliar¹” e “ensino em casa”, esta última adotada no presente trabalho.

Em termos de definição, adota-se a concepção de Vieira (2012) sobre o ensino em casa: consiste na prática de pais ou responsáveis legais ensinar seus filhos ou tutelados em idade escolar fora das escolas regulares, direta ou indiretamente, por mais tempo dentro do lar. Todavia, ressalta-se que o gênero de ensino em análise refere-se exclusivamente à educação básica (educação infantil, fundamental e médio), portanto, não inclui a educação superior.

Vale acrescentar informação de Ribeiro (2010), que, após observar depoimentos de praticantes do *Homeschool*, registrou a denominação “educação a partir da casa”, sobre o fundamento de que as crianças e adolescentes submetidos a esse gênero de ensino passariam menos tempo em casa do que os alunos das escolas que permanecem no ambiente escolar, vez que a educação em casa englobaria inúmeras atividades fora do ambiente doméstico.

É interessante destacar que existem outras concepções para o ensino em casa², mas, neste estudo, identificam-se dois tipos básicos, quais sejam: 1º) ensino em casa independente – os pais ensinam os filhos e definem o que será estudado e a forma de avaliação; e, 2º) ensino em casa com parceria – os pais observam o currículo escolar e

¹ Expressão de maior utilização na sociedade brasileira hodierna.

² Segundo Ribeiro (2010), em Portugal, o Decreto-Lei nº. 553, de 21 de novembro de 1980, no art. 3º, nº 4, alínea a e b, trata do ensino individual e do doméstico. O ensino individual consiste no fato de que um professor habilitado fica incumbido de ensinar um único aluno fora da escola. Já o ensino doméstico é definido como aquele que o familiar ou pessoa que habita no lar é quem ministra o ensino.

ensinam os filhos em casa, porém eles são também matriculados numa determinada instituição de ensino que realizará as avaliações.

Destarte, verifica-se que o ensino em casa não se realiza necessariamente por meio de aulas programadas, currículos previamente estabelecidos, professores habilitados, local ou espaço específico. Ao contrário, na maioria das vezes, contenta-se com a existência de orientadores, guias, facilitadores ou pessoas que desempenham tarefas análogas, que acompanham e sugerem os roteiros de estudo (VIEIRA, 2012). Além disso, nota-se que, em regra, os estudos são ministrados em casa ou em espaços públicos (BARBOSA, 2013).

Ocorre que, atualmente, sob o ordenamento jurídico da Constituição de 1988, o Judiciário brasileiro ora defere, ora indefere o pleito de pais para ensinar os filhos em casa. A título de exemplo, citam-se os casos: i) Família do Paraná, que obteve autorização da justiça local e hoje ensina os filhos em casa; ii) Família de Goiás, que impetrou mandado de segurança junto ao Superior Tribunal de Justiça (STJ) e não obteve deferimento do pleito, por entenderem os ministros que inexistia direito líquido e certo dos pais de optar pelo ensino em casa; e iii) Família de Minas Gerais, que sofreu condenação, inclusive criminal, por decidir ensinar os filhos no recinto do lar.

Cabe esclarecer que existem poucos estudos acerca do ensino em casa no Brasil, vez que os registros da história educacional do país concentram-se em torno da luta em prol do gênero escola, em especial, a defesa de uma escola pública para todos, independentemente, de classe social, raça, cor e sexo. A título de exemplo, no aspecto histórico educacional, destaca-se apenas uma pesquisadora, Maria Celi Chaves Vasconcelos (2004, 2014, 2015), que se dedicou a estudar especificamente o gênero ensino em casa no Brasil, em particular, no Rio de Janeiro. E, ainda, contemporaneamente, poucos estudos científicos (monografias (Vieira, 2012), dissertação (Vieira, 2011) e teses (Barbosa, 2013) foram encontrados acerca do assunto no Brasil.

Observar esse fenômeno implica entender como o que antes constituía método majoritário de ensino no Brasil aos poucos começa a ser exceção; como o que antes era comum e reconhecido como um exercício legal torna-se incomum ou “ilegal”. A partir daí surgiu a ideia de investigar a memória social acerca do ensino em casa construída ao longo da história da educação no Brasil, fundada no debate em torno da obrigatoriedade e liberdade de ensino, para averiguar como essa memória comparece nas demandas jurídicas recentes.

Isto posto, convém indagar: à luz da obrigatoriedade e liberdade de ensino, qual é a memória social acerca do ensino em casa apresentada nas constituições brasileiras? De que forma o recurso à memória (social, coletiva e individual) se expressa, nos argumentos das demandas jurídicas recentes estudadas durante a pesquisa, com fundamento na Constituição de 1988?

Diante disso, o objetivo central da pesquisa consistiu em analisar a memória social apresentada nas constituições brasileiras acerca do ensino em casa, que advém das composições políticas (memórias de grupos) em torno da obrigatoriedade e da liberdade de ensino e averiguar de que forma o recurso à memória aparece nas argumentações dos documentos jurídicos estudados em relação ao ensino em casa.

Especificamente, os objetivos foram: a) situar o processo histórico do ensino em casa no Brasil e as repercussões do movimento *homeschooling*; b) compreender o significado e a relação entre obrigatoriedade e liberdade de ensino nas constituições brasileiras de 1824 a 1988, de modo a identificar a memória social apresentada nos textos legislativos acerca do ensino em casa; e, c) apreender como o recurso às memórias comparece nos julgamentos das demandas jurídicas recentes.

Estudar o problema do *homeschooling*, tomando a memória como recurso de pesquisa, deveu-se à possibilidade de encontrar respostas ao debate sobre a legalidade/ilegalidade do ensino em casa no Brasil contemporâneo, que se fundamenta nas disputas políticas em torno do direito à educação, particularmente considerando as previsões constitucionais como um dos sustentáculos de determinadas visões de mundo de grupos que conformam a sociedade. E porque os estudos de rever, mais ou menos, a memória permite a interdisciplinaridade entre os saberes, entre os quais encontram-se o direito e a educação, onde se situa o nosso objeto de estudo. Com propriedade, Peralta admite que memória é “[...] campo de estudo vasto que atravessa diferentes áreas disciplinares constituindo, por isso, um terreno de pesquisa de difícil delimitação conceptual” (2007, p. 4).

O conceito de memória é construído desde a antiguidade clássica, mas a natureza social da memória tem como marco os estudos desenvolvidos por Maurice Halbwachs, cujas ideias centrais são encontradas nas obras *Los Marcos Sociales de La Memoria* e *La Mémoire Collective*.

Quando Halbwachs (1990, 2004) contesta a ideia de Bergson de uma memória pura, individual, em imagens, quando nega a possibilidade de pensamento puramente individual e amplia o campo de análise da memória para o meio social, contribui para

que pesquisadores das ciências sociais voltem os olhos também para o campo da memória.

A proposta halbwachiana de que “[...] só temos capacidade de nos lembrar quando nos colocamos no ponto de vista de um ou mais grupos e de nos situar novamente em uma ou mais correntes do pensamento coletivo” (HALBWACHS, 1990, p. 36) contribuiu para o estudo da memória no sentido de ser compreendida também “como a re-elaboração de um processo de vivências ou experiências reconhecidas pelos grupos sociais” (MAGALHÃES; ALMEIDA, 2011, p. 1). Assim, para Halbwachs, a memória individual encontra-se em constante diálogo com a memória coletiva, ou seja, “a memória não brota de indivíduos isolados, mas sim dos marcos de uma sociedade, da interação e do lugar que os sujeitos ocupam em um grupo social” (MAGALHÃES; ALMEIDA, 2011, p. 1).

A perspectiva de que a memória individual advém de um contexto coletivo, permite a identificação no seio social de memória de grupos, pois

da memória de um grupo se destacam as lembranças dos acontecimentos e das experiências que concernem ao maior número de seus membros e que resultam quer de sua própria vida, quer de suas relações com os grupos mais próximos, mais frequentemente em contato com ele. (HALBWACHS, 1990, p. 45)

Por meio dos estudos de Halbwachs, percebe-se que socialmente há memórias coletivas, “umas mais fortes do que outras, quase sempre competindo entre si” (MAGALHÃES; ALMEIDA, 2011, p. 1). Em especial, aplicando-se ao direito educacional brasileiro, é possível identificar memórias de grupos em conflitos, especialmente quando se trata de discutir o direito à educação democrática para todos.

Quando se fala em ensino em casa, a concepção que se extrai de plano é que se trata de ensino de elite, ou seja, gênero de ensino que se consagrou como pertencente a determinado grupo social. O acesso ao ensino em casa competia somente aos que detinham considerado poder econômico e, portanto, gozavam de certos privilégios sociais. Por via de consequência, esse gênero de ensino servia como forma de distinção social. Diante disso, o debate acerca do ensino em casa perpassa a existência de memórias de grupos no que diz respeito ao seu pertencimento a dada concepção de mundo, de classe.

Em contrapartida, a história da educação brasileira é marcada por lutas de educadores em prol da escola pública, que, durante o processo de formação do Estado

brasileiro, vêm defendendo a construção de um sistema educacional brasileiro que alcance a todos, indistintamente de classe social, raça, cor e sexo.

A sociedade brasileira é composta por memórias de grupos sociais, que se manifestam, ora em defesa da obrigatoriedade de ensino de modo a assegurar escola para todos e de impedir que o acesso ao conhecimento seja privilégio de poucos, ora em defesa da liberdade de ensino, esta última no sentido de facultar aos pais a opção pelo gênero de ensino e de não permitir intervenção exacerbada do Estado na vida privada, familiar. Destarte, enfatiza-se na sociedade brasileira “a existência de muitas memórias, plurais, mantidas por interesses de seus grupos de referência social” (MAGALHÃES; ALMEIDA, 2011, p. 2).

Ocorre que essas memórias coletivas não são lineares e, portanto, “deparamo-nos com o fato de que algumas memórias são constantemente ressaltadas, perenizadas, e outras relegadas, esquecidas” (MAGALHÃES; ALMEIDA, 2011, p. 3). O ensino em casa, por exemplo, durante o transcorrer do século XX, pareceu pertencer ao passado da sociedade brasileira. Entretanto, no final do século XX e início do XXI, grupos de pessoas voltaram a praticar o ensino domiciliar e o debate em torno da legalidade/ilegalidade dessa prática educativa passou a compor o cenário nacional. De modo que se percebe “a existência de um controle do uso da memória a partir da necessidade de manutenção e/ou reprodução de determinadas relações sociais” (MAGALHÃES; ALMEIDA, 2011, p. 3).

Transpondo os estudos de Halbwachs (1990, 2004) para o campo do Direito, entende-se que o documento constitucional de um país é instrumento importante e rico, que apresenta memórias coletivas existentes no meio social, pois anuncia justamente a composição de interesses de grupos políticos de modo a legitimar ou não determinadas memórias coletivas. Assim, as constituições, ao mesmo tempo em que são uma síntese do consenso político a respeito desses interesses (memórias coletivas), apresentam uma memória social de uma dada nação, num determinado espaço e período de tempo.

Desse modo, pode-se dizer que a Constituição de um país representa o

[...] espaço jurídico, espaço permanente, pelo menos dentro de certos limites de tempo, que permite a cada instante à memória coletiva, desde que perceba o espaço, de nele localizar a lembrança dos direitos. (HALBWACHS, 1990, p. 145-146)

É importante esclarecer que se fala em memória social apresentada, porque não se pode deixar de considerar que há:

controle da transmissão da memória social, na medida em que define o que se recorda coletivamente e quais os aspectos selecionados para o processo de memorização social, aproximando-nos, sobremaneira, da relação entre memória e ideologia. Nesse sentido, há várias memórias coletivas ou de grupos, de classe, que se tornaram memórias sociais validadas, legitimadas e, conseqüentemente, mais evidenciadas e reproduzidas em detrimento de outras. (MAGALHÃES; ALMEIDA, 2011, p. 3)

No caso posto, no século XIX, os gêneros de ensino em casa e na escola encontravam-se presentes de forma bastante evidente na sociedade brasileira, inclusive ambas legitimadas até a Constituição de 1967. Já no século XX, a escola consagrou-se como o gênero de ensino oficialmente reconhecido pelo Estado brasileiro, de tal modo que a Constituição de 1988 não trata expressamente do ensino em casa, mas tão somente do ensino ministrados nas escolas públicas e privadas. Assim, surge a querela sobre o porquê do ensino em casa não estar mais amparado, legitimado pelo ordenamento jurídico atual.

Nesse contexto, situa-se o presente debate social acerca da legalidade/ilegalidade do ensino em casa na hodierna sociedade brasileira, pois:

[...] memórias coletivas, pouco evidenciadas, circulam por meio do social, constituídas a partir de marcos e quadros de referência social, de experiências contra-hegemônicas, que estabelecem importantes vinculações entre grupos, pessoas e lugares em dado espaço e tempo e que, muitas vezes, estão latentes e, decididamente, extrapolam o controle social. Isto nos leva a enfatizar a importância da memória coletiva – em sua natureza sócio-cultural – para a manutenção ou superação das relações que mantém uma dada sociedade (MAGALHÃES; ALMEIDA, 2011, p. 3 e 4).

De qualquer modo, o documento constitucional representa uma composição política e proteção jurídica dessas diversas memórias coletivas e, portanto, apresenta-se como uma memória social legitimada de determinado país. Assim, as previsões constitucionais de algum modo apontam para a manutenção ou superação de algumas memórias coletivas existentes em uma dada sociedade.

No que diz respeito ao ensino em casa, as previsões constitucionais brasileiras são fruto das composições políticas em torno da obrigatoriedade e liberdade de ensino, de modo que parece plausível que, ao averiguar a construção do ordenamento jurídico constitucional brasileiro por essa perspectiva, será possível extrair o resultado ou as sínteses dessas memórias coletivas, que é a memória social apresentada sobre o tema.

Entende-se que o texto constitucional funciona como um substrato de conhecimento coletivo e cultural que os indivíduos ou grupos em certo contexto social utilizam como referência de uma memória social legitimada para compreender a atualidade. Ou seja, importou, para a investigação, a memória histórica, que representa “a sequência dos acontecimentos dos quais a história nacional conserva a lembrança” (HALBWACHS, 2004, p. 79). Dessa forma, a história, a memória e o Direito se aproximam e, portanto, convém o estudo interdisciplinar acerca do ensino em casa na atual sociedade brasileira.

No âmbito jurídico, particularmente, não se vê estudo acerca da importância da memória para a análise da legislação vigente. No entanto, acredita-se que tal aproximação pode contribuir para melhor análise dos debates jurídicos acerca do ensino em casa.

Elegeram-se as constituições brasileiras e documentos de três demandas jurídicas recentes como fonte de pesquisa, pois eles revelam concepções de mundo construídas no passado que se manifestam no presente e que apresentam novas características, sendo, portanto, imprescindível o estudo da memória que tem por “objeto a análise das diferentes formas pelas quais somos moldados pelo passado, conscientemente ou inconscientemente, na esfera pública ou na esfera privada, de forma consensual ou conflitual” (OLICK; ROBINS *apud* PERALTA, 2007, p. 4).

Por meio das categorias memória, obrigatoriedade e liberdade de ensino e da análise dos documentos jurídicos sobre o ensino em casa no Brasil em processos recentes, buscou-se recompor o debate sobre o ensino em casa e como ele se configura nos dias atuais.

Trata-se de uma preocupação com um fenômeno de estudo que não tem sido fácil de ser analisado e que, segundo a perspectiva adotada, integra e é integrado por uma memória social e coletiva construída também no campo jurídico com base no chamado direito e deveres públicos e valores de caráter familiar, religioso, ao longo do tempo sobre a liberdade de ensino que tem comparecido nos comportamentos, nas diversas interpretações instituídas e instituintes sobre o ensino em casa, produzindo disputas entre a história e a memória educacional.

Na perspectiva halbwachiana o passado, de certo modo, compõe a memória social de uma nação, de um povo e, como tal, desempenha um papel importante no processo de construção social de valores, de visões de mundo, de interesses, defesas e disputas de convicções por parte de determinados grupos, que, por sua vez,

inevitavelmente aparecem nos registros e nas práticas coletivas e institucionais. (MAGALHÃES, 2007).

Assim, a memória se sustenta em convenções socialmente construídas às quais os indivíduos ou agrupamentos recorrem em função de projetos e movimentos de interesse, compromisso pelos grupos sociais que disputam um dado contexto social comum, mesmo com interesses distintos. Como afirma Halbwachs,

a lembrança é em larga medida uma reconstrução do passado com a ajuda de dados emprestados do presente, e além disso, preparada por outras reconstruções feitas em épocas anteriores e de onde a imagem de outrora manifestou-se já bem alterada. (HALBWACHS, 2004: p. 75)

Compreende-se que a memória social não é ativada apenas conforme dadas necessidades históricas, mas também por motivações, visões de interpretação da realidade por parte de determinados indivíduos, grupos, coletividades que compõem uma sociedade.

Em síntese, pode-se dizer que a memória social ou coletiva de um passado é “intersubjetiva, compartilhada e recordada conjuntamente” (VIAUD, 2002, *apud* NAIFF, 2008; SÁ, 2008; NAIFEF, 2008, p. 128) e que o tempo é visto como “um quadro social que permite aos indivíduos e aos grupos sociais constituírem sua memória” (VIAUD, 2002, *apud* NAIFF, 2008; SÁ, 2008; NAIFF, 2008, p. 128).

Convém citar as palavras de Sá:

Trata-se da proposição comum de que a memória humana não é uma reprodução das experiências passadas, e sim uma construção, que se faz a partir daquelas, por certo, mas em função da realidade presente e com o apoio de recursos proporcionados pela sociedade e pela cultura.
[...]

[...] Trata-se da proposição de que, em última análise, são as pessoas que se lembram, embora a forma e boa parte do conteúdo das suas memórias sejam socialmente determinadas, pelos grupos, pelas instituições, pelos marcos mais amplos da sociedade, por recursos culturalmente produzidos, dentre os quais se inclui a própria linguagem (2007, p. 291).

Nesse contexto, tornou-se necessário voltar os olhos para o passado, com o fito de revisar o espaço informal, as representações, os sujeitos referentes à prática do ensino em casa no Brasil, vez que a análise possibilitou a reflexão do “sentido do passado na sociedade” e a descrição dos “seus câmbios e transformações” (HOBSBAWM *apud* MAGALHÃES, 2007, p. 100).

Observar o processo de construção, declínio e ressurgimento do ensino em casa no Brasil pode contribuir para amadurecimento do debate e enfrentamento das questões postas socialmente em relação a esse gênero de ensino, especialmente no que diz respeito às discussões no âmbito jurídico, no que se refere à Constituição de 1988.

Na sociedade brasileira diversificada e composta por indivíduos com vivências as mais variadas, em razão dos diversos grupos de referência, torna-se compreensível que dadas memórias sejam fortalecidas e outras enfraquecidas em decorrência dos interesses de grupos hegemônicos. Desse modo, nota-se que muitas vezes a memória social construída como um valor de uma sociedade esbarra em memórias coletivas e individuais que produzem ou apresentam as contradições dessa realidade que se queria una.

Destarte, identifica-se na sociedade a coexistência de múltiplos interesses e de memórias que podem expressar conflitos presentes no meio social, que algumas vezes geram lides no Judiciário em decorrência das manifestações dos diversos grupos de referência que existem socialmente. Assim, torna-se imprescindível a intervenção do Poder Judiciário, com o fito de que este se manifeste sobre os conflitos de interesses individuais ou de grupos que estão surgindo na sociedade.

Nesta perspectiva, pais estão retomando o ensino em casa no Brasil nos dias atuais e, em decorrência da Constituição de 1988, estão comparecendo ao Judiciário para discutir a legalidade/ilegalidade desse gênero educativo, que se contrapõe ao gênero escola, como forma central de transmissão e apropriação do conhecimento.

No que tange aos procedimentos metodológicos e técnicos, a pesquisa implicou no levantamento bibliográfico e, principalmente, documental a respeito da memória, do processo histórico do ensino em casa na sociedade brasileira, do movimento *homescholling* nos dias atuais e do conteúdo legislativo sobre o assunto. Nesse sentido, foram coletadas informações em livros, monografias, dissertações, teses, periódicos, reportagens impressas e audiovisuais, sites, documentos legislativos, judiciais e administrativos que tratam especificamente do ensino em casa no Brasil. Afinal, observar o conteúdo de tais fontes é indispensável para situar os fundamentos que dão sustentação às memórias em disputas quando se trata da revitalização da educação domiciliar na atual sociedade brasileira.

No que diz respeito ao levantamento bibliográfico, adotaram-se os seguintes procedimentos: 1º) leitura e decomposição do texto, extraíndo as partes mais significativas; 2º) fichamento; 3º) análise do texto com o objetivo de descortinar a trama

que articula; 4º) construção de hipóteses interpretativas do texto; 5º) extração dos elementos que estão fora do texto, no caso, as determinações históricas e razões conceituais mais profundas; 6º) identificação do nexos entre a estrutura interna do texto e seu contexto histórico; e, 7º) aplicação para o objeto de estudo.

Nesse sentido, Lessa explicita um método de pesquisa textual que consiste nos seguintes momentos:

Inicia-se pela decomposição do texto em suas unidades significativas mais elementares, isto é, por decompô-lo em suas ideias, conceitos, categorias mais elementares. Isto requer o fichamento detalhado, não raramente se detendo nos movimentos significativos de cada parágrafo ou mesmo frase; 2) a partir destes elementos, busca-se a trama que os articula numa teoria, tese ou hipótese no sentido mais palmar do termo, reconstruindo o texto em suas dimensões mais íntimas; 3) o próximo passo é investigar seus nódulos decisivos e buscar os pressupostos implícitos, ou as decorrências necessárias, dos mesmos; 4) feito isso, na maioria dos casos (mas não em todos) pode-se passar à construção de hipóteses interpretativas do texto, trazendo assim, pela primeira vez para a análise imanente a finalidade que conduziu à pesquisa daquele texto em especial; 5) a partir deste ponto, várias alternativas podem se apresentar à abordagem imanente, dependendo de cada caso, de cada objeto, de cada investigação. Na quase totalidade dos casos, contudo, se inicia o movimento para fora do texto buscando suas determinações históricas as suas razões contextuais mais profundas; 6) localizado o nexos entre a estrutura interna do texto e seu contexto histórico, abre-se o momento final da abordagem imanente: a elaboração da teoria interpretativa do texto (ou do aspecto, categoria ou conceito em questão) de modo a retirar do texto os elementos teóricos para a elucidação do objeto em exame. (2007, p. 20-21)

Na análise dos documentos, buscou-se situar tais produtos no contexto histórico, além de observar as contradições dos discursos ou suas inconsistências. Nesse diapasão, foram examinados documentos de três processos judiciais ou administrativos que tratam da problemática do ensino em casa nos dias atuais, quais sejam: 1º) caso da Família do Paraná – que obteve a autorização do Poder Judiciário para ensinar os filhos em casa; 2º) caso da Família de Goiás – que pleiteou no Judiciário o direito líquido e certo de ensinar os filhos em casa, competindo somente ao Estado fiscalizar a prática. Todavia, o Superior Tribunal de Justiça (STJ) denegou a segurança por entender que inexistia o referido direito líquido e certo; e, 3º) caso da Família de Minas Gerais – que foi condenada, na esfera cível e criminal, por ter adotado a prática do ensino em casa.

Segundo Gil (2002), em termos da investigação com base em documentos, há que se considerar que os documentos constituem fonte rica e estável de dados, o que

pode, desde que rigorosamente analisados, ser um importante ponto de apoio nos estudos sobre memória. Além disso, segundo Medeiros (2015) os documentos jurídicos são fontes de memória imobilizada.

Convém ressaltar que, ao se falar em memória imobilizada, Medeiros (2015) adverte que não se deve tomá-la como estática, mas como uma expressão do próprio movimento da história e das memórias (individuais, coletivas ou sociais) que são guardadas, evocadas e selecionadas para sua exteriorização. Assim, buscou-se extrair o uso da memória como recurso argumentativo utilizado pelas partes processuais.

Assim, analisou-se a memória imobilizada em petições, pareceres (administrativos e judiciais) e decisões (sentenças ou acórdãos) de demandas jurídicas que tratam da legalidade/ilegalidade do ensino em casa, nos anos de 2001 a 2010. A análise desses processos e documentos possibilitou a percepção de quais memórias permearam as decisões judiciais sobre o assunto.

Nas palavras de Gil:

Há, de um lado, os documentos “de primeira mão”, que não receberam nenhum tratamento analítico. Nesta categoria estão os documentos conservados em arquivos de órgãos públicos e instituições privadas, tais como associações científicas, igrejas, sindicatos, partidos políticos etc. Incluem-se aqui inúmeros outros documentos como cartas pessoais, diários, fotografias, gravações, memorandos, regulamentos, ofícios, boletins etc.

De outro lado, há os documentos de segunda mão, que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas etc. (2002, p. 46)

Destarte, o trabalho com os dados empíricos consistiu na análise de documentos “de primeira mão”, vez que muitos documentos judiciais e administrativos não receberam análise científica no campo específico da pesquisa em memória. É verdade que se trabalhou também com documentos “de segunda mão”, a título de exemplo, os dados estatísticos sobre o movimento *homeschooling*.

Com base nesses procedimentos de investigação, a exposição do texto está assim dividida:

No primeiro capítulo, discorre-se acerca do processo histórico do ensino em casa no Brasil e da situação do *homeschooling* nos dias de hoje. Assim, procura-se identificar o contexto dessa prática adotada pelas famílias e as questões jurídicas postas, com o fito de facilitar a percepção da(s) memória(s) que paira(m) na sociedade brasileira hodierna.

Já no segundo capítulo, sob o enfoque da obrigatoriedade e liberdade de ensino, examina-se o conteúdo legislativo das constituições brasileiras e das leis infraconstitucionais, com o objetivo de extrair uma memória social constitucional acerca do ensino em casa no Brasil.

Por fim, no terceiro capítulo, à luz da Constituição de 1988, analisam-se algumas demandas jurídicas ocorridas no Brasil, período de 2001 a 2010, em especial, as manifestações dos juristas e das famílias envolvidas.

2 Ensino em casa: aproximações históricas

Neste capítulo situa-se historicamente o ensino em casa no Brasil, que, por sua vez, perpassa necessariamente pelas relações dicotômicas entre o público e o privado, no caso, a formação do Estado brasileiro e a instituição família, respectivamente.

Acredita-se que a análise do ensino em casa no contexto histórico brasileiro possibilita compreender melhor esse gênero³ educativo nos dias atuais, o desenvolvimento das relações firmadas entre o Estado e a família no que diz respeito à educação e o debate que se forma na sociedade sobre a legalidade ou ilegalidade do ensino em casa na Constituição de 1988.

Portanto, ao aportar-se na historiografia e em fontes secundárias, sobretudo Vasconcelos (2004), buscou-se contextualizar o objeto, a fim de apreender elementos que auxiliem na análise da memória social acerca do ensino em casa.

Em seguida, procurou-se identificar a realidade dessa prática educativa no contexto atual, com a finalidade de compreender melhor as repercussões do movimento *homeschooling* no Brasil.

2.1 O Ensino em casa: contexto histórico

No Brasil, entre as heranças culturais portuguesas, encontra-se o ensino em casa. A sua implantação na época colonial decorreu do fato de esse ensino ser reconhecido formalmente como um dos gêneros educacionais da metrópole. Inclusive, até os dias de hoje, Portugal adota formalmente o ensino em casa como gênero educativo.

Na Europa, século XV, o registro de ensinar os filhos em casa, especificamente entre príncipes e nobres, já aparecia nos impressos com o objetivo de orientar a arte de criar e educar na esfera doméstica. Nos séculos XVI, XVII e XVIII, gradualmente, ocorreu uma expansão desse gênero de ensino para outras famílias abastadas, e inúmeras publicações surgiram com o fim de apontar os caminhos de como ministrá-lo.

O processo educacional brasileiro iniciou-se com a colonização, no século XVI, intermediado por jesuítas, que, atendendo ao comando colonizador, instituíram escolas, colégios e seminários por diversas regiões do território. Afirma Saviani (2011) que, em

³ A opção pelouso da palavra “gênero” em educação decorre da análise dos dispositivos legais, que tratam a prática do ensino em casa e a escola como gêneros de educação.

1549, com a chegada do primeiro grupo de jesuítas, ocorreu o início da história da educação brasileira.

Acerca disso, Saviani (2011) chama a atenção para a relação simbiótica traçada entre a educação e a catequese durante o processo de colonização, pois a educação como “fenômeno de aculturação tinha na catequese a sua idéia-força” (Ibid., p. 31). Afinal, a catequese é um esforço racional para conquistar homens, por meio do qual se acentuam as semelhanças e apagam-se as diferenças.

Quando os portugueses desembarcaram no Brasil, encontraram grupos semelhantes aos das comunidades primitivas, fato narrado por Engels (1991). A título de exemplo, os Tupinambá⁴ constituíam uma sociedade sem classes, e, para eles, os fins da educação coincidiam com os interesses do grupo e, portanto, a educação realizava-se de forma igualitária, espontânea e integral para todos os membros. Como não havia instituições formais para cumprir os fins da educação, esta ocorria de forma espontânea.

Nas palavras de Saviani:

Com efeito havia, aí, uma educação em ato, que se apoiava sobre três elementos básicos: a força da tradição, constituída como um saber puro orientador das ações e decisões dos homens; a força da ação, que configurava a educação como um verdadeiro aprender fazendo; e a força do exemplo, pelo qual cada indivíduo adulto e, particularmente, os velhos ficavam imbuídos da necessidade de considerar suas ações como modelares, expressando em seus comportamentos e palavras o conteúdo da tradição tribal. As idéias educacionais coincidem, portanto, com a própria prática educativa, não havendo lugar para a mediação das idéias pedagógicas que supõem a necessidade de elaborar em pensamento as formas de intervenção na prática educativa. Nessas condições havia, pois, educação, mas não havia pedagogia, ao menos no sentido em que tal expressão está sendo utilizada no presente trabalho. (2011, p. 38, grifo nosso)

Ocorre que esse tipo de sociedade e educação não poderia conviver com a herança social e educacional dos europeus, por isso os portugueses cuidaram de implantar formas específicas de intervenção na educação, o que sucedeu com a “pedagogia brasílica” dos jesuítas missionários (Ibid., p. 47).

Até o final do século XV, adotava-se o *modus italicus* de ensino, que se caracterizava por: a) “não seguir um programa estruturado e nem vincular a assistência dos discípulos a determinada disciplina”; b) permitir que o aluno passe “de uma a outra disciplina sem necessidade de preencher qualquer tipo de pré-requisito”; c) implicar na

⁴ Na nomenclatura antropológica, ao se referir a povos indígenas usa-se o termo no singular.

“presença de um preceptor que ministrava instrução a um conjunto de discípulos que eram reunidos independentemente das eventuais diferenças de níveis de formação e das idades de cada um” (ibid., p. 51-52). Tal método, conforme adiante restará demonstrado, aproxima-se da prática adotada por algumas famílias de ensinar os filhos em casa.

Todavia, no início do século XVI, o *modus italicus* foi progressivamente substituído pelo *modus parisiensis*, que consistia em: 1) “distribuição dos alunos em classes”, por faixa etária e nível de instrução; 2) programa de ensino previamente definido, considerando o conjunto de conhecimento dos níveis dos alunos; 3) “realização pelos alunos de exercícios escolares”, a fim de perceber, no processo de aprendizagem, a capacidade dos alunos; 4) regência de classe por um professor; 5) “mecanismos de incentivo ao trabalho escolar”, tais como castigos corporais, prêmios, louvores, condecorações etc (Ibid., p. 51-52).

Adotado pelos jesuítas desde 1548, o *modus parisiensis* foi o método consagrado no *Ratio Studiorum*, que cuidou de regulamentar o funcionamento de todas as instituições educativas. Também foi o método adotado pelos jesuítas no Brasil e que deu origem à estrutura da escola moderna, com prédios destinados especificamente ao ensino, “classes homogêneas”, “progressão dos níveis de escolarização constituindo as séries e os programas sequenciais, por intermédio de um determinado professor” (Ibid., p. 52).

Interessante notar que o plano educacional contido no *Ratio Studiorum* era universalista, isto é, todos os jesuítas deveriam adotá-lo. Todavia, no Brasil, revelava-se elitista, pois se destinava tão somente aos filhos dos colonos, excluindo os indígenas. Desse modo, os colégios jesuítas tornaram-se instrumento de formação da elite colonial.

No Brasil, século XVI, ainda no período colonial, sob a Regência de D. João VI, já se permitia, com o Decreto de 30 de junho de 1821, “a qualquer cidadão o ensino e a abertura de escolas de primeiras letras” (Cury 2005, p. 3). Acresce que esse decreto apontava dois sujeitos como responsáveis pela educação: o Estado e a iniciativa privada, esta chamada a cooperar com aquele na difusão do processo educacional. Em contrapartida, essa previsão contribuiu para que o ensino nas casas adentrasse o Império.

Durante os séculos de XVI e XVII, a participação da Igreja era bastante presente na educação, a ponto de o historiador Lorenzo Luzuriaga definir esse período como o da “*educação pública religiosa*”, em que “o público em educação escolar veio

configurando-se sob os auspícios da iniciativa religiosa” (ARAÚJO, 2005, p. 127). Nesse período, ainda estava em formação a mentalidade de que o público deveria ser um espaço laico, universal. No entanto, desde então, caminhava junto com a defesa da liberdade religiosa, que permanece até os dias atuais.

Desse modo, paralelamente ao ensino em casa, desenvolvia-se a escola formal, fruto de questionamento, confronto e de conquista de espaço, que se daria com a redução daquele tipo de ensino. Assim, não se pode falar em “sequência ordenada de acontecimentos, mas de um constante ir e vir através do período em questão, [...] uma história que não tem começo nem fim” (VASCONCELOS, 2004, p. 14-15).

O século XIX representa o ápice das práticas educativas no Brasil, período em que a sociedade brasileira buscava, por meio da instrução, identidade, civilidade e afirmação de espaços. Segundo Vasconcelos (2004), trata-se do período de maior efervescência da educação no lar, pois o número de instituições formais de ensino era insuficiente para atender à demanda populacional, já que poucas pessoas sabiam ler e escrever. Desse modo, a população letrada normalmente recebia educação e instrução no espaço informal da casa, ou seja, sem contribuição das instituições formais de ensino.

Importa salientar que a educação doméstica restringia-se à casa grande, ou seja, não alcançava os escravos nem seus filhos. Na realidade, segundo Freyre (2003), apenas esporadicamente acontecia de algum escravo ter acesso ao ensino, geralmente por existir alguma relação de aproximação com o filho ou o senhor da propriedade. Mas, repita-se, tratava-se de exceção.

Conforme foi visto, simbolicamente, por ser utilizada como uma forma de estabelecer distinção entre os sujeitos, a educação em casa já foi identificada como a forma de educar príncipes e nobres. Afinal, poucos dispunham de recursos financeiros para custear preceptores que cuidassem do refinamento teórico da educação dos filhos. Todavia, a partir do século XVIII, paulatinamente, o ensino em casa passou a se tornar popular entre membros de classes mais abastadas (v.g., funcionários do governo, ricos comerciantes), em razão de um novo paradigma, que passou a valorizar o conhecimento.

Importante contribuinte dessa prática durante o processo histórico foi, sem dúvida, a Igreja Católica, que, como guardiã do conhecimento, exigia que seus membros e eclesiásticos fossem entendedores de conhecimentos diversificados (língua, teologia, oratória, entre outros), inclusive, jamais admitindo “ignorantes” nas ordens

eclesiásticas. Além disso, as imunidades ou privilégios conferidos aos vigários, aos devotos e aos patrimônios, faziam com que as atividades ligadas à Igreja fossem bastante desejadas e disputadas, de tal modo que algumas famílias se esforçavam para introduzir alguns dos seus membros no serviço religioso. Nessas condições, a educação aprimorada tornava-se algo indispensável, e o ensino em casa era bastante utilizado para a obtenção desse fim eclesiástico.

Desse modo, inicialmente, o ensino acontecia no âmbito doméstico, ministrado por clérigos, que instruía em suas casas ou nas casas dos aprendizes, conforme a condição financeira dos pais. Assim, com esses eclesiásticos, começou a ser difundido e popularizado o acesso ao conhecimento.

No século XVIII, entretanto, o modelo educativo promovido pela Igreja começou a não atender mais aos anseios econômicos, políticos e sociais da sociedade da época e, lentamente, o Estado laico e capitalista, em virtude dos conflitos e conquistas das revoluções burguesas na Europa, passou a ocupar o espaço outrora destinado à Igreja – uma dessas transformações diz respeito à estatização da educação.

Dessa forma, iniciou-se o desenvolvimento do modelo escolar sob a tutela do Estado, que procurou promover a educação em ambientes apropriados. Assim, os pais começaram a poder optar não apenas por escolas e conventos, mas, também, pelas escolas imperiais. Esse poder de escolha somente existia para as altas camadas do extrato social, que passaram a contar com as seguintes possibilidades para a educação dos filhos: a educação “pública” e a educação “particular” ou doméstica.

A educação particular era, na realidade, a educação doméstica, que, em regra, dava-se na casa dos aprendizes. Todavia, conforme será explanado adiante, ela também apresentava diversidade no modo de execução, conforme as condições financeiras dos pais.

Quanto à educação “pública”, esta se destinava a um grande número de meninos e ocorria longe da supervisão dos pais ou tutores.

A partir desse momento, passou-se a discutir qual o melhor modelo para educação: em casa ou na escola. Ou melhor, já se polemizava a discussão sobre qual seria a educação mais adequada e qual seria a mais eficiente ou ofereceria mais vantagens.

Em primeiro plano, os defensores do ensino em casa suscitavam a questão da saúde, afirmando que, numa grande escola pública, as crianças ficavam mais expostas,

por não disporem de uma boa alimentação, habitação etc. Ao contrário, em casa, as crianças viviam sob o extremo cuidado dos pais, amas e aias.

Já os adeptos da escola pública, argumentavam que o excesso de cuidados com a saúde das crianças não possibilitava ao organismo a criação de resistência e, além disso, a criação enclausurada em casa não permitia o adequado desenvolvimento físico.

Em contrapartida, os praticantes da educação em casa rebatiam que não faltavam meios para a prática de exercícios ativos e recreações e, além disso, ainda existia a vantagem de as crianças não ficarem expostas às degradáveis condições de saúde das escolas públicas. Nesse sentido,

Sustentavam os adeptos da escola pública que a 'excessiva cautela faz o corpo lânguido, e o espírito puzilanime; que entre hum grande numero de meninos há mais occasiões, e estímulos para aquelles exercícius activos, que tanto fortificam o corpo humano, e o fazem ágil e robusto'. O autor concede que a 'demaziada clausura' é nociva à boa constituição física dos meninos. Contudo, nem sempre a educação doméstica se processaria num ambiente confinado, como demonstraria a prática de diversas famílias. Não faltam meios, nem ocasiões, afirma, 'para que os meninos tenham exercícius activos e recreações úteis em casa de seus Pais', se estes lhes proporcionarem a propósito. Desse modo, os meninos não ficariam expostos às nocivas condições higiênicas que lhes adviriam das escolas públicas, e teriam na casa paterna as vantagens de tais exercícius 'sem o perigo do abuso, que facilmente acautela o guarda fiel que os acompanha'. Uma excessiva negligência no respeitante à saúde, pelos vistos imputável à escola pública, em geral insuficiente quanto à salubridade e higiene, revela-se prejudicial na idade madura. (FERNANDES, *apud* VASCONCELOS, 2004, p. 28)

Aspectos relativos à instrução também eram bastante questionados, em especial o fato de o ensino se dar de forma coletiva, e os alunos serem divididos em classes. Os defensores do ensino em casa alegavam que a uniformidade da forma coletiva ocasionava nefastas consequências à vida intelectual das crianças, vez que todos tinham que manter o mesmo ritmo e, portanto, o nivelamento ocorreria de forma prejudicial, tanto para os mais capacitados, como para os menos capacitados.

Por outro lado, os que se manifestavam a favor da escola pública asseveravam que a possibilidade de convivência com outras crianças estimulava o sentimento de igualar ou superar o outro, contribuindo para que buscassem algo mais elevado. Apesar de considerar também que o inverso ocorria, ou seja, era capaz de revelar às crianças o sentimento de inferioridade, desgosto, abatimento, desconsolação, para os que não acompanhavam ou não alçavam o destaque ou o referencial.

Os adeptos do ensino coletivo contra-argumentavam afirmando que esses inconvenientes poderiam ser contornados pela adoção de outras formas de agrupamentos ou organização de turmas, proporcionando a distribuição de lições individualmente para cada criança ou unindo apenas aquelas que tivessem a mesma capacidade. No entanto, ainda assim, continuaria havendo diferenças entre os de pouca ou mediana capacidade e os que apresentavam grande talento.

Outra preocupação dizia respeito à formação afetiva e comportamental: os praticantes do ensino em casa salientavam que as crianças educadas no seio do lar estavam expostas ao desenvolvimento dos mais ternos sentimentos de reverência aos pais, do amor entre irmãos e demais parentes e, ao contrário, tais sentimentos se perdiam na escola pública.

Podem dizer os advogados das escolas particulares que nellas o coração recebe por mais tempo o influxo das mais doces e ternas sensações, que a reverência aos Pais, o amor aos irmãos, irmãs e mais parentes está sempre em contínuo hábito, que destes actos continuados de amor, e de amizade, depende, principalmente a harmonia e bem do gênero humano, escreve o autor. Pelo contrário, tão ‘amáveis sentimentos’ perder-se-iam nas escolas ‘públicas’, onde não teriam ocasião de exercitar-se. (FERNANDES, *apud* VASCONCELOS, 2004, p. 29)

Observa-se que ambos os gêneros de educação da época, “particular” em casa e “pública”, conviviam em oposição. Embora a educação “particular” doméstica fosse a dominante, já havia a preocupação com a sua substituição pela educação “pública”.

Há que ressaltar que, inobstante o recrutamento das crianças que iriam estudar em escolas “públicas” acontecesse entre as que eram do mesmo nível econômico, ainda assim, havia heterogeneidade social – mistura social entre pessoas com fortunas desiguais. Assim, as diferenças de classe também eram transportadas para o ambiente escolar e, por via de consequência, as elites temiam a reunião de sujeitos de classes diferentes.

A questão moral também era objeto de debate, principalmente, a preocupação com o desvirtuamento dos valores das crianças na escola pública; senão, vejamos:

No entender do autor, é este, de resto, sem margem para dúvidas, o principal objecto de toda a acção pedagógica: ‘inspirar o amor da virtude’. Este objectivo deverá primar a todos os demais e constituir, por assim dizer, o critério decisivo na apreciação de qualquer projecto educacional: “Troca horrível e infame seria a dos costumes pela ciência, e ainda por todos os adornos, e profissões da nossa alma”. **Entre uma ‘grande escola pública’ e uma ‘pequena escola**

particular’, o autor não vacila na escolha os ‘costumes’ correm mais riscos na primeira. Dado que um só indivíduo pode ‘corromper a muitos e semear um veneno do maior contágio’, num estabelecimento educativo de maiores dimensões, com um amplo número de discípulos, revelar-se-ia impossível que os mestres pusessem ‘aquela atenção exacta e vigilante em moderar as suas paixões, e regular-lhes o coração’, sem o que não haveria educação aproveitável. Ora, tal supervisão, apertada e permanente, seria tanto mais imprescindível quanto seria certo que ‘aqueles meninos que tem o espírito mais depravado, tem ao menos tempo um desgraçado gênero de viveza e galanteria que doirando a peçonha, que derramam, lhes dá funesta facilidade de a comunicar sem remédio. O reconhecimento destes perigos, que a própria condição infantil tornaria ainda mais prováveis – ‘os meninos tão cedo, tão facilmente bebem o contágio!’ - , levaria muitos pais a optarem imediatamente pela educação ‘particular’, não ficariam os meninos ‘muito expostos e desarmados para resistir ao combate das tentações futuras [...]’. (FERNANDES *apud* VASCONCELOS, 2004, pg. 30-31). (Grifo nosso)

Se, por um lado, havia a preocupação com as más influências decorrentes do convívio entre pessoas de diferentes temperamentos na escola pública, por outro lado, as crianças estariam libertas do isolamento excessivo, atribuído à educação em casa, que impediria a adequada preparação para enfrentarem os percalços da vida adulta.

Interessante que a visão do autor português Rogério Fernandes, apesar de apresentar os argumentos existentes em torno dos diferentes tipos de educação da época, manifesta-se a favor da educação em casa e lamenta que poucos pais sejam capazes de assumir tão importante missão. Assim, não é de se estranhar que, ainda nos dias de hoje, em Portugal, a prática de educar os filhos em casa é reconhecida como um dos gêneros oficiais de ensino.

No Brasil, no início do século XIX, o ensino em casa achava-se completamente enraizado no costume nacional, de forma que não precisava de licença nem prestação de exames para adotá-lo. Nessa época, já existia diferença na educação em razão do gênero, pois, geralmente, as meninas eram educadas em casa, e os meninos, apesar de iniciar o processo educacional no âmbito doméstico, posteriormente concluíam a formação secundária em instituições particulares, religiosas ou oficiais. Acontecia também de as meninas iniciarem a sua formação elementar em instituição escolar e depois a complementarem em casa; mas era exceção. Ademais, em regra, a educação das meninas era mais extensa e diversificada, vez que lhes ensinavam também prendas do lar. Afinal, apesar da precocidade com que ocorriam os casamentos, as jovens da aristocracia, da alta burguesia e, em alguns casos, das camadas intermediárias também

se voltavam para o estatuto da civilidade praticado pelas potências europeias, ou seja, aprendiam não somente leitura e escrita, mas também línguas, religião, música e prendas domésticas (Vasconcelos, 2004).

Ao longo do século XIX, segundo Vasconcelos (2004), era bastante comum as pessoas (pais, eclesiásticos, viúvas e estrangeiros) postarem nos jornais procura ou oferta de emprego, ressaltando a exigência ou afirmando competências, com o objetivo de concretizar o ensino em casa. Assim, na análise de jornais da época⁵, em especial o *Jornal do Comércio*, constatou-se que: i) as discussões no que tange ao gênero educacional mais adequado também já ocorriam no Brasil; ii) a metade dos anúncios referentes à educação dizia respeito ao ensino em casa; iii) de forma majoritária, as classes abastadas praticavam o ensino em casa em detrimento de outros gêneros de ensino; iv) a maior demanda e oferta de preceptores se dava para o interior da Corte; v) a maior parte dos anúncios era de professores que ofereciam serviços para dar educação nas casas, em detrimento de escolas particulares; acredita-se que em decorrência daquele serviço oferecer melhor remuneração do que este último; vi) havia uma forte incidência de pretendentes eclesiásticos, que se propunham a ocupar o lugar de capelão e de mestre de meninos, graças ao conhecimento amplificado que adquiriram como condição para assumir a posição de sacerdote (gramática portuguesa e latina, elementos de filosofia, matemática, música, piano, francês, noções de geografia, italiano, história); vii) a docência em casa também era ofertada por mulheres que tiveram educação esmerada e, posteriormente, viam-se em dificuldades econômicas, ou de famílias abastadas, não legitimadas como tal; viii) a educação dispensada às meninas era diferenciada daquela oferecida aos meninos; ix) havia mulheres estrangeiras que procuravam serviços, e pais que ofertavam serviços especificamente a essas mulheres, pois a origem delas era vista como uma “habilitação” ou “qualificação”; e, x) gradualmente, passou-se a exigir habilitação necessária para lecionar e conduta moral, neste último caso, por parte dos pais e mestres.

As práticas educativas que ocorriam em casa eram largamente aceitas e utilizadas, conforme o poder econômico da família, conveniência e oportunidades. Todavia, repisa-se, este importante gênero de ensino continuava a servir tão somente às classes que se encontravam no topo da pirâmide social.

⁵ A autora chegou a essas conclusões em razão do número significativo de periódicos jornalísticos que tratavam do assunto, da abrangência jornalística, da quantidade de anunciantes oferecendo ou solicitando a prestação de serviço, traços que revelam como a prática do ensino em casa era reconhecida na sociedade.

Ocorre que, em razão de o ensino em casa ser realizado de forma individualizada e na esfera privada, não há registros oficiais tampouco arquivamento de seus vestígios. Além disso, por não haver regulamentação formal, inexistiu um exercício uniforme. No entanto, Vasconcelos (2004) apresenta três categorias da arte de ensinar os filhos em casa, quais sejam:

1ª) com professores particulares (ou mestres particulares) que não habitavam a residência do aprendiz; apenas compareciam para ministrar as lições nos dias e horários ajustados e eram remunerados pela família contratante.

2ª) com preceptores – (ou aios[as] ou amos[as]⁶) que residiam na casa dos aprendizes. Por ter maior custo para as famílias contratantes, a presença deles era mais comum nas classes abastadas.

3ª) de aulas-domésticas, que eram desempenhadas por membros da família ou capelão, sem custo algum, destinando-se apenas às crianças daquela família ou parentela.

Quanto ao capelão, o mais comum era que eles oferecessem aulas-domésticas, embora houvesse padres na condição de professores particulares ou preceptores, ou em atividades sacras privadas à família contratante.

Ademais, outros formatos de educação aproximavam-se do ensino em casa, mas aconteciam fora da casa do aprendiz e, apesar da adoção do método individual, caracterizavam-se como coletivo, quais sejam:

4º) mestre-escola – os mestres recebiam as crianças em sua casa, em dias e horários determinados para aulas diversas. Os pais remuneravam o mestre-escola conforme as aulas contratadas.

5º) colégios particulares (ou “escolas domésticas”) – aulas organizadas “em casas ou numa parte delas, nos sobrados, ou, ainda, em instalações religiosas, seminários ou conventos, quando os mestres costumavam ser os próprios eclesiásticos” (ibid., 2004, p. 40), no entanto, os alunos eram atendidos e avaliados individualmente. Os diretores do estabelecimento, chamados de professores, contratavam os mestres que ministrariam as aulas. Os aprendizes almoçavam em casa e retornavam ao colégio, ou almoçavam no próprio colégio. Em contrapartida, os pais remuneravam pelo ensino ministrado aos filhos.

⁶ As designações aios, aias, amos, amas eram mais utilizadas pela nobreza portuguesa.

Até o século XIX, é possível identificar as cinco categorias apresentadas, entretanto apenas as três primeiras são enquadradas como ensino em casa, ou melhor, como sendo o modo pelo qual as elites educavam os filhos. Convém ressaltar que essas categorias não são estanques; ao contrário, mesclam-se entre si, como ora se encontram casos isolados que, às vezes, não se enquadram em nenhuma das categorias descritas.

A título de exemplo, em anúncio do *Jornal do Comércio*, datado de 3 de janeiro de 1889, pode-se perceber a existência de formas intermediárias, *in verbis*:

UMA senhora completamente habilitada aceita uma menina até 10 anos de idade, ensinando o curso primário e trabalhos de agulha, dando casa, comida e roupa lavada e engomada, por módico preço: na Rua do Riachuelo n. 210. (VASCONCELOS, 2004, p. 81)

Nota-se que o ensino em casa, em suas origens, processava-se como uma forma de distinção social; no entanto, ante realidades sociais distintas, é possível encontrar peculiaridades, como a relatada, o que demonstra a não uniformidade do método, fundado no ensino individualizado.

Até a afirmação da escola estatal, o ensino em casa, reconhecido oficialmente como uma opção educacional, era majoritária, considerada válida e adequada aos procedimentos didáticos em razão do método individual e, portanto, concorria com os colégios particulares.

Destarte, no Brasil, durante os Oitocentos, foram identificados, nas fontes consultadas, três gêneros de educação: o ensino público (oferecido por escolas mantidas pelo Estado ou associações “subordinadas a este”); o ensino particular (ministrado em escolas particulares ou na casa de mestres); e o ensino em casa (ofertado nas casas dos aprendizes, por professores particulares, preceptores, padres ou parentes e agregados).

No entanto, ainda decorrente da análise dos anúncios, Vasconcelos (2004) relata que, na segunda década do século XIX, em especial na cidade do Rio de Janeiro, havia uma sociedade mais voltada para o consumo de bens e serviços e uma ampliação do número de colégios particulares e escolas públicas – uma sociedade mais aberta à educação fora das casas, em especial em colégios particulares, pois ainda existia forte preconceito em relação à escola pública.

Sobre essa visão, assim se expressou Almeida (2000):

As crianças das classes razoavelmente abastadas não vão à escola pública porque seus pais têm, mais ou menos, o preconceito de cor ou porque temem, e com razão, pela moralidade dos filhos, em contato

com esta multidão de garotos cujos pais os enviam à escola apenas para se verem longe deles algumas horas. Deste modo, estas crianças aprendem melhor e mais depressa do que aqueles que frequentam a escola pública (ALMEIDA *apud* VASCONCELOS, 2004, p. 53-54).

Os colégios, que antes se destinavam a complementar o ensino em casa ou o inverso e, portanto, caracterizavam-se, na maioria das vezes, como uma opção para aqueles que não podiam contratar preceptores ou uma possibilidade para meninas órfãs e meninos que necessitavam ser internos ou concluir os estudos, passaram a ser vistos como uma opção de consumo ou status.

Todavia, ainda assim, havia manifestações dos insatisfeitos com a falta de progresso educacional dos filhos que estudavam em colégios particulares e, por via de consequência, retomavam o ensino em casa.

A seguir um anúncio no *Jornal do Comércio*:

Deseja-se encontrar huma pessoa de reconhecida moralidade e aptidão, que queira educar um menino de 12 annos de idade, **que pouco adiantamento tem tido no collegio, e que carece dos cuidados assíduos e inteligentes de um preceptor [...]**. (*Jornal do Comércio*, 18/01/1859, p. 3, *apud* VASCONCELOS, 2004, p. 54). (Grifo nosso)

Por outro lado, ante as críticas dirigidas ao ensino ministrado fora das casas, tornou-se necessária a intervenção do Estado no ensino privado, situação que gerou reações e polêmicas. Assim, em 1847, pela primeira vez, deu-se a intervenção estatal nos estabelecimentos particulares.

Em 1847, o governo nomeou uma comissão de cidadãos, escolhidos entre os mais distintos e lhes deu a tarefa de visitar, não só as escolas públicas para conhecerem exatamente o seu estado, mas também visitar os estabelecimentos particulares. **Era a primeira vez que o Estado se intrometia no ensino privado, além de autorizações que concedia. Esta última parte da autorização ministerial deu lugar a polêmicas muito vivas nos jornais, que viam nisso uma grave transgressão da lei. Sustentava-se que o governo não tinha nada a ver com a instrução particular, quando, na realidade, a moralidade pública exigia há tempo esta intervenção; porque, chegara-se a tal ponto que cada um podia abrir o curso que lhe aprouvesse, sem informar a qualquer autoridade seja policial, administrativa ou municipal e havia instrutores ou professores que infligiam aos seus discípulos punições muito rigorosa** (ALMEIDA *apud* VASCONCELOS, 2004, p. 48 (nota de rodapé), grifo nosso)

No entanto, a defesa do ensino privado era constante. A título de exemplo, Liberato Barroso (1867), um liberal católico, que defendia a intervenção do Estado, mas

não a ponto de impedir o desenvolvimento e a propagação do ensino, argumentava que, ante a falta de qualidade do ensino público, o Estado não poderia limitar o ensino privado, sob pena de incidir na ignorância; senão, vejamos:

[...] limitar a esfera do ensino privado, quando o ensino oficial não satisfaz a todas as necessidades, é prescrever a ignorância.

Se o magistério particular, ainda escravizado pela lei, prospera mais que o magistério público, é claro que ele tem grande força pela natureza das coisas, e pelas verdadeiras necessidades sociais. (HAIDAR, 1972 *apud* ARAÚJO, 2005, p. 132, grifo nosso)

Interessante notar que os debates, além de suscitar a necessidade da “parceria público-privada”, envolviam também questões entre o Estado e a Igreja e questões acerca da qualificação profissional, como se pode constatar pelo pronunciamento de Cunha Figueiredo Júnior (1875), *ipsis litteris*:

Há liberdade de ensino, dispensa da prova de capacidade profissional, e como conseqüência o arbítrio dos mestres na escolha dos compêndios. **Admitamos que estes não ofendam propriamente certos preceitos da moral. Mas podem conter noções que de alguma sorte contrariem certos dogmas da religião do Estado, a nossa forma de governo e os princípios da nossa legislação.** (HAIDAR, 1972 *apud* ARAÚJO, 2005, p. 133, grifo nosso.)

Destarte, o confronto entre a educação pública e a privada perpassa toda a história da educação, sendo um dos pontos mais controvertidos na história educacional brasileira, pois no dilema político é possível encontrar partidários de uma educação pública, estatal, gratuita e leiga e defensores de uma alternativa particular, privada ou confessional. Como se pode perceber, o debate em torno dos gêneros de ensino – casa *versus* escola – perpassa o dilema político – público *versus* privado.

O século XIX, apesar de ser considerado o período em que se encontra o maior número de registros de ensino em casa no Brasil (VASCONCELOS, 2004), é também marcado pela ascensão da escolarização obrigatória e pelo desenvolvimento estrutural e organizacional dos sistemas de ensino sob o controle do Estado. Sucede que, gradualmente, a sociedade brasileira deixou de lado a arte de ensinar os filhos em casa, e o Estado assumiu o papel de condutor das políticas educacionais, de tal modo que a educação passou a ser vista como uma atividade exclusiva da escola.

No século XX, o desenvolvimento da educação escolar alcançou o ápice, passando a ser considerada como responsável pelos aspectos instrutivos, dividindo apenas os aspectos formativos com a família. Consagrou-se “a escolaridade obrigatória

e o Estado, direta ou indiretamente, torna-se mantenedor e regulador, respectivamente, das redes públicas e privadas de escolarização” (VASCONCELOS e MORGADO, 2014, p. 210).

Destarte, diferentemente de países como Portugal⁷, o Estado brasileiro não regulamentou o ensino em casa; ao contrário, dedicou-se a regulamentar o ensino em instituições escolares que atendessem a todos. Nesse sentido, inclusive após a Constituição de 1988, processaram-se algumas alterações legislativas no Brasil, exemplificativamente, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº. 8.069/1990), que determina a obrigatoriedade de matrícula em instituição de ensino (art. 55⁸). Nesse período, a educação formal tornou-se sinônimo da educação escolar.

Segundo Vasconcelos e Morgado (2014):

O momento de associação da educação à escola consolidou o modelo hegemônico do século XX, que atendia perfeitamente às necessidades da industrialização vigente, do capitalismo emergente e da modernização das sociedades, com as múltiplas criações e invenções do último século. Uma vez consolidada a estreita ligação entre educação e escola, os processos de ensinamento e aprendizagem passaram a ser de sua exclusiva competência utilizando-se, para isto, planos, métodos, recursos e procedimentos mais adequados a sua formatação coletiva, por grupos e por idades (p. 209).

No final do século XX, as transformações ocasionadas pelo mundo tecnológico e global, entre elas a facilitação de acesso rápido à obtenção do conhecimento por meio de *sites* da *Internet*, impactaram a sociedade contemporânea e a educação. Ao mesmo tempo em que as novas tecnologias ampliaram as possibilidades de acesso à escola, elas também contribuíram para desvincular o conceito de educação a determinado espaço físico. Além disso, possibilitaram a divulgação de “um pomo de discórdia pautado pela crítica contundente à educação pública devido o seu eventual falhanço no desenvolvimento de uma massa social intelectual e crítica” (MAYBERRY *apud* RIBEIRO, 2010, p. 51)

Há relato de que

[...] A década de 1970 pode ser tida como uma fase em que se verificou a consolidação de uma consciência colectiva de insatisfação da escola pública norte-americana. A partir da década de 1980, uma torrente de políticas educacionais neoliberais estatuiu o

⁷ Em Portugal, o gênero de ensino em casa é regulamentado e considerado ensino formal.

⁸ Art. 55. Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino. (BRASIL, 1990)

homeschooling como a grande reforma da política da livre escolha da escola por parte dos pais (Ribeiro, 2010, p. 51)

No Brasil, segundo Emile Boudens (2002, p. 3), o ensino em casa voltou a ser discutido no Congresso Nacional por volta de 1994. Assim, pode-se dizer que, a partir desse ano, há registro da influência do movimento *homeschooling*, pois alguns Projetos de Leis foram apresentados de forma sucessiva, como PL nº 4.657/1994, PL nº 6.484/2002, PL nº 4.191/2004, PL nº 3.158/2008, PL nº 4.122/2008 e PL nº 3.179/20012, este último, ainda em análise. Desse modo, o gênero educativo de ensinar os filhos em casa, que parecia pertencer ao passado da sociedade brasileira, aos poucos reaparece no cenário nacional.

O início do século XXI foi marcado pelo debate em torno da legalidade/ilegalidade do ensino em casa, já que o mundo global e tecnológico colocou em evidência os diferentes tratamentos legislativos dispensados a essa prática educativa. Assim, enquanto em alguns países a escola é reconhecida como o único lugar adequado para a oferta de educação formal, em outros países, o ensino em casa é considerado também educação formal, no qual, admite-se o ensino por meio de instrumentos disponíveis na *Internet* e em manuais específicos para este fim. Em contrapartida, conforme a legislação de cada país, a opção dos pais pelo ensino em casa pode ou não ocasionar penalização, mediante a aplicação de multas, suspensão ou destituição do poder familiar.

O fato é que

Um século depois da supremacia incontestável da escola na legitimidade de educar e ensinar, diante das inovações tecnológicas que se fazem velozes e radicalmente transformadoras, com as informações sendo levadas a qualquer ponto e não havendo mais necessidade de espaços que concentrem estas informações fisicamente, com a virtualidade do conhecimento e a possibilidade de se apropriar dele a qualquer momento, algumas questões exigem uma reflexão; dentre elas, as perspectivas que se abrem à casa, neste novo contexto, como espaço de educação.

A análise do presente e a tentativa de ler nas “sombas” do futuro não é tarefa fácil e, muito menos, que possa ser feita sem um grau bastante elevado de risco. No entanto, por ora, é possível a seguinte reflexão, como propõe Vasconcelos (2005, p. 190): se o século XIX pode ser considerado o século da casa e de seus mestres pela ocupação majoritária do tempo em que estiveram presentes na educação, o século XX foi, sem dúvida, o século da escola instituída para a educação. No entanto, será que se pode afirmar que o mesmo ocorrerá no século que se inicia? Não poderá a casa reabilitar seu lugar de educação e instrução através da tecnologia já disponível? (Vasconcelos e Morgado, 2014, p. 226- 227).

Esse cenário evidencia a existência de um movimento pendular do ensino em casa, no Brasil, pois, apesar do “esquecimento” aparente, hoje, na sociedade brasileira há manifestação de grupos (associações, *sites* na *Internet*, grupos fechados no *facebook*⁹) que se organizam com o objetivo de defender a liberdade dos pais de escolher o gênero de ensino, trocar experiência sobre o ensino em casa e pleitear a regulamentação dessa prática educativa.

2.2 O ensino em casa no Brasil e as repercussões do movimento *homeschooling* no país nos séculos XX e XXI

No início do século XXI, reportagens midiáticas divulgam que pais estão sendo processados ou solicitaram posicionamento do Judiciário em razão de ter optado por ensinar os filhos em casa. Destarte, o que antes constituía método majoritário aos poucos começa a ser exceção; o que antes era comum e reconhecido como um exercício legal torna-se incomum ou “ilegal”.

O Judiciário brasileiro passou a discutir a legalidade/ilegalidade do ensino em casa na sociedade contemporânea e proferiu posicionamentos divergentes. É nesse contexto que o ensino em casa, que era recorrente no século XIX, sobrevive até os dias de hoje.

O ensino em casa, em inglês *homeschooling*, consiste na conduta adotada pelos pais ou responsáveis de assumir “a responsabilidade direta sobre a educação das crianças em idade escolar, ensinando-as em casa ao invés de enviá-las ao sistema educacional público ou privado” (EDMONSON *apud* BARBOSA, 2013, p. 17).

Com maior riqueza de detalhes, convém transcrever as palavras de Vieira (2012) sobre o ensino em casa:

Assim, o que chamaremos livremente ora de *homeschooling/home education*, ora de educação não escolar, de educação domiciliar/doméstica, ou de educação em casa/no lar, será a prática de pais ou responsáveis legais educarem, direta ou indiretamente (com delegação a terceiros ou não), os filhos ou tutelados em idade escolar fora de escolas regulares, e por mais tempo dentro do lar do que fora

⁹ No Brasil, exemplificativamente, em termo de associação, pode-se citar a Associação de Ensino Domiciliar (ANED) e a Aliança Nacional de Proteção à Liberdade de Instruir e Aprender (ANPLIA); no que diz respeito aos sites: <http://aned.org.br>, <http://ensinodomestico.ning.com>; e no facebook Ensino Domiciliar – ES.

dele. Enfatizamos que a modalidade em questão, neste estudo, se refere apenas ao nível da educação básica (ensino infantil, fundamental e médio), não abrangendo, portanto, a educação superior. [...]. Acolhemos a definição utilizada por Patrícia Lines (2003), que descreve dois tipos básicos de educação domiciliar: a independente (os pais determinam currículos e avaliações) e o estudo domiciliar com matrícula em instituições educativas (e.g. em escolas, onde o estudante domiciliar apenas responde a testes). Deixamos de lado, no entanto, outras definições, por acreditarmos que são adequadas apenas a situação norte-americana. (PRINCIOTTA et. al., 2004; RAY, 2010) Desse modo, a educação em casa não será necessariamente sinônimo de ensino, de aulas, nem de programas ou currículos estabelecidos previamente ao processo educacional. Tampouco será preciso ter professores. Antes, será suficiente existirem orientadores, guias, facilitadores ou pessoas que desempenhem tarefa análoga a de acompanhar e sugerir roteiros de estudo – na maior parte do tempo, enfatizamos, no lar da família. (VIEIRA, 2012, p. 11- 12)

Ribeiro (2010) afirma que o *homeschooling* ou *home education*¹⁰, como prefere o autor, pode ser tido como um movimento social alternativo (não oponente à sociedade), de cunho internacional e nacional, que tem apoio de organizações formais e não formais, que prestam serviços sobre currículo, avaliação, organização pedagógica, administrativos e jurídicos, às famílias optantes pela educação em casa, no caso, aquelas que têm como projetos de vida a educação dos filhos segundo *standards* dos seus pais.

Destarte, afirma o autor que o *homeschooling* pode ser identificado também como um movimento social alternativo das famílias que buscam prolongar as suas memórias familiares. Todavia, de outro lado, há o interesse do Estado de não permitir ruptura dessas famílias com a sua narrativa ideológica sobre educação.

Acresce Ribeiro (2010, p. 103) que “o grande crescimento do *homeschooling* é uma expressão da ansiedade dos pais acerca das mudanças sociais e educativas”. Além disso, na mesma linha de Vasconcelos e Morgado (2014), atribui o crescimento do movimento *homeschooling* ao desenvolvimento tecnológico. Nas palavras do autor:

Revisões da literatura sobre o *homeschooling* e as tecnologias da informação e da comunicação têm destacado a possibilidade da existência de uma relação entre o surgimento e difusão do avanço de tais tecnologias e o crescimento elevadíssimo do *homeschooling*. (RIBEIRO, 2010, p. 103)

¹⁰ Segundo Ribeiro (2010), a expressão “*home education* abrange mais do que as funções escolarizadoras e de ensino atribuídas à escola. Significa a parentalização da total liderança da educação dos seus educandos. É uma noção que tem em si um forte desejo das famílias recuperarem o monopólio da educação dos seus educandos, que lhes foi retirado pelo Estado através das políticas da educação compulsória. Portanto, reflectir sobre a *home education* é mais do que considerar as questões acadêmicas; [...]”. (p. 50)

No que tange ao crescimento no âmbito internacional, Ray (2011) assegura:

O fenômeno cresce a cada ano. No estado australiano de Nova Gales do Sul, o mais populoso do país, estima-se que a expansão do número de estudantes domiciliares, entre 2003 e 2009, tenha sido de cerca de 60%, passando de 1,4 mil para 2,3 mil registrados no Board of Studies local (HOMESCHOOLING...). Na Rússia, os cálculos preveem uma curva ainda mais aguda: em quatro anos, de 2008 a 2012, o número de crianças educadas em casa teria passado de 11 mil para cerca de 100 mil – um aumento de 900% (AGRANOVICH, 2012). Nos Estados Unidos, a relevância da *homeschooling* já torna a população praticante alvo de campanhas presidenciais (DIAZ, 2012; O'HERIR, 2012): as estimativas de crescimento da população educada em casa são de 7% (ou mais) por ano entre 2007 e 2010 (RAY, 2011), implicando num aumento da proporção de crianças em idade escolar *homeschooled* de 2,9% para 3,8% entre os referidos anos. (RAY, 2011, *apud* VIEIRA, 2012, P. 12-13)

Dados da *Home School Legal Defense Association*¹¹¹² (HSLDA) indicam que a *homeschooling* não é proibida por lei em pelo menos 63 países de diferentes continentes, apesar de ser difícil calcular o número de praticantes por absoluta falta ou precariedade de registro. Alguns países apresentam “um notável predomínio das populações *homeschoolers*”, em ordem decrescente: Estados Unidos, África do Sul, Rússia, Reino Unido, Canadá, Austrália, França, entre outros. Os Estados Unidos da América (EUA) é o país com o maior número de estudantes em casa, no caso, mais de dois milhões em 2010. Aliás, o ensino em casa ocorre predominantemente nos países de maior desenvolvimento humano e econômico (VIEIRA, 2012, p. 12-13).

Quadro 1 – Maiores populações estimadas de crianças educadas em casa no mundo, por país (milhões)

Estados Unidos	2.040
África do Sul	150
Rússia	70-100
Reino Unido	20-100
Canadá	80-95

¹¹A *Home School Legal Defense Association* (HSLDA) é uma organização sem fins lucrativos, localizada em Purcellville, Virginia, nos Estados Unidos da América – EUA, fundada por Michael Farris em 1983, com a finalidade de defender o direito constitucional dos pais que decidem educar os seus filhos em casa e promover as liberdades das famílias. Naquele tempo, a prática da escola em casa não era reconhecida como legal na maioria dos estados, que eram regidos pela legislação da educação compulsória. Desse modo, aqueles que praticavam *homeschooling* eram frequentemente assediados ou processados. Aconteceu que a referida associação através de uma combinação de medidas legais e de lobby legislativo, desempenhou um papel importante na legalização do *homeschooling* em todo os EUA.

¹²O fundador Michael Farris (nascido em 27 de agosto de 1951) é advogado, atuante na área do direito constitucional. Casou-se em 1971 e tem dez filhos e dezesseis netos. Ele e sua esposa Vickie começaram a educação em casa, em 1982. Essa atividade o levou a estabelecer a escola HSLDA em 1983.

Austrália	30-50a
França	12-23b

a Número de famílias.

b Soma das quantidades de *homeschoolers* privados e de registrados em ensino a distância (HSLDA).

Fontes: ALLEN, 2009; BUNDAY; HOMESCHOOLING...; RAY, 2001; Sítio institucional da HSLDA *apud* VIEIRA, 2012, p. 13.

Quadro 2 - Evolução no nº estimado de *homeschoolers* nos Estados Unidos (milhões)

Ano	Número total	% da população em idade escolar
2010	2.040	3,8
2007	1.500	2,9
2003	1.100	2,2
1999	850	1,7
1995-96	700-750	1-2
1990-91	250-350	Menos de 1

Fontes: BIELICK, 2008; LINES, 1991; RAY, 2011 *apud* VIEIRA, 2012, p. 15.

Nos EUA, há uma visão de prestígio do *homeschooling*, que fortalece e motiva o desenvolvimento desse gênero de ensino, que é o fato de estar diretamente associada aos fundadores do país (*founding fathers*) que foram educados em casa: George Washington, Abraham Lincoln, Thomas Jefferson e Benjamin Franklin.

Hoje, as exigências para os estadunidenses educarem em casa variam muito de estado para estado e, por via de consequência, a ausência de registros oficiais não permite uma estimativa concreta do fenômeno, que é “heterogêneo, difícil de classificar e de monitoramento caro” (BELFIELD, *apud* VIEIRA, 2012, p. 18). Sabe-se, contudo, que mais de dois milhões de crianças são educadas em seu domicílio e que a maior população de *homeschoolers* encontra-se concentrada em três estados: “Califórnia (262,6 mil), Texas (189,2 mil) e Nova Iorque (124,9 mil)” (VIEIRA, 2012, p. 18).

A legislação no estado de Nova Iorque é uma das mais rígidas, pois exige dos pais ou responsáveis que: a) informe ao superintendente do distrito escolar a opção pela educação em casa; b) siga um plano individualizado de ensino (em inglês, *Individualized Home Instruction Plan, IHIP*); c) observe as matérias e temas obrigatórios para cada ciclo-escolar; e d) matricule(m) o(s) filho(a)(s) numa *degree-granting institution* (instituição de ensino), com o fito de “frequentá-la por 12 horas semestrais ou o equivalente por ano”.

Já no Texas, a “*homeschooling* não está submetida à legislação educacional do estado”, mas exige três requisitos: 1º) instrução *bona fides* (boa fé); 2º) currículo em

formato visual; 3º) inclusão das matérias de leitura, soletração, gramática, matemática e boa cidadania (*good citizenship*). Conclusão: “O segundo maior estado americano está entre os dez que não exigem notificação dos pais” (VIEIRA, 2012, p. 18).

A população de *homeschoolers* nos EUA apresenta o seguinte perfil: a) majoritariamente branca; b) classe média; c) protestante; d) pais casados; e) mãe quase total ou integralmente dedicada ao ensino dos filhos; f) pai provedor do lar; g) pais com escolarização acima da média nacional; h) família com vários filhos. Além disso, verifica-se que os pais geralmente não gastam muito com os materiais educacionais e “tendem a não subscrever pré-pacotes de programas curriculares de serviço integral” (RUDNER, 1999; STEVENS, 2001; BELFIELD, 2004; RAY, 2010 *apud* VIEIRA, 2012, p. 19). Interessante que “os pais-educadores americanos poupam cerca de US\$ 16 bilhões aos próprios bolsos em impostos e aos gastos dos sistemas públicos de ensino” (BURKE, *apud* VIEIRA, 2012, p. 20). Dessa forma, “famílias de todas as origens sociais e raciais estão assumindo a educação de seus filhos” (RAY, 2004; VENDER, 2004, *apud* VIEIRA, 2012, p. 19, tradução de origem). Ademais, observa-se uma forte adesão da população afro-americana ao ensino em casa, inclusive, com taxas superiores às gerais (VIEIRA, 2012, p. 19).

Interessante que o mundo moderno, global, tecnológico, cibernético apresenta novas feições ao antigo método de ensinar os filhos em casa; mudanças de autores (classe média) e realidades são identificadas na contemporaneidade, de tal modo que urge o estudo e aprofundamento do tema.

Os *homeschoolers* são caracterizados também como “multidimensionais” (NEMER, 2002; VENDER, 2004, *apud* VIEIRA, 2012, p. 19, tradução de origem). Todavia, ainda assim, podem ser classificados em três modos: 1º) “motivações ideológicas” – “desejam passar à criança uma visão ideológica particular do mundo”; 2º) “motivações pedagógicas” – almejam “preparar educacionalmente a criança de um modo específico, separadamente e à parte do desejo de inculcar visões particulares”; e, 3º) “motivações ambientais” – “buscam proteger os filhos de influências sociais negativas encontradas nas escolas públicas e particulares como drogas, violência, pressão do grupo, panelinhas e mesquinhez” (VANGALEN, 1987; VENDER, 2004; NEMER, 2002; *apud* VIEIRA, 2012, p. 19, tradução de origem).

Outra classificação, associada à origem do movimento, é apresentada por Stevens (2001), que divide a população *homeschoolers* em: a) *crentes*, em inglês,

believers – basicamente, os cristãos protestantes; b) *inclusivos*, ou *inclusives* – de tradições ou estilos diferentes (STEVENS, *apud* VIEIRA, 2012, p. 19).

Quanto às motivações, a população de *homeschoolers* estadunidenses apresenta razões bastante diversificadas para adotar o ensino em casa, como se pode verificar no Quadro 3:

Quadro 3 – Principais motivações para retirar os filhos da escola nos Estados Unidos (porcentagem)

Motivação	2003 (%)	2007 (%)
Preocupação com o ambiente das escolas regulares (inclui segurança, drogas ou pressão de grupo)	31	21
Oferta de instrução religiosa ou moral	30	36
Insatisfação com a instrução nas escolas regulares	16	17
Necessidades especiais dos filhos	14	6
Outras razões (e.g., tempo, distância, finanças, ensino individualizado etc.)	9	21

Fontes: BIELICK, 2007; PRINCIOTTA et. al., 2004, *apud* VIEIRA, 2012, p. 20.

Na atualidade, o celeiro de pesquisa sobre o ensino em casa é, sem dúvida, os EUA, onde foram feitas as pesquisas mais recentes sobre o tema. Interessante que muitas concluíram favoravelmente a esse gênero de ensino, após análises comparativas entre estudantes domiciliares e alunos de escolas convencionais.

Sobre esse fato, cita Vieira:

Rakestraw, Reynolds, Schemmer e Wartes estudaram aspectos das atividades sociais e das características emocionais das crianças educadas em casa. Eles descobriram que essas crianças estão ativamente envolvidas em muitas atividades fora de casa com iguais, crianças de idades diferentes e adultos. **Os dados apresentados por suas pesquisas sugerem que as crianças educadas em casa não estão sendo isoladas socialmente, nem são emocionalmente desajustadas.** (RAY, 1989, *apud* KLICKA, 2007, *apud* VIERIA, 2012, p. 21, tradução de origem, grifo nosso).

As crianças educadas em casa estão tomando parte de rotinas diárias de suas comunidades. Elas certamente não estão isoladas, na verdade, estão associadas com – e sentem-se próximos a – todo tipo de pessoa. Os pais delas podem tirar muito do crédito por isso. Pois, com o desenvolvimento social de longo prazo dos filhos em

mente, eles ativamente os encorajam a tirar proveito das oportunidades sociais externas à família. **As crianças educadas em casa estão adquirindo as regras de comportamento e os sistemas de crenças e atitudes de que necessitam. Elas têm boa auto-estima e estão propensas a demonstrar menos problemas de comportamento do que outras crianças. Essas crianças podem ser mais maduras socialmente e também tem melhores habilidades de liderança do que outras crianças. Igualmente, parecem estar agindo efetivamente como membros da sociedade adulta.** (MEDLIN, *apud* VIEIRA, 2012, p. 21, tradução de origem, grifo nosso).

[...] Algumas das mais recentes e completas delas (RAY, 2003; VAN PELT et. al., 2009) indicam que **os adultos que foram educados em casa são mais participativos em atividades comunitárias, eleições e sentem-se mais íntimos da política do que os seus pares escolarizados. Além disso, são mais frequentes e formam-se mais em instituições de ensino superior, tem renda mais elevada e são menos dependentes do governo.** Esses resultados são condizentes com um bom número de pesquisas realizadas para mensurar o desempenho acadêmico dos estudantes. (VIEIRA, 2012, p. 21, grifo nosso)

Diante de resultados historicamente favoráveis, de pesquisas que ratificam o benefício dessa prática educativa, da participação ativa de pais e de pelo menos onze organizações nacionais de apoio à *homeschooling* e da formação de cidadãos participativos e menos dependentes do governo, o crescimento do movimento nos EUA é uma realidade.

Todavia, importa esclarecer que há também muitas críticas ao movimento *homeschooling*, que, em suma, giram em torno dessas questões: socialização, cidadania, individualismo e legalidade.

Quanto à socialização (“*the S problem*”), argumenta-se que “em casa, a criança não tem como trabalhar o aprendizado social” (ERAZO, *apud* VIEIRA, 2012, p. 22, tradução de origem); “a mera relação em família dificilmente estimulará o completo desenvolvimento da personalidade da criança” (WEI, *apud* VIEIRA, 2012, p. 22, tradução de origem); e “só a escola proporciona conhecer pessoas de idades diferentes, culturas diferentes, com deficiências e de outros países” (ÁLVARES, *apud* VIEIRA, 2012, p. 22, tradução de origem).

No que tange à cidadania, salienta-se a “necessidade de proteção aos direitos das crianças à cidadania responsável, autônoma e ativa” (REICH; WEST, VIEIRA, 2012, p. 22) e a preocupação com o fato de que as crianças educadas em casa podem ficar expostas a danos, tais como: abuso físico; saúde pública (ausência de imunização); ausência de cuidado igualitário e “cidadão” (em casa, o filho é amado porque é filho);

fundamentalismo político; “servilidade ética”; risco de atraso educacional¹³ e econômico.

Outra preocupação é a postura da família *homeschooler*, considerada individualista, já que se preocupa apenas em proporcionar educação de qualidade aos seus filhos em detrimento das outras crianças e, por via de consequência, desrespeita o princípio de que a educação deve ser pública compulsória e universal, vez que “a educação em casa é adequada e possível apenas para uma pequena minoria de crianças” (VIEIRA, 2012, p. 22). Assim, “esquece” que “devemos lutar juntos para nos definir como uma coletividade e como indivíduos” (FINEMAN, *apud* VIEIRA, 2012, p. 22, tradução de origem).

No que diz respeito à legalidade, a discussão envolve o que está disposto em tratados internacionais e na legislação nacional, portanto a análise estará diretamente relacionada ao país objeto de estudo.

Simultaneamente, nos dias de hoje, também existem países em que o ensino em casa é proibido, havendo casos em que pais são multados, presos e, inclusive, com perda da guarda dos filhos, em razão de decisão judicial.

Mundialmente, alguns países apresentam disputas judiciais significativas, tais como Alemanha, Suécia, República do Botswana, Brasil, como se pode constatar:

Na Alemanha, destacam-se, em especial, dois casos: 1º) casal Uwe e Hannelore Romeike, que, após forte oposição do governo alemão ao ensino em casa, conseguiu abrigo político nos EUA, sendo o primeiro caso no mundo de asilo político concedido a uma família *homeschooler*; 2º) casal Jürgen e Rosemary Dudek, residentes em Archfield, que foram condenados a noventa dias de prisão e multa de \$120 (cento e vinte euros). Esse último caso foi divulgado no documentário “*Building Education by Trusting God*”¹⁴, do diretor Andreas Holzhauser. Ressalta-se que, apesar desses casos, ainda há muitos pais que permanecem no país enfrentando processo judicial que se arrasta por anos. É interessante destacar que, nos últimos dez anos, em razão de inúmeras condenações e prisões, pais e organizações de defesa dos direitos parentais, tais como *Schulunterricht zu Hause* (Instrução Escolar em Casa), *International Human*

¹³“Poucos críticos questionam a possibilidade de sucesso intelectual ou acadêmico dos estudantes domiciliares” (VIEIRA, 2012, p. 22) - inclusive, “refutam a ideia de que ‘a educação em casa está envergonhando as escolas públicas com uma extraordinária safra de estudantes brilhantes’” (OPLINGER; WILLIARD; VIEIRA, 2012, p. 22). Além disso, apresenta uma tendência à “parentocracia”, ou seja, “os resultados educacionais das crianças são influenciados mais pelo *status* e capital cultural dos pais do que pelas habilidades e trabalho delas próprias” (VIEIRA, 2012, p. 22).

¹⁴ Trailer – Disponível em: <http://kernelsofwheat.wordpress.com/2011/11/10/building-education-by-trusting-god-by-woodcutter-film-studios/> Acesso em 10/11/2014.

Rights Group (IHRG), *Home School Legal Defense Association* (HSLDA) e *Home School Foundation* (HSF), têm-se manifestado favoravelmente ao ensino em casa. (VIEIRA, 2012, p. 13 e 14).

Já na Suécia, há o caso do menino sueco de sete anos, à época, Domenic Johansson, que foi retirado de sua família biológica em 26/06/2009 e posto em família adotiva, em razão de os pais terem optado pelo ensino em casa. O governo estabeleceu a visita dos pais ao filho uma vez a cada cinco semanas e contatos telefônicos de quinze minutos a cada duas semanas. Posteriormente, após dois anos de luta no judiciário, os pais conseguiram no tribunal distrital a deliberação para educar o filho em casa, sendo assistidos pela HSLDA e a *Alliance Defense Fund*. Diante desse contexto e da aprovação no ano de 2010 da nova lei da educação, que proibiu esse gênero de ensino, várias famílias suecas buscaram refúgio em outros países. Exemplificativamente, a família de Jonas Himmelstrand, presidente da *Swedish Association for Home Education* (ROHUS), saiu da Suécia, vez que, em decorrência da nova lei, poderia responder por “desobediência civil ou exílio político” (NEWNAM, *apud* VIEIRA, 2012, p. 14, tradução de origem).

Em Botswana ou Botsuana, oficialmente República do Botswana, país situado ao lado da África do Sul, especificamente na cidade de Mahalapye, quatro famílias pertencentes à Igreja Adventista do Sétimo Dia foram presas por desobedecer à ordem da justiça para matricular os filhos em escola. Além disso, tiveram os seus materiais didáticos apreendidos pela polícia em suas casas e sofreram imposição de multa. Em especial, Margaret Modimoothata, uma das mães, desabafa: “Nós pedimos que mandassem vir investigadores para comparar a educação que damos aos nossos filhos com a oferecida nas escolas públicas, mas eles não nos deram a oportunidade” (HOMESHCHOOLERS, *apud* VIEIRA, 2012, p. 15, tradução de origem).

No Brasil, o ensino em casa começou a ganhar repercussão nacional no momento em que a mídia passou a divulgar casos de famílias brasileiras que estavam pleiteando, no Poder Judiciário, o direito de educar os filhos em casa, ou famílias que se encontravam respondendo a processos judiciais por adotar essa prática.

Anteriormente aos casos divulgados recentemente na mídia, que foram objeto de estudo, cita-se, a título introdutório, o caso vivenciado por uma família do Mato Grosso do Sul. Nos relatos, a identificação será por região e serão omitidos os sobrenomes com o fito de preservar as pessoas envolvidas.

O caso dessa família de Mato Grosso do Sul destaca-se em razão da “longevidade com que adotam a educação domiciliar”, dezessete anos, e “o grau da oposição sofrida pela ação do governo”, pois a família chegou a ponto de buscar refúgio num país vizinho (VIEIRA, 2012, p. 39).

Os pais educavam todos os sete filhos no âmbito doméstico. A filha mais velha já estava com dezessete anos, e a genitora encontrava-se grávida do oitavo filho, quando houve uma representação junto ao órgão ministerial local, feita por um parente que não se entendia bem com a família e residia em São Paulo. Tal representação resultou na intervenção ministerial e, por via de consequência, em processo judicial.

Segundo a genitora, o processo veio a interromper um “período gostoso” e de dedicação quase exclusiva aos filhos. De qualquer forma, eles se submeteram ao tratamento, pois desejavam que todos percebessem o quanto eram normais, alegres e não apresentavam quaisquer desajustes. Acresce que o ensino praticado pela família era conhecido na pequena cidade em que residiam, pois o genitor era professor da “melhor escola da cidade”, e a família tinha o costume de fazer atividades recreativas e abertas na casa da família. Afirma que a família “gostava de fazer brincadeiras com fantoches, gincanas, [...], participava de trabalhos ao ar livre da igreja presbiteriana, batista [...] e buscava ajudar as famílias em dificuldades” (VIEIRA, 2012, p. 40).

Por decisão dos órgãos judiciais, a família teve de se submeter a tratamento psicológico por cerca de seis meses. Durante esse período, os pais tiveram de matricular os filhos na rede institucionalizada de ensino, sob pena de perder a guarda deles.

Finalmente, após o transcurso do processo judicial, o órgão ministerial exarou parecer contrário à perda da custódia dos filhos, mas manteve a decisão de que os pais seriam obrigados a matriculá-los na escola.

Diante dessa decisão, a família decidiu mudar-se para o Paraguai, a fim de prosseguir o ensino dos filhos em casa, vez que o país vizinho permitia esse gênero educativo. Dessa forma, o genitor informou que estava mudando de endereço e foi trabalhar como professor numa cidade do país vizinho. Afirmou a genitora que representantes da justiça brasileira continuaram visitando a família, mas sem ameaças e, posteriormente, o processo foi arquivado. Segundo Vieira (2012, p. 40), trata-se do “primeiro caso de família brasileira refugiada por causa da educação em casa”.

No Brasil, atualmente, já existe associação que atua em defesa de direitos parentais, *v.g.*, a Associação Nacional de Educação Domiciliar (ANED)¹⁵¹⁶; e a mídia divulga situações de outras famílias envolvidas em processos judiciais em razão de ter adotado o ensino em casa. A análise de alguns desses casos será apresentado no Capítulo III, com o exame de documentos judiciais específicos.

¹⁵ Trata-se de entidade sem fins lucrativos, com sede na cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais. Segundo o site institucional, compõe-se de pessoas que fizeram a opção pela educação domiciliar por diversos motivos (*ideológicos, geográficos, religiosos, profissionais, etc.*), em razão de acreditarem que “cada pai e mãe possui a responsabilidade de garantir a formação plena de seus filhos enquanto seres humanos, e que essa responsabilidade natural garante o direito de escolher qual tipo de instrução será dada a essas crianças”. Observa-se que o site apresenta informações de auxílio aos praticantes do ensino em casa, exemplificativamente, orienta que os adeptos dessa prática com mais de 18 (dezoito) anos podem obter o certificado de conclusão do ensino médio por meio do ENEM, desde que obtenha uma qualificação mínima durante as provas. Essas informações foram extraídas do site oficial <http://www.aned.org.br/portal/index.php>. Acesso em 23/10/2014.

¹⁶ Interessante pontuar que, além de outras associações, como a Aliança Nacional para Proteção à Liberdade de Instruir e Aprender (Anplia), existem blogs que, informalmente, divulgam a prática, *v.g.*, educandoemcasa.blogspot.com.

3 O ensino em casa nas constituições brasileiras: memória social do debate

No presente capítulo, apresenta-se o tratamento dispensado ao ensino em casa na perspectiva da obrigatoriedade e liberdade de ensino na relação educacional. Utilizaram-se como marco as constituições brasileiras e algumas legislações infraconstitucionais, a fim de aproximar-se da memória social que perpassa os textos legais em cada momento histórico analisado.

Partiu-se do pressuposto de que os textos constitucionais compõem uma expressão da memória social de um povo, apresentada em determinado período e espaço de tempo, pois sintetizam uma composição de memórias ou interesses de grupos políticos (memórias coletivas) que “representam” os interesses dos cidadãos.

Nesse sentido, Bullos (2014, p. 120) afirma que a Constituição de 1988 é eclética, pois advém “de um torvelinho de ideologias diversas e interesses antagônicos, que se conciliaram ao término dos trabalhos constituintes”. Tal característica, conforme restará demonstrado, poderá ser atribuída também a outras constituições brasileiras.

Os dilemas travados entre o público e privado perpassam toda a história da educação brasileira, que é marcada pelas controvérsias existentes entre os defensores de uma educação pública (estatal, gratuita e leiga) e os defensores de uma educação privada, particular ou confessional. E, os textos legislativos, sem dúvida, apresentam uma síntese dessas memórias de grupos (coletivas) sobre os gêneros de ensino escola (pública e privada) e casa (particular).

Fávero afirma que:

Neste percurso, foram localizadas e progressivamente estudadas questões recorrentes na educação brasileira, as quais, ao longo do tempo, assumiram contornos diferentes, mobilizaram atores diversificados e se revelaram com maior clareza. Entre elas: educação como direito de todos os cidadãos, responsabilidade da família e dever do Estado; obrigatoriedade e gratuidade do ensino; liberdade do ensino; ensino público x ensino privado; ensino religioso nas escolas públicas; centralização x descentralização e financiamento do ensino. (1996, p. 3)

Diante disso, prossegue-se, no âmbito dos estudos históricos, analisando as previsões legislativas, em especial as constituições brasileiras, do ponto de vista da obrigatoriedade e liberdade de ensino, uma vez que esse importante exercício de

reflexão sobre o contexto legislativo e histórico poderá contribuir para compreender contemporaneamente o ensino em casa no Brasil.

3.1 Constituição de 1824

Após a declaração da independência em 1822, fazia-se necessário, para a consolidação do país como Estado independente, a construção do ordenamento jurídico constitucional.

No cenário mundial, a época era de ascensão do liberalismo e do constitucionalismo, no ideário econômico, político e jurídico, e do positivismo, no filosófico e científico. No âmbito interno, formavam-se grupos políticos: o Partido Liberal Brasileiro, que defendia o liberalismo e o ideal anticolonialista; e o Partido Português ou Idealista, que, por razões diversas, defendia o regime colonial, ou seja, “a manutenção de usos, tradições, direitos, leis e regulamentos anteriores à proclamação da República” (TEIXEIRA, 2008, p. 146).

O anseio de D. Pedro de ascender ao trono português e as circunstâncias políticas fizeram com este realizasse com rapidez os trabalhos da constituinte, com o fito de responder aos pleitos dos liberais portugueses que ameaçavam o seu direito ao trono de Portugal.

Nesse contexto, surgiu a primeira Constituição brasileira, outorgada por D. Pedro I, cujos direitos e garantias não derivaram de interesses articulados nem de clamores sociais organizados. Ao contrário, fruto de uma assembleia constituinte elitista, cujos membros, na sua ampla maioria, eram bacharéis em direito com cargos públicos, quase todos formados na Europa, a primeira Constituição brasileira pouco tratou da educação, apesar de ter sido precedida de intensos debates no campo educacional.

O Título 8º - “Das Disposições Geraes, e Garantias dos Direitos Civis, e Politicos dos Cidadãos Brasileiros” (*sic.*), dispõe:

Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Politicos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Imperio, pela maneira seguinte.

[...]

XXXII. A Instrucção primaria, e gratuita a todos os Cidadãos.

XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes. (BRASIL, 1824, grifo nosso)

Registra-se que, apesar de sucinto o texto constitucional, a luta em prol da educação já se fazia presente nos debates parlamentares que precederam a elaboração da primeira Carta magna brasileira, inclusive a defesa da liberdade e da obrigatoriedade de ensino.

Barbosa (2009) destaca que, em 1816, o plano de Martim Francisco Ribeiro de Andrada já antecipava o debate em torno da liberdade de ensino, ao sustentar a responsabilidade do Estado em promover a educação pública. Assim, a obrigatoriedade de ensino já era apresentada como dever do Estado em promover educação para todos. De outro lado, a liberdade de ensino também era proclamada como meio de ampliar ou melhorar a educação brasileira.

Ocorre que, após a dissolução da constituinte por uma proclamação imperial, em 1823, o único projeto sobre o ensino público já aprovado não teve tempo de ser promulgado e, portanto, não houve avanço no campo educacional. Desse modo, surgiu a Constituição de 1824, que dedicou tão somente dois parágrafos à educação.

No entanto, não se pode deixar de reconhecer que, apesar de a Constituição de 1824 restringir-se a prever a instrução primária gratuita para todos os cidadãos, esta, sem dúvida, “tornou-se semente e enraizou-se definitivamente na cultura jurídica, manifestando-se nas Constituições brasileiras posteriores” (HADDAD; PIERRO, 2000, p. 109). Tal fato demonstra que, já nesse período, a educação constituía tema de interesse político.

No aspecto prático, essa previsão legal pouco ou quase nada concretizou no campo educacional, pois inexistia norma que garantisse a execução da instrução primária gratuita para todos. Desse modo, “o direito que nasceu com a norma constitucional de 1824, estendendo a garantia de uma escolarização básica para todos, não passou da intenção legal” (ibid., p. 109).

Alerta Schueler:

Mas quem eram os cidadãos, segundo a norma constitucional vigente no Império?

[...]. O escravo, sob o ponto de vista do direito civil, constituía-se pela sua condição de não-cidadão e, deste modo, sobre ele não incidia o direito à instrução, consagrado no artigo 179 da Constituição imperial. Esta situação, após a Lei do Ventre Livre, foi alterada, no que se refere às crianças nascidas após a legislação de 1871. Estas, então

livres, deveriam ser educadas às expensas dos senhores ou do Estado. O mesmo acontecia aos libertos, posto que, legalmente, não poderiam ser impedidos de adentrarem o ensino público. (2005, p. 16 e 21)

Desse modo, a interpretação do dispositivo constitucional não poderia ser literal, mas histórica e sociológica, posto que, durante o Império, a previsão legal não significava efetivamente o direito à educação primária para todos os brasileiros. Para a sociedade da época, no que se refere ao conjunto dos cidadãos, o art. 179 da Constituição de 1824 assegurava o direito à instrução primária somente para os cidadãos livres.

A Lei de 15 de outubro de 1827, primeira do Império que trata especificamente da educação, corrobora este entendimento no art. 8º, ao dispor que “Só serão admitidos à oposição e examinados os cidadãos brasileiros que estiverem no gozo de seus direitos civis e políticos, sem nota na regularidade de sua conduta” (BRASIL, 1827).

Convém salientar que a Constituição de 1824 teve apenas uma emenda, conhecida como Ato Adicional de 1834, que, entre outras questões, descentralizou a educação pública de segundo grau, transferindo para as províncias a competência de legislar sobre a instrução pública e estabelecimentos aptos a promovê-la, *ipsis litteris*:

Art. 10. Compete às mesmas Assembléias legislar:

[...]

2º) Sobre instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, não compreendendo as faculdades de medicina, os cursos jurídicos, academias atualmente existentes e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que, para o futuro, forem criados por lei geral. [...]. (BRASIL, 1834)

Segundo Chizzotti,

A educação básica ficou absolutamente relegada à iniciativa privada até o Ato Adicional de 1834 e a criação da universidade foi mais um motivo de emulação entre os deputados provinciais, que proposta efetiva para a criação de estudos superiores no Brasil. (1996, p. 50-51)

Essa alteração repercutiu de forma bastante nociva para a estruturação da educação básica brasileira, pois impediu a construção uniforme do sistema educacional e o seu adequado desenvolvimento. Afinal, o governo central delegou às instâncias administrativas das províncias, detentoras de menor poder econômico, a missão de educar a maioria da população e reservou-se tão somente a cuidar do ensino superior, ou seja, acessível somente às elites.

Nesse sentido, Teixeira analisa:

[...] Na época, a principal questão jurídica que se discutia, em relação à educação, dizia respeito à definição da atribuição de competências entre as pessoas políticas.

O caráter elitista da educação brasileira foi reforçado nessa época com a preferência que continua sendo atribuída ao ensino superior, cujo acesso era possibilitado apenas aos membros da nobreza e da burguesia. Em 1827, foram criados em São Paulo e Recife cursos jurídicos, transformados em faculdade em 1854. (2009, p. 150)

Nota-se que, inclusive, as universidades, nesse período, foram criadas com o objetivo de desenvolver uma elite intelectual atenta às instabilidades da nova configuração política. Desse modo, a partir de 1828, deu-se a criação de dois grandes centros de estudos do Direito no Brasil, quais sejam: a Faculdade de Direito de Recife e a Faculdade de Direito de São Paulo, ambas com o objetivo de atender às diferentes regiões do país.

Sucupira afirma:

Numa sociedade patriarcal, escravagista como a brasileira do Império, num estado patrimonialista dominado pelas grandes oligarquias do patriciado rural, as classes dirigentes não se sensibilizam com o imperativo democrático da universalização da educação básica. Para elas, o mais importante era uma escola superior destinada a preparar as elites políticas e quadros profissionais de nível superior em estreita consonância com a ideologia política e social do Estado, de modo a garantir a “construção da ordem”, a estabilidade das instituições monárquicas e a preservação do regime oligárquico. (1996, p. 66)

Lilia Moritz Schwarcz, ao abordar o papel das Faculdades de Direito na formação do Estado brasileiro, destaca a participação dos operadores do Direito nesse processo, *in verbis*:

Profundamente vinculados à lógica e dinâmica que marcaram a independência política brasileira em 1822, já em seu momento de nascimento esses estabelecimentos pareciam responder à necessidade de conformar quadros autônomos de atuação e de criar uma *intelligentsia* local apta a enfrentar os problemas específicos da nação. Nas mãos desses juristas estaria, portanto, parte da responsabilidade de fundar uma nova imagem para o país se mirar, inventar novos modelos para essa nação que acabava de se desvincular do estatuto colonial, com todas as singularidades de um país que se libertava da metrópole, mas mantinha no comando um monarca português. (1993, fls. 141)

Diante desse quadro contextual, dois fatos, entre outros, sustentam a ineficácia do texto constitucional de 1824, quais sejam: 1º) a garantia do direito à educação não era efetivamente para todos; 2º) a descentralização política da educação pública fez com

que apenas a elite tivesse realmente acesso à educação superior, criando profunda atrofia no sistema educacional brasileiro, em especial, no ensino básico.

Haddad e Pierro afirmam que

Essa distância entre o proclamado e o realizado foi agravada por outros fatores. Em primeiro lugar, porque no período do Império só possuía cidadania uma pequena parcela da população pertencente à elite econômica à qual se admitia administrar a educação primária como direito, do qual ficavam excluídos negros, indígenas e grande parte das mulheres. Em segundo, porque o ato adicional de 1834, ao delegar a responsabilidade por essa educação básica às Províncias, reservou ao governo imperial os direitos sobre a educação das elites, praticamente delegando à instância administrativa com menores recursos o papel de educar a maioria mais carente. O pouco que foi realizado deveu-se aos esforços de algumas Províncias, tanto no ensino de jovens e adultos como na educação das crianças e adolescentes. Neste último caso, chegaríamos em 1890 com o sistema de ensino atendendo apenas 250 mil crianças, em uma população total estimada em 14 milhões. Ao final do Império, 82% da população com idade superior a cinco anos era analfabeta. (2000, p. 109)

No entanto, alerta Sucupira:

Enquanto as províncias, em 1874, aplicavam em instrução pública quase 20% de suas parcas receitas, o governo central não gastava, com educação, mais de 1% da renda total do Império. No que dizia respeito à instrução primária e secundária, o Governo não dava um centil às províncias para ajudá-las a cumprir a obrigação constitucional de oferecer educação básica gratuita a toda população. Seria, pois, uma atitude simplista atribuir toda responsabilidade pelo fracasso e descalabro da instrução primária no Império à descentralização decretada pelo Ato Adicional. Segundo visto, não faltavam denúncias da ineficácia da ação provincial e apelos à participação efetiva do Governo central no campo da educação primária e secundária. O que se verificou foi justamente a omissão das classes dirigentes, o seu desinteresse pela educação popular. [...]. (1996, p. 66)

Destarte, o ensino de crianças e adolescentes (fundamental e secundário) relegado às províncias, destituídas de grandes recursos financeiros, abandonado pelas classes dirigentes e pelo governo central, estruturou-se de forma bastante precária, de tal modo que a educação básica, tal como se entende hoje, era tratada, quase exclusivamente, como uma questão particular, por isso competia às famílias prover a educação, que, portanto, destinava-se a poucos.

Nota-se que a liberdade de ensino ao particular favoreceu a inibição de investimento público na educação, omissão das classes dirigentes, além de dificultar o acesso de todos à educação pública de qualidade.

Segundo Chizzotti,

A liberdade de ensinar desobrigava o ensino de complexos artifícios regulamentares que inibiam as iniciativas de educação, centralizadas em autorizações, favorecimentos e exclusões que a tradição colonial mantivera. Sob o patrocínio da nova lei, abriram-se escolas particulares, principalmente no Rio de Janeiro, e “apesar do eclipse da grande voga do ensino mútuo na Inglaterra, os liberais brasileiros, propugnadores do método, pensaram então que a liberdade de abrir escolas, sem exames prévios e sem autorização, unida ao novo sistema de instrução, difundiria rapidamente, até os mais distantes pontos do império, a necessária instrução primária às massas. (1996, p. 44)

Em contrapartida, a previsão da obrigatoriedade de ensino passou a ser considerada como “o melhor meio de estender a todos os benefícios da instrução” (HORTA, 1998, p. 12). Acresce que, apesar de o texto constitucional de 1824 não tratar do assunto, após a delegação legislativa às províncias, a obrigatoriedade já se encontrava prevista na legislação brasileira.

Barbosa afirma que

[...] É somente após 1845 que o governo central começa a se preocupar com a instrução primária, sendo possível encontrar nos relatórios ministeriais a discussão sobre a necessidade de o ensino ser obrigatório, contudo, tal proposta era considerada inexequível para os presidentes das províncias; ainda que em algumas passasse a existir leis determinando a obrigatoriedade, estas não se faziam eficazes. (2009, p. 3)

Todavia, há registros de que a obrigatoriedade de ensino já se encontrava expressa na legislação infraconstitucional brasileira desde 1835. Exemplificativamente, na Província de Minas Gerais, a Assembleia de Minas, por meio da Lei nº. 13, de 28 de março de 1835, que regulamentava “a criação das Cadeiras de Instrução primária, o provimento e os Ordenados dos Professores”, instituía aplicação de multas para os pais que não oferecessem instrução primária aos seus filhos, *in verbis*:

Art. 12 Os pais de famílias são obrigados a dar a seus filhos a instrução primária do 1º grau ou nas Escolas Públicas, ou particulares, ou em suas próprias casas, e não os poderão tirar delas, enquanto não souberem as matérias próprias do mesmo grau. A infração deste Artigo será punida com multa de dez a vinte mil réis, uma vez que aos infratores se tenham feito três intimações no espaço de seis meses, e não tenham eles apresentado razões, que justifiquem o seu procedimento, ou as apresentadas tenham sido julgadas inatendíveis pelo Governo, à vista de informações dos Delegados. Nas reincidências a multa será dobrada. Considera-se reincidência a continuação da falta dois meses depois da condenação.

Art. 13 **A obrigação** imposta no Artigo precedente **aos pais de famílias começa aos oito anos de idade dos meninos; mas estende-se aos que atualmente tiverem quatorze anos de idade.** (MINAS GERAIS, 1835, grifo nosso)

Conforme se pode verificar pelo texto legal exposto, a obrigatoriedade consistia no dever dos pais de oferecer a instrução primária aos filhos, nas escolas ou no lar. Assim, a “obrigação de frequência à escola primária, com previsão de penalidades e multas a serem aplicadas aos pais ou responsáveis que não matriculassem nela os seus filhos, dentro da faixa etária prevista” (HORTA, 1998, p. 11), não se aplicava aos pais que promoviam o ensino em casa.

Nesse sentido, o ministro João Alfredo, em um projeto apresentado em 1874 argumentava:

A objeção, verdadeira em si mesma, cai diante da realidade. Com efeito, o pai é livre em dar ele mesmo ou fazer dar a educação de seus filhos no seio da família ou de enviá-los ao estabelecimento que quiser. A única coisa que ele não pode fazer é não os instruir bem. A liberdade de ensino não pode significar liberdade de ignorância. [...] Assim, pois, ou é preciso sustentar que o pai que se recuse a instruir seus filhos não comete um ato sujeito à repressão, o que é negar os princípios mais incontestes do direito natural e até do direito positivo ou é preciso admitir que a sociedade pode constranger os pais a cumprir obrigações contratadas para com aqueles que geraram. Ora, o que a sociedade, neste caso, pode fazer, deve fazer. Seu direito é, ao mesmo tempo, um dever. (ALMEIDA, *apud*, BARBOSA, p. 4)

Desse modo, se, de um lado, pensava-se a obrigatoriedade de ensino com o fito de forçar os pais a educarem os filhos, por outro lado, garantia-se a liberdade de ensino, entendida como o direito de os pais escolherem o estabelecimento, o professor, ou mesmo decidir por instruir os filhos em casa.

Corroborando o exposto, Horta:

Na província de Minas Gerais, por exemplo, a lei n. 13, de março de 1835, determinava multa para os responsáveis pelos menores que não freqüentassem as escolas **ou não recebessem instrução**. Para verificação da obrigação dos pais de facilitarem a instrução dos filhos, ficava o Juiz de Paz encarregado de fornecer uma lista dos meninos da localidade, cujas idades fossem de oito a quatorze anos. A mesma lei, entretanto, restringia às pessoas livres a frequência às escolas públicas. [...]. (1998, p. 11, grifo nosso)

Ainda, Horta assevera que, no Rio de Janeiro, apesar de ser letra morta, o “Regulamento de 17 de fevereiro de 1854 estabelecia a instrução obrigatória para todas

as crianças acima de sete anos, e prescrevia penalidades, cuja aplicação estava incluída nas atribuições do inspetor geral” (Ibid., p. 12).

Interessante que, em 1º de dezembro de 1871, com o Decreto nº. 4.835/71, que regulamentou a matrícula especial dos escravos e dos filhos livres de mulheres escravas, D. Pedro II ampliou a previsão da obrigatoriedade também para os senhores de escravos, prevendo a matrícula obrigatória, *ipsis litteris*:

Art. 2º A matricula dos escravos será feita no municipio em que elles residirem, á vista de relações, em duplicada, contendo as declarações exigidas no art. 1º nos 1 e 3, pela fórmula do modelo B.

Paragrapho unico. As relações dos escravos deverão ser datadas e assignadas pelas pessoas a quem incumbe a obrigação de dal-os á matricula, ou por alguém a seu rogo com duas testemunhas, si essas pessoas não souberem ou não puderem escrever.

[...]

Art. 19. Os escravos que, por culpa ou omissão dos interessados, não forem dados á matricula até o dia 30 de Setembro de 1873, serão por este facto considerados libertos, salvo aos mesmos interessados o meio de provarem em acção ordinaria, com citação e audiencia dos libertos e de seus curadores:

1º O dominio que têm sobre elles;

2º Que não houve culpa ou omissão de sua parte em não serem dados á matricula dentro dos prazos dos arts.10 e 16.

[...]

Art. 39. O Juiz ou autoridade que admittir que perante elle se levante litigio sobre o dominio ou posse de escravos, sem que sejam logo exhibidas as relações ou certidões da matricula, incorrerá na multa de 20\$000 a 100\$000.

[...]

Art. 45. Depois do dia 30 de Semtembre de 1872 não se lavrará escriptura de contracto de alienação, transmissão, penhor, hypotheca ou serviço de escravos sem que ao official publico, que tiver de lavrar a escriptura, sejam presentes as relações das matriculas ou certidão dellas, devendo ser incluídas no instrumento os numeros de ordem dos matriculados, a data e o municipio em que se fez a matricula, assim como os nomes e mais declarações dos filhos livres de mulheres escravas, que as acompanharem, nos termos do art. 1º, §§ 5º e 7º da Lei nº 2.040 de 28 de Setembro do corrente anno.

Tambem se não dará passaporte a escravos, sem que sejam presentes á autoridade que o houver de dar, o documento da matricula, cujos numeros de ordem, data e lugar em que foi feita serão mencionados no passaporte; e si forem acompanhados por seus filhos livres, devem os passaportes conter os nomes e mais declarações relativas a estes.

Assim tambem nenhum inventario ou partilha entre herdeiros ou socios, que comprehender escravos, e nenhum litigio, que versar sobre o dominio, ou a posse de escravos, será admittido em juizo, senão fôr desde logo exhibido o documento da matricula. (BRASIL, 1871)

Pela análise da lei, constata-se que o alcance da obrigatoriedade foi ampliado, pois a educação passou a se destinar também aos senhores de escravos. Afinal,

conforme Freire (2003), em regra, o ensino ofertado nas casas grandes destinava-se tão somente aos filhos dos senhores. Além disso, é interessante perceber que o conteúdo legislativo apresenta mudanças, pois não se fala em oferecer ensino primário aos escravos e, sim, no dever de matricular os escravos.

Essa legislação, sem dúvida, utiliza-se da obrigatoriedade de matrícula para possibilitar o acesso da população marginalizada ao ensino primário. Assim, o legislador utilizou-se da previsão da obrigatoriedade de matrícula e de penalidades (tais como multa, vedação de processar inventário e outros litígios, alforria) para limitar a liberdade de ensino dos senhores escravocratas, pois, caso contrário, os escravos e filhos livres de escravas não teriam acesso ao ensino primário.

Durante o Império, portanto, a obrigatoriedade e a liberdade de ensino conviviam no ordenamento jurídico brasileiro. A obrigatoriedade de ensino, geralmente, consistia no dever de oferecer a instrução primária; e a liberdade de ensino, no direito dos pais de escolher o gênero do ensino, em casa ou na escola.

3.2 Constituição de 1891

Em 15 de novembro de 1889, proclamada a República no Brasil, instituiu-se imediatamente um governo provisório, chefiado pelo Marechal Deodoro da Fonseca, que deveria dirigir o país até que fosse elaborada uma nova Constituição.

Durante o governo provisório, algumas medidas de cunho educacional foram adotadas, exemplificativamente, a criação da Secretaria da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, em 19 de abril de 1890, que significou uma possibilidade de unificação política do país pela instrução; a laicização do currículo, tornando-se plena a liberdade de crença; a leitura e a escrita como requisito para o direito de votar; a existência de escolas livres e a instituição do proto-Conselho Nacional de Educação (Cury, 1996). Assim, o governo provisório foi também um *poder educador* e, no terreno educacional, adotou medidas diretas e indiretas.

Quanto à obrigatoriedade de ensino, nesse período de transição, relata Cury:

[...] Mantinha-se o ensino oficial, mas também se indica a manutenção do ensino livre, com liberdade para abertura de escolas particulares religiosas. Quanto ao ensino religioso, desde logo o Estado procurou promover a laicização no âmbito das escolas públicas. Mas, não há, em âmbito nacional, a imposição da obrigatoriedade ou da gratuidade nas escolas oficiais. (1996, p. 73)

Não se tratava de obrigatoriedade de ensino no âmbito do texto constitucional, pois esta já existia em normas provinciais. Além disso, poderia não se falar em obrigatoriedade de matrícula, mas o oferecimento do ensino primário era bastante comum. Assim, no governo provisório a relação entre liberdade de ensino e obrigatoriedade não apresenta alteração.

Após elaborações e reelaborações do texto, sucessivas votações e redações, a Constituição de 1891, conhecida como a Constituição de Rui Barbosa, em razão de o anteprojeto ter sido também elaborado por ele, é a primeira Constituição da República Brasileira. O novo ordenamento jurídico, inspirado na Constituição norte-americana, contemplava o liberalismo, o federalismo, a divisão de poderes, os direitos civis, a ampliação dos direitos políticos e o laicismo.

A Constituição de 1891 não conservou a previsão de gratuidade de ensino da Constituição de 1824, apesar de já existirem escolas públicas no país e ser tal previsão fundamental para o momento de democratização. Manteve o sistema do federalismo educacional tão prejudicial ao desenvolvimento adequado do ensino básico, previsto no Ato Adicional de 1834. Assim, o encargo da instrução primária permanecia com os municípios e estados; o ensino secundário continuava a cargo dos estados, podendo ser mantido também pela União e iniciativa privada (art. 35, § 3º, CR/91); e o ensino superior, sob a responsabilidade da União, sendo facultado aos estados e à iniciativa privada (art. 35, § 3º, CR/91).

Diferentemente da Constituição anterior, que adotou a religião católica como a oficial do país, a Constituição de 1891 consolidou a separação entre Igreja e Estado, passando a religião para o domínio da sociedade civil e para o âmbito privado. Nesse sentido, o art. 72, parágrafo 6º, estabeleceu a laicidade da educação em estabelecimentos públicos, *ipsis litteris*: “Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos” (BRASIL, 1891). Além disso, o texto constitucional proibiu subsídio, manutenção ou restrição do exercício de cultos e de crenças (art. 11, 2º, CR/91).

Todavia, como pondera Cury (1996), não se deve entender laicidade como a defesa da irreligião. A educação religiosa era livre desde que não ofendesse a moral pública e as leis, nos termos do art. 72, § 5º: “[...], ficando livre a todos os cultos religiosos a prática dos respectivos ritos em relação aos seus crentes, desde que não ofendam a moral pública e as leis” (BRASIL, 1891). Desse modo, o entendimento

constitucional firmou-se no sentido de manter o “respeito pela distinção entre o público/leigo x privado/livre” (CURY, 1996, p. 76).

Assim, a questão da laicidade guarda relação com a questão da obrigatoriedade e liberdade de ensino, que implica na defesa das posições destes grupos: de renovadores, que propunham o ensino público laico, e de católicos, que defendiam o ensino religioso livre. Nesse cenário, após composição dos interesses dos grupos, mantiveram-se, paralelamente ao ensino público, leigo, as escolas privadas e o ensino em casa.

A liberdade de ensino decorria do texto constitucional, cujos arts. 72, §§ 24 e 12, respectivamente, dispuseram: “É garantido o livre exercício de qualquer profissão moral, intelectual e industrial” e “[...] é livre a manifestação de pensamento pela imprensa ou pela tribuna, sem dependência de censura, respondendo cada um pelos abusos que cometer nos casos e pela forma que a lei determinar. [...]” (BRASIL, 1891).

Cury (1996) acresce que o debate em torno do voto do analfabeto contribuiu para o amadurecimento da ideia de que a educação é imprescindível para o desenvolvimento individual. Assim, o requisito de saber ler e escrever serviu de impulso para o que os indivíduos buscassem a concretização da sua individualidade. Ademais, reforçou o entendimento de que a obrigatoriedade de ensino deveria também estar prevista constitucionalmente, pois o aspecto social da educação não poderia ser deixado de lado.

Identifica-se, nesse período, a construção de uma memória social de valorização da educação. Não apenas a elite, mas também a classe trabalhadora passou a entender que ser alfabetizado é o único caminho para a participação na vida política do país. A educação começou a ser vista como “um poderoso instrumento de formação das novas gerações para a ação política transformadora” (LOMBARDI, 2011, p. 105). O enfoque social passou a ser obrigatoriedade de ensino, vez que a educação para o trabalhador não era prioridade da elite e, portanto, a oferta de educação para todos não se resolveria no âmbito da liberdade de ensino. Por esses pontos de vista, começou-se a delinear a obrigatoriedade, contraposta à liberdade de ensino, pois a busca pela aquisição individual do conhecimento não poderia desenvolver-se sem o compromisso com o caráter social da educação.

Importa destacar que a Constituição de 1891 teve somente uma alteração, que ocorreu com a Emenda Constitucional de 1926. Nesse período, apesar de debates intensos a respeito da educação, as propostas de emendas sobre o ensino não foram incorporadas ao texto da EC/26. No entanto, ainda assim, cabe mencionar alguns temas

de debates em torno da educação que ocorreram na época – eles facilitarão a compreensão da divergência atual sobre obrigatoriedade e liberdade de ensino.

Os discursos políticos sobre a distribuição de competências no âmbito da educação entre União, Estados e Municípios desencadearam o debate sobre o papel do Estado no seu dever de oferecer instrução para todos. Desse modo, “postulava-se do Estado uma defesa explícita e constitucional da União na promoção da educação primária” (CURY, 1996, p. 87), com o argumento de que o Brasil necessitava educar a população para superar os seus problemas e precisava cunhar uma espécie de conteúdo nacional, com o objetivo de construir uma unidade nacional patriótica, por meio da unidade pedagógica, determinada pela União.

Para tanto, pregava-se que a escola deveria ser gratuita e obrigatória, pois, apesar de não serem suficientes, estas características são indispensáveis para a democracia. Nesse sentido, Cury, ao falar do discurso de Afrânio Peixoto, registra: “É preciso democratizar para além do ensino primário a fim de que da soma de todos, pobres e ricos, se possa construir, por seleção das capacidades” (CURY, 1996, p. 89).

Outro tema de debate foi a questão do financiamento da educação pública por mútua colaboração. Sobre isso, ainda Cury, citando a proposta de Afrânio Peixoto (1996, p. 89):

A casa escolar, e a fiscalização da escola e da sua frequência, deviam ser do interesse da communa ou do município; o professor e as escolas normaes primarias e secundarias, os gymnasios seriam dos Estados; a escola normal superior, instrumento de nacionalização e de unidade espiritual do ensino, seria da União. (Revisão, I, p. 289)

Interessante que Afrânio Peixoto já defendia o “direito” à educação do povo e o dever do Estado na prestação educacional e, também, a colaboração mútua entre Município, Estados e União, ressaltando a fiscalização do ensino em casa pelo Estado, no caso, o Município. Já existia a proposta de inserir no texto constitucional a previsão da obrigatoriedade de ensino, com o objetivo de concretizar o anseio de que todos tivessem educação e se desenvolvessem como cidadãos, patriotas. A título de exemplo, a proposta e justificativa de Tavares Cavalcanti:

Proposta [...]:

Será obrigatório o ensino primário, competindo quer a União, quer aos Estados a decretação de medidas compulsórias.

Justificativa:

A obrigatoriedade do ensino primário é autorizada pela emenda 12. Quaesquer que sejam as objecções levantadas contra a sua adopção, fundadas no direito ou no interesse dos Paes, é indiscutível o poder do Estado para formar a mentalidade nacional. Não se póde conceder ao analphabetismo o direito absoluto de resistir ao poder público. (*apud* Cury, 1996, p. 90)

Ocorre que a proposta de inserir no texto constitucional a obrigatoriedade não foi aprovada, inobstante muitas críticas. Vale transcrever a fala de Alberico Moraes:

Portanto, é uma obrigação primmária de todos os governos, que se dizem democratas, curarem com empenho da instrução do povo. Abandonal-a a discricção dos pais é retardal-a a indefinidamente [...] e o meio de mais rapidamente apressal-a, é tornal-a obrigatória [...]. (*apud* CURY, 1996, p. 91)

Sustentava-se que, independentemente dos esforços de particulares, dos municípios e dos estados em prol do ensino, competia à União prover a educação onde não existisse ou fosse insuficiente a oferta. Afinal, não há parte do território nacional que possa desinteressar à União, sendo sua obrigação pela “própria formação do seu character e desenvolvimento de suas forças” (CURY, 1996, p. 94). Assim, a educação apresentava-se diretamente relacionada ao papel da União de formar a mentalidade nacional. Segundo Gilberto Amado, o país que não resolve a questão educacional “perde a unidade, perde a futura independência” (*apud* CURY, 1996, p. 98).

Defendia-se que a previsão da obrigatoriedade apenas dos estados era insuficiente e que caberia à União resolver, no âmbito da sua competência, pois à União compete, privativamente, legislar sobre o direito civil e penal, devendo os estados legislar apenas concorrentemente. Desse modo, já se buscava a construção de uma educação primária que fosse orientada por diretrizes e bases nacionais.

Ainda assim, ressaltava-se também que a colaboração com a instrução nacional deveria ser processada por todas as forças nacionais: União, Estados, Municípios e iniciativa privada, nessa ordem de prioridade. Portanto, apesar do discurso pela obrigatoriedade, afirmava-se também a liberdade de ensino e que seria criminoso qualquer ato que atentasse contra essa liberdade.

Nesse sentido, Filho (1996), ao tratar do *Manifesto Republicano*, afirma que, na época, esse documento já apontava os malefícios do regime, em especial, a supressão da liberdade de ensino pela fiscalização exagerada do governo e pelo monopólio oficial. Mais adiante, acresce que, apesar de o Estado leigo não professar, no âmbito do ensino

público, o ensino de religião, tal vedação não seria suficiente para impedir seguidores de quaisquer religiões de criar escola e ensinar os seus credos, vez que existia a liberdade de ensino.

Observa-se que nos debates já havia preocupação com a convivência entre o princípio da obrigatoriedade e o da liberdade de ensino.

De qualquer forma, a ausência de previsão da obrigatoriedade no texto constitucional não impedia a previsão nas constituições estaduais e leis infraconstitucionais. Nesse sentido, Horta, afirma:

Os estados, entretanto, não poderiam arcar sozinhos com o ônus pesado de uma expansão quantitativa de escolas. Por esta razão, o ensino primário é assumido nas Constituições Estaduais do início da República como tarefa pública não obrigatória, exceto em São Paulo, Santa Catarina, Mato Grosso e Minas Gerais.

Em Minas Gerais, as diferentes reformas educacionais, até 1920, definiam o ensino primário como gratuito e obrigatório, na faixa etária dos sete aos treze ou quatorze anos, estabelecendo severos dispositivos para garantir o cumprimento desta obrigatoriedade pelos pais. [...]. (1998, p. 15)

Convém ressaltar que, somente a partir de 1920, a obrigatoriedade escolar passou a fazer parte de diversas reformas estaduais, mas nenhum dispositivo garantiu expressamente a oferta pelo Estado da instrução primária para todos.

Por fim, verifica-se que, apesar dos discursos a favor da previsão da obrigatoriedade e, concomitantemente, da liberdade de ensino, a Constituição de 1891 não faz previsão expressa a esses princípios e trata de forma bastante tímida a educação.

3.3 Constituição de 1934

No primeiro período da denominada “Era Vargas”, que vai de 1930 a 1937 (“2ª República”), após a Revolução de 1930, houve algumas ações educacionais importantes, tais como: a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública; a Reforma do Ensino Secundário e do Ensino Superior (1931), também conhecida como Reforma Francisco Campos; e o Manifesto dos Pioneiros pela Educação Nova (1932).

Era intensa a “disputa ideológica no campo político, econômico e, como não poderia deixar de ser, também, no âmbito educacional” (FILHO, 2005, p. 5). De um lado, havia “intelectuais liberais, socialistas e comunistas, alguns [...], agrupados em torno do movimento conhecido como Escola Nova; de outro lado, católicos e

conservadores” (FILHO, 2005, p. 5) defendendo “um projeto conservador de renovação educacional”.

O embate educacional em torno de uma educação não elitizada e que alcançasse a todos foi intensificado. O Manifesto dos Pioneiros pela Educação Nova (1932) representava a proposta de luta pela obrigatoriedade do ensino elementar para todos, gratuidade de ensino; currículo escolar laico e coeducação dos sexos (FILHO, 2005, p. 5). De outro lado, os representantes da Igreja Católica manifestavam-se pela liberdade de ensino, em especial, o religioso.

[...] A questão central da objeção será a proposta da educação escolar pública, laica, obrigatória e gratuita, retirando-a das mãos da família (leia-se Igreja), destruindo, segundo eles, a liberdade de ensino. As acusações aos chamados escolanovistas marcam, em certo sentido, a polarização da discussão da intelectualidade brasileira da época que começa a ganhar contornos mais nítidos de “esquerda” e “direita” (MULLER, 2000, p. 9)

A composição desses conflitos ideológicos, a sínteses dessas memórias de grupos restaram representadas na Constituição de 1934, pois, ao tempo em que havia um crescimento do movimento em prol de uma educação pública, laica, gratuita e escolar, preservava-se também o ensino livre (religioso) nas casas e o religioso facultativo nas escolas. Assim, os limites da obrigatoriedade e da liberdade de ensino e a questão religiosa já passavam de certa forma a compor os debates.

De qualquer forma, ante a conjuntura nacional e internacional pós-Grande Depressão (1929), pode-se afirmar que a Constituição de 1934 progrediu na regulamentação da educação, inclusive como instrumento de ajustamento social. O princípio da universalidade passou a caminhar de braços dados com o princípio da individualidade ou da personalização. Ou seja, pedagogicamente, buscava-se formar e respeitar o homem individual, que, no entanto, deveria estar também comprometido com o social.

Desse modo, a Constituição de 1934 teve o mérito de assegurar a educação como direito de todos, atribuindo-lhe o status de garantia constitucional. Nesse sentido, o “Título V – Da Família, da Educação e da Cultura”, especificamente o “Capítulo II – Da educação e da Cultura” rezava:

TÍTULO V Da Família, da Educação e da Cultura

CAPÍTULO I

Da Família

[...]

CAPÍTULO II

Da Educação e da Cultura

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

Art 150 - Compete à União:

[...];

e) **exercer ação supletiva, onde se faça necessária, por deficiência de iniciativa ou de recursos** e estimular a obra educativa em todo o País, por meio de estudos, inquéritos, demonstrações e subvenções.

[...];

Parágrafo único - O plano nacional de educação constante de lei federal, nos termos dos arts. 5º, nº XIV, e 39, nº 8, letras a e e , só se poderá renovar em prazos determinados, e obedecerá às seguintes normas:

a) ensino primário integral gratuito e de **freqüência obrigatória** extensivo aos adultos;

b) tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de o tornar mais acessível;

c) **liberdade de ensino em todos os graus e ramos, observadas as prescrições da legislação federal e da estadual;**

[...];

Art 153 - O ensino religioso será de **freqüência facultativa** e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno manifestada pelos pais ou responsáveis e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais.

[...]

Art 155 - É garantida a liberdade de cátedra.

[...] (BRASIL, 1934, grifo nosso).

Interessante observar que a Constituição de 1934 previu expressamente o dever da família e dos poderes públicos em ministrar a educação (art. 149, CR/34).

A família, contemplada também no Título V, Capítulo I, aparece diretamente associada ao direito educacional. Inclusive, a constituinte destacou, primeiro, o dever da família de ministrar educação e, apenas posteriormente, o dever dos Poderes Públicos (art. 149, CR/34). Desse modo, durante a vigência dessa carta política admitia-se a “liberdade” dos pais de ensinar os filhos em casa.

No que diz respeito ao papel do Estado, previu que compete aos poderes públicos ministrar a educação para todos os brasileiros e estrangeiros, mediante a

fixação de um plano educacional; determinou a obrigatoriedade da educação (art. 150, parágrafo único, alínea a); estendeu a necessidade da educação além da formação básica (art. 150, parágrafo único, alínea b); resgatou o princípio da gratuidade do ensino com o objetivo de democratizá-lo (art. 150, parágrafo único, alínea a), entre outras disposições.

Não se pode perder a perspectiva de que as disposições constitucionais decorreram de consenso político em torno do tema e que os debates construídos refletiam pensamentos ideológicos de grupos.

A mobilização em prol do sistema educacional democrático gerou debates intensos durante o processo de elaboração da Constituição de 1934, em especial entre renovadores e católicos. A análise dessas manifestações, sem dúvida, contribui para uma melhor compreensão da memória social da educação brasileira, particularmente no que diz respeito ao ensino em casa.

Entre os temas debatidos, encontrava-se a preocupação em definir os papéis da família e do Estado no processo educacional. Nesse sentido, Rocha afirma:

Não obstante a vitória renovadora, a disposição tática deste ator, em não se confrontar na matéria constitucional com a representação católica, acaba por comprometer o princípio do direito à educação. Expliquemo-nos: A posição católica era a do direito dos pais à educação dos filhos, tendo o Estado o papel subsidiário de proteção e assistência às crianças abandonadas. Embora essa definição seja inteiramente diferente da dos renovadores, observa-se que o direito público à educação não é a negação do direito dos pais, contanto que caiba também a família, ao lado do Estado, o dever de ministrá-la. Há, portanto, a possibilidade de composição, neste aspecto, entre renovadores e católicos, sob o ônus para os primeiros de abdicar de uma formulação estritamente definida sobre os deveres dos poderes públicos. (1996, p. 122-123)

Outra preocupação e tema de debate, entre renovadores e católicos, dizia respeito aos limites da previsão da obrigatoriedade de ensino.

Ainda, Rocha:

Outro aspecto que também fragiliza a definição do direito público à educação é a questão da obrigatoriedade escolar. A concepção original dos renovadores é formulada pela 5ª Conferência: “A educação primária será obrigatória, estendendo-se a obrigatoriedade progressivamente até aos dezoito anos, no processo educativo ulterior”. Há uma ambigüidade nesta formulação, pois a obrigatoriedade poderá recair tanto ao Estado, a quem compete fornecer os meios, como ao cidadão, a quem compete reclamar os meios. Frente à contradição de estabelecer um mesmo dever de obrigatoriedade a quem tem funções precisamente opostas

(fornecer/reclamar), a oposição dos renovadores titubeia em ser incisiva no que se refere ao dever estatal.

No texto definitivo ficará patente a conciliação de políticas opostas. A Constituição consagrará, no que se refere ao princípio do direito à educação, que ele “... deve ser ministrado pela família e pelos poderes públicos” (art. 140); e no princípio de obrigatoriedade afirmar-se-á que se trata de “frequência obrigatória”, portanto, restrita ao público matriculado (art. 150, letra a). (1996, p. 126)

Como se pode observar, a inquietação no que tange à previsão da obrigatoriedade de ensino não é algo novo; ao contrário, já se discutia a quem se direcionava a obrigação e o alcance da norma.

Por meio desse excerto, nota-se a vinculação do princípio da obrigatoriedade com a previsão de frequência obrigatória à escola. No entanto, faz-se necessário advertir que se, por um lado, a obrigatoriedade de ensino significava que todos deveriam ter educação e, portanto, o dever de ofertar a instrução primária alcançava a família e o Estado, por outro lado, a frequência obrigatória destinava-se tão somente ao público matriculado, ou seja, não alcançava aqueles que eram ensinados em casa.

O entendimento de que a frequência obrigatória destinava-se apenas aos alunos matriculados é reforçado pelo fato de a Constituição de 1934 não dispor sobre matrícula obrigatória. Desse modo, a obrigatoriedade permanecia com o sentido de que todos deveriam ter educação, seja ministrada pela família, seja pelos poderes públicos. Isto é, os pais continuavam com a “liberdade” de escolher o gênero de ensino que seria adotada; entretanto, não poderiam deixar de prover a instrução primária.

Nota-se que os princípios da liberdade de ensino e de cátedra (art. 150, parágrafo único, alínea c, e art. 155, CR/34, respectivamente) conviviam com o princípio da obrigatoriedade (art. 149, *caput*, CR/34) e da frequência obrigatória ao estabelecimento de ensino – exceto as aulas de conteúdo religioso (art. 150, parágrafo único, alínea “a” e “c” e art. 153, CR/34).

Segundo Rocha:

A isso não se opuseram, os renovadores, coerentemente com a compreensão de que não se pretendia o monopólio educacional pelo Estado, mas apenas o reconhecimento da educação como um direito da cidadania; como a realização desse direito exigia a superação de todos os tipos de seleção que não a intelectual, era necessário um esforço fundamental no sentido público gratuito e obrigatório. Os renovadores não só não se opunham a que as classes abastadas continuassem a financiar o ensino privado de sua livre escolha, como admitiam a possibilidade de financiamento público ao aluno carente de recursos. Isso naturalmente como forma transitória de fazer valer o

postulado do direito à educação, enquanto não houvesse um sistema público capaz de abranger a todos. (1996, p. 128-129)

Constata-se que a proposta dos renovadores caminhava em direção a uma maior intervenção do Estado na educação, pois, entre elas, está a “superação de toda a seletividade social através da escola única, que a todos se dirige” (ROCHA, 1996, p. 122).

Todavia, apesar da previsão da obrigatoriedade dos poderes públicos de ofertar educação a todos os brasileiros e estrangeiros, não havia disposição legal que assegurasse ao cidadão exigir o cumprimento do direito. Desse modo, a Constituição de 1934 não promoveu a plena realização do direito à educação.

De qualquer modo, inicial e paralelamente ao dever da família de prover a educação, defendia-se o dever do Estado de “exercer ação supletiva, onde se faça necessária, por deficiência de iniciativa ou de recursos” (Ibid., 1996, p. 126). Além disso, os renovadores propunham ao Estado “estimular a obra educativa em todo o País, por meio de estudos, inquéritos, demonstrações e subvenções” em todas as esferas educacionais (Art. 150, alínea e, CR/34) (BRASIL, 1934).

Desse modo, a Constituição de 1934 começou também a delinear o sistema educacional sob a responsabilidade estatal, estabelecendo privativamente à União a competência de “traçar as diretrizes da educação nacional” (art. 5º, CR/34), concorrentemente com os estados de “difundir a instrução pública em todos os seus graus” (art. 10, CR/34) e, aos municípios e Distrito Federal, “organizar e manter sistemas educativos nos territórios respectivos, respeitadas as diretrizes estabelecidas pela União” (art. 151, CR/34) (BRASIL, 1934). Nesse sentido, surgiu o Plano Nacional de Educação, com o propósito de construir o sistema educacional do país, de cima para baixo, com caráter de compulsoriedade e obrigatoriedade.

Horta relata que, segundo Vargas, o Plano Nacional de Educação:

Tratava-se [...], de uma obra que deveria ser iniciada “sem demora, em todo o edifício educacional, de base ao alto, com caráter de compulsoriedade, de obrigatoriedade inflexível”.

Dessa forma, o Plano Nacional de Educação, concebido inicialmente pelos educadores da ABE como uma forma de evitar-se que a educação fosse influenciada pelas “frequentes mutações no cenário político”, viu-se transformando em instrumento privilegiado de ação política. Isto aparece claramente durante todo o processo de elaboração mesmo, realizado pelos membros do Conselho Nacional de Educação sob a presidência do Ministro Capanema. (1996, p. 145)

Ainda, Horta:

[...], Getúlio Vargas afirmará, ao tratar da “segurança nacional”, que o estabelecimento das “bases do ensino nacional” e a elaboração do “plano nacional de educação” deveriam levar em consideração a necessidade urgente de o Estado assumir, na sua ação educacional, uma posição defensiva “não somente contra o influxo dissolvente do comunismo, mas no esclarecimento das suas diretrizes de preparação política”. [...]. (1996, p. 144)

Ante os interesses políticos que envolviam a educação, o governo deliberadamente decidiu influir no ensino elementar e, inicialmente, o fez mediante a criação da Comissão Nacional de Ensino Primário, que somente veio a se concretizar após o Estado Novo. De qualquer forma, já se nota uma tendência de maior intervenção estatal na política educacional.

No que se refere ao ensino elementar, cedo o regime estadonovista resgatará o desejo de influir sobre ele. E o fará através da criação, em 1938, da Comissão Nacional de Ensino Primário (CNEP) e das três tentativas de formulação de uma lei orgânica do ensino primário, somente concretizada após o Estado Novo (ROCHA, 1996, p. 134).

[...] Dessa forma, as intenções do Estado Novo de fazer, por exemplo, do ensino elementar um recurso de legitimação do poder, através de uma política de alfabetização massiva, fora dos sistemas escolares regulares, com conteúdos pedagógicos simplificados, eram barradas nos próprios aparelhos incumbidos de implementá-las. Fazia-se com que o governo se redefinisse, incorporando em suas políticas preocupações não intencionadas, inicialmente, pela cúpula do regime. (ROCHA, 1996, p. 135)

Não resta dúvida de que os posicionamentos ideológicos no âmbito da educação eram reflexos de forças políticas decorrentes de grupos. Assim, os debates em torno da educação giraram em torno de posicionamentos ideológicos de grupos que, mediante composições, expressaram-se por meio da carta política.

Ante o exposto, conclui-se que a Constituição de 1934 é, sem dúvida, um importante marco para o sistema educacional e contribui para a compreensão do debate que se apresenta na sociedade hodierna sobre o ensino em casa.

3.4 Constituição de 1937

A Constituição de 1937, outorgada por Getúlio Vargas, então apelidada de “Polaca”¹⁷, fruto do regime ditatorial, promoveu restrições em alguns direitos fundamentais. Em relação à educação, o presente estudo se deterá tão somente na análise do papel da família e do Estado, em especial do ponto de vista da obrigatoriedade e liberdade de ensino.

Inicialmente, verifica-se que o texto constitucional manteve a relação direta do direito à educação com a família, pois inseriu a educação logo após o título “Da família”. Assim, dispõe o texto constitucional, *ipsis litteris*:

DA FAMÍLIA

[...]

Art 125 - A educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular.

[...]

Art 127 - A infância e a juventude devem ser objeto de cuidados e garantias especiais por parte do Estado, que tomará todas as medidas destinadas a assegurar-lhes condições físicas e morais de vida sã e de harmonioso desenvolvimento das suas faculdades.

O abandono moral, intelectual ou físico da infância e da juventude importará falta grave dos responsáveis por sua guarda e educação, e cria ao Estado o dever de provê-las do conforto e dos cuidados indispensáveis à preservação física e moral.

Aos pais miseráveis assiste o direito de invocar o auxílio e proteção do Estado para a subsistência e educação da sua prole.

DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA

Art 128 - A arte, a ciência e o ensino são livres à iniciativa individual e a de associações ou pessoas coletivas públicas e particulares.

É dever do Estado contribuir, direta e indiretamente, para o estímulo e desenvolvimento de umas e de outro, favorecendo ou fundando instituições artísticas, científicas e de ensino.

Art 129 - A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade

¹⁷ “É também conhecida como **Polaca** por dois motivos: por ter sido baseada na Constituição autoritária da Polônia e porque, na época, chegavam em grande número ao Brasil, fixando-se em São Paulo, buscando refugiar-se das más condições econômicas e perseguições, mulheres polonesas, muitas vezes de origem judaica, das quais algumas, para sobreviverem e sustentarem seus filhos, viram-se forçadas à prostituição, por causa dessas prostitutas polacas, para os paulistas, apelidar a constituição de 1937 de **Polaca** tinha uma conotação especialmente pejorativa. Foi redigida pelo jurista Francisco Campos, ministro da Justiça do novo regime, e obteve a aprovação prévia de Vargas e do ministro da Guerra, general Eurico Gaspar Dutra.
Fonte: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Constitui%C3%A7%C3%A3o_brasileira_de_1937>. Acesso em: 25/12/2014.

de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.

O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação o primeiro dever de Estado. Cumpre-lhe dar execução a esse dever, fundando institutos de ensino profissional e subsidiando os de iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais.

É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público.

Art 130 - **O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados;** assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar.

[...].

Art 132 - O Estado fundará instituições ou dará o seu auxílio e proteção às fundadas por associações civis, tendo umas; e outras por fim organizar para a **juventude** períodos de trabalho anual nos campos e oficinas, assim como promover-lhe a disciplina moral e o adestramento físico, de maneira a **prepará-la ao cumprimento, dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação.**

Art 133 - **O ensino religioso poderá ser contemplado como matéria do curso ordinário das escolas primárias, normais e secundárias. Não poderá, porém, constituir objeto de obrigação dos mestres ou professores, nem de frequência compulsória por parte dos alunos.**

[...]. (Brasil, 1937, grifo nosso).

A ênfase no papel da família como promotora da educação dos filhos, sobre o fundamento de que este dever decorre do direito natural dos pais, é incontestável. Nota-se que a primazia do papel da família na educação, que antes aparecia implícita na Constituição de 1934, passou a estar expressamente prevista na Constituição de 1937. A esse respeito, Boaventura ressalta:

As condições políticas e ideológicas, internas e externas, terminaram por derrubar o renovador texto constitucional e tivemos, pela segunda vez, outra carta outorgada, a de 1937, conhecida como a “polaca”. Com a Constituição de 1937, base do Estado Novo, atribuiu-se à família a responsabilidade pela educação integral da prole e ao Estado o dever de colaborar para a execução dessa responsabilidade (1996, p. 194)

Assim, não se dizia mais que a “educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos” (art. 149, CR/34, grifo nosso), deixando implicitamente a prevalência da família no papel de educar. Ao contrário, de maneira categórica passou-se a afirmar que a educação dos filhos “é o primeiro dever e

o direito natural dos pais” (art. 125, CR/37, grifo nosso) e que a participação do Estado deveria ocorrer de modo supletivo: “Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular” (art. 125, CR/37, grifo nosso).

Quanto ao dever do Estado de colaborar “de maneira principal”, entende-se que a este cumpriria o dever de ofertar o ensino público àqueles que não tinham acesso ao ensino privado. No que tange à atuação subsidiária (ou secundária), caberia ao Estado auxiliar, suprimir e fiscalizar a oferta do ensino privado e particular (este último, referindo-se ao ofertado nas casas).

No que diz respeito ao papel suplementar de fiscalizar, prevê textualmente o dever do Estado de defender a infância e a juventude, com o fim de que fossem garantidas todas as “condições físicas e morais da vida sã” e “harmonioso desenvolvimento das suas faculdades” (art. 127, CR/37) e que os educandos fossem preparados para desempenhar “seus deveres para com a economia e a defesa da Nação” (art. 132, CR/37).

A preocupação dos grupos com a formação de crianças e adolescentes já se manifestava no texto constitucional, seja com a socialização adequada, seja com a formação da cidadania.

Outro ponto bastante debatido à época dizia respeito ao afastamento do Estado da responsabilidade social com a educação, vez que o governo não demonstrava intenção de destinar recursos públicos para o seu financiamento. Os arts. 129 e 130, da CR/37, reforçam esse entendimento quando deixam clara a intenção do governo de passar a responsabilidade para a iniciativa privada, exemplificativamente, quando aduz que “É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade, escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados” e que a previsão de gratuidade “não exclui o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados” e, portanto, “por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar”.

Assim, os renovadores criticavam a escola existente, por se caracterizar

[...] pela seletividade social do grupo a que se dirigia, pela formação educacional de tipo apenas propedêutico, por conteúdos pedagógicos de caráter formalista, pela separação entre o ensino e as atividades humanas. Contra essa escola, os renovadores propõem: a) superação de toda a seletividade social através da escola única, que a todos se

dirige; b) compreensão do papel da escola na constituição da sociabilidade; c) pedagogia sustentada na individualização do educando e na consciência do ser social do homem; d) caráter público da educação, entendido como exigência de sustentação financeira do Estado, que respalda a diversidade educacional.

[...]

A questão do exercício de uma ação supletiva pela União é também um tema substantivo para os renovadores. A ação da União deve se realizar onde se fizer necessária “por deficiência de iniciativa ou de recurso”; ela deve se pautar pela estimulação da obra educacional em todo o país, [...]. Isto preenche plenamente um objetivo importante para os renovadores. Para eles é fundamentalmente por aí que se dará o comprometimento da União em todas as esferas educacionais. (ROCHA, 1996, p. 123 - 127)

Em razão dessas previsões legais, Vieira (2011) sustenta que, na Constituição de 1937, houve retrocesso no campo educacional, com o argumento de que priorizou a educação privada, em detrimento da educação pública, de tal forma que esta última ficou destinada somente àqueles que não tinham acesso ao ensino privado.

No cenário político, prevaleceu a composição de interesses do grupo dos católicos, defensores da liberdade de ensino e da livre iniciativa, e do grupo dos renovadores, que lutavam pela obrigatoriedade de ensino. Apesar do entendimento destes últimos de que a livre iniciativa contribui para menor intervenção do Estado no sistema educacional. Vale citar Rocha:

[...]. A obrigatoriedade escolar não incidiu coativamente ao Estado, não o obrigando ao cumprimento da norma constitucional. Acrescenta-se a isso a fragilização do princípio do direito à educação, decorrente da composição dos renovadores com o agente católico, na delimitação de quem exerce a educação: a família, eufemismo de particular ou privado, e os poderes públicos. (1996, p. 132)

Entre os tópicos que envolviam a disputa obrigatoriedade e liberdade de ensino, ressalta-se a polêmica em torno da contribuição do ensino religioso na formação do cidadão. Alguns sustentavam o caráter da disciplina moral e cívica com conteúdo técnico científico, enquanto outros defendiam a essencialidade do ensino religioso.

Decorreu das composições a permanência do ensino religioso como disciplina escolar, facultando-se, no entanto, a frequência aos alunos (art. 133). Assim, a obrigatoriedade de frequência passou a existir somente para as outras disciplinas escolares. Considera-se, assim, que, em razão de o texto constitucional não prever a matrícula obrigatória, prevalece o entendimento de que a obrigatoriedade restringia-se

tão somente ao dever de ofertar a instrução primária aos filhos, seja na escola, seja em casa.

Corroborar esse entendimento o Decreto-Lei nº. 07 de dezembro de 1940 (Código Penal), que, pela primeira vez no Brasil, criminaliza o ato de os pais não proverem a instrução primária ao filho em idade escolar com o delito denominado, então, Abandono Intelectual, previsto no art. 246, *ipsis litteris*:

Abandono intelectual

Art. 246 - Deixar, sem justa causa, de prover à instrução primária de filho em idade escolar:

Pena - detenção, de quinze dias a um mês, ou multa. (BRASIL, 1940)¹⁸

Assim, não subsistia para a sociedade da época o entendimento de que a obrigatoriedade de ensino representava também matrícula dos filhos numa escola, pois inexistia previsão constitucional, e os ensinos público, privado e particular (art. 154, CR/34), este último referindo-se ao ensino em casa, conviviam mutuamente. Nesse sentido, Vieira, ao abordar o art. 125 da CR/37, afirma que

O artigo acima, que diz ser educação um direito natural das famílias, leva novamente ao entendimento de um ensino domiciliar, uma vez que não há nenhuma menção à obrigatoriedade de matrícula na escola. Nesse contexto, o Estado passa a ser apenas um colaborador deste dever e não detentor de sua obrigatoriedade. (VIEIRA, 2011, p. 60)

Diante desse quadro, constata-se que a obrigatoriedade de ensino (art. 130, CR/37), interpretada como dever de fornecer instrução primária aos filhos, continuava a conviver com a liberdade dos pais de educar os filhos em casa. Quanto ao Estado, competia-lhe exercer o papel supletivo e fiscalizador.

3.5 Constituição de 1946

A Constituição de 1946, promulgada após o término da Segunda Guerra Mundial, período em que muitas constituições no mundo ocidental foram reformuladas, restaurou algumas disposições da Constituição de 1934. Acredita-se que a ausência de muitas inovações naquele texto constitucional decorreu do consenso ideológico que percorreu os debates no processo de elaboração.

¹⁸Curiosamente, esse dispositivo permanece em vigor nesses termos e, atualmente, está sendo aplicado para os pais que decidem ensinar os filhos em casa.

João Almiro, ao tratar da Constituição de 1946 e referir-se à de 1937, afirma:

Na realidade, mais importante do que a existência de uma Constituição que permite manterem-se os controles sobre os sindicatos e se adotarem medidas repressivas contra o PC era verificar a importância do consenso ideológico que percorreu os debates e que contribuiu para a redação desta Constituição. (OLIVEIRA, 1996, p. 164)

Entre os embates, discutia-se onde deveriam inserir as normas referentes ao direito educacional. Alguns advogavam que deveria continuar no capítulo da família, especificamente onde se regulamenta o pátrio poder, pois a educação é direito natural dos pais. Enquanto outros defendiam que deveriam ficar em capítulo distinto da família, sobre o fundamento de que ao Estado cumpre o papel principal de fornecer a educação, não sendo este nem subsidiário nem supletivo.

Os defensores do direito natural dos pais sustentavam que retirar do capítulo da família as disposições da educação seria um equívoco. Vale transcrever a justificativa formulada pela subcomissão apresentada por Ataliba Nogueira em defesa do direito natural dos pais:

[...] estamos trabalhando, há 16 ou 17 anos, por uma tendência totalitária do ensino e, mais largamente, da educação.

O Estado [...] quer absolver o direito que as famílias têm de educar os seus filhos. Quando possível, procuramos para os nossos filhos colégios particulares; às vezes com verdadeiro sacrifício. Entretanto nem ali se foge à ação tentacular do Estado que na organização do ensino, atinge até as minúcias, abolindo as iniciativas, a liberdade de ação dos particulares.

A imprensa e o próprio episcopado reclamaram contra o fato das alunas de estabelecimentos públicos ou particulares, serem obrigadas, pela educação que o Estado ministra, a tomar parte em desfiles, seminuas, passando pelas ruas das principais cidades do Brasil, aos olhos de todos, fixando em fotografias e filmes cinematográficos [...].A democracia deseja esse dispositivo. Por que? Porque diz que a educação compete, em primeiro lugar, à família.

Não só por direito; É, em primeiro lugar, o dever da família.

Tudo demonstra que é natural que o pai eduque os filhos.

Chamo a atenção para o espírito que está sendo inculcado em nosso meio educacional de uns 16 anos para cá. Ilustrados colegas participam da concepção de que a educação pertence ao Estado principalmente, de que o Estado pode contrariar a vontade dos pais, quando este art. 6º diz precisamente o contrário. O Estado não pode substituir os pais de família na educação dos filhos. A tendência veio exatamente dos Estados antidemocráticos, que procuram modelar a infância à sua feição, ao passo que os pais perturbam tal modelação. [...].Se desejo dar a meu filho tal educação, não pode o Estado de maneira nenhuma impor que ele seja educado de outra forma. O mesmo deve acontecer com a instrução.

Os pais são obrigados a ensinar; o Estado pode coagi-los a assim proceder, pois é dever deles. Precisamos ser realistas, ou dizer, acentuando-se que não é possível aos pais dar educação a seus filhos. Mas está previsto no artigo: “competindo (a educação), supletivamente e subsidiariamente ao Poder Público”. Se os pais não podem acudir ao dever, então cabe ao poder público substituí-los. Mas, continuo afirmando, contra o estatismo, embora disfarçado, que aos pais incumbe dar educação aos filhos. Não posso absolutamente, concordar em que – como amanhã será possível se se obrigar à modelação da educação das crianças, forçando-as a receber educação, instrução só pelos modelos do Estado, proibindo o ensino particular, e impedindo que os pais ensinem como entendam; não é possível estar com estas novas formas de estatismo.

Não estamos sempre invocando aqui o exemplo dos Estados Unidos? Pois ali, não só subsidiária é a ação do Estado, neste como em outros assuntos de relevo?

O art. 6º segundo o substitutivo é o seguinte: “A educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos”. São direitos concorrentes. Não se vê a legítima preeminência da família. Pelas leis do Estado poderemos chegar à compreensão absolutamente totalitária da aplicação do texto. Não o aceito, porque não atribui à família a preeminência da educação. (OLIVEIRA, 1996, p. 176 – 177)

Os argumentos contrários à primazia da família no processo educacional repudiavam a ideia de o Estado ocupar o papel supletivo ou subsidiário da educação. Hermes Lima (OLIVEIRA, 1996, p. 175) sustentava que o papel do Estado era tão principal quanto o da família, que não estaria aparelhada para dar aos seus filhos a educação que é fornecida pelo Estado.

A polarização família *versus* Estado, referente ao papel dessas instâncias na educação, já se apresentava de forma bastante delineada, cogitando-se, inclusive, a possibilidade de o Estado constar como responsável principal pela educação.

Além disso, discutia-se a inserção da educação como direito subjetivo do indivíduo no texto constitucional. E, por via de consequência, já se chamava a atenção a quem pertencia o direito fundamental educacional, no caso, o educando.

Assim analisa Prado Kelly:

[...] A contar da Constituição alemã de 1919, se passou a considerar que a matéria de educação devia constituir capítulo especial das Constituições, porque aos direitos clássicos do indivíduo ou da pessoa humana se devia acrescentar o direito à educação. Essa a tese.

Ora, Senhores, desse direito à educação quem é o titular? O educando. Nem pode deixar de ser. Mas, para a comissão [subcomissão de educação], é o educador.

“A educação é dever e direito natural dos pais”. Mas tal regra só tem em vista a educação dos menores; não prevê, sequer a do adulto. E não podemos esquecer, num sistema de educação, a do adulto.

[...]. (*apud* OLIVEIRA, 1996, p. 177).

De qualquer forma, a associação entre educação e família permaneceu e, especificamente, no Título VI – “Da Família, da Educação e da Cultura”, “Capítulo II – Da Educação e da Cultura”, dispôs:

TÍTULO VI
Da Família, da Educação e da Cultura

CAPÍTULO I
Da Família

[...]

CAPÍTULO II
Da Educação e da Cultura

Art 166 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.

Art 167 - O ensino dos diferentes ramos será ministrado pelos Poderes Públicos e é livre à iniciativa particular, respeitadas as leis que o regulem.

Art 168 - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios:

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

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

[...];

V - o ensino religioso constitui disciplina dos horários das escolas oficiais, é de matrícula facultativa e será ministrado de acordo com a confissão religiosa do aluno, manifestada por ele, se for capaz, ou pelo seu representante legal ou responsável;

[...];

VII - é garantida a liberdade de cátedra.

Art 169 - [...].

Art 170 - A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios.

Parágrafo único - O sistema federal de ensino terá caráter supletivo, estendendo-se a todo o País nos estritos limites das deficiências locais.

Art 171 - Os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino.

[...]. (BRASIL, 1946)

Acompanhando as constituições anteriores, a Constituição de 1946 manteve a precedência da educação no lar e, pela primeira vez, em texto constitucional, ressaltou-se que a educação deveria inspirar-se nos princípios de liberdade e solidariedade. Importa elucidar que a inauguração de liberdade e solidariedade como princípios gerais

da educação proveio do consenso obtido, após intenso debate, no processo de elaboração do texto constitucional.

Entre os temas conflitantes, “o ponto mais polêmico foi o ensino religioso, de matrícula facultativa nos estabelecimentos oficiais” (OLIVEIRA, 1996, p. 165), que, apesar de extrapolar o escopo deste estudo, está diretamente relacionada à liberdade de ensino. Portanto, convém uma breve análise da divergência.

Os contrários ao ensino religioso defendiam que este competia aos templos e à família e, portanto, jamais deveria ser matéria afeita às escolas, pois não se poderia privilegiar a religião de uma maioria em detrimento de uma minoria, que possui outros credos, sob pena de se disseminar o ódio religioso nas escolas e suprimir a tolerância religiosa. Nesse sentido, Milton Caires de Brito, na Comissão da Constituição, afirma:

[...] Se acrescentarmos ao horário das escolas mais o ensino religioso, que pode ser fartamente ministrado nos catecismos, nas igrejas, nas casas, nas residências, nos lares, estaremos criando problema muito sério para o ensino. Se se tratasse apenas de uma religião, o prejuízo já seria enorme. Imagine-se, porém, o transtorno que ocasionará se aplicarmos democraticamente o princípio a todas as religiões, sabendo-se, que no Brasil existem diversas, uma da maioria e muitas da minoria. (OLIVEIRA, 1996, p. 166-167)

Desse modo, os renovadores defendiam que não incumbiria ao Estado laico ministrar o ensino religioso nas escolas. Ademais, a liberdade de ensino já assegurava aos pais educar os filhos em casa e, por via de consequência, ministrar o ensino religioso conforme o costume da família.

Nota-se que, em contraposição à vedação do ensino religioso, defendia-se a matrícula ou frequência facultativa às aulas de religião e a opção de a família ensinar os filhos em casa.

Nesse diapasão, em razão da laicidade do Estado, os opositores ao ensino religioso defendiam o ensino técnico-científico nas escolas, por meio da disciplina moral e cívica, sustentando que essa disciplina também despertaria no cidadão o senso de responsabilidade social e o respeito à Nação.

Por outro lado, os favoráveis ao ensino religioso nas escolas sustentavam que a disciplina moral e cívica poderia concorrer para despertar no indivíduo a consciência nacional. Entretanto, a educação moral regulada e eficiente somente seria alcançada por meio do ensino religioso, pois apenas esta desperta no indivíduo, entre outros sentimentos, o temor, o amor ao próximo, o respeito às normas, o senso de responsabilidade e a solidariedade. Desse modo, comenta Horta (1996, p. 149) que “a

doutrina católica seria para o Estado não apenas um instrumento capaz de garantir a preservação da hierarquia e da autoridade, mas também um instrumento de luta ideológica”.

Assim, o debate em torno do ensino religioso estava também diretamente relacionado com a questão da educação moral, com a necessidade de formação do cidadão e com a organização leiga adotada constitucionalmente desde 1891.

Como fruto de consenso, adotaram-se, como princípios gerais da educação, a liberdade e a solidariedade, permitiu-se o ensino religioso de matrícula facultativa nas escolas (art. 168, V CR/46), garantiu-se a liberdade de cátedra (art. 168, VII CR/46) e admitiu-se o ensino livre à iniciativa privada, “respeitadas as leis que o regulem” (art. 167, CR/46) . Destarte, aos pais restava assegurada a liberdade de educar os filhos em casa e de ministrar o ensino religioso que estivesse afeito à família. Mas, competiria também desenvolver neles a responsabilidade social por meio da solidariedade.

Repisa-se, paralelamente à liberdade de ensino encontra-se a solidariedade; portanto, apesar de “facultado” aos pais o ensino em casa, estes seriam incumbidos de formar o cidadão responsável socialmente. Seja por meio da educação ofertada em casa, seja mediante a educação ofertada na escola, a formação do cidadão responsável socialmente consolidou-se como base educacional.

Diante disso, a Constituição de 1946 é pioneira ao reconhecer expressamente o direito subjetivo à educação e de alargar a previsão constitucional aos domínios dos direitos econômicos e sociais, que se concentraram no Título “Da Ordem Econômica e Social”. Assim, percebe-se a convivência entre os princípios de liberdade e obrigatoriedade no texto da Constituição de 1946.

No que tange à obrigatoriedade, ratificou-se, no art. 167, inciso I, que “o ensino primário é obrigatório” (BRASIL, 1946), ou seja, continua a interpretação de que a obrigatoriedade se restringe ao dever de prover a instrução primária aos filhos, sendo, portanto, livre aos pais escolher o gênero de ensino, no lar ou na escola.

Corroborar este entendimento a observância de Vieira (2011) de que a Constituição de 1946 também não prevê a obrigatoriedade no sentido de exclusividade à escola.

Quanto à frequência facultativa, prevista nas constituições anteriores para o ensino religioso, percebe-se uma mudança. Agora, o texto constitucional não fala de **frequência facultativa**, e, sim, de **matrícula facultativa** para as aulas de ensino religioso nas escolas. O que se subentende que, uma vez matriculado nas aulas de

ensino religioso, a frequência também passa a ser obrigatória, sem exceção. Ou seja, institui-se a regra que, uma vez matriculado o aluno na disciplina, ainda que seja a disciplina de ensino religioso, a frequência passa a ser obrigatória.

Vale acrescentar que a Lei nº. 4.024/61, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), foi publicada durante a vigência da Constituição de 1946.

Segundo Boaventura, a primeira LDBEN:

[...] permitiu a descentralização da educação da esfera federal para a estadual, com a institucionalização dos sistemas da educação da esfera federal para a estadual, com a institucionalização dos sistemas de educação e recriação dos Conselhos de Educação com funções normativas. (1996, p. 196).

Observa-se que a LDBEN/61, entre outros assuntos, regulamentou a educação de primeiro grau (pré-primária e primária) (arts. 23 a 32), de grau médio (ensino médio, secundário e técnico) ministrado nas escolas (arts. 33 a 51) e de grau superior (arts. 66 a 87), já demonstrou a preocupação com a formação docente, com a inspeção para o ensino primário e médio (arts. 52 a 65), com educação de alunos deficientes (arts. 88 a 89) e com os recursos para a educação (arts. 92 a 96).

Na análise do texto legal, percebe-se que a LDBEN/61 destinou-se a regulamentar a educação nacional especialmente no que diz respeito à educação oferecida pelos poderes públicos. Com exceção dos três primeiros títulos, “Título I – Dos Fins da Educação”, “Título II – Do Direito à Educação”, “Título III – Da Liberdade do Ensino”, que abordam o direito educacional de modo geral, todos os outros títulos referem-se à construção do sistema público educacional brasileiro.

No “Título I – Dos Fins da Educação”, art. 1º, da LDBEN/61, o legislador reitera o preceito constitucional de que a educação nacional é fundada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade e apresenta os fins da educação decorrentes desses princípios, entre eles, a “compreensão dos direitos e deveres da [...] da família e dos demais grupos”; “o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum”.

No que diz respeito ao ensino em casa, a LDBEN/61 reconhece o ensino em casa e o direito natural dos pais de escolherem o “gênero” da educação e o papel suplementar do Estado de contribuir para que este processo educacional seja efetivado no “Título II – Do Direito à Educação”, nos seguintes termos:

TÍTULO II

Do Direito à Educação

Art. 2º A educação é direito de todos e **será dada no lar** e na escola.

Parágrafo único. **À família cabe escolher o gênero de educação que deve dar a seus filhos.**

Art. 3º **O direito à educação é assegurado:**

I - pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma de lei em vigor;

II - **pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade** se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos. (BRASIL, 1961, grifo nosso).

Nota-se que a disposição legal, além de reconhecer a família o direito de escolher o gênero de educação (casa ou escola), concomitantemente, prevê a participação do Estado com o intuito de contribuir para que essa função seja desempenhada primeiramente pela família e, somente de forma subsidiária, pela sociedade.

Todavia, apesar de prever a primazia da família no processo educacional e permitir o ensino em casa, a LDBEN/61 não regulamenta o ensino particular nem estabelece especificamente a forma de fiscalização desse gênero. Ao contrário, restringe-se a organizar o ensino em instituições escolares públicas ou privadas.

O “Título III – Da Liberdade do Ensino”, reforça este entendimento ao dispor que:

TÍTULO III

Da Liberdade do Ensino

Art. 4º É assegurado a todos, na forma da lei, o direito de transmitir seus conhecimentos.

Art. 5º **São assegurados aos estabelecimentos de ensino públicos e particulares legalmente autorizados**, adequada representação nos conselhos estaduais de educação, e o reconhecimento, para todos os fins, dos estudos neles realizados (BRASIL, 1961, grifo nosso).

Quanto à obrigatoriedade, a LDBEN/61 reafirma o ensino primário e a frequência obrigatória, nos seguintes termos:

Art. 27. **O ensino primário é obrigatório a partir dos sete anos** e só será ministrado na língua nacional. Para os que o iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento.

Art. 28. A administração do ensino nos Estados, Distrito Federal e Territórios promoverá:

- a) o levantamento anual do registro das crianças em idade escolar;
- b) o incentivo e a **fiscalização da frequência às aulas.** (BRASIL, 1961, grifo nosso)

Ocorre que o legislador, ao tratar do ensino obrigatório e frequência às aulas, não se refere ao ensino em casa. Entretanto, por meio de interpretação sistemática da LDBEN/61, constata-se que: 1º) a obrigatoriedade do ensino primário é para todas as crianças, ou seja, as que estudam nos lares ou nas escolas; e 2º) a frequência é obrigatória para as crianças matriculadas em escolas, públicas ou privadas de ensino.

Corroborando este entendimento, o art. 30 da LDBEN/61, que dispõe:

Não poderá exercer função pública, nem ocupar emprego em sociedade de economia mista ou empresa concessionária de serviço público o pai de família ou responsável por criança em idade escolar **sem fazer prova de matrícula desta, em estabelecimento de ensino, ou de que lhe está sendo ministrada educação no lar.** (BRASIL, 1961, grifo nosso)

A ausência de regulamentação específica acerca do ensino em casa e a previsão de que a educação será dada no lar e na escola “fornece(m) bases para a compreensão da escola como extensão da família” (BOAVENTURA, 1996, p. 196) e para outros debates sobre a adoção desse gênero de ensino.

Acredita-se que a falta de regulamentação do ensino em casa deu-se, entre outros motivos, por essa prática não ser de natureza popular, mas destinada às elites; pelo fato de a família brasileira, gradualmente ao longo do tempo, abandonar a prática do ensino em casa e, também, pelo fato de o ensino em casa envolver relações de intimidade do lar, o que, à época, provocava muita resistência à intervenção do Estado.

Importa acrescentar que, nos debates da constituinte, já se tratava da possibilidade de fiscalização do ensino livre, ou ensino particular, mediante a realização de exames que iriam possibilitar a convalidação do ensino ministrado em casa, semelhantemente ao que hoje ocorre com o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), com fundamento na LDBEN/96, conforme veremos adiante. Oliveira inclusive afirma que

Alguns articulam uma série de questões em torno da preeminência da família para educar e da liberdade de ensino.

Coelho Rodrigues (UDN-PI) apresenta emenda, declarando livre o ensino até a segunda série do ciclo ginásial. A outra alternativa é apresentada por Eurico Sales (PSD-ES), propondo abrir-se a possibilidade de o aluno prestar exames, em colégios oficiais ou oficializados, por disciplina, sendo considerado aprovado para o ano

seguinte após completar o rol de disciplinas previsto para determinado ano letivo. (1996, p. 178)

No entanto, as emendas que tratavam desse tema não foram aprovadas, e o ensino em casa ficou alheio a qualquer tipo de regulamentação específica.

A título de esclarecimento, a expressão “ensino livre”, segundo Oliveira, significa sem controle ou fiscalização do governo. Ou seja, “os alunos não têm de apresentar qualquer prestação de contas sobre sua formação escolar bastando a aprovação no exame vestibular à terceira série ginasial, realizado em estabelecimento oficial ou oficializado” (OLIVEIRA, 1996, p. 179, nota de rodapé).

Por fim, conclui-se que o sistema educacional brasileiro começou a se estruturar efetivamente a partir da Constituição de 1946. No entanto, o ensino em casa continuou à margem do sistema educacional brasileiro, ou seja, alheio a qualquer tipo de regulamentação específica.

3.6 Constituição de 1967

Posteriormente ao golpe militar de 1964, atos institucionais e emendas modificaram profundamente a Constituição de 1946, todas no sentido de adaptar o texto constitucional ao modelo totalitário. Todavia, ante a contradição produzida no sistema constitucional, “autoritário e centralizador, sob o ponto de vista político; liberal e privatizante, sob o ponto de vista econômico” (HORTA, 1996, p. 203), tornava-se necessária uma nova carta política.

No processo de elaboração da Constituição, no que diz respeito à educação, identificam-se dois projetos: o primeiro, da Comissão de Juristas, que mantinha praticamente todos os dispositivos da Constituição de 1946; e, um segundo, do Executivo, que abandonava totalmente a Constituição de 1946.

O projeto do Executivo sofreu reações dos educadores e de pessoas do próprio governo, que defenderam as conquistas do sistema educacional já construído. Tais contestações possibilitaram a conservação de muitos preceitos constitucionais de 1946. Entretanto, não se pode deixar de observar que o projeto elaborado pela Comissão de Juristas sofreu profundas alterações do Executivo. Nesse sentido, Horta argumenta:

[...] Formalmente, tal processo não difere em muito daquele empregado na elaboração das Constituições anteriores: o Executivo nomeia uma comissão de juristas para elaborar um anteprojeto; este é

encaminhado ao Legislativo que, depois de discuti-lo e emendá-lo, transforma-o no texto definitivo da Constituição a ser promulgada. Entretanto, no caso em estudo (e aí se situam os limites estreitos deste processo), o anteprojeto da Comissão de Juristas é totalmente modificado pelo Ministro da Justiça e pelo próprio Presidente da República antes de ser encaminhado ao Legislativo; a tramitação do mesmo pelo Congresso se faz dentro de rigoroso controle do Executivo, que define as normas de organização partidária, cassa mandatos de opositores para garantir uma maioria que lhe seja submissa e fixa rigidamente as regras segundo as quais o Congresso deve exercer os poderes constituintes que lhe são por ele outorgados. (1996, p. 237)

Nessas condições, o debate a respeito da educação não se deu dentro do Congresso Nacional, mas em outras instâncias. Exemplificativamente, Horta e Fávero apontam a Associação Brasileira de Educação, sociedade civil, como ente que se posicionou na defesa do direito à educação.

De qualquer modo, a Constituição de 1967, na linha das Constituições anteriores, conservou o tema da educação relacionado com a família, priorizando novamente o espaço do lar em detrimento da escola, no Título IV – “Da Família, da Educação e da Cultura”, nos seguintes termos:

TÍTULO IV

Da Família, da Educação e da Cultura

[...].

Art 168 - A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana.

[...].

§ 2º - Respeitadas as disposições legais, o ensino é livre à iniciativa particular, a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive bolsas de estudo.

§ 3º - A legislação do ensino adotará os seguintes princípios e normas:

[...];

II - o ensino dos sete aos quatorze anos é obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais;

[...];

IV - o ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas oficiais de grau primário e médio.

[...];

VI - é garantida a liberdade de cátedra.

Art 169 - Os Estados e o Distrito Federal organizarão os seus sistemas de ensino, e, a União, os dos Territórios, assim como o sistema federal, o qual terá caráter supletivo e se estenderá a todo o País, nos estritos limites das deficiências locais.

[...];

§ 2º - Cada sistema de ensino terá, obrigatoriamente, serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar.

[...]. (BRASIL, 1967, grifo nosso)

Verifica-se que o texto constitucional manteve a observância aos princípios de liberdade e solidariedade, previstos na Constituição de 1946. No entanto, acresceu que a educação deve “inspirar-se no princípio da unidade nacional” (art. 168, CR/67).

A obrigatoriedade passou ser discutida com a gratuidade de ensino, como garantia de que aquela sem esta não tinha razão de ser. Defendia-se que o Estado, uma vez obrigado a fornecer ensino primário, deveria assegurar a todos “igualdade de oportunidade” (art. 168, CR/67) por meio do ensino gratuito. Assim, já se começou a delinear a previsão constitucional de defesa da universalização do ensino, que somente aparecerá na Constituição de 1988.

O enfoque conjunto na obrigatoriedade e gratuidade do ensino desenvolveu-se com o fito de promover a igualdade, vez que a “educação escolar responde a um dos pilares da igualdade de oportunidades” (CURRY, 2006, p. 671). Reforçou-se a defesa da escola pública, universal e gratuita e, portanto, de que o acesso ao conhecimento não ficasse restrito à elite, mas, efetivamente, que fosse estendido a toda a população.

Criticava-se também a previsão da obrigatoriedade do ensino primário sem definição da faixa etária, ou seja, entendia-se necessário fixar um período para a observância da obrigatoriedade.

Vale transcrever as palavras de Mário Covas (MDB):

O projeto determinava a obrigatoriedade do ensino primário. Ora, obrigatoriedade sem uma correspondência em termos de gratuidade não tem o menor sentido de ser. De forma que a reposição da gratuidade no projeto pareceria, ou parece, uma necessidade já satisfeita. Entretanto, elidiu-se do dispositivo aquela expressão ‘na faixa etária dos 7 aos 14 anos’. Isto, srs. Congressistas, parece-me uma providência errônea, até porque é preciso fixar o período dentro do qual a obrigatoriedade deve ser satisfeita. Dizer-se que o ensino primário é obrigatório, deixando-se margem à satisfação dessa obrigatoriedade ao longo de toda a vida do cidadão, absolutamente não exprime, ao final, obrigatoriedade alguma. A vinculação dessa obrigatoriedade a certa faixa de idade, precisamente a faixa escolarizável na educação primária, parece-me uma necessidade incontestável. (HORTA, 1996, p. 230)

Assim, a previsão da obrigatoriedade do ensino primário passou a estar acompanhada da especificação da faixa etária a que se destinava o comando constitucional, no caso, “o ensino dos sete aos quatorze anos é obrigatório para todos”

(art. 168, § 3º, II, CR/67). Permaneceu a previsão de ensino religioso com matrícula facultativa, o que indica que a frequência era obrigatória a partir da matrícula. Portanto, a obrigatoriedade de frequência às disciplinas escolares aplicava-se tão somente aos alunos matriculados, com o objetivo de produzir “eficiência escolar” (art. 169, § 2º, CR/67). Outro ponto de debate acerca da obrigatoriedade de ensino diz respeito à definição do sujeito desta obrigação. No caso, apesar de os pais terem de prover a instrução primária dos filhos e ser-lhes facultada a escolha do gênero, lar ou escola, passou-se a enfatizar também o dever do Estado com a educação.

Vale transcrever as palavras do deputado Alde Sampaio, em aparte ao deputado José Barbosa:

Vossa Excelência está pregando, como aliás já consta na Constituição, o ensino primário obrigatório. Mas perguntaria: a quem se quer obrigar? Aos pais que não têm possibilidade de mandar os filhos porque não há escolas, ou aos poderes públicos para que não faltem escolas no Brasil, e os meninos possam realmente estudar? O que vejo no Brasil não é o problema de obrigação dos pais, mas o da escassez de escolas... O que se deveria fazer: obrigar os poderes públicos a fornecer escolas, ou obrigar os pais a mandarem seus filhos às escolas? (HORTA, 1996, p. 231-232)

Sobre o tema, Adalberto Sena (MDB), também, em aparte:

[...]. Realmente, quando a Constituição, ou qualquer lei fala em obrigatoriedade de ensino, evidentemente está se referindo à obrigação dos pais, de colocar seus filhos nas escolas. Mas Sua Excia. observou muito bem, quando a dúvida surgiu no seu espírito, que a obrigatoriedade deveria também ser do Estado... As Constituições modernas, como a nossa de 1946, passaram a assegurar entre os direitos do cidadão, um novo direito, o direito à educação. É desse direito que resulta a obrigatoriedade – e também como dever essa gratuidade – de dar o Estado pelo menos a educação primária a todos. Portanto, concluindo e em resposta aos esclarecimentos do Deputado Alde Sampaio: a obrigação é do pai do indivíduo, mas a gratuidade imposta é obrigatoriedade do Estado. (HORTA, 1996, p. 232)

A discussão sobre a obrigatoriedade e gratuidade, aliadas ao dever do Estado, sem dúvida, contribuiu para o amadurecimento da defesa do princípio da universalização do ensino e da igualdade. Este último aparecerá de forma explícita na Constituição de 1988.

Ocorre que a previsão de que o Estado tem o dever de educar somente aparecerá no texto constitucional após a Emenda Constitucional de 1969, que assim dispôs:

DA FAMÍLIA, DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA

[...].

Art. 176. **A educação, inspirada no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e solidariedade humana, é direito de todos e dever do Estado, e será dada no lar e na escola.**

[...]

§ 3º A legislação do ensino adotará os seguintes princípios e normas:

I – [...];

II - **o ensino primário é obrigatório para todos, dos sete aos quatorze anos, e gratuito nos estabelecimentos oficiais;**

[...];

VII - **a liberdade de comunicação de conhecimentos no exercício do magistério, ressalvado o disposto no artigo 154.**

[...]. (BRASIL, 1969)

Interessante observar que, após a Emenda Constitucional nº 1, de 17 de outubro de 1969, ocorreram alterações que evidenciam certa restrição no âmbito da liberdade de ensino, ocasionada pela intervenção do Estado.

Exemplificativamente, após a EC nº 1/69, nota-se uma inversão na enunciação dos princípios, isto é, o princípio da unidade nacional é citado antes da menção aos princípios de liberdade e solidariedade. Por via de consequência, o dever do Estado de preparar o cidadão aparece com feição autoritária, pois passa a preceder os princípios de liberdade e solidariedade.

O legislador, pela primeira vez, proferiu que é dever do Estado a educação, não se referindo ao dever de todos, ou ao dever da família, ou ao dever dos pais. Fala em “direito de todos e dever do Estado” (BRASIL, 1969), numa redução considerável do papel da família ou dos pais na educação. Na verdade, gradualmente, desde a Constituição de 1946 já se observa uma diminuição do enfoque no dever dos pais ou da família. No entanto, ainda assim, a Constituição de 1967 afirma que a educação deverá ser “dada no lar e na escola” (art. 176, CR/61).

Outro exemplo da intervenção do Estado na educação dá-se com a alteração da “liberdade de cátedra”, que foi substituída pela previsão de “**liberdade de comunicação de conhecimentos no exercício do magistério, ressalvado o disposto no artigo 154**”. Dispõe o art. 154 da EC/1:

Art. 154. **O abuso de direito individual ou político, com o propósito de subversão do regime democrático ou de corrupção, importará a suspensão daqueles direitos de dois a dez anos, a qual será declarada pelo Supremo Tribunal Federal, mediante representação do Procurador Geral da República, sem prejuízo da ação cível ou penal que couber, assegurada ao paciente ampla defesa.**

Parágrafo único. Quando se tratar de titular de mandato eletivo, o processo não dependerá de licença da Câmara a que pertencer. (BRASIL, 1969, grifo nosso)

A nova redação condicionou “a liberdade de comunicação de conhecimentos no magistério” (EC/1969) à não subversão do regime instituído. Há, sem dúvida, em detrimento da liberdade de ensino, uma ampliação da intervenção estatal.

Por outro lado, com essas alterações, percebe-se que algo começa a mudar, pois o Estado reforça que a obrigatoriedade do ensino primário é para todos, mas diz apenas que é dever do Estado a educação.

Todavia, a Lei nº. 5.692/71, denominada Lei de Diretrizes e Bases¹⁹, dispôs sobre o dever da família de ofertar a educação:

Art. 41. **A educação constitui dever** da União, dos Estados, do Distrito Federal, dos Territórios, dos Municípios, das empresas, **da família** e da comunidade em geral, que entrosarão recursos e esforços para promovê-la e incentivá-la.

Parágrafo único. **Respondem, na forma da lei, solidariamente com o Poder Público, pelo cumprimento do preceito constitucional da obrigatoriedade escolar, os pais ou responsáveis** e os empregadores de toda natureza de que os mesmos sejam dependentes.

Art. 42. **O ensino nos diferentes graus será ministrado pelos poderes públicos e, respeitadas as leis que o regulam, é livre à iniciativa particular.** (BRASIL, 1971, grifo nosso)

Assim, ante o preceito constitucional de que a educação “será dada no lar e na escola”, da previsão na LDB/71 de que a educação também é dever da família, que responde solidariamente com o Poder Público pelo cumprimento da obrigatoriedade escolar e de que o ensino nos diferentes graus “é livre à iniciativa particular” (art. 42, LDB/71), entende-se que, nessa época, ainda que implicitamente, o ordenamento jurídico brasileiro autorizava a prática do ensino em casa.

Nesse sentido, comentários de NOVAES e MORANDI sobre o assunto:

A segunda Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº. 5.692/71), embora fosse menos explícita quanto ao ensino doméstico, deixou, no parágrafo único do artigo 21, algo que poderia ser interpretado como uma chancela à prática:

Parágrafo único. Para ingresso no ensino de 2º grau, exigir-se-á a conclusão do ensino de 1º grau **ou de estudos equivalentes.** (Grifo do autor).

¹⁹Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Interessante perceber que a Lei nº. 5.692/71 refere-se ao dever da família e apenas posteriormente ao dever do Estado, o que revela de certa forma o caráter do Estado interventor e a proposta de diminuição do papel da família na educação.

O artigo 42 dava liberdade à iniciativa privada para, dentro da lei, ministrar o ensino. Ainda, o artigo 64 do mesmo diploma legal dispunha que “os Conselhos de Educação poderão autorizar experiências pedagógicas, com regimes diversos dos prescritos na presente Lei, assegurando a validade dos estudos assim realizados”. (2012, p. 16)

Tal entendimento é também reforçado pela observância da construção legislativa do ordenamento jurídico brasileiro, já exposto.

De qualquer forma, acredita-se que a diminuição do ensino em casa na sociedade brasileira, gradualmente, contribuiu para não regulamentação do assunto. Inclusive a LDB/71 ratifica esta tendência, pois os poucos dispositivos que existiam sobre o ensino em casa na LDBEN/61 foram suprimidos.

Enfim, pode-se afirmar que a obrigatoriedade continua a conviver com a liberdade de ensino, ainda que, nesse ponto, as relações entre Estado e família, no que se refere à educação, ainda não estejam tão bem definidas.

3.7 Constituição de 1988

A Emenda Constitucional nº. 1/69 reflete de alguma forma na Constituição de 1988, pois, pela primeira vez, o texto constitucional, ao tratar da educação, no “Capítulo III – Da Educação, Da Cultura e do Desporto”, Seção I – “Da Educação”, refere-se primeiro ao dever do Estado para, somente depois, falar do dever da família.

Boaventura (1996) afirma que a Constituição de 1988 avançou ao tratar primeiro do dever do Estado e, também, quando deslocou a família, a criança e o adolescente para outro capítulo, com o argumento de que outro problema conexo com o da religião é o da família.

Assim, a Constituição de 1988, no art. 205, reza:

A educação, direito de todos e **dever do Estado e da família**, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, grifo nosso)

Tal previsão, conforme restará demonstrado, repercute no debate acerca do ensino em casa, apesar de o texto constitucional também dispor de forma inversa no “Capítulo VII – Da Família, da Criança, do Adolescente, do Jovem e do Idoso”. Especificamente, o art. 227 dispõe:

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. [...]. (BRASIL, 2010)

Importa registrar que essa redação é reproduzida no art. 4º do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que também prioriza a família no papel educacional e ainda destaca o papel da sociedade antes de referir-se ao Estado. Portanto, a visão sobre o papel educacional da família previsto nas constituições anteriores, de alguma maneira, é resgatada pela CR/88.

De qualquer modo, na linha da Constituição de 1967 de ampliar a intervenção estatal, a Constituição de 1988, ao priorizar, no âmbito das disposições educacionais, o “dever do Estado” em detrimento do “dever da família”, permite interpretações no sentido de que a família “perdeu” a primazia na educação. Nesse sentido, Vieira analisa que

O Direito à educação tem, de um lado, como beneficiário, toda pessoa humana, e, de outro, o Estado, com a obrigação de prestar esse benefício. É um direito amplo, de aplicabilidade genérica. Um direito subjetivo, exigível por todo cidadão.

À família incumbe o dever da educação de forma diferente da estatal, pois recebe o papel de gerir a educação informal, **complementar a educação obrigatória** e participar da formação psicológica da criança e do adolescente. (2011, p. 69, grifo nosso.)

Nota-se uma ênfase no dever do Estado de tal modo que há uma mudança de entendimento sobre o significado da obrigatoriedade de ensino. Agora, defende-se que o Estado tem o dever de oferecer educação a todos, e os pais, o dever de matricular os seus filhos na rede regular de ensino. Ou seja, aos pais compete complementar o ensino regular, mas jamais optar pela educação informal ou ensino informal²⁰ nos lares (particular).

²⁰ Convém esclarecer que, neste trabalho, optou-se por adotar a concepção de educação informal ou ensino informal (ensino em casa ou particular), em contraposição à educação formal ou ensino formal (rede regular de ensino, público ou privado), apesar de existir referência à prática do ensino em casa, como educação formal. Exemplificativamente, Boudens afirma que o “*Home schooling*” seria uma alternativa de educação formal, ou, de ensino intencional e sistemático, caracterizada pelo desenvolvimento do currículo escolar fora da escola, em casa, com validade legal, desde que cumpridas exigências mínimas respeitantes a dias letivos, carga horária, programas de ensino, critérios de avaliação do rendimento etc. A autorização seria dada à vista de idéias pedagógicas, políticas, filosóficas ou religiosas divergentes das que inspiram a educação escolar regulamentada pelo Poder Público, delegando-

Por outro lado, com o argumento de que existe a liberdade de ensino e o direito natural dos pais de escolher o gênero de educação que será ofertado aos filhos, há quem defenda a prevalência do dever da família e, portanto, o dever do Estado apenas de fiscalizar a educação informal ofertada nas casas. Acompanha este entendimento Aguiar, que afirma:

Nesse sentido, não pode haver dúvida de que, em termos históricos, antropológicos e políticos, a família tem precedência sobre o Estado. Essa situação é reconhecida expressamente pela CF, que dispõe: “Art. 226. A família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado”. O Estado é, portanto, uma estrutura auxiliar à família, que deve, geralmente, apoiá-la; e, apenas excepcionalmente, substituí-la, quando esta mostrar-se sem força suficiente para prover as necessidades básicas de seus membros.

Assim, o § 3º do art. 208, referido anteriormente, deve ser interpretado em consonância com todos os dispositivos constitucionais, e não de forma isolada. Isso significa que cabe ao Poder Público zelar pela frequência à escola apenas das crianças e adolescentes que não recebam o ensino domiciliar. (2011, p. 7)

Quanto à obrigatoriedade, o texto constitucional de 1988 trata do assunto no art. 208:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009.)

II - progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

[...];

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

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

§3º - Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola. (BRASIL, 1988, grifo nosso)

Curioso examinar que o art. 208 trata da obrigatoriedade de ensino como dever do Estado para efetivar o direito subjetivo à educação, mas não se refere diretamente à obrigatoriedade dos pais. Na verdade, de modo geral, as disposições constitucionais da Seção I – “Da Educação” não tratam do dever educacional da família. Ao contrário,

se aos pais a responsabilidade pela instrução dos filhos” (2002, p. 10). A referida opção deu-se em razão de a prática do ensino em casa não se encontrar devidamente regulamentada pela legislação brasileira.

dedica-se a regulamentar tão somente o dever do Estado de educar por meio de instituições de ensino de caráter público e privado.

Segundo Pinheiro (1996), os debates que precederam a elaboração da Constituição de 1988 foram marcados por representantes das instituições de ensino públicas e privadas, leigas ou confessionais, que uniram forças e elaboraram uma proposta educacional para a nova Constituição. Assim, os defensores da escola pública e privada buscaram apoio para as suas proposições junto aos parlamentares eleitos e, por via de consequência, muitas das propostas legislativas apresentadas foram incorporadas ao texto constitucional.

Ainda, Pinheiro afirma que “a formação do Fórum de Educação na Constituinte em Defesa do ensino Público e Gratuito, os encontros da Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (FENEN) e as Escolas Confessionais” (1996, p. 259), respectivamente, representantes das escolas públicas e privadas (leigas e confessionais), foram os principais agentes do conflito educacional nos debates da Constituição de 1988. De modo que, nessa época, o debate educacional sobre o gênero educativo, concentrou-se convivência entre a escola pública e privada (PINHEIRO, 1996; SILVA, 2004).

Acredita-se que, naquele contexto, a diminuição do ensino em casa e a ausência de representantes desse gênero de ensino junto à Constituinte de 1988 contribuíram para a não regulamentação do ensino em casa e, por via de consequência, do dever da família no que diz respeito à educação. Segundo Boudens (2002), apenas em 1994 esse gênero de ensino voltou a ser discutido no Brasil.

De qualquer forma, quanto à existência da obrigatoriedade dos pais de oferecer ensino básico aos filhos e à definição do período obrigatório (hoje, entre 4 e 17 anos), não houve qualquer divergência, pois tal entendimento decorre da construção legislativa prevista nas constituições anteriores, da legislação infraconstitucional e da previsão de que a educação básica é obrigatória (inciso I, art. 208, CR/88).

O ponto nodal da divergência localiza-se na afirmação de que a obrigatoriedade de ensino implica também no dever de matricular os filhos em determinada instituição de ensino e no requisito de frequência às aulas (incisos I e II, § 3º da CR/88). Assim, não competiria aos pais a liberdade de escolha do gênero de ensino (ensino em casa ou na escola).

Desse modo, no que diz respeito à obrigatoriedade dos pais, identificam-se dois posicionamentos: 1º) os pais têm o dever de matricular os filhos na escola; 2º) os pais têm o dever de ofertar o ensino básico aos filhos, seja na escola, seja no lar.

Convém expor, resumidamente, as posições defendidas pelos opositores e defensores do ensino em casa no que diz respeito à obrigatoriedade de ensino, com o fito de facilitar a compreensão do debate e da produção da memória, pois todas as manifestações aqui apresentadas decorrem do texto constitucional.

Inicialmente, vale ressaltar que, na linha das constituições anteriores, a Constituição de 1988 não prevê matrícula obrigatória; tão somente trata da frequência à escola (inciso II, § 3º, art. 208).

É verdade que o art. 210, §1º, da CR/88, ao tratar do ensino religioso, prevê para este a matrícula facultativa e, portanto, tal previsão pode sugerir matrícula obrigatória para as demais disciplinas.

Todavia, em regra, a sustentação para a defesa da matrícula obrigatória decorre do art. 55, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que prevê: “Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”²¹ (BRASIL, 1990).

Dessa combinação de dispositivos constitucional e infraconstitucional, depreende-se uma nova concepção do princípio da obrigatoriedade, pois este passa a ser também interpretado no sentido de que os pais têm o dever de matricular os filhos na escola e, no lar, apenas complementar a educação formal.

Destarte, por esse ponto de vista, o ensino informal em casa seria possível tão somente para complementar a educação obrigatória e formal, devendo os pais zelar pela frequência dos filhos à escola.

De outro lado, os defensores do ensino em casa sustentam que a frequência obrigatória destina-se tão somente aos alunos matriculados, pois aos pais compete escolher o gênero da educação: em casa ou na escola. Isso, sem prejuízo de o Estado desempenhar o seu papel suplementar e fiscalizador.

²¹O art. 6º da LDBEN/96 também determina que é “dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade” (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)(BRASIL, 1996). Todavia, os debates se concentram na disposição do ECA, vez que a LDB disciplina a educação escolar. Nesse sentido, o art. 1º, §1º, que dispõe: “esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias” (BRASIL, 1996).

O que se constata é que a Constituição de 1988 reconhece que é dever da família, com absoluta prioridade, promover a educação (art. 227), mas a regulamentação dessa obrigatoriedade de certa forma é posta de lado. Afinal, de modo geral, as disposições constitucionais tratam do dever educacional do Estado.

Todavia, alguns preceitos constitucionais são extensivos à família e, de alguma forma, podem-se extrair comandos constitucionais para a prática do ensino em casa, seja de forma principal, seja complementar.

O art. 205, CR/88, por exemplo, determina que à família também cabe promover o desenvolvimento pleno do indivíduo, formar o cidadão e capacitá-lo para a vida laboral. Nessa previsão, inclusive, encontra-se um dos pontos polêmicos acerca do ensino em casa. Pois há argumento de que essa prática não promove adequadamente o desenvolvimento pleno do indivíduo/cidadão, vez que a socialização apropriada somente seria possível por meio da escola.

Além disso, o art. 206 trata dos princípios que regem o ensino e, portanto, aplica-se de forma geral ao Estado e à família. Nesse sentido, convém destacar apenas os que estão relacionados ao exercício do ensino em casa: liberdade de ensino, pluralismo de ideias e concepções pedagógicas e garantia de padrão de qualidade.

Dispõe o art. 206, da CR/88:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

[...]

II - **liberdade de** aprender, **ensinar**, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

[...]

VII - garantia de padrão de qualidade.

[...]. (BRASIL, 1988, grifo nosso.)

A liberdade de ensino, enunciada no inciso II, revela-se de forma bastante ampliada na Constituição de 1988: fala-se também em liberdade de aprender, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber.

Tal disposição, “liberdade de ensinar”, aliada ao histórico legislativo constitucional acerca do ensino em casa no Brasil, reforça o argumento de quem defende a inexistência de vedação para a citada prática na Constituição de 1988.

O inciso II, do art. 206, também é utilizado pelos defensores do ensino em casa, no sentido de que a previsão do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas

reforça o entendimento de que os pais têm a liberdade de escolher o “gênero” de ensino (em casa ou na escola) e de fazer a escolha das concepções ideológicas e pedagógicas.

Esse grupo acresce que tais previsões estão em consonância com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, art. 26, XXVI²², que dispõe:

1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. **A instrução elementar será obrigatória.** A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.
2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.
3. **Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos.** (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, 1948, grifo nosso)

A Declaração Universal dos Direitos Humanos foi integrada ao ordenamento jurídico brasileiro durante a vigência da Constituição de 1946 e, portanto, ratifica o entendimento desse texto constitucional, que admite o ensino em casa. Nessa época, a obrigatoriedade de ensino, sob o ponto de vista dos pais, restringia-se tão somente ao dever de oferecer instrução primária, sendo facultada a escolha do gênero, ou seja, casa ou escola. Nesse sentido, conforme já relatado, o art. 246 do Código Penal Brasileiro, que prevê o crime de abandono intelectual, também coadunava com a Constituição de 1946.

Desse modo, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, apesar de prever a obrigatoriedade do ensino elementar, também assegura de forma ampla a liberdade de ensino e o respeito ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas entre os grupos existentes socialmente.

Em contrapartida, opositores à prática do ensino em casa defendem que a Constituição de 1988 não admite essa liberdade de optar pelo gênero (casa ou escola). Afinal, quanto se prega o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, imediatamente se associa tal princípio à coexistência de instituições públicas e privadas

²²A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, apesar de ser introduzida no ordenamento jurídico brasileiro durante a vigência da Constituição de 1946, em razão da utilização atual desse texto pelos defensores do ensino em casa, optou-se por fazer referência neste tópico. Ademais, deve-se ressaltar que foge ao objetivo desse trabalho a análise dos debates sobre o status dos Tratados e Convenções Internacionais no ordenamento jurídico Brasileiro.

de ensino, ou seja, admite-se a liberdade de ensino institucionalizada, por meio de pessoa jurídica devidamente constituída.

De qualquer forma, sobre um ponto não resta dúvida: o Estado quer fiscalizar a liberdade de ensino, seja no âmbito público, seja no privado e particular, pois é princípio constitucional garantir o padrão de qualidade. Portanto, ao mesmo tempo em que a Constituição assegura a liberdade de ensino, exige também observância às normas gerais, autorização e avaliação da qualidade pelo Estado.

Assim, reza o art. 209 da CR/88: “O ensino é livre à iniciativa privada, atendidas as seguintes condições: I - cumprimento das normas gerais da educação nacional; II - autorização e avaliação de qualidade pelo Poder Público” (BRASIL, 1988).

Quanto às normas gerais, no Brasil, inexistente legislação que regulamente o ensino em casa. Hoje, apenas tramita no Congresso Nacional o Projeto de Lei nº 3.179/2012, de autoria do deputado Lincoln Portela. O projeto deveria ter sido votado no final de 2014, mas teve a votação suspensa.

Na linha da Constituição de 1988, a segunda Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBDEN), Lei nº. 9.394/1996, também se dedica a regulamentar o ensino público e privado, ou seja, destina-se à educação escolar. Nesse sentido, o art. 1º da LDBEN/96: “Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias” (BRASIL, 1996, grifo nosso).

Todavia, o fato de a LDBEN/96 não dispor sobre o ensino em casa, definitivamente não resolve o debate. Pois a ausência de regulamentação pela LDBEN/96 é também interpretada no sentido de que esse gênero de ensino está vedado no ordenamento jurídico brasileiro.

É interessante perceber que a LDBEN/96 primeiramente reconhece que o processo educativo é dever da família e depois do Estado. Assim, o art. 2º dispõe:

A educação, **dever da família e do Estado**, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996, grifo nosso)

Dessa forma, apesar de destinar-se a regulamentar a educação institucionalizada, ou seja, a educação formal, surpreendentemente não segue o disposto no Capítulo III –

“Da Educação, Da Cultura e do Desporto, Seção I – Da Educação”, art. 205, da CF/88, que prioriza o dever do Estado em detrimento da família.

Ocorre que, apesar de a LDBEN/96 não tratar do ensino em casa, há disposições que se aplicam também ao ensino informal. Atente-se para o fato de que o art. 24, expressamente, admite que o estudante ingresse no sistema educacional escolar, mediante avaliação feita pela escola, independentemente de escolarização anterior. Tal dispositivo corrobora o entendimento de que o ensino em casa é reconhecido, apesar de não regulamentado.

O art. 24, da LDBEN/96 prevê:

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

[...]

II - a classificação em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do ensino

fundamental, pode ser feita:

[...]

c) **independentemente de escolarização anterior**, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino;

[...]. (BRASIL, 1996, grifo nosso)

Observa-se que a LDBEN/96 permite que o aluno ingresse em algum nível da educação básica sem escolarização anterior, desde que se submeta a exames que definam o seu grau de desenvolvimento. Desse modo, o aluno que recebeu ensino em casa, caso deseje retornar ao ensino regular, pode ter convalidado o ensino informal, após a realização de exames escolares, e ser matriculado na classe adequada.

Além disso, nos arts. 37 e 38, Seção V, “Da Educação de Jovens e Adultos”, a LDBEN/96 possibilita que os educandos que adquiriram conhecimentos e habilidades informalmente recebam a certificação do ensino fundamental e médio, desde que sejam aprovados nos exames. Assim, dispõem os artigos:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso **ou continuidade** de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

[...]

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

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

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

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

§ 2º **Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.** (BRASIL, 1996, grifo nosso.)

Em 11 de fevereiro de 2010, por meio da Portaria Normativa nº 4, o governo federal regulamentou a certificação de conclusão do ensino médio ou declaração de proficiência com base no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), nos seguintes termos:

Art. 1º O interessado em obter certificação no nível de conclusão do ensino médio ou declaração de proficiência com base no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM deverá [...] preencher o formulário eletrônico de solicitação de certificação, [...].

Art. 2º [...] observar os seguintes requisitos:

I - ter 18 (dezoito) anos completos até a data de realização da primeira prova do ENEM;

II - ter atingido o mínimo de 400 pontos em cada uma das áreas de conhecimento do ENEM;

III - ter atingido o mínimo de 500 pontos na redação.

Parágrafo único. Para a área de linguagens, códigos e suas tecnologias, o interessado deverá obter o mínimo de 400 pontos na prova objetiva e, adicionalmente, o mínimo de 500 pontos na prova de redação.

[...]

Art. 4º Compete às Secretarias de Educação e aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, definir os procedimentos para certificação no nível de conclusão do ensino médio com base nas notas do ENEM 2009. (BRASIL, 2015)

Argumenta Aguiar:

Nessa portaria, há um dispositivo de suma relevância: o art. 2º, que enumera os requisitos para a obtenção do certificado de conclusão do nível médio: o postulante precisa apenas ter 18 anos e alcançar uma pontuação mínima. A relevância do dispositivo está exatamente naquilo que omite, pois não requer, para a obtenção do certificado, a comprovação de que foram concluídas regularmente todas as séries do ensino fundamental e médio.

Assim, aquele que foi educado em casa poderá fazer o ENEM e, caso preencha os requisitos, conseguir um certificado de conclusão do ensino médio. Implicitamente, o Ministério da Educação reconheceu como válida a educação domiciliar, adotando uma noção material de ensino médio (determinado nível de desenvolvimento intelectual) ao invés da tradicional concepção formal (número de séries frequentadas pelo aluno na escola). (2011, p. 7, grifo do autor)

Os artigos 24, 37 e 38 da LDBEN/96 são utilizados pelos defensores do ensino em casa para ratificar a legalidade da prática no Brasil, sobre o fundamento de que a regulamentação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), que possibilita a certificação do nível de conclusão do ensino médio para o candidato aprovado em todas as provas do exame, já autoriza e reconhece o ensino em casa. Afinal, com essa avaliação, o aluno não matriculado em instituições escolares poderá obter a certificação do ensino.

De qualquer forma, ainda assim, o que se percebe é que, apesar da possibilidade de certificação, o ensino informal não está regulamentado no Brasil. Além disso, os dispositivos sobre educação na Constituição de 1988 e na LDBEN/96, de modo geral, dedicam-se a regulamentar o dever do Estado.

Corroborando este entendimento, Aguiar:

Existe, pois, uma lacuna na legislação brasileira: os dois principais documentos que tratam de educação (Constituição Federal – CF, art. 205 a 214, e Lei 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDBEN) sequer mencionam a educação domiciliar. Também não consta dos debates legislativos que deram origem a esses textos a discussão a respeito da educação domiciliar. (AGUIAR, 2011)

Por outro lado, no campo legislativo, torna-se imperioso abordar a questão do ensino a distância, pois a utilização dos recursos tecnológicos na educação ampliou as possibilidades de escolarização de tal modo que as atividades educativas podem se desenvolver em espaços ou tempos diversos. Atualmente, o movimento *homeschool* oferece cursos para os adeptos da prática por meio da *Internet*, ou seja, possibilita às famílias ensinarem os filhos em casa também por meio de cursos *on-line*. Nessa linha, Vasconcelos e Morgado argumentam que

[...], em muitos países, a escola permanece reconhecida como único lugar legítimo para a oferta de educação formal, enquanto que, em outros, a educação “formal” é autorizada a ser obtida em casa, por meio de um conjunto de instrumentos disponíveis que vão da *internet* a manuais específicos para este fim, constituindo um processo de escolarização que, porém, não é adquirido na escola, mas equivalente àquele instituído pela escolarização. (2014, p. 209)

É importante esclarecer que o Brasil, por meio do Decreto nº. 5.622 de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta o art. 80 da LDBEN/96, admite o ensino a

distância como gênero educacional para o ensino fundamental e médio (2º, inciso I)²³. No entanto, exige que o ensino seja ministrado por instituições credenciadas e que deve ser utilizado apenas para complementar a aprendizagem ou em situações emergenciais (art. 30)²⁴.

Na linha da LDBEN/96, o Decreto nº. 5.622/05 prevê a possibilidade de matrícula em cursos a distância de aluno que não tenha escolarização anterior, desde que se submeta a avaliação segundo as normas educacionais (art. 19)²⁵.

Apesar da ausência de regulamentação específica do ensino em casa, os adeptos dessa prática educativa não estão impedidos de utilizar cursos a distância oferecidos nas redes sociais. Mundialmente, o movimento *homeschool* já se utiliza desses cursos com o objetivo de aperfeiçoar e divulgar as técnicas de ensinar os filhos em casa²⁶.

Importa registrar que, independentemente da escolha do gênero de ensino, algo deve ser imprescindível ao debate, averiguar o alcance dos objetivos educacionais, que aparecem de forma explícita ou implícita nos comandos da Constituição de 1988 e na segunda LDBEN/96, entre eles, cabe destacar: o pleno desenvolvimento da pessoa e do cidadão, a qualificação para o trabalho, todos fundados nos princípios de liberdade e solidariedade.

²³ Art. 2º A educação a distância poderá ser ofertada nos seguintes níveis e modalidades educacionais: I - educação básica, nos termos do art. 30 deste Decreto. (BRASIL, 2005)

²⁴ Art. 30. As instituições credenciadas para a oferta de educação a distância poderão solicitar autorização, junto aos órgãos normativos dos respectivos sistemas de ensino, para oferecer os ensinos fundamental e médio a distância, conforme § 4º do art. 32 da Lei nº 9.394, de 1996, exclusivamente para: I - a complementação de aprendizagem; ou II - em situações emergenciais. Parágrafo único. A oferta de educação básica nos termos do **caput** contemplará a situação de cidadãos que: I - estejam impedidos, por motivo de saúde, de acompanhar ensino presencial; II - sejam portadores de necessidades especiais e requeiram serviços especializados de atendimento; III - se encontram no exterior, por qualquer motivo; IV - vivam em localidades que não contem com rede regular de atendimento escolar presencial; V - compulsoriamente sejam transferidos para regiões de difícil acesso, incluindo missões localizadas em regiões de fronteira; ou VI - estejam em situação de cárcere (BRASIL, 2005, grifo do autor).

²⁵ Art. 19. A matrícula em cursos a distância para educação básica de jovens e adultos poderá ser feita independentemente de escolarização anterior, obedecida a idade mínima e mediante avaliação do educando, que permita sua inscrição na etapa adequada, conforme normas do respectivo sistema de ensino.

²⁶ Hoje, fala-se em modelo híbrido de ensino, em inglês, *hackschooling*, *blended learning*. Em síntese, trata do uso da tecnologia e da personalização do ensino, a partir de uma variedade de modelos educacionais, buscando criar um modelo personalizado de ensino, que funciona de forma específica, individualizada. Combina-se o aprendizado *online* com o *offline*, “criando modelos que mesclam momentos em que o aluno estuda sozinho, em um ambiente virtual, com outros em que a aprendizagem é presencial, na qual há interação entre pares e entre estudante e professor” (Fonte: Catraca Livre. Arquivo da tag: ensino híbrido. Disponível em: <http://www.desafiosdaeducacao.com.br/tag/ensino-hibrido>. Acesso em 28/05/2015).

É possível observar que, ao longo dos processos de elaboração das constituições brasileiras, em regra, os posicionamentos de grupos políticos e ideológicos (memórias coletivas), após o processamento dos acordos e deliberações políticas, compuseram os textos constitucionais.

Nota-se que há uma trajetória de composição entre os grupos que defendiam a liberdade de ensino, o ensino livre nas casas e os que levantavam a bandeira da obrigatoriedade de ensino, ensino escolar obrigatório, gratuito e universal. Assim, a obrigatoriedade e a liberdade de ensino “caminham juntas”, de modo que, por meio da obrigatoriedade, garante-se o acesso de todos à educação, e, por meio da liberdade de ensino, assegura-se a liberdade de ensinar nas casas, inclusive o ensino religioso.

A relação de composição expressa nas previsões constitucionais no que diz respeito ao ensino na escola e nas casas permanece de modo bastante claro até a Constituição de 1946. Na Constituição de 1961, apesar da permanência da previsão de educação no lar e na escola, já é possível perceber algumas mudanças, pois o Estado já passa a demonstrar uma postura mais intervencionista. Porém, é com a Constituição de 1988 que, aparentemente, há um corte na tradição dessa composição, ensino no lar e na escola.

Nesse cenário constitucional, identificam-se memórias de grupos (memórias coletivas) conflituosas no seio social, por motivos ideológicos e políticos, mas a legislação e a história demonstram que há uma memória social de convivência dos gêneros de ensino, em casa e na escola.

4 Ensino em casa no Brasil pós-constituição de 1988: memória e demandas jurídicas

Este capítulo apresenta os casos judiciais ou administrativos que tratam do ensino em casa no Brasil, no período de 2001 a 2010, com o objetivo de compreender de que forma a Constituição de 1988 e a legislação infraconstitucional têm sido aplicadas aos pais que optam pela prática e, ainda, de que forma a memória é utilizada como recurso de análise dos casos concretos no Judiciário.

Partiu-se do entendimento de que os documentos jurídicos são fontes de memória imobilizada, como afirma Medeiros (2015). Por memória imobilizada diz-se o registro escrito, fílmico, os monumentos públicos, nos quais se manifestam o pensamento e as tradições de uma época, que são preservadas, seja para fins “memorialísticos”, seja para fins de uso prático nas demandas sociais. Um exemplo que pode ser citado aqui são os documentos jurídicos (contratos, sentenças, acórdãos, embargos). Nesses instrumentos está imobilizada, diga-se assim, a dinâmica de produção do fato, das relações sociais, dos conflitos e consensos que acompanham o processo, ou seja, o percurso “vivo”, animado pelas manifestações orais e escritas que os compõem, sem necessariamente ter uma finalidade de retenção de memória para finalidades outras que não a resolução de conflitos específicos.

Portanto, ao se falar em memória imobilizada, não se deve tomá-la como estática, mas como uma expressão do próprio movimento da história e das memórias (individuais, coletivas ou sociais) que são guardadas, evocadas e selecionadas para sua exteriorização.

À luz dos casos aqui analisados, buscou-se levantar o uso da memória como recurso argumentativo utilizado pelas partes processuais. Contudo, como afirma Medeiros (2015, p. 40)

A memória, algo difícil de ser compreendido, quando imobilizada, ainda continua difícil de ser entendida, por isso que exige interpretação.

A memória, uma vez imobilizada, deixa amplo espaço para uma atividade grande e complexa: a busca do sentido, não da memória em si, mas do texto que dela ou da necessidade de mantê-la resultou. É o âmbito de interpretação que se abre. Enunciados escritos, reveladores da memória imobilizada, carecem de significados, pois enquanto não são interpretados não servirão para o intuito do cientista e a intenção desse será reveladora do tipo de interpretação. Grandemente vazios

são os enunciados e por serem relativamente ociosos comportam vários sentidos.

Atentando às formulações de Medeiros (2015), procurou-se verificar, nas demandas jurídicas estudadas, como as lembranças individuais (de infância e de modelos de educação, por exemplo), as de grupos (*v.g., homeschooling*) e as sociais são evocadas e registradas nas peças jurídicas para fins de argumentação e atribuição de sentidos em relação ao direito ao ensino em casa. Outrossim, pretendeu-se avaliar como a questão do ensino em casa é tratada na justiça a fim de contribuir com os estudos no campo da memória acerca da relação memória e direito.

Para desenvolver a análise, optou-se por 03 (três) demandas jurídicas que tratam do ensino em casa na contemporaneidade: 1º) Caso da Família do Paraná – após responder processo administrativo junto à instância competente, os pais obtiveram autorização judicial para continuar ensinando os filhos em casa; 2º) Caso da Família de Goiás – a família impetrou mandado de segurança no Superior Tribunal de Justiça pleiteando o reconhecimento do direito de optar pelo ensino em casa, mas teve a segurança denegada com o argumento de que inexistia o direito líquido e certo de os pais ensinarem os filhos no recinto do lar; e 3º) Caso da Família de Minas Gerais – os pais foram condenados na esfera administrativa e penal por decidir ensinar os filhos em casa.

4.1 Caso da família do Paraná

Convém ressaltar que, até a presente data, a Família do Paraná é a única de que se tem notícia que, durante a vigência da Constituição de 1988, adota a prática do ensino em casa respaldada por autorização judicial no Brasil. Neste caso, em particular, convém esclarecer que houve apenas procedimento administrativo proposto pelo Ministério Público junto ao Judiciário.

Em razão do sigilo de justiça (sigilo legal), que vigora nesse tipo de procedimento, as informações referentes ao processo foram obtidas por conversas mantidas com o genitor das crianças, que, gentilmente, concedeu-nos acesso ao documento processual – o Parecer do Ministério Público, peça de conteúdo jurídico de maior relevância no processo administrativo, vez que a manifestação judicial final apenas acolheu os fundamentos desse parecer.

O pai, pedagogo e doutor em educação, e a mãe, também pedagoga, decidiram retirar os filhos da escola pública porque suspeitaram que eles estavam sendo agredidos no ambiente escolar. Apesar de terem solicitado providências da instituição para proteger as crianças, nada foi feito.

Diante disso, os pais se dirigiram ao Ministério Público do Estado do Paraná e solicitaram providências, o qual instaurou procedimento administrativo, ora denominado “Pedido de Providência”, que resultou num termo de ajustamento de conduta assinado pela escola. Todavia, na prática, os pais constataram que não houve qualquer ajustamento da conduta escolar.

O ato de a escola descumprir o termo de ajustamento de conduta, somado a outras insatisfações dos pais no que diz respeito ao ambiente escolar (violência, uso de drogas, estímulo à atividade sexual precoce e má qualidade de ensino) levou-os a decidir por retirar os filhos da escola e ministrar o ensino em casa.

Ato contínuo, a escola comunicou, ao Conselho Tutelar, a ausência das crianças, o qual notificou os pais para que prestassem esclarecimentos. Na oportunidade, os pais relataram o ocorrido e reafirmaram a posição de que iriam manter os filhos fora da escola e fornecer a educação no lar.

Logo depois, o Conselho Tutelar encaminhou a questão ao Ministério Público, que também notificou os pais para prestarem esclarecimentos. Os pais, notificados, compareceram ao órgão ministerial e ratificaram o que foi dito ao Conselho Tutelar. Assim, em razão da representação do Conselho Tutelar, o Ministério Público instaurou processo administrativo junto ao Judiciário, anexando o procedimento anterior, no caso, o “Pedido de Providência” solicitado pelos pais.

Após análise dos fatos, o juiz da comarca manifestou-se no sentido de que houvesse mais uma iniciativa dos pais, matriculando as crianças novamente em uma escola pública próxima à residência. Em atendimento à manifestação judicial, os pais realizaram a matrícula das crianças em outra escola. Todavia, segundo informações dos pais, o problema piorou, e eles não vislumbraram outra opção senão ensinar os filhos em casa.

No entanto, antes de deliberar por não matricular os filhos, os pais solicitaram, de forma reiterada, à escola, ao Núcleo Regional de Educação, à Secretaria Estadual de Educação, o programa de ensino e as datas de avaliação, pois iriam assumir o compromisso de levar as crianças para avaliação em datas marcadas pela escola. Como

não obtiveram respostas positivas desses órgãos, eles definitivamente retiraram os filhos da escola e adotaram o gênero do ensino em casa.

Posteriormente, o Ministério Público, depois de novos encontros com os pais, exarou parecer, em que admitia o ensino em casa, desde que houvesse acompanhamento do Núcleo Regional de Educação e que os pais ficassem disponíveis para as intervenções da equipe técnica do juízo, para orientações e monitoramento. O magistrado acatou esse parecer ministerial e determinou o acompanhamento pedagógico e psicológico.

Por fim, resta registrar que, durante alguns anos, as crianças fizeram provas em escolas e responderam a entrevistas com psicóloga no Ministério Público. No entanto, ante a inexistência de prejuízo, há uns dois anos os pais não recebem qualquer solicitação, seja do juízo, seja do Ministério Público.

4.1.1 Elementos processuais

O Parecer do Ministério Público, datado de 8 de novembro de 2007, repisa-se, é o documento mais expressivo e significativo desse processo, já que o magistrado da comarca restringiu-se a acolher os fundamentos nele apresentados. Portanto, pode-se afirmar que a análise desse documento é a síntese do julgamento desse caso.

A promotora de justiça, nos termos dos art. 201, VIII²⁷ e art. 153 do ECA²⁸, relata que provocou o juízo, em virtude da informação de que as crianças²⁹ encontravam-se ausentes da escola. No relatório do parecer exarado, é interessante perceber que a promotora inicia a sua exposição apresentando a visão de que a matrícula e a frequência escolar são obrigatórias; senão, vejamos:

Assim, considerando ser direito fundamental das crianças e adolescentes o acesso à educação, e obrigação dos pais matricular os filhos na rede regular de ensino e acompanhar sua frequência e aproveitamento escolar (arts. 22, 53, 55 e 129, incisos VI, do ECA), bem como ser direito das crianças a convivência comunitária,

²⁷ Art. 201. Compete ao Ministério Público: [...] VIII - zelar pelo efetivo respeito aos direitos e garantias legais assegurados às crianças e adolescentes, promovendo as medidas judiciais e extrajudiciais cabíveis; [...] (BRASIL, 1990).

²⁸ Art. 153. Se a medida judicial a ser adotada não corresponder a procedimento previsto nesta ou em outra lei, a autoridade judiciária poderá investigar os fatos e ordenar de ofício as providências necessárias, ouvido o Ministério Público. Parágrafo único. O disposto neste artigo não se aplica para o fim de afastamento da criança ou do adolescente de sua família de origem e em outros procedimentos necessariamente contenciosos (BRASIL, 1990).

²⁹ As crianças, ao tempo do parecer, contavam com 07 e 09 anos de idade.

garantida pela frequência ao ambiente escolar e relacionamento social com outras crianças, para assegurar o seu desenvolvimento saudável (artigos 15 e 19 do ECA) foi interposto o presente.

[...]

O direito à educação é direito fundamental que garante à criança o pleno desenvolvimento das suas capacidades físicas, mentais e sociais, preparando-a ao exercício à cidadania e possibilitando o seu acesso ao mundo do trabalho. (TJPR. Parecer do Ministério Público. Processo 319/2007, p. 141 e 142)

Observa-se que a percepção da promotora, no que se refere ao ordenamento jurídico constitucional de 1988, inclina-se para a concepção de que é dever dos pais matricular os filhos na escola e acompanhar a frequência e aproveitamento escolar. Ademais, patente é a preocupação com o desenvolvimento digno das crianças e o alcance dos fins sociais.

A questão da formação cidadã e da socialização também aparece como um dos motivos de inquietação no que diz respeito à adoção do gênero ensino em casa.

Ainda relatando o caso, o Ministério Público elucida que já havia sido provocado pelos pais das crianças para que instaurasse procedimento investigatório de assédio moral referente às crianças em ambiente escolar, mas deixou de atuar no caso por tratar-se de notícia de violação de direito individual sem natureza difusa ou coletiva. De qualquer modo, acresce que anexou a representação para conhecimento judicial.

No que tange ao procedimento investigatório, a promotora de justiça informa que, após oitiva dos pais e transferência das crianças para outro colégio da rede estadual, o caso foi encerrado.

Ao concluir o relatório processual, a promotora acrescenta que, por meio de notícia veiculada em jornais de grande circulação, ficou ciente de que os pais das crianças decidiram ministrar os conteúdos aos filhos em casa, conforme técnica já adotada em outros países.

Já na análise do mérito, pondera que é dever do Estado oferecer educação a todos, que a educação em casa guarda relação com a dificuldade de acesso à escola, contempla privilégios e necessidades especiais de determinadas classes sociais ou indivíduos e, apesar de admitida em outros países, não está regulamentada no Brasil.

Na oportunidade, reconhece que a educação pública é a regra, e a educação privada, opcional, mas, por outro lado, afirma que não há vedação legal à prática do ensino em casa no Brasil.

Como justificativa a esse entendimento, ressalta que, “ao disciplinar a educação escolar, a LDB/96 não restringe a educação às instituições próprias de ensino”, ao contrário, indica “ser a educação um processo formativo que se desenvolve em diversos ambientes da vida em sociedade”. Ademais, a LDB/96 possibilita “a inclusão escolar e o acesso dos alunos a qualquer tempo na educação básica”. Nesse sentido, vale transcrever:

[...] prevê a lei especial que é possível a avaliação do aluno pela escola, independente de escolarização formal anterior, visando sua inscrição na série ou etapa adequada (art. 24, II, letra c da LDB), bem como o avanço nos cursos e séries mediante comprovação do rendimento escolar (art. 24, V, letra c e d da LDB).

Mais adiante, prevê que o ensino fundamental contemple a formação básica do cidadão através do domínio da leitura, da escrita e do cálculo, a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, desenvolvimento tecnológico e dos valores sobre os quais se fundamenta a sociedade (art. 32 da LDB). (TJPR. Parecer do Ministério Público. Processo 319/2007, p. 142)

Acresce que, no caso posto, o genitor das crianças, por ter formação específica, já se declarara perante o Ministério Público preparado para ministrar em casa os conteúdos pedagógicos aos filhos. Diante dessa análise, a promotora de justiça conclui que, se restar comprovado que os conteúdos do ensino fundamental estão sendo ministrados de maneira adequada aos infantes por essegênero de ensino, não há motivos para oposição do Ministério Público:

Para tanto, faz-se necessária a realização de avaliações periódicas, pelos critérios do ensino regular de ensino e na forma a ser estabelecida pelo Núcleo Estadual de Educação, garantindo ausência de defasagem das matérias e dos ensinamentos ministrados pelos genitores dentro dos parâmetros do ensino fundamental, que é obrigatório, preservando assim o direito à educação às crianças [...].

Se comprovado o aproveitamento escolar, ainda que sem a frequência à instituição regular de ensino, nada tem o Ministério Público a opor que se realize a formação educacional das crianças em sua residência.

[...]

Finalmente, entendo que é importante manter o monitoramento da família, através da equipe multiprofissional do SAIJ, visando garantir que a modalidade de ensino adotada por seus representantes legais está preservando seu desenvolvimento saudável, de acordo com a

regra do art. 101, II³⁰ do ECA. (TJPR. Parecer do Ministério Público. Processo 319/2007, p. 143)

Dessa maneira, a promotora de justiça afasta-se da previsão legal da matrícula obrigatória e da frequência à instituição escolar (artigos 55³¹ e 129, inciso V³², do ECA), desde que os fins educacionais sejam atendidos. Nessas condições, a parecerista destaca a necessidade de monitoramento familiar por equipe multiprofissional, com o objetivo de verificar a observância dos parâmetros estabelecidos para o ensino fundamental e o rendimento escolar dos infantes. Além disso, afirma que avaliará a aplicação ou não do crime de abandono intelectual depois do resultado das avaliações aplicadas às crianças.

Com relação à adequada socialização das crianças, a parecerista argumenta:

[...] proporcionar aos filhos acesso à convivência social e comunitária, em especial com pessoas da mesma faixa etária, tem-se, a princípio, que com a comprovação da frequência a atividades extra curriculares, resta preservado o seu direito, até prova em contrário. (TJPR. Parecer do Ministério Público. Processo 319/2007, p. 143)

Na conclusão, propõe que, para instrumentalizar a prática do ensino em casa, seja oficiado ao Núcleo Estadual de Educação para que proporcione às crianças a avaliação dos estudos, com o fito de averiguar “se houve defasagem dos conteúdos que seriam ministrados dentro do sistema regular de ensino” (TJPR. Parecer do Ministério Público. Processo 319/2007, p. 143), e que os pais sejam intimados para colaborar com o processo de avaliações e que estejam disponíveis para receber a equipe técnica do juízo.

4.1.2 Considerações sobre o caso

É importante perceber que a promotora de justiça utiliza-se da história-memória para a análise do caso e, de algum modo, contribui para evidenciar a construção da memória educacional do país. Essa expressão história-memória ou memória-histórica guarda uma questão importante a ser pensada. De fato, o uso social do ensino em casa

³⁰ Art. 101. Verificada qualquer das hipóteses previstas no art. 98, a autoridade competente poderá determinar, dentre outras, as seguintes medidas: [...]; II - orientação, apoio e acompanhamento temporários; [...] (BRASIL, 1990).

³¹ Art. 55. Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino (BRASIL, 1990).

³² Art. 129. São medidas aplicáveis aos pais ou responsável: [...] V - obrigação de matricular o filho ou pupilo e acompanhar sua frequência e aproveitamento escolar; [...]. (BRASIL, 1990).

não se coadunou, por questões históricas no Brasil, sobretudo no século XX, com as reivindicações por escola (pública ou privada) na sociedade brasileira. Durante esse período, percebe-se que o ensino em casa não se apresentou como uma expressão hegemônica de lutas por educação, ao contrário, pode-se dizer que, até certo momento histórico, tal prática chegou, inclusive, a se apresentar como desnecessária socialmente.

Contudo, se essa mesma memória, no caso a das experiências pretéritas do ensino em casa como forma de educação, não se fez evocada por um longo tempo no campo jurídico e nos debates educacionais, as marcas dessa memória se cristalizaram, foram retidas nos documentos e se tornaram história, ciência, historiografia, como se demonstrou no capítulo primeiro desta dissertação, quando se recorreu aos estudos de Vasconcelos (2004) e outros. Ademais, “apesar do caráter destrutivo que as mudanças sociais exercem sobre a memória compartilhada, essas mesmas mudanças cuidam de preservá-la para outras necessidades. A história-memória é uma dessas” (MEDEIROS, 2015, p. 71).

Essa questão da preservação da memória nos escritos históricos, seja nas obras de historiografia, seja nos documentos legislativos, fora da maior importância para a argumentação da promotora de justiça em relação ao caso da família do Paraná. Nota-se que a parecerista refere-se à educação no lar como algo que pertence ao passado, admitida em razão da ausência de instituições escolares no país e que serve para contemplar privilégios e necessidades especiais de determinadas classes sociais ou indivíduos, identificando-a com os interesses das elites (memória coletiva, ou seja, de grupos).

Segundo Halbwachs, o que constitui o grupo

[...] é um interesse, uma ordem de idéias e de preocupações, que sem dúvida se particularizam e refletem em certa medida as personalidades de seus membros, mas que não são bastante gerais e mesmo impessoais para conservar o seu sentido e sua importância para mim, ainda que outra, semelhantes é verdade, porém diferentes, lhes fossem substituídas. É isto que representa o elemento estável e permanente do grupo, e longe de encontrá-lo a partir de seus membros, é partir deste elemento que reconstruo as imagens destes. [...] (1990, p. 122).

De outro lado, a promotora de justiça acolhe também essa prática educativa como uma forma de atender a determinadas necessidades especiais do indivíduo. Ou seja, de algum modo, persiste o entendimento de que o ensino em casa individualizado é mais adequado para atender às necessidades especiais de algumas crianças. Ora, tal

consideração advém das manifestações de grupos que defendem o ensino em casa (memória coletiva), conforme visto no primeiro capítulo.

O ato de recorrer à memória ou à história, de algum modo, contribuiu para a promotora opinar favoravelmente à solicitação dos pais. Expressou o sentido da interpretação jurídica, à luz daquilo que, de algum modo, está instituído como memória de um grupo, como memória coletiva, que foi historicizada e que faz com que o seu argumento atribua sentidos sociais à lei, e em articulação com a demanda dos pais. O que se busca chamar a atenção é que os sentidos atribuídos pela promotora ao processo da família do Paraná trataram de buscar nesses registros da memória um recurso para garantir o direito. Ao mesmo tempo, a própria produção do documento jurídico imobilizou a memória de uma lide que poderá ser utilizada por outrem, para fins os mais diversos.

O reconhecimento da prioridade da educação escolar e do dever do Estado de oferecer educação a todos, sem dúvida, indica o fortalecimento, durante o século XX, de uma memória educacional institucionalizada. Corrobora esse entendimento o fato de a parecerista afirmar que não existe regulamentação no país acerca do ensino em casa e, por analogia, opinar para que essa prática educativa deva observar os parâmetros estabelecidos para o ensino fundamental, ou seja, o gênero de ensino escolar. Além disso, nota-se que a formação profissional dos pais, de algum modo, contribuiu para a emissão do parecer favorável, o que reforça o entendimento da construção educacional institucionalizada.

Em contrapartida, ante a constatação de que o ensino oficial não está atendendo ao caso concreto, após a análise sistemática do ordenamento jurídico e do antecedente histórico, a parecerista conclui pela possibilidade de os pais adotarem a prática do ensino em casa, vez que o Estado não cumpre o seu dever de oferecer educação adequada a todas as crianças; e, no âmbito civil, o que não é proibido é permitido.

Constata-se que permanece a ideia de que se o Estado não pode oferecer educação adequada ou de qualidade ao desenvolvimento pleno das crianças também não pode proibir que os fins educacionais sejam alcançados mediante a educação privada ou particular.

Impõe-se registrar também a adequação da manifestação ministerial sobre o art. 246³³ (crime de abandono intelectual, tipo penal que somente é realizado com o ato dos pais de não oferecer instrução básica aos filhos), ao condicionar a existência ou não do crime de abandono intelectual ao resultado das avaliações que seriam aplicadas às crianças. A parecerista, portanto, não associa obrigatoriedade de matrícula e frequência ao crime de abandono intelectual, o que indica que a norma penal foi aplicada em conformidade com o contexto histórico. Afinal, o tipo penal foi constituído no ordenamento jurídico da Constituição de 1937, que reconhecia o direito natural dos pais de optar pelo gênero de ensino: casa ou escola. Destarte, a incidência do crime de abandono intelectual ficou condicionada à análise do resultado das avaliações das crianças.

Enfim, após breve reflexão sobre o contexto histórico, legislativo e educacional brasileiro, verifica-se que a preocupação ministerial concentrou-se em garantir os fins normativos de cunho educacional. Desse modo, conclui-se que o exame do passado de algum modo contribuiu para a compreensão das memórias (coletivas e sociais) sistemática do ordenamento jurídico vigente.

4.2 Caso da família de Goiás

O tipo de demanda eleita pela família de Goiás para pleitear um posicionamento do Judiciário acerca do ensino em casa facilitou o acesso aos documentos judiciais. No caso, trata-se de um mandado de segurança, ação constitucional que não tramita em segredo de justiça e, portanto, disponível em meio eletrônico. Assim, é o único caso objeto de análise cujos documentos processuais encontram-se disponíveis na *Internet*.

Inicialmente, os pais ensinaram os seus primeiros três filhos em casa e, quando eles estavam com nove, oito e seis anos, após serem submetidos às avaliações feitas pela escola, nos termos do art. 24, II, c³⁴, da LDB/96, cujos resultados, conforme narra a

³³Art. 246 - Deixar, sem justa causa, de prover à instrução primária de filho em idade escolar: Pena - detenção, de quinze dias a um mês, ou multa. (BRASIL, 1940)

³⁴**Art. 24.** A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: [...] **II** - a classificação em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do ensino fundamental, pode ser feita: [...] **c**) independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino; [...] (BRASIL, 1996).

petição inicial, demonstraram que estavam, pelo menos, um ano à frente das séries correspondentes às idades respectivas, eles foram matriculadas na rede regular de ensino.

Após a matrícula regulamentar dos filhos na escola particular, os pais continuaram a ensiná-los em casa, e eles compareciam à escola apenas para as avaliações mensais, realizadas no mesmo local, dia e hora das provas previstas para os outros alunos. Desse modo, a proposta era de parceria entre a educação no lar e na escola.

A petição inicial do mandado de segurança registra que, além da base nacional comum, as crianças estudavam, fora da escola, os conteúdos da parte diversificada do currículo, prevista pela LDB/96 – a título de exemplo, aulas de música, inglês, hipismo, tênis, Kumon e catequese. Além disso, juntamente com os demais alunos, as crianças participavam de campeonatos esportivos, feiras, apresentações culturais, excursões, festas infantis e de um programa de rádio voltado para o público infantil.

Ocorre que, após determinado período, a escola parceira comunicou aos pais que precisava expor a situação ao Conselho Estadual de Educação de Goiás (CEE/GO), porque não poderia abonar o número de faltas das crianças. Assim, os pais fizeram um requerimento ao esse órgão, com o objetivo de regularizar a situação. No entanto, julgando-se incompetente para análise da matéria, o Conselho Estadual direcionou o requerimento para a apreciação do Conselho Nacional de Educação (CNE).

A Câmara de Ensino Básico do CNE, com o Parecer nº. 34/2000, posicionou-se de forma contrária ao pleito dos pais, argumentando que o ordenamento jurídico exige a presença diária das crianças na instituição de ensino, cuja frequência mínima é de 75% (setenta e cinco por cento). Em seguida, o parecer emitido pela Câmara de Ensino Básico foi homologado pelo ministro da Educação.

A família, então, impetrou mandado de segurança contra o ato do ministro da Educação, que, ao homologar o parecer da CEB/CNE, indeferiu a pretensão dos pais de oferecer ensino fundamental aos filhos em casa, por entender imprescindível a frequência de 75% (setenta e cinco por cento) ao estabelecimento de ensino.

4.2.1 Elementos processuais

A petição inicial do mandado de segurança, em síntese, afirma que a família detém a primazia do dever de educar e, portanto, o dever do Estado de oferecer educação às crianças é de caráter supletivo. Desse modo, o papel do Estado é apenas de fiscalizar as atividades de ensino desenvolvidas pela família e aferir o grau de conhecimento das crianças de modo a certificar que todas tenham acesso à meta constitucional de formação intelectual mínima.

Em seus arrazoados, acresce ainda que é direito natural dos pais escolher o gênero de ensino que será ministrado aos filhos e que, inclusive, o Brasil é subscritor da Declaração Universal dos Direitos Humanos, a qual é peremptória ao determinar, no art. 26, que “os pais têm um direito preferencial para escolher o tipo de educação que será dada aos seus filhos”.

Quanto à exigência de frequência, a petição inicial argumenta que as normas da LDB/96 aplicam-se tão somente às crianças cujos pais são incapazes de ministrar o ensino domiciliar e que, no caso concreto, o poder público não está impedido de recensear os educandos, inclusive fazer-lhes chamada, pois as crianças estão matriculadas, ao alcance do controle estatal. Por outro lado, defende também que o termo “frequência” indica apenas regularidade. Ou seja, frequentar determinado ambiente implica em assiduidade não exatamente diária, mas pode ser semanal, mensal, semestral, anual... Interpretar que a frequência deva ser aferida apenas diariamente é ir além do que foi previsto constitucionalmente.

O Ministério Público Federal, instado a manifestar-se, emitiu parecer favorável aos impetrantes. No entanto, os ministros do Superior Tribunal de Justiça, por maioria, não acompanharam o parecer do ministerial.

No caso posto, a peça processual de maior representatividade é o Acórdão³⁵ do Superior Tribunal de Justiça (STJ), que é a decisão final e, por via de consequência, representa as divergências de entendimentos e de memórias educativas diversas sobre o assunto.

Diante disso, convém dividir a exposição em argumentos favoráveis e contrários, com o objetivo de aclarar a decisão e observar as memórias expressa nos votos de julgamento.

³⁵ No julgamento o Superior Tribunal de Justiça, por maioria, denegou-se a segurança pleiteada pela família. Foram vencidos os ministros Fanciulli Netto e Paulo Medina. Votaram com o relator os ministros Humberto Gomes de Barros, Francisco Falcão, Eliana Calmon, Laurita Vaz e Garcia Vieira. Vale observar que, apesar de a “Certidão” de julgamento fazer referência à ministra Eliana Calmon, não há registro do voto dessa ministra no Acórdão; portanto, o voto não foi analisado.

4.2.1.1 Argumentos contrários à concessão da segurança

De plano, o ministro relator Francisco Peçanha Martins expõe que, apesar de os pais, “em elaboradas considerações” (STJ, MS 7.407 – DF, 2002, p. 2), tentarem demonstrar a desnecessidade de frequência escolar, com o fundamento de que, por meio do ensino em casa, os filhos também poderiam receber “formação em todos os sentidos” (STJ, MS 7.407 – DF, 2002, p. 2), inclusive participando e integrando-se à comunidade escolar e à sociedade, a eleição da via mandamental não é adequada à análise da pretensão, pois “espelham convicções filosóficas e político-educacionais que não cabem ser dirimidas em ação desta espécie” (STJ, MS 7.407 – DF, 2002, p. 3).

Em seguida, após indeferimento do pedido de liminar e exposição jurídica da ausência dos requisitos para interposição do mandado de segurança, faz algumas ponderações, tais como:

[...] qual a norma legal que assegura aos impetrantes o direito [...] de ensinarem [*sic.*] aos demais (os filhos) [...], em substituição aos professores, as matérias integrantes do currículo escolar e a estes últimos de não frequentarem a escola com regularidade?

[...]

É dever dos pais colaborarem [*sic.*] na educação dos filhos (CF, art. 205), até mesmo suplementando os conhecimentos que lhes foram transmitidos na escola. Mas, não se pode admitir que o Ministro da Educação violou o direito líquido e certo dos impetrantes “de serem professores de seus próprios filhos” (*sic.*), como expressamente alegado na inicial, pois, a despeito de suas qualificações subjetivas, não atendem às exigências legais para o exercício do magistério no âmbito pretendido – nem isto está comprovado nos autos – atribuído a categoria profissional regulamentada.

[...]

Os filhos não são dos pais, como pensam os Autores (pais). São pessoas com direitos e deveres, cujas personalidades se devem forjar desde a adolescência em meio a iguais, no convívio social formador da cidadania. Aos pais cabem, sim, as obrigações de manter e educar os filhos consoante a Constituição e as leis do País, asseguradoras do direito do menor à escola [...] e impositivas de providências e sanções voltadas à educação dos jovens [...], que define como crime contra a assistência familiar “deixar, sem justa causa, de prover à instrução primária de filho em idade escolar” [...]. (STJ, MS 7.407 – DF, 2002, p. 5-8)

Nota-se que o ministro relator salienta a importância de se observar o currículo mínimo e de haver um profissional habilitado para ministrar o ensino fundamental às

crianças. Desse modo, ressalta que, a despeito das qualificações³⁶ subjetivas dos pais, estas “não atendem às exigências legais para o exercício do magistério no câmbio pretendido”.

Além disso, explicita o relator a preocupação com o fato de as crianças crescerem “em meio a iguais”, já que o convívio social pode proporcionar a formação adequada da cidadania.

Nesse sentido, acresce o ministro Humberto Gomes de Barros, após resumir os argumentos favoráveis emitidos no Parecer do Ministério Público Federal:

Pedi vista, porque me impressionou o choque dos brilhantes argumentos que acabo de resumir. Não sou técnico em educação. Minha experiência, no assunto resulta de haver criado quatro filhos que resultaram em atuais bons cidadãos. Procurei criá-los como cidadãos comuns, evitando, mesmo, que eles tirassem proveito de minhas circunstanciais vitórias profissionais, transmiti-lhes três preocupações que meu saudoso pai guardava em relação a mim: não tirar dez em comportamento; não ser primeiro da classe e não chegar em casa humilhado. Dizia ele: menino que tira dez em comportamento está doente ou é mau caráter; ser primeiro de classe é fator de soberba; apanhar sem reagir é covardia, inadmissível em quem pretende ser cidadão. Embora me tenha proporcionado acesso à boa cultura humanística, para ele, o convívio escolar funcionava como vacina contra a submissão e a arrogância: para ele, duas terríveis doenças da cidadania.

Diante de tão pragmática experiência, não me sinto habilitado a avançar em considerações políticas em torno do tema. Limito-me à seara do juiz, no julgamento do Mandado de Segurança: o ordenamento jurídico. Neste terreno, observo que nossa Constituição Federal trata a educação como algo que transcende o mero implante de conhecimentos. Em verdade o direito à educação tem como meta o “preparo para o exercício da cidadania” (CF, art. 205).

Bem ou mal, o Constituinte entendeu que o preparo para a cidadania não dispensa o convívio escolar, tanto que o zelo pela frequência escolar é um dos encargos do poder público [...].

Se assim ocorre, a exigência de frequência, inscrita no art. 24, VI, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação afina-se com o sistema constitucional. Se assim ocorre, o ato impugnado não padece de ilegalidade. [...]. (STJ, MS 7.407 – DF, 2002, p. 13-14)

³⁶ Interessante destacar que a petição inicial do mandado de segurança, logo na introdução (local de identificação das partes [ou pessoas] que compõem a lide judicial), apresenta algo que usualmente não é utilizado nos documentos judiciais nesse tópico, ora denominado qualificação. No caso, de plano, os pais são identificados de modo a fazer deferência à ascendência ou à formação profissional. Assim, discorre a peça processual sobre o pai: “filho de odontólogo e bancário e de professora e advogada, natural de Brasília-DF, bacharel em Direito, Procurador da República em Goiás”. No que diz respeito à mãe: “filha de advogado, escritor, professor e Conselheiro do Tribunal de Contas do Distrito Federal e de bibliotecária e tradutora trilingue (já falecidos), natural de Campinas-SP, bacharela em Administração de Empresa, do lar” (Petição Inicial, 2001, p.1).

Observa-se que a questão da formação cidadã e da socialização comparece de forma reiterada no debate. Entre linhas, no caso concreto, propõe-se que as crianças sejam criadas como cidadãos comuns, e não de forma diferenciada em decorrência do *status* econômico, social e profissional de que dispõem os pais. A preocupação dos ministros com o tratamento diferenciado que pudesse comprometer o desenvolvimento pleno das crianças no meio social é notória.

Comparece, no discurso do ministro Humberto Gomes de Barros, manifestação de sua memória individual, pois seus argumentos são carregados de vivências individuais do processo de formação e consolidação da sua personalidade. As emoções, a atenção, a percepção, o pensamento, a linguagem, funções psíquicas que conformam a memória, ao passo que esta colabora na conformação daquelas, estão intimamente ligadas às determinações históricas e ao lugar social ocupado pelos indivíduos que rememoram, co-memoram e exteriorizam a memória (social, coletiva e individual).

Ainda em relação à argumentação do ministro Humberto Gomes de Barros, é latente, no documento (voto) por ele redigido, como mudança e permanência se manifestam a um só tempo nas lembranças presentes em seu ciclo de vida, que envolve a memória do educar segundo seu pai, a qual ele incorporou e busca transmitir aos filhos, à nova geração. Ou seja, segundo suas convicções, o ensino em casa é um obstáculo à formação do cidadão, uma das principais tarefas da educação escolar.

A ideia de memória e geração é de fundamental importância neste momento para apreender o sentido das palavras do ministro em seu voto. O recurso à memória vivida e geracional é patente na argumentação. Verifica-se que o ministro, ao fundamentar sua argumentação com base na experiência de educação de seus quatro filhos, apresenta uma memória sobre as finalidades da educação que desemboca no conceito de cidadania.

A linha tênue dos sentidos e dos significados, do que é interpretado e do que está objetivamente e materialmente posto como meio de registro de ideias, abre muitas possibilidades de interpretação dos fatos. Interessante como memória individual, memória social e memória-histórica se imbricam no texto do ministro Humberto Gomes de Barros. Enfim, o ministro recorre à Constituição de 1988 e à LDB, expressões da memória imobilizada, para fundamentar o voto contrário ao pleito dos pais.

No que tange à necessidade de observar o arcabouço legislativo educacional, em especial a obrigatoriedade do ensino fundamental e da frequência, o ministro Garcia

Vieira é categórico ao afirmar que “de acordo com o art. 208 da Constituição, o ensino fundamental é obrigatório; então, é obrigação do Estado ministrar esse ensino” (STJ, MS 7.407 – DF, 2002, p. 16). Portanto, afirma que “pelo dispositivo constitucional, o aluno tem, então, que freqüentar a escola; é obrigatório” (STJ, MS 7.407 – DF, 2002, p. 16). Nesse sentido, inclusive, o relator também sugere a observância do crime de abandono intelectual.

Já a ministra Laurita Vaz, antes de exarar o seu voto, faz questão de enaltecer a atitude dos pais em deliberar pela adoção da prática do ensino em casa, por reconhecer que essa opção implica também numa especial dedicação aos filhos. Assim, expressou-se:

Sem qualquer intenção de criticar o sistema sócio-econômico que tem prevalecido, o fato é que o ritmo hodierno de vida tem trazido como consequência insofismável a diminuição do tempo de convivência familiar, o que praticamente obriga os pais a confiarem boa parte de seus deveres para como os filhos a terceiros.

E sem perder de vista essa realidade da chamada era da modernidade, é digna de elogios a iniciativa desses Pais, que lutam para ter sua prole mais próxima, numa demonstração clara de amor, carinho e dedicação, transpondo as barreiras de um estilo de vida em que o tempo é escasso.

Não poderia, pois, deixar de consignar a minha admiração e prestar reverências a esses Pais tão valorosos e ciosos de seus deveres. (STJ, MS 7.407 – DF, 2002, p. 43)

No entanto, após reconhecer o esforço e registrar a admiração pela escolha dos pais, salienta que, investida da função de magistrada, tem o dever de aplicar a lei vigente, “boa ou ruim, adequada ou inadequada, retrógrada ou progressista, oportuna ou importuna” (STJ, MS 7.407 – DF, 2002, p. 43), por ter sido esta “elaborada, discutida, votada, aprovada e sancionada por legítimos representantes do povo, democraticamente eleitos, que deve disciplinar a vida em sociedade” (STJ, MS 7.407 – DF, 2002, p. 43-44).

Assim, Vaz afirma que a exigência da frequência escolar é bastante clara no ordenamento jurídico e que serve como fator organizacional do sistema educacional. Dessa forma, “bem ou mal, com acerto ou desacerto, o fato é que há disposição legal expressa (constitucional ou infraconstitucional) determinando a frequência obrigatória, inclusive com a estipulação da carga horária mínima” de 75% (setenta e cinco por

cento), sendo esta uma das condições de aprovação³⁷ (STJ, MS 7.407 – DF, 2002, p. 46).

Na qualidade de educadora, Vaz (2002) salienta que não poderia deixar de ponderar alguns argumentos de natureza político-educacional em prol do sistema educacional de ensino atual. E, assim afirma:

E me arrisco a fazê-lo apenas como cidadã, mãe e com alguma experiência de alguém que já foi professora, diretora e secretária geral de 1º e 2º graus, e ainda hoje exerce o magistério como professora universitária.

Educar é um processo bastante complexo. E, portanto, não pode ser encarado sob uma perspectiva singular, restrita. Há nesse processo pressupostos éticos, políticos, e pedagógicos a serem observados, tendo em vista o objetivo que se pretende atingir ao final.

Vivemos em um mundo onde o indivíduo, para ter uma participação crítica e coerente, capaz de interferir com discernimento nos rumos da sociedade e decidir o seu próprio destino, precisa interagir com ele. E só assim se cresce.

A Escola, com diretrizes traçadas pelo Estado, refletindo a cultura e os interesses da sociedade que representa, é uma das Instituições mais importantes para firmar os pilares fundamentais, os princípios balizadores para a formação do indivíduo, do cidadão.

E essa formação não se restringe aos aspectos formais de conteúdos previamente estabelecidos. É mais que isso. O ambiente escolar possibilita o convívio com o diferente, com o igual, com o parecido, com o desconhecido. Aprende-se o significado da palavra participação. O aluno não é um mero receptor passivo, ao revés, é provocado a interagir, a opinar, a concordar ou discordar. Aprende-se o significado da palavra cidadão, do que é cidadania.

Cumpramos ressaltar que o papel da família nesse processo, por certo, é fundamental e imprescindível. É uma preciosa fonte de referências. A família, não só pode, deve engajar-se na formação do indivíduo. O que não quer dizer que seja capaz de, sozinha, suprir todos os flancos.

Não creio que restringir o processo, limitando os filhos às experiências dos pais, por melhor e mais bem intencionados que sejam, venha a ser uma boa opção. (STJ, MS 7.407 – DF, 2002, p. 43-47)

Destarte, acresce que o processo educacional é complexo, envolve pressupostos éticos, políticos e pedagógicos e, portanto, não pode ser alcançado de forma isolada pela família. Reforça Vaz (2002) que a formação adequada do indivíduo cidadão pressupõe convívio escolar, que possibilita o contato com o diferente, o igual, o parecido e o

³⁷Segundo o ministro relator, apesar de contraditório, a escola na qualidade de litisconsorte passivo necessário manifestou-se totalmente favorável ao pleito dos pais. Nesse sentido, afirmou: “o que é de estranhar, porquanto está obrigada a defender o cumprimento da lei no que diz respeito ao controle de frequência dos alunos” (STJ, MS 7.407 – DF, 2002, p. 7).

desconhecido. E, por sua vez, possibilita desenvolver a participação crítica e coerente do indivíduo na sociedade.

Vaz (2002) destaca que o papel da família é fundamental no processo de formação do cidadão, mas jamais esta poderá sozinha atender a todas as necessidades do complexo processo de formação educacional, por mais bem intencionados que estejam os pais.

Por fim, os ministros, negando a concessão da ordem mandamental, com o argumento de que “não se admite dilação probatória ou incursões tais na seara legal que suscitem dúvidas ou divergências flagrantes quanto à existência do direito alegado” (STJ, MS 7.407 – DF, 2002, p. 44), manifestaram-se pela inadequação da via eleita para a análise do caso.

4.2.1.2 Argumentos favoráveis à concessão da segurança

O ministro Franciulli Netto, utilizando-se do poema de Manoel Bandeira, *Vou-me embora pra Pasárgada*, produz uma reflexão sobre o assunto:

[...] Ali mora um povo feliz em uma sociedade que faria inveja à Utopia e Cidade Sol.

Não há problemas habitacionais e o transporte coletivo é de primeiro mundo. Há impostos, afinal os próceres pasarguenses são de carne e osso e não podem fazer milagres. Mas, em compensação, os impostos são canalizados para as necessidades gerais da sociedade, de sorte que, praticamente, não existem taxas. Nem bi, tri ..., poltributação. Exemplifica-se: pago imposto na aquisição de um veículo motorizado para uso próprio, nem pensar em imposto sobre a propriedade; como o veículo foi fabricado para rodar, se alguém se atrever a pensar em pedágio...

Lá, em Pasárgada, as escolas estão adaptadas em edifícios funcionais e bem construídos. As salas de aulas são amplas, ensolaradas e arejadas. Pasmem, possuem janelas. Cada criança é acomodada em carteiras com assentos funcionais.

A escola conta com todos os benefícios do progresso, tais como plena informatização, incluindo o acesso à *internet*, correio eletrônico, equipamentos para teleconferência, biblioteca, [...].

[...]

Há formação humanística. As crianças aprendem línguas clássicas e modernas. [...]

Os professores, alegres, sorridentes e bem remunerados, são portadores de qualificação pedagógica e técnica da disciplina que ensinam. Todos eles estão de bem com a vida. Até falam bem do Ministro da Educação de lá. Transmitem mensagens otimistas, augurando a Pasárgada um futuro inimaginável.

[...]

O rendimento médio dos alunos, de um a dez, nunca foi inferior a sete. Poderia ser até maior, mas em Pasárgada cada aluno produz de acordo com o seu ritmo de estudo e estilo pessoal. A capacidade dos estudantes não é mensurada por notas, mas pelo seu aperfeiçoamento como pessoa e como membro do grupo social. [...]

Em Pasárgada, entre outras inúmeras famílias, reside a família Silva, suscetível de ser enquadrada na classe média. Pois bem, com uma rede de ensino dessa estirpe, ainda assim, em Pasárgada, nunca ninguém se atreveu a proibir que a família Silva educasse seus filhos em casa, conquanto fossem submetidos às avaliações escolares de aptidão, sociabilidade e educacionais em geral. (STJ, MS 7.407 – DF, 2002, p. 18-20)

As ponderações de Netto (2002), sem dúvida, remetem o leitor a pensar sobre algumas questões. Entre elas, por exemplo, o fato de países desenvolvidos oferecerem aos cidadãos excelentes estruturas educacionais e, ainda assim, permitirem o ensino em casa. E, em contrapartida, o Brasil, além de não oferecer educação de qualidade, pois os impostos não são canalizados adequadamente para atender às necessidades básicas da população, procura vedar ao cidadão essa prática alternativa de ensino.

Além disso, chama a atenção para as contradições existentes no Judiciário brasileiro, que, ora permite uma determinada família praticar o ensino em casa, ora veda essa prática educativa a outra família.

De qualquer modo, Netto (2002) arrazoar que, para o exame da controvérsia, torna-se necessário ponderar cuidadosamente sobre “as disposições constitucionais e legais sobre o direito à Educação no Estado de Direito e suas relações com os direitos de liberdade de organização da família” (STJ, MS 7.407 – DF, 2002, p. 20).

Após a exposição de alguns dispositivos constitucionais, pondera que o “Estado brasileiro se obrigou a garantir a prestação do ensino fundamental a todos os seus cidadãos, independentemente da idade e sob responsabilidade da autoridade competente” (STJ, MS 7.407 – DF, 2002, p. 21), mas “tal dever também é confiado à família, que, por esse motivo, está sujeita a fiscalização do Estado” (STJ, MS 7.407 – DF, 2002, p. 21-22).

Acresce que “a Constituição Federal reconhece a precedência da família a qualquer organização social, até mesmo ao Estado” (STJ, MS 7.407 – DF, 2002, p. 23). Nesse sentido, registra:

Nunca se pode esquecer que “o ser humano é a única razão do Estado. O Estado está conformado para servi-lo, como instrumento por ele criado com tal finalidade. Nenhuma construção artificial, todavia, pode prevalecer sobre os seus inalienáveis direitos e liberdades, posto que o Estado é um meio de realização do ser

humano e não um fim em si mesmo” (Ives Granda da Silva Martins, in “Caderno de Direito Natural – Lei Positiva e Lei Natural”, n. 1, 1ª edição, Centro de Estudos Jurídicos do Pará, 1985, p. 27)

Se os pais pretendem educar seus filhos em casa, como é a hipótese vertente, compete ao Estado, assim, apenas fiscalizar as atividades da família para garantir que a educação ofertada, efetivamente, possibilite o “*pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho*”, assegurada a “*formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e religiosos*”, nos termos do artigo 210 da Constituição Federal. (STJ, MS 7.407 – DF, 2002, p. 23-24)

Diante disso, afirma que “o conteúdo das normas constitucionais disciplinadoras do direito à educação deve ser investigado em consonância com os preceitos relativos à família, de maneira a evitar qualquer contradição” (STJ, MS 7.407 – DF, 2002, p. 23). Além disso, sustenta que “a vontade familiar prevalece na determinação dos métodos e concepções pedagógicas” (STJ, MS 7.407 – DF, 2002, p. 23).

Interessante que Netto (2002) utiliza-se das mesmas normas constitucionais para argumentar que a Constituição de 1988 permite a prática do ensino em casa no Brasil. Assim, assevera:

Nada obstante, esclarece a Carta Magna, em harmonia com os princípios constitucionais insculpidos em seu artigo 5º, que os cidadãos são livres para “*aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber*”, bem como que a educação não visa apenas à aquisição de conhecimento técnico ou científico, mas sim “*ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho*”.

É de ver, assim, que tem o indivíduo a faculdade de se educar segundo a própria determinação, desde que o método escolhido proporcione seu pleno desenvolvimento, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Seguindo essa lógica, a própria Constituição de 1988, expressamente, permitiu o “*pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino*”. Tal circunstância, todavia, como acima mencionado, não impede que, para se atingir o escopo do processo educacional, utilize-se a sociedade de outros instrumentos e métodos, a par da existência da escola tradicional. (STJ, MS 7.407 – DF, 2002, p. 22)

No mesmo sentido, explicitando a divergência de interpretação no que se refere ao texto constitucional de 1988, arremata o ministro Paulo Medina:

Alguns desses dispositivos serviriam de fundamentação tanto à posição majoritária, pela denegação da pretensão, quanto à divergência. Interpretando-os, especificamente os artigos 205 e 208, § 3º, o eminente Relator reputou inexistente norma assecuratória do direito dos impetrantes de educarem os filhos em casa, sem

necessidade de frequência à escola regular, afirmando a impossibilidade de suprimento da lacuna legislativa, posto não haver regulamentação do método educacional alternativo, pelo Poder Judiciário.

Observo, no entanto, em consonância com a exposição do Ministro Franciulli Netto, que as normas constitucionais mencionadas implicam conclusão contrária.

Com efeito, a Constituição erige, como diretriz do sistema educacional, o princípio da liberdade, traduzido na “*liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber*” (inc. II, art. 206), em especificação à garantia genérica da liberdade, assegurada no caput do art. 5º. Aliada à liberdade, o ordenamento constitucional assegura a coexistência ou *pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas e de instituições públicas e privadas de ensino* (inc. III, art. 206).

Dessa forma, a interpretação das normas constitucionais relativas à educação deve ser pautada pelo referido princípio, sendo vedada a extração de conclusão que importe contrariedade ao mesmo.

[...]

Como ressaltado, a Constituição assegura a liberdade de aprendizagem e ensino, não elegendo concepção pedagógica exclusiva. (STJ, MS 7.407 – DF, 2002, p. 52-53)

Em seguida, argumenta que o direito dos pais de educar os filhos em casa advém do direito natural, ou seja, de leis não escritas, imutáveis, que ninguém sabe quando foram criadas. “A família é o primeiro templo em que a criança aprende a rezar; a primeira escola que lhe ensina a falar; enfim, o mundo onde começa a caminhar” (STJ, MS 7.407 – DF, 2002, p. 26). Em razão disso, o art. 26 da Declaração Universal dos Direitos do Homem declara: [...] 3. *Aos pais pertence a prioridade do direito de escolher o gênero de educação a dar aos filhos.*

Desse modo, reconhece que é verdade que os filhos não são dos pais nem do Estado, mas pondera que

Menos verdade não é que, antes do Estado, pertence aos pais a responsabilidade para proporcionar educação a seus filhos e, parafraseando Planiol, poder-se-à dizer, *mutatis mutandis*, que o Estado não é soberano sobre a família, porque a família precedeu o próprio Estado e lhe preexistiu, como instituição de natureza definida e como célula *mater* da sociedade (e não celular *mártir*). (STJ, MS 7.407 – DF, 2002, p. 25)

Além disso, registra que a deficiência educacional do país é crônica e que, ao contrário do Estado, muitas vezes, as famílias apresentam mais condições (intelectuais, financeiras, afetivas) de realizar o que preceitua a Constituição de 1988. A título de exemplo, cita uma reportagem de Gilberto Nascimento, denominada “O fracasso de

todos nós”, publicada na revista “Educação”, Ano 27, n. 231, em edição de julho de 2000, p. 39/40:

Ao ver o resultado dos textos produzidos por nove estudantes do ensino fundamental de São Paulo, o ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, teve uma reação de espanto. ‘É o fracasso da escola. Ela tem de fazer o aluno aprender. Temos de cobrar e exigir dedicação dos professores. Precisamos trocar essa cultura da reprovação, mas com avaliação. Paulo Renato reconhece, afinal, a deficiência do ensino no país. Mas não se cansa de dizer que nunca um governo fez tanto pela educação no Brasil.

[...]

Para alguns pais, não importa quem seja o responsável. A verdade é que seus filhos não estão aprendendo. Maria de Lourdes Passos, 42 anos, irmã de um professor da rede pública, diz ter brigado muito numa escola estadual do Grajaú, na periferia da zona sul paulistana, para que seu filho, William, de 10 anos, fosse reprovado. “Eu segurei o menino em casa para ele repetir a quarta série por faltas. Senão, ele ia continuar sem saber nada”. Até há seis meses, William não lia nem escrevia. “Agora, ele melhorou muito e está aprendendo”, orgulha-se a mãe. (STJ, MS 7.407 – DF, 2002, p. 30)

Diante desse quadro, Netto (2002) assinala que “não há motivo ontológico e teleológico suficiente para a interferência do Estado em detrimento do direito natural da família” (STJ, MS 7.407 – DF, 2002, p. 27). No caso de a família optar pela educação no lar, compete ao Estado o dever de fiscalizar o pátrio poder para coibir abusos, com o fito de proteger a integridade (psicológica, emocional e física) das crianças, “mas sempre tendo em vista a liberdade da família de traçar seus próprios caminhos” (STJ, MS 7.407 – DF, 2002, p. 25).

Ante a existência de um direito natural da família e do insucesso da educação tradicional, Netto (2002) avalia que há uma tendência global de se buscarem outros métodos de ensino, que incluem o ensino em casa, pois o corpo social de algum modo procura corrigir as inúmeras falhas do sistema educacional atual.

No Brasil, exemplificativamente, por meio de projetos de lei e de emenda à Constituição, já se busca regulamentar a prática do ensino em casa. Acresce que famílias têm se mobilizado em defesa do *homeschooling*, inclusive, por ocasião desse julgamento, centenas de *e-mails* de famílias das mais variadas nacionalidades foram encaminhadas à Corte, com o objetivo de “comprovar a existência de um anseio social para a legitimação desse método educacional” (STJ, MS 7.407 – DF, 2002, p. 33).

Ademais, ressalta Netto (2002) que a legislação infraconstitucional não colide com o texto constitucional; ao contrário, destina-se a regulamentar o que já foi

estabelecido. Em especial, registra que o art. 1º da LDB/96 reconhece outros processos de formação educacional, inclusive o desenvolvido no âmbito familiar, embora se destine a disciplinar a educação nas escolas. Nas palavras de Netto (2002):

Reza, outrossim, a Lei n. 9.394/96 que a educação é um direito público subjetivo e que se “*se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias*” e, em seguida, disciplina como deverá ser realizada a educação nas escolas.

[...] a regulamentação específica, sobretudo no que tange à carga horária de cada curso e jornada diária em sala de aula, diz respeito apenas à educação tradicional, que, entretanto, segundo se depreende pela análise sistemática do diploma em questão, não é a única forma de aprendizado (STJ, MS 7.407 – DF, 2002, p. 24-25).

Desse modo, conclui que o requisito da frequência diz respeito à educação prestada em estabelecimento de ensino, diverso, portanto, da casa do estudante. Além disso, sustenta que a frequência escolar “apenas pode ser interpretada de forma a significar a necessidade do comparecimento periódico dos estudantes à escola e não, necessariamente, presença diária no estabelecimento” (STJ, MS 7.407 – DF, 2002, p. 35). Afinal, “Em nenhum dicionário da língua pátria está escrito que frequentar significa repetição diária” (STJ, MS 7.407 – DF, 2002, p. 35).

Ainda, nesse sentido, arremata Medina (2002):

Estabelece a Carta Magna, por outro lado, a **tarefa estatal de zelar** junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola dos educandos no ensino fundamental.

Zelar, em conformidade com os léxicos, significa “*administrar diligentemente, tomar conta de (algo) com o máximo cuidado e interesse*”, “*cuidar*”, “*velar*”, “*proteger*” ou “*vigiar*”. A afirmação permite inferir que o termo “zelar”, no dispositivo constitucional, deve ser tomado como um dever estatal de diligenciar e propiciar os meios e condições aos administrados, especificamente os pais e educandos, para que estes últimos possam frequentar a escola.

A norma contida no § 3º do art. 208, nesse diapasão, não pode ser entendida, em hipótese alguma, como obrigatoriedade ou exigência inafastável de frequência dos menores às aulas da escola regular, senão que o Estado deve propiciar os meios e incentivar essa frequência, pena de ofensa às liberdades consagradas.

A Constituição não erige, no que concerne à educação, restrição expressa ao direito fundamental de liberdade, especificamente a liberdade de aprendizado, o que significa “*que tem o indivíduo a faculdade de se educar segundo a própria determinação, desde que o método escolhido proporcione seu pleno desenvolvimento, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho*” [...].

Se o método escolhido prescinde da frequência à escola regular e, não obstante, alcança os fins fixados na norma, é válido e está em conformidade com o ordenamento jurídico pátrio.

A legislação infraconstitucional sobre a matéria, por seu turno, deve ser interpretada em conformidade com a disciplina constitucional assentada. Assim, a exegese das disposições da Lei de Diretrizes e Bases deve ter em conta a defesa do direito à educação, ressalvada, sempre, a liberdade de aprendizado.

Em conformidade com o exposto, as exigências contidas na lei federal, tais como a de frequência mínima de 75% do total das horas letivas ministradas (inc. VI, do art. 24, da Lei 9.394/96), só podem ser consideradas em relação à educação tradicional, sendo essa, aliás, a modalidade de ensino cuja disciplina legal se dirige, nos expressos termos de seu § 1º, do art. 1º (“*Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias*”).

A conclusão é a única possível diante da regra essencial da interpretação conforme a Constituição, que impõe a exclusão de exegese que contravenha a Carta Magna. (STJ, MS 7.407 – DF, 2002, p. 53-54)

Segundo Netto (2002), corrobora esse entendimento o previsto na alínea “c” do inciso II do art. 24 da Lei de Diretrizes e Bases, “que possibilita àquele, que nunca cursou a escola, a classificação em alguma das séries do ensino fundamental *independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola*” (STJ, MS 7.407 – DF, 2002, p. 38). Assim, destaca que:

Infere-se, em face disso, que, se a qualquer momento, qualquer cidadão pode ingressar no ensino fundamental, mesmo que não tenha se deslocado um dia sequer à sala de aula, e, por exemplo, ser classificado no último ano, de acordo com a análise do seu grau de desenvolvimento e experiência, nada está a impedir que tal classificação se dê anualmente, bimestralmente, mensalmente ou semestralmente, consoante o regramento de cada instituição de ensino (STJ, MS 7.407 – DF, 2002, p. 38).

Acrescenta que os ministros não devem temer precedentes, pois o acórdão destina-se ao caso concreto. Observa que o que se está em análise não é o direito de todos os pais educarem os filhos em casa, sem limites, mas, sim, “o direito dos impetrantes, que alegam e demonstram possuir condições para a realização dos objetivos constitucionais referentes à educação” (STJ, MS 7.407 – DF, 2002, p. 38).

Nesse sentido, inclusive, Netto (2002) reconhece como adequada a via eleita do mandado de segurança, em razão das provas acostadas aos autos. Afirma que os fatos estão amplamente comprovados nos autos, nos seguintes termos:

É cediço que em mandado de segurança não cabe dilação probatória. Todos os fatos devem estar documentalmente comprovados no

momento da impetração, ou seja, com a inicial devem estar presentes os elementos necessários para o exame das provas. Uma vez juntados os documentos, o juízo analisará a existência do direito líquido e certo. E o resultado desse exame será fundamental para a concessão da segurança.

Na espécie, apresentaram os impetrantes documentos probatórios de matrícula em estabelecimento de ensino particular, os boletins das crianças (com médias nunca inferiores a 8), inúmeras provas, comprovação de estarem os educandos cursando tênis, hipismo, música e catequese fora do ambiente familiar, bem como fotografias e declarações de vizinha e professores, tanto das disciplinas em que somente são aplicadas as avaliações quanto daquelas em que há o efetivo comparecimento dos alunos às aulas, no sentido de que seu desenvolvimento individual e social é compatível com o das crianças da mesma idade e, em alguns aspectos, até mesmo superior. (STJ, MS 7.407 – DF, 2002, p. 38-39)

Assim, ressalva que, caso existam outras famílias que apresentem condições iguais, assemelhadas ou superiores à família dos impetrantes, “ao invés de temer-se o precedente” (STJ, MS 7.407 – DF, 2002, p. 39-40), deve-se conceder “igualmente, o direito de opção, no sentido de enviarem seus filhos à escola, se assim entenderem melhor para a prole” (STJ, MS 7.407 – DF, 2002, p. 40).

Assevera Netto (2002) que o importante é assegurar “a liberdade de escolha dos pais”, “aceitar o primado da família em tema dessa natureza”, em especial, num Estado Democrático de Direito, que adota “o pluralismo em função da cidadania e da dignidade da pessoa humana” (STJ, MS 7.407 – DF, 2002, p. 40). Ao contrário, afirmar “a obrigatoriedade de imposição da vontade do Estado sobre a dos cidadãos e da família, menos não fora do que copiar modelos fascistas, nazistas ou totalitários” (STJ, MS 7.407 – DF, 2002, p. 40).

Nesse contexto, questiona: “Se a eles (pais) é dado o direito de escolher entre escolas públicas e particulares, por que privá-los do direito de educar seus próprios filhos, submetendo essa educação às avaliações oficiais de suficiência?” (STJ, MS 7.407 – DF, 2002, p. 40).

Outro argumento exposto por Netto (2002) é o da aplicação da hipótese do princípio da subsidiariedade, que reconhece a existência de sociedades menores na relação estabelecida entre o homem e o Estado. É como se houvesse um círculo de várias esferas concêntricas (sociedades menores e maiores) e, segundo esse princípio, a regra é que “as maiores devem abster-se de realizar aquilo que poderá ser feito pelas menores”. Assim, afirma que “ao Estado cabe um poder coordenador; não determinador ou impositor” (STJ, MS 7.407 – DF, 2002, p. 25-27).

Medina (2002) reforça o argumento da aplicação no caso do princípio da subsidiariedade, nos seguintes termos:

A adequada solução da controvérsia posta nos autos deve pautar-se, outrossim, pelos preciosos indicativos fornecidos pela doutrina do princípio da subsidiariedade.

[...]

Nesse contexto, o Estado deve respeitar os indivíduos e as sociedades intermediárias no exercício dos seus direitos, no cumprimento dos seus deveres e obrigações, sem suplantá-los ou fazer as suas vezes, a menos que isso se faça necessário por circunstâncias excepcionais. Visa-se com isso ao desenvolvimento das potencialidades e do exercício efetivo da liberdade, com a assunção das correspondentes responsabilidades, por parte das sociedades menores e dos indivíduos. Incumbe ao Estado criar condições para que o indivíduo, pessoalmente, alcance a realização de seus fins.

Consequência do exposto é que o princípio da subsidiariedade aponta, como ressaltado [...], pela precedência da família ao Estado, especialmente no que concerne à liberdade de escolha da forma de educação dos filhos.

Implicações do princípio da subsidiariedade (embora não explicitamente referido na Constituição Federal de 1988), podem ser visualizadas, na consagração da família como base da sociedade (art. 226) e na graduação do art. 227, que erige a educação como dever da família, em primeiro lugar, secundada pela sociedade e pelo Estado.

A função de educar compete à família. Ao Estado reserva-se a missão de tutela e ajuda na consecução deste direito-dever.

[...]

Cumprindo a família, de forma excelente, como comprovado no caso dos autos, a obrigação de prover à educação dos filhos, afasta-se a necessidade da interferência comissiva do Estado, que deve se limitar à fiscalização das atividades dessa entidade social, para garantia da efetivação dos fins constitucionalmente fixados, isto é, “*pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho*”. (STJ, MS 7.407 – DF, 2002, p. 52-56)

No caso concreto, Netto (2002) assevera que, ainda que fossem esgotados os meios tradicionais de interpretação, seria possível utilizar os princípios gerais do direito, em especial, proporcionalidade e razoabilidade, e equidade.

Em conclusão, afiança que a prática não está proibida no Brasil, seja pela Constituição Federal, seja pela Lei de Diretrizes e Bases e, portanto, por esse motivo, “não se pode “*condenar*” nenhuma família que pretenda, desde que condições para tanto tenha, por amor aos filhos, garantir-lhes a educação de forma alternativa à escola” (STJ, MS 7.407 – DF, 2002, p. 33). Ao contrário, o esforço dos pais deve ser digno de elogios, diante das dificuldades da vida moderna, onde “os pais sequer vêem seus filhos (acordados) todos os dias e os deixam, em geral, aos cuidados de babás e empregadas

domésticas, quando não em escolas que operam em regime de internato ou semi-internato”. (STJ, MS 7.407 – DF, 2002, p. 25)

Ademais, consigna que não há como enquadrar a conduta dos pais no art. 246 do Código Penal, que trata da figura do abandono intelectual. “Pelo contrário, o único “crime” que se lhes poderia imputar seria, *in casu*, o “desabandono intelectual” (STJ, MS 7.407 – DF, 2002, p. 33).

Citando Damásio, Heleno Fragoso, Nelson Hungria, destaca que o delito penal previsto no art. 246 é um tipo penal omissivo e, portanto, não condiz com a conduta dos impetrantes. Nesse sentido, afirma “a conduta dos impetrantes, ao reverso, é comissiva, pois, diuturnamente, se empenham em prover a educação primária de seus filhos”. Portanto, “a obrigação se cumpre não somente pelo fazer freqüentar o filho a escola pública ou particular, como também ministrando em casa o ensino” [...] (STJ, MS 7.407 – DF, 2002, p. 34).

Após todas essas considerações, Netto (2002) assinala somente que os educandos devem submeter-se a avaliações de acordo com a discricionariedade da administração, que deverá levar em conta apenas o currículo mínimo exigido pelo Estado, independentemente de frequência diária à escola, vez que tal requisito não se aplica à hipótese do ensino ministrado no recesso do lar.

4.2.2 Considerações sobre o caso

Os pais da família de Goiás, inicialmente, ensinaram os filhos em casa e somente depois providenciaram a matrícula deles na escola. No caso, ante a previsão da LBD/96 (alínea “c”, inciso II, art. 24), que admite a inserção na escola de qualquer cidadão independentemente de escolarização anterior, os alunos foram avaliados e matriculados em uma escola particular. Todavia, a proposta dos pais era de parceria com a escola, ou seja, a instituição privada ficaria incumbida tão somente de realizar as avaliações dos conteúdos pedagógicos ministrados no lar.

Tal fato revela a existência de grupos familiares (memórias coletivas) que adotam o ensino em casa na sociedade brasileira, sobrevivendo, apesar do crescimento e desenvolvimento das práticas escolares em instituições formais. Ademais, nota-se uma valorização do método como meio de fortalecimento dos laços familiares, principalmente diante do ritmo acelerado da vida moderna, na qual os pais têm delegado a terceiros a educação dos filhos.

É importante perceber que essa família não optou pelo ensino em casa em decorrência de alguma insatisfação com a experiência escolar; ao menos de forma expressa, não há registro. Ao contrário, segundo narra a petição inicial, a opção pela educação no lar decorreu da vontade do casal de priorizar o ensino dos filhos.

Além disso, não consta informação de que a opção por essa prática educativa decorreu de tradição familiar, embora não se possa deixar de notar que, de algum modo, o caso reflete a tradição histórica do nosso país, onde o ensino em casa tradicionalmente é praticado pela elite.

Reforça esse entendimento a preocupação dos ministros com o desenvolvimento das crianças “em meio a iguais”, a serem criadas como cidadãos comuns, e, não, de forma diferenciada em decorrência do *status* social familiar, de modo que comprometa a adequada formação cidadã.

O Acórdão do Superior Tribunal de Justiça contribui de forma significativa para a investigação dessas memórias coletivas, de famílias que adotam o ensino em casa na Constituição de 1988, pois revela de forma evidente o conflito entre o Estado e a família pela primazia do dever de educar. O que se observa, na análise dos votos de julgamento, é que, apesar de os juristas analisarem as mesmas disposições constitucionais, as interpretações e manifestações são completamente antagônicas.

Se, por um lado, Vieira afirma que, “de acordo com o art. 208 da Constituição, o ensino fundamental é obrigatório; então, é obrigação do Estado ministrar esse ensino” (2002, p. 16). De outro lado, Netto defende que a Constituição de 1988 assegura que “a vontade familiar prevalece na determinação dos métodos e concepções pedagógicas” (STJ, MS 7.407 – DF, 2002, p. 23) e, assim, se “os pais pretendem educar seus filhos em casa”, compete ao Estado apenas fiscalizar as atividades da família (STJ, MS 7.407 – DF, 2002, p. 24).

Percebe-se, assim, que a memória histórico-legislativa pode servir de bússola para os julgadores, a fim de possibilitar uma aproximação do que foi construído ao longo do tempo e que, de algum modo, representa o anseio social.

Exemplificativamente, a afirmação de Vieira de que “o ensino fundamental é obrigatório; então, é obrigação do Estado ministrar esse ensino” (2002, p. 16) não está em consonância com a memória histórico-legislativa do instituto da obrigatoriedade de ensino, cujo escopo era tão somente forçar que a educação estivesse ao alcance de todos. Ou seja, os pais deveriam matricular os filhos na escola ou ministrar ensino no

lar, mas não poderiam deixar de oferecer instrução primária. Assim, conviviam os institutos da obrigatoriedade e da liberdade de ensino.

De qualquer modo, não se pode deixar de perceber também que o entendimento de Vieira (2002), supramencionado, demonstra que há uma construção de uma memória educacional institucionalizada no Brasil, que, por sua vez, começa a apresentar uma nova interpretação para o conceito da obrigatoriedade de ensino.

Outra mudança de cunho interpretativo e que indica a construção de uma memória educacional institucionalizada consiste no fato de Martins (2002) questionar a existência do direito dos pais de serem professores de seus próprios filhos, tendo em vista que não são habilitados no magistério. Dessa forma, ao mesmo tempo em que se nota um distanciamento do passado que admitia o ensino em casa, independentemente de habilitação profissional, reforça-se o entendimento de que há uma construção da educação escolar institucionalizada.

Vale notar que o requisito de habilitação profissional foi construído ao longo do tempo e, apesar de ter relação com o ensino em casa, pois, gradualmente, os pais passaram a buscar preceptores habilitados (VASCONCELOS, 2004), hoje, a exigência desse requisito aponta para a educação institucionalizada.

Na realidade, o fato da Constituição de 1988 manter a exclusão da previsão de educação no lar, e de priorizar na redação do art. 205 o dever do Estado e, posteriormente, o dever da família de educar, sem dúvida, contribuiu para a divergência de entendimentos e reforça o entendimento de que existe a construção de uma memória educacional institucionalizada.

Em prol da educação institucionalizada, advindas das suas experiências educacionais (memória individual) as palavras de Vaz (2002) são emblemáticas, ao afirmar que a “Escola, com diretrizes traçadas pelo Estado” constitui “uma das Instituições mais importantes para firmar os pilares fundamentais, os princípios balizadores para a formação do indivíduo, do cidadão”, e que a “família, não só pode, deve engajar-se na formação do indivíduo”, mas isso não significa que ela “seja capaz de, sozinha, suprir todos os flancos” (STJ, MS 7.407 – DF, 2002, p. 43-47).

Em contrapartida, a memória de grupos familiares que adotam o ensino em casa também permanece na sociedade brasileira e, recentemente, pode-se dizer que há um avivamento desse gênero educativo, a título de exemplo, com projetos de lei e propostas de emenda à Constituição já se busca regulamentar essa prática educativa.

Corroborar esse entendimento Boudens, ao afirmar que o ensino em casa é “método instrucional substitutivo da educação escolar, parece ser um daqueles temas predestinados a voltar periodicamente à pauta das discussões na Câmara dos Deputados” (2002, p. 3). Ainda, registra que, “depois de ter sido objeto de debate na Comissão de Educação, Cultura e Desporto, em 1994, o ensino em casa retorna sob a forma do Projeto de Lei nº 6001/2001, do deputado Ricardo Izar. [...]” (2002, p. 3). Hoje, depois de alguns projetos de leis acerca do ensino domiciliar serem rejeitados ou arquivados, encontra-se em tramitação para apreciação o *Projeto de Lei* nº 3.179/2012, do deputado Lincoln Portela (PR-MG).

Além disso, conforme relata Netto por ocasião desse julgamento, o Superior Tribunal de Justiça constatou a existência de várias instituições em defesa do *homeschooling* e recebeu centenas de *e-mails* de famílias das mais variadas nacionalidades, com a finalidade de “comprovar a existência de um anseio social para a legitimação desse método educacional” (STJ, MS 7.407 – DF, 2002, p. 33). Tal manifestação ratifica as informações de Álvaro (2010) de que existe um movimento alternativo organizado e de que a *Internet* (*sites, e-mails, facebook*, entre outros recursos) tem sido utilizada como canal de proliferação dos grupos representativos dessa prática educativa.

Nota-se que a adoção do ensino em casa por grupos familiares na sociedade brasileira sobrevive com amparo no direito natural, com o argumento de que os pais detêm a liberdade de escolher o gênero educativo e, ao Estado, cabe apenas fiscalizar a atividade. Acompanhando esse entendimento, Netto afirma que a Constituição de 1988 “reconhece a precedência da família a qualquer organização social, até mesmo ao Estado” (STJ, MS 7.407 – DF, 2002, p. 23), pois a família é base da sociedade. Assim, “o conteúdo das normas constitucionais disciplinadoras do direito à educação deve ser investigado em consonância com os preceitos relativos à família, de maneira a evitar qualquer contradição” (STJ, MS 7.407 – DF, 2002, p. 23).

Como critério interpretativo, propõe Netto (2002) a aplicação do princípio da subsidiariedade, aquele que reconhece a existência de sociedades menores na relação estabelecida entre o homem e o Estado. Em síntese, argumenta que a existência de sociedades maiores e de sociedades menores no seio social impõe que o grupo maior (o Estado) deve abster-se de fazer aquilo que poderá ser feito pelos grupos menores (famílias), de modo que ao grupo maior (Estado) compete apenas coordenar. Na oportunidade, pondera que o “Estado brasileiro se obrigou a garantir a prestação do

ensino fundamental a todos os seus cidadãos” (STJ, MS 7.407 – DF, 2002, p. 21), mas, diante do quadro de deficiência educacional do país que é crônica e que, ao contrário do Estado, muitas vezes, as famílias apresentam mais condições (intelectuais, financeiras, afetivas etc.) de realizar o que preceitua a Constituição de 1988, “não há motivo ontológico e teleológico suficiente para a interferência do Estado em detrimento do direito natural da família” (STJ, MS 7.407 – DF, 2002, p. 27). Portanto, no caso de a família optar pelo ensino em casa, compete ao Estado tão somente o dever de fiscalizar o pátrio poder para coibir abusos.

No mesmo sentido, Medina (2002), em defesa da aplicação do princípio da subsidiariedade, afirma que “o Estado deve respeitar os indivíduos e as sociedades intermediárias no exercício dos seus direitos, [...], sem suplantá-los ou fazer as suas vezes, a menos que isso se faça necessário por circunstâncias excepcionais” (STJ, MS 7.407 – DF, 2002, p. 54).

A proposta do princípio da subsidiariedade, de alguma forma, retrata a existência de memórias de grupos presentes no seio social (HALBWACHS, 2004), no caso, a construção de uma concepção do como educar e, conseqüentemente, de uma memória social acerca das práticas educativas. Além disso, a teoria de círculo de várias esferas concêntricas, citada por Netto (2002, p. 26), especificamente demonstra o conflito entre a família, que deseja prolongar as suas narrativas familiares, e o Estado, que se preocupa com a formação de cidadãos em ruptura com a sua narrativa ideológica educacional (ÁLVARO, 2010).

O fato é que a divergência de interpretação acerca da legalidade ou ilegalidade do ensino em casa no Brasil tem revelado a existência de conflitos no meio social, cujas soluções judiciais podem ser encontradas com o auxílio do campo da memória para que sejam mais próximas do anseio social.

Observa-se que os julgadores, na análise da relação obrigatoriedade *versus* liberdade de ensino acerca da prática do ensino em casa, concentram-se apenas no ordenamento jurídico instituído pela Constituição de 1988, ou seja, na análise do direito positivo vigente. Além disso, o conjunto de vivências de cada julgador interfere na interpretação do texto constitucional (HALBWACHS, 1990), pois, ao longo das explanações, os ministros do STJ não deixam de expressar suas experiências e considerá-las de algum modo ao julgar.

Nesse sentido, convém reescrever trecho das palavras do ministro Humberto Gomes de Barros:

Procurei criá-los como cidadãos comuns, evitando, mesmo, que eles tirassem proveito de minhas circunstanciais vitórias profissionais, transmiti-lhes três preocupações que meu saudoso pai guardava em relação a mim: não tirar dez em comportamento; não ser primeiro da classe e não chegar em casa humilhado. Dizia ele: menino quem tira dez em comportamento está doente ou é mau caráter; ser primeiro da classe é fator de soberba; apanhar sem reagir é covardia, inadmissível em quem pretende ser cidadão. ((STJ, MS 7.407 – DF, 2002, p. 13-14)

Evidencia-se também a questão da memória familiar no discurso como uma marca forte do argumento do voto do ministro, pois recorre à sua experiência de vida – e suas lembranças – de ter criado quatro filhos e lhes transmitido os ensinamentos que recebera de seu pai quando criança. Nota-se que “é no quadro da família que a imagem se situa, porque desde o início (a criança) ali inserida e dela jamais saiu” (HALBSWACHS, 1990, p. 39).

A relação entre memória e geração é outra questão a ser observada na argumentação; ela indica a permanência de certas ideias e costumes em determinados períodos de vida das sociedades e dos indivíduos. Quanto a isso, Magalhães formula:

[...] as mudanças de idade, ao longo do ciclo de vida, são coletivamente partilhadas. Há um conjunto de coetâneos que acompanham e sofrem as influências das mudanças da conjuntura histórica do mesmo estágio de vida. Estes também dividem este mesmo marco sócio-histórico com os outros grupos de idade de outras gerações que estão vivendo na mesma sociedade. [...]. (1999, p. 14)

Diante disso, ainda que regras jurídicas requeiram a imparcialidade, os julgadores, na análise do caso concreto, se manifestaram de acordo com as suas memórias individuais e coletivas. Assim, assiste razão a Halbwachs (1990, p. 40), quando diz que “o grupo do qual a criança fazia parte mais intimamente, naquela época, e que não cessa de envolvê-lo é a família”.

Ocorre que a interpretação da relação obrigatoriedade *versus* liberdade de ensino acerca do ensino em casa no Brasil impõe também uma análise da memória histórico-legislativa construída ao longo do tempo. Todavia, constata-se que os operadores do direito pouco se socorrem da memória social, pois, ao que parece, ignoram a história dos debates legislativos que, inclusive nos bastidores da elaboração das normas, marcam a discussão do tema, conforme visto no segundo capítulo deste trabalho.

Conclui-se, portanto, que, na análise ampla desse fato social, de conflito entre memórias de grupos que compõem o cenário nacional, não se pode fugir da observância

à memória social extraída dos registros histórico-legislativos acerca dessa prática educativa, pois esta poderá trazer luz à adequação da norma ao fato social concreto.

4.3 Caso da família de Minas Gerais

Hoje, no Brasil, a prática do ensino em casa adotada pela família de Minas Gerais foi o julgado processual de maior repercussão na mídia. E, sem dúvida, foi o caso midiático que mais promoveu a divulgação de que essa prática educativa é vedada no país.

O núcleo familiar é composto pelos pais e dois filhos, nascidos em 11/04/1993 e 24/05/1994, hoje, jovens de 22 e 21 anos de idade.

No ano de 2006, os pais dos adolescentes decidiram que não iriam matriculá-los na escola e que adotariam o método de educação clássica. À época, os adolescentes de 14 e 13 anos de idade cursariam 7ª e 6ª série na escola pública.

Por meio dos documentos coletados, verificou-se que os pais optaram pelo ensino em casa em razão dos seguintes motivos: 1º) chegaram à conclusão de que o ambiente escolar favorece a violência, a utilização de drogas e a atividade sexual precoce; 2º) perceberam que o ensino público não era de qualidade; e 3º) notaram que os filhos estavam perdendo o interesse pela escola.

Já no início do ano de 2007, o Conselho Tutelar da localidade, após receber denúncia de que os adolescentes não estavam frequentando a escola, notificou os pais para que comparecessem ao órgão e prestassem esclarecimentos.

Logo depois de os pais confirmarem que os adolescentes não estavam matriculados e, por via de consequência, frequentando a escola, o Conselho Tutelar advertiu os pais, acionou a polícia militar, lavrou o Boletim de Ocorrência, preparou o relatório e encaminhou a documentação para o Ministério Público Estadual de Minas Gerais.

Assim, narra o Boletim de Ocorrência nº. 1801, no “Histórico da Ocorrência”:

Acionado via sof 85ª Cia PM, compareci a sede do Conselho Tutelar, onde a conselheira [...], envolvido 01, relatou que o Sr. [...] (pai), envolvido 02, está deixando de prover aos seus filhos, envolvido 03 e 04, respectivamente, instrução primária em escola regular desde o ano de 2006. O Sr. [...] relatou que juntamente com sua esposa vem instruindo os filhos por métodos próprios por não concordarem com o

sistema de ensino atual. (TJMG. Processo de nº. 687.07.054301-6, fls. 02)

Em 10 de maio de 2007, o Ministério Público ofereceu “Representação para Apuração de Infração Administrativa às Normas de Proteção à Criança e Adolescente” e, em 10 de outubro de 2007, “Denúncia”, com o argumento de que os pais realizaram o tipo penal denominado abandono intelectual.

Do ponto de vista administrativo, o Ministério Público processou os pais por descumprirem dolosamente (intencionalmente) o dever decorrente do poder familiar e a determinação do Conselho Tutelar, nos termos dos arts. 249³⁸, c/c 22³⁹ e 55⁴⁰ do ECA e o art. 1.634, I⁴¹ do Código Civil. No caso, o dever descumprido dizia respeito à conduta dos pais de retirar os filhos da escola pública e de não matriculá-los na rede regular de ensino.

A “Representação para Apuração de Infração Administrativa às Normas de Proteção à Criança e Adolescente”, narra, em síntese, que:

[...] os representados (os pais), agindo dolosamente, retiraram seus filhos adolescentes [...], e se recusaram a matriculá-los e permitir que os mesmos freqüentem qualquer estabelecimento de ensino, prejudicando assim a sua formação formal, o pleno desenvolvimento das suas pessoas, e a sua qualificação para o exercício da cidadania e para o trabalho.

Ao deixarem de freqüentar a escola, os adolescentes, além de se verem privados do aprendizado necessário ao ingresso nas universidades brasileiras e à obtenção de melhores chances de emprego no futuro, têm prejudicado o seu desenvolvimento psíquico e emocional em virtude do afastamento do convívio social. (TJMG. Processo de nº. 0687054286-9, fls. 02)

Convém esclarecer que a conduta dolosa refere-se ao fato de os pais retirarem conscientemente os filhos da escola e assumirem o risco de prejudicar o desenvolvimento pleno, a formação cidadã e a qualificação para o trabalho. Observa-se

³⁸ Art. 249. Descumprir, dolosa ou culposamente, os deveres inerentes ao poder familiar ou decorrente de tutela ou guarda, bem assim determinação da autoridade judiciária ou Conselho Tutelar: [...] (BRASIL, 1990).

³⁹ Art. 22. Aos pais incumbe o dever de sustento, guarda e educação dos filhos menores, cabendo-lhes ainda, no interesse destes, a obrigação de cumprir e fazer cumprir as determinações judiciais (BRASIL, 1990).

⁴⁰ Art. 55. Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino (BRASIL, 1990).

⁴¹ Art. 1.634. Compete a ambos os pais, qualquer que seja a sua situação conjugal, o pleno exercício do poder familiar, que consiste em, quanto aos filhos: I - dirigir-lhes a criação e a educação; [...] (BRASIL, 2002).

que, segundo a representação, o risco é presumido, ou seja, não necessita ser comprovado.

No processo administrativo, não houve instrução processual (v.g., oitiva das partes envolvidas, testemunhas) porque o magistrado entendeu que o fato de os pais retirarem os filhos da escola e de não os matricularem na rede regular de ensino já estava comprovado, mediante confissão, e, portanto, a controvérsia envolvia apenas questão de direito. Assim, o magistrado condenou cada um dos pais a pagar multa de 06 (seis) salários mínimos.

Inconformados, os pais interpuseram recursos contra a sentença, em síntese, alegando cerceamento de defesa e a aprovação dos filhos no vestibular de Direito, uma comprovação de que os fins educacionais estavam sendo alcançados por meio do ensino no lar. Todavia, o magistrado e o Tribunal de Justiça de Minas Gerais não reformaram a decisão.

No âmbito criminal, a denúncia narrou que:

[...] desde o início do ano de 2006, os denunciados estão deixando, sem justa causa, de prover a instrução primária dos dois filhos comuns, [...], que se encontram em idade escolar.

Assim, por terem incorrido os denunciados na sanção do artigo 246⁴², do Código Penal, requer o Ministério Público citação dos denunciados para audiência de instrução e julgamento, com recebimento da presente, devendo os mesmos serem processados e, ao final, condenados nas penas que lhe couberem, intimando-se as vítimas e testemunhas abaixo-arroladas para virem depor em juízo. (TJMG. Processo de nº. 0687.07.054301-6, p. 02)

Em contrapartida, a defesa reiterou que o fato de os adolescentes terem deixado de frequentar a escola não significava que eles estavam privados da aprendizagem necessária para o ingresso nas universidades brasileiras, já que haviam sido aprovados no vestibular de Direito, ou da oportunidade de obter melhores chances de emprego no futuro.

Diante da alegação de cerceamento de defesa no processo administrativo, o magistrado realizou a instrução do feito, determinou que os adolescentes realizassem avaliações para certificar o nível de desenvolvimento intelectual e solicitou o estudo social.

Quanto às avaliações para certificar o nível de desenvolvimento intelectual, os adolescentes “atingiram um índice satisfatório de aprendizado” (TJMG. Processo de nº.

⁴²“Deixar, sem justa causa, de prover à instrução de filho em idade escolar” (BRASIL, 1940).

0687.07.054301-6, p. 569). No que diz respeito ao parecer técnico da Assistente Social do juízo, após visita familiar, concluiu que:

[...] nada percebemos que possa lesar de alguma forma a perspectiva de futuro dos menores em questão. Ao contrário, pareceram-nos maduros, cientes, capazes e motivados quanto a possibilidade de pensar em estratégias além das pré-estabelecidas e, atuam numa perspectiva de futuro para alcançarem melhores condições de bem-estar.

Constatamos que os menores evadiram do estabelecimento escola, mas continuam referenciando a instituição educação.

Afirmam não serem “superdotados”, apenas estudantes ditos normais que optaram por um método diferente instituído. Sentem-se privilegiados por isto. (TJMG. Processo de nº. 0687.07.054301-6, p. 298)

No entanto, ainda assim, cada um dos pais foi condenado a pagar multa e a ter o nome lançado no rol dos culpados. Ademais, o Judiciário alertou os pais sobre a possibilidade de perderem a guarda ou serem destituídos do poder familiar.

Ante a extensão dos dois processos e os objetivos deste trabalho, elegeu-se a sentença criminal como elemento processual de estudo, tendo em vista a repercussão social de que é crime o ensino em casa no Brasil.

4.3.1 Elementos processuais

Após a exposição de alguns fundamentos jurídicos, o magistrado registra na sentença criminal que o ensino em casa demanda fervorosa discussão entre os que defendem o *homeschooling* e aqueles que são contrários a esse gênero de ensino e, que, por certo, existem respeitáveis argumentos em ambos os sentidos. Além disso, consigna que, sem dúvida, trata-se de um problema sociopolítico, mas que não compete ser analisado quanto a esse respeito.

Acresce que não se nega que o MEC “tenha conseguido a façanha de criar um dos piores sistemas educacionais do mundo, ou de que o Brasil, nas avaliações internacionais de educação, esteja, sempre, entre os últimos colocados” (TJMG. Processo de nº. 0687.07.054301-6, p. 560).

Ademais, ressalta que a Constituição de 1937, que é tão criticada, foi a que estabeleceu expressamente o direito natural dos pais de educar a prole e o dever do Estado de colaborar “para facilitar a execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular” (art. 125, CR/37).

Desse modo, o magistrado expressa que

A missão do Estado é a de fazer progredir a família e o indivíduo, sem os absorver ou os substituir. Por isso, deve o Estado proteger o direito anterior – ao do próprio Estado – que a família tem sobre a educação dos filhos.

É claro que o fato de a educação ser uma obrigação do Estado não significa dizer que toda a educação deva ser estatal ou pública. O ensino público constitui uma das formas que o Estado dispõe para cumprir a obrigação de assegurar a todos o direito à educação. (TJMG. Processo de nº. 0687.07.054301-6, p. 565)

Nesse contexto, reconhece como válida a metodologia de ensino denominada *homeschooling*, ou ensino doméstico ou domiciliar, que é aquele ministrado fora de uma instituição escolar, por um familiar ou terceiro, e o ensino individual, no qual o aluno é ensinado individualmente por um professor diplomado.

Todavia, salienta que

A idéia que se extrai da metodologia do ensino doméstico ou domiciliar é de que os pais devem ensinar seus filhos, ou seja, devem ministrar ensinamentos referentes à instrução primária e fundamental; o que leva à conclusão de que os pais devem ter um mínimo de conhecimento técnico acerca dos ensinamentos que pretendem ministrar, além do indispensável conteúdo pedagógico. (TJMG. Processo de nº. 0687.07.054301-6, p. 565-566)

Destarte, pondera que não objetiva tomar partido de nenhum dos entendimentos, nem avançar em considerações sociopolíticas, mas tão somente centrar-se na conduta praticada pelos pais “e a forma com que passaram a implementar a educação dos seus filhos” (TJMG. Processo de nº. 0687.07.054301-6, p. 560).

Nesse contexto, o juiz criminal elucida que o caso em análise apura a conduta omissiva dos pais que não matricularam os seus filhos menores, em idade escolar, no ensino fundamental. E, portanto, estão sendo acusados de cometer o crime de abandono intelectual, previsto no art. 246 do Código Penal, que diz: “Deixar, sem justa causa, de prover à instrução de filho em idade escolar” (BRASIL, 1990).

Expõe o magistrado que a ação criminosa dos pais é deixar de prover, ou de providenciar a instrução primária dos seus filhos em idade escolar. Assevera que a conduta exigida pelo delito é omissiva, ou seja, em deixar de fazer.

Complementa que o delito exige um elemento normativo “sem justa causa”, ou seja, implica em omitir as medidas necessárias para que seja ofertada instrução ao filho

em idade escolar. A título de exemplo de justa causa, o magistrado aponta a falta de vaga ou de condições financeiras.

Elucida que o elemento “ensino primário” previsto no delito, hoje, significa o ensino fundamental. E o elemento “idade escolar” refere-se à qualidade pessoal dos adolescentes, no caso, sujeitos passivos do delito.

Na hipótese, conclui que os elementos descritos estão presentes na conduta dos pais, que deixaram de matricular filhos, em idade escolar, no ensino fundamental, e ressalta que os pais são réus confessos.

Após dessecar os elementos formadores do tipo penal, denominado abandono intelectual, pondera que os pais, para optar pela prática do ensino, devem comprovar condição intelectual de educar. Nesse sentido, afirma:

A “Associated Press” divulgou as constatações de um relatório do Ministério da Educação dos Estados Unidos da América, em 2001, sobre o “homeschoolers” são, em geral, mais instruídos que os demais pais, sendo a maior porcentagem diplomada. (TJMG. Processo de nº. 0687.07.054301-6, p. 566)

Todavia, segundo o magistrado, os pais não comprovaram ter formação pedagógica nem conhecimento técnico sobre as disciplinas do currículo básico, portanto não eram aptos para ensinar tampouco para certificar a eficácia dos ensinamentos prestados.

Além disso, complementou que “a análise do caderno probatório revela que o sistema adotado pelos acusados consiste em uma metodologia anômala de ensino, consistente no autodidatismo”, pois, “em substituição do ensino formal, passou a se consubstanciar nos ensinamentos de linguagem, retórica e idiomas, bem como informática, [...]”, sem a existência de aulas ministradas pelos pais (TJMG. Processo de nº. 0687.07.054301-6, p. 567).

Diante desses argumentos, o magistrado afirma que a prática adotada pela família de Minas Gerais não é *homeschool*, e, sim, “um sistema bem diferente, consistente, vale repisar, no autodidatismo” (TJMG. Acórdão. Processo de nº. 0687054286-9, p. 568).

Interessante que o magistrado reconhece a legalidade da educação em casa; senão, vejamos:

Conforme se extrai do documento de fls. 215, [...] a educação em casa é válida desde que “cumpridas exigências mínimas respeitantes dos dias letivos, carga horária, programas de ensino, critérios de avaliação do rendimento, etc.”. A esse respeito, pergunta-se: os acusados

respeitaram, como pretendem fazer crer, tais exigências? (TJMG. Processo de nº. 0687.07.054301-6, p. 568)

Quanto aos resultados satisfatórios alcançados pelos adolescentes, o magistrado diz que o mérito é dos adolescentes autodidatas. Nesse sentido, afirma:

No caso dos autos, cumpre registrar que os filhos dos acusados foram submetidos a exames de conhecimento e atingiram um índice satisfatório de aprendizado. Conseguiram, inclusive, ser aprovados em um vestibular. Contudo, não há que se concluir que o resultado alcançado tenha sido fruto dos ensinamentos ministrados pelos acusados, pois conforme referido, os menores não receberam qualquer aula em casa. Sequer foram submetidos a provas ou a qualquer outro tipo de avaliação. Por certo, o resultado atingido foi consequência da exaustiva preparação dos avaliados, como autodidatas. Foi o mérito dos próprios menores, e não de seus pais. (TJMG. Acórdão. Processo de nº. 0687054286-9, p. 569)

Em contrapartida, aduz que o crime de abandono intelectual é formal, ou seja, a consumação não exige resultado naturalístico. Desse modo, não importa o resultado satisfatório dos adolescentes, pois o crime iniciou a sua consumação no momento em que eles não foram matriculados no ensino formal, portanto é irrelevante a condição intelectual dos adolescentes.

Diante desses argumentos, o magistrado julga procedente a pretensão penal e condena o pai na pena de 10 dias-multa, no valor de um décimo do salário mínimo vigente ao tempo do fato, e a mãe, por estar desempregada, em 10 dias-multa, no valor de um trigésimo do salário mínimo vigente ao tempo do fato.

4.3.2 Considerações sobre o caso

O caso da família de Minas Gerais explicita alguns dos motivos pelos quais os pais optam pelo gênero de ensino em casa e, sem dúvida, ainda contribui para demonstrar o quanto se repete a história: as motivações que faziam os pais não enviarem os seus filhos para escola no passado não diferem muito das atuais.

A família optante pelo método da educação clássica demonstrava preocupação com a formação de seus filhos das mais diversas ordens, pois, ao mesmo tempo em que buscava qualidade de ensino, inserção dos filhos no mercado de trabalho e desenvolvimento como cidadãos críticos e consistentes, ansiava também por proteger os seus rebentos das mazelas (violência, drogas, orientação sexual precoce) do sistema público de ensino.

Conflito entre família e escola sempre esteve presente no cenário educacional, seja brasileiro, seja mundial e, definitivamente, sempre existirá. O processo histórico revela que os embates em torno da formação do filho-cidadão sempre ocuparão esses dois espaços: casa e escola.

Ocorre que, em virtude da diminuição da prática do ensino em casa e do desenvolvimento das escolas (públicas e privadas) no Brasil, hoje, no ordenamento constitucional de 1988, a princípio, ensino em casa soa estranho, como se fosse algo novo. Mas, na verdade, trata-se tão somente de uma “reedição atualizada de um método antigo” (PACELLI, 2001).

Interessante que o magistrado condena os pais pelo crime de abandono intelectual, por entender que a prática adotada pela família é “um protótipo de ensino amorfo”, ou seja, não se enquadra no movimento *homeschooling*, vez que os pais não lecionavam para os seus filhos. Todavia, o processo histórico do ensino em casa no Brasil revela que essa prática educativa nunca consistiu num modelo específico (VASCONCELOS, 2004); ao contrário, apresentava-se das mais variadas formas. Inclusive, o *homeschooling*, referindo-se agora ao movimento internacionalmente conhecido, não apresenta uma homogeneidade na prática de ensino, de modo que se admitem orientadores, guias, facilitadores ou pessoas que desempenham tarefas análogas, que acompanham e sugerem os roteiros de estudo. Assim, os pais podem ser facilitadores do conhecimento, mas não necessariamente professores – o que se acredita que ocorreu nesse processo. Nesse sentido é a concepção de Vieira (2012) sobre o ensino em casa, ao admitir que os pais ou responsáveis legais, direta ou indiretamente, ensinem os seus filhos.

É importante perceber que inexistente regulamentação acerca do ensino em casa no Brasil, mas, ainda assim, o magistrado entende que essa prática educativa é válida, desde que os praticantes cumpram exigências mínimas, tais como: número de dias letivos, carga horária, programas de ensino, critérios de avaliação, entre outras.

Tal interpretação serve para corroborar a construção de uma memória educacional institucionalizada. No entanto, a prática do ensino em casa não se realiza necessariamente por meio de aulas programadas, currículos previamente estabelecidos, professores habilitados, local ou espaço específico. Na verdade, sem se aperceber, o magistrado falava de uma educação na escola, quando pensava estar falando de educação em casa. De certo modo, suas ponderações não são muito diferentes das elaboradas pelo senso comum. Talvez a explicação para esse fenômeno esteja alicerçado

na memória das discussões sobre a educação e o papel da família e do Estado, que parece ter se perdido na nebulosa do tempo. Eis porque o debate sobre este tema não prescindir do resgate dessa memória. Do contrário, a própria menção ao conceito “educação em casa” pode soar como algo anômalo, um modismo inconsequente.

Vale pontuar que a mídia divulga o caso da família de Minas Gerais como se a condenação no crime de abandono intelectual correspondesse ao reconhecimento de que o ensino em casa é proibido no Brasil. No entanto, os informes publicados midiaticamente não correspondem ao que consta nos autos, pois o magistrado condena sob o fundamento (equivocado) de que o caso específico não é *homeschooling*.

Outro ponto relevante é o fato de que o magistrado, ao destacar a Constituição de 1937, que reconhece o direito natural dos pais de optarem pelo ensino em casa, não contextualiza o delito de abandono intelectual, que surgiu naquele ordenamento jurídico. Ora, o crime de abandono intelectual não alcançava os pais que ministravam ensino em casa, independentemente da qualificação profissional, vez que essa não era requisito para essa prática educativa.

O que se vê, na realidade, é a formação de um novo debate acerca do ensino em casa no cenário nacional, segundo as experiências de famílias e de lides judiciais que, ao serem registradas nos autos dos processos, vão imobilizando e dando vida a memórias contemporâneas sobre essa prática educativa. Nessa perspectiva, as conclusões a que se chega, a partir de ponderações, como as do julgador deste último caso, é que a perspectiva do debate do ensino em casa precisa ser ampliada. Não há como aprofundar as discussões sem que, primeiro, se faça o resgate das memórias que envolvem esse gênero de ensino e sua história. Memórias no plural, pois o trabalho de quem se debruça sobre os documentos que testificam o nosso passado se constituirá sempre numa visão parcial desse passado. O sociólogo Maurice Halbwachs (2001, p. 35) assegura que aquilo que denominamos de memória tem *sempre* um caráter de construção e jamais implica a sobrevivência integral do passado. A memória é, antes, um jogo contínuo e dialético entre o que passou e o que está acontecendo na atualidade.

Na verdade, ao trazer à tona a memória de um aspecto de nossa cultura, está-se procedendo a sua reconstrução – e o ato reconstruir está visceralmente ligado ao momento presente. Portanto, quando, na pesquisa, se propôs elaborar uma memória do passado que tratou do ensino em casa, esta elaboração, mesmo sendo feita com base em documentos legislativos e jurídicos, se deu, também, conforme imagens e concepções atuais, que apontam para uma concepção contemporânea do ensino em casa.

5 Conclusão

O processo de construção do sistema educacional no Brasil demonstra que o ensino em casa, inicialmente adotado por ser a única forma de suprir a ausência de instituições escolares que atendessem à demanda populacional, aos poucos, ante o crescimento do número de instituições formais de ensino, passou ser considerado como algo pertencente ao passado.

O “esquecimento” do ensino em casa no Brasil, seja pela diminuição dessa prática educativa pelas famílias brasileiras, seja em decorrência dos interesses de grupos hegemônicos, refletiu-se na Constituição de 1988 e leis infraconstitucionais de tal modo, que, hoje, discute-se a legalidade/ilegalidade no ordenamento jurídico vigente.

Ocorre que o que antes pertencia ao passado reaparece no cenário social com uma nova roupagem, ou seja, o ensino em casa ressurgiu com nuance diferente na atualidade. Afinal, o mundo globalizado de hoje não é o mesmo de ontem, desconectado e, por via de consequência, o ensino em casa na “nova edição” apresenta autores e realidades distintas (ÁLVARO, 2010; VIEIRA, 2012), consistindo num movimento global praticado por pais dos mais variados contextos, de todo o tipo de profissões, rendimentos, educação (VIEIRA, 2012; BARBOSA, 2013).

Convém identificar o que se assemelha ao passado. Primeiro, nota-se que a motivação dos pais em optar pelo ensino em casa advém também do entendimento de que a criança ou o adolescente precisa ser protegido do ambiente escolar “maléfico” ou de algum modo prejudicial ao seu desenvolvimento saudável. Desse modo, a opção pelo ensino em casa, por motivos de saúde, sexo, moralidade, classe ou qualidade de ensino, não é algo novo. O conflito entre a educação familiar, da casa, e a educação escolar sempre existiu e permanece vivo até os dias de hoje.

Outro ponto do debate que se repete é a questão do aprendizado individualizado ou diferenciado; persiste a crítica de que o ensino coletivo, de massa, ministrado nas escolas não atende às peculiaridades das crianças ou adolescentes e, portanto, o ensino em casa é melhor para o desempenho discente. Hoje, inclusive, já se admite a educação escolar específica ou diferenciada e se discute legislação para regulamentar o ensino para crianças especiais, entre outras situações específicas. Por esse viés, o ensino individualizado pode apresentar-se de forma mais eficaz. De outro lado, para os defensores do ensino coletivo, os inconvenientes dos agrupamentos podem ser superados pela organização (por idade, conteúdo, turmas etc.) e o convívio com o outro

é imprescindível para estimular o sentimento de igualar ou de superar e para administrar o respeito para com o diferente.

A alegação de que o ensino em casa possibilita maior interação e aproximação entre pais e filhos, e, portanto, reforça os laços familiares, já compunha os argumentos de defesa desse gênero de ensino. E, atualmente, percebe-se que continua o entendimento de que optar pela educação em casa é um ato nobre e louvável, a ponto de julgadores, ao apreciar o tema, lamentarem que poucos pais sejam capazes de assumir tão importante missão.

De outro lado, a questão do “enclausuramento” em casa também já era tema de preocupação e, ainda hoje, é reforçado pelo debate da socialização e formação cidadã. No que tange à socialização, não se pode deixar de perceber que, nos tempos atuais, esta temática apresenta outros contornos, especialmente pelas ferramentas revolucionárias no âmbito da comunicação e da interação social, disponibilizadas pelo mundo global e tecnológico. Segundo alguns pesquisadores (VIEIRA, 2012; BARBOSA, 2013), a questão da socialização, apesar de ainda ser ponto de debate no Brasil, em países onde o *homeschooling* é bastante praticado tal argumento tem sido posto de lado. Quanto à formação cidadã, a preocupação sempre existirá vez que é ponto de interesse do Estado e da família.

A fundamentação de que o ensino público não é de qualidade também já foi utilizada com o objetivo de promover o ensino particular ou privado. Assim, ante a falta de qualidade do ensino público, defende-se que o Estado não imponha limites ao ensino privado ou particular, sob pena de “prescrever a ignorância” (HAIDAR, 1972 *apud* ARAÚJO, 2005). Por outro lado, teme-se o abandono do ensino público de modo que o acesso ao conhecimento, ao ensino de qualidade, restrinja-se às elites e, portanto, não alcance democraticamente todos os cidadãos brasileiros.

Todavia, a “versão atualizada” dessa prática educativa apresenta modificações que merecem ser consideradas, pois fazem parte desse processo de identificação do ensino em casa no Brasil.

Inicialmente, cabe observar que os gêneros educacionais sempre conviveram em oposição, no caso, a educação “particular” *versus* a educação “pública”. Antigamente, a educação no lar era a dominante e temia ser substituída pela educação escolar. Hoje, a inquietação é diferente – com a regulamentação do ensino em casa, a educação pública pode ser relegada ou posta de lado.

O ensino em casa, historicamente consagrado como a forma de educar príncipes e nobres, aos poucos, tornou-se popular entre membros de classes mais abastadas (v.g., funcionários do governo, ricos comerciantes) (VASCONCELOS, 2004) e, gradualmente, pulverizou-se de tal modo que passou a ser praticado também pela classe média (VIEIRA, 2012). O contexto educacional moderno da tecnologia da informação e da comunicação (TIC) permite que pais gastem em torno de R\$ 183,00 reais por mês com educação em casa, ou seja, menos do que se gasta com uma escola privada no Brasil e um pouco menos do que se gasta com um aluno na educação básica pública brasileira (R\$ 185,00) (VIEIRA, 2012).

Constata-se que, ao longo do tempo, o interesse pela educação dissemina-se entre as classes sociais média e baixa, vez que estas também passaram a identificar o acesso à educação como possibilidade de mobilidade social. Exemplo disso é a catadora Rosângela da Silva Marinho, 40 anos, que cursou apenas até a 5ª série (atual 6º ano), educou os filhos em casa, com os livros encontrados no lixo, e viu o filho Thompson Vitor, 15 anos, ser aprovado em primeiro lugar na seleção para o curso de multimídia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (MEDEIRO, 2015).

No movimento *homeschooling*, ao invés de recursos financeiros para custear preceptores, exigem-se recursos tecnológicos, tais como o acesso a *Internet*, cursos e livros *on-line*, visitas a museus, bibliotecas, zoológicos, entre outros. Assim, fala-se não apenas de ensino em casa, mas “a partir da casa” (RIBEIRO, 2010). Desse modo, o gênero educacional que era visto como uma forma de distinção, hoje, pode ser visto também como uma possibilidade de acesso à educação. Nesse sentido, inclusive, Vasconcelos e Morgado (2014) citam o ensino a distância que foi legalizado no Brasil por ter sido reconhecido como instrumento de democratização.

Além disso, observa-se que o ensino em casa no Brasil consistia em uma prática aleatória e sem registros de organização, hoje, já se apresenta como um movimento ordenado, de caráter nacional, legalizado em forma de associação, que defende a prática de ensinar os filhos no lar. Nesse sentido, a Associação Nacional de Ensino Domiciliar (ANED), que, entre os seus fins, auxilia os praticantes do ensino em casa no Brasil, orientando-os como obter o certificado de conclusão do ensino médio por meio do ENEM. Recentemente, em decisão liminar inédita, o Tribunal Regional Federal da 1ª Região, em Brasília, permitiu que uma jovem de 17 anos, aprovada no ENEM, recebesse o certificado de conclusão do Ensino Médio, apesar de ter estudado em casa

com os pais e não ter a idade mínima de 18 anos. A decisão está sujeita a recurso, mas a jovem foi aprovada no curso de Jornalismo da Universidade de Brasília (UNB) e já se encontra frequentando as aulas. Ainda, na caracterização desse movimento organizado, é interessante citar a *Global Home Education Conference* (Conferência Global de Educação Domiciliar), cujo slogan é “Uma conferência de liderança para formuladores de políticas públicas, pesquisadores, líderes de movimentos e pais”⁴³, que acontecerá no Rio de Janeiro, em 2016.

Acredita-se que tal mudança organizacional decorre do fato de se perceber socialmente que o ensino em casa, que antes era legal e não regulamentado, passou a ter sua legalidade/ilegalidade questionada, vez que, no Brasil, houve mudança de paradigma educacional, de modo a priorizar o gênero de ensino na escola.

O ensino em casa, que se iniciou no Brasil Colônia e alcançou o ápice no século XIX, teve seu declínio no final desse século, momento em que a escola ganhou o espaço de preferência como gênero educativo. Acredita-se que o crescimento do gênero escola, o arrefecimento do ensino em casa e a ausência de regulamentação específica ao longo do tempo, vez que o Brasil se distanciou do seu modelo europeu, Portugal, que regulamentou e reconheceu o ensino em casa como ensino formal, contribuíram para a discussão atual sobre a constitucionalidade desse gênero de ensino.

A previsão constitucional do direito de educar dos pais apareceu pela primeira vez na Constituição de 1934; no entanto, a declaração mais incisiva desse direito encontra-se na Constituição de 1937, que reconhece explicitamente, no art. 125, antes mesmo da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), o direito natural dos pais de educar os filhos e o papel subsidiário do Estado de colaborar para “facilitar a sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular” (CF/37).

Na Constituição de 1946 e na LDB/61, a previsão de educação no lar comparece nos textos legislativos de tal modo que não há dúvida sobre a constitucionalidade dessa prática no Brasil. Ao contrário, os princípios de liberdade e solidariedade humana colaboravam para uma interpretação do sistema educacional como uma composição entre os gêneros de ensino: em casa e na escola.

Interessante que, até a Constituição de 1967, o ensino no lar ainda se fazia presente e permaneceu, mesmo após a Emenda Constitucional de 1969, ao considerar

⁴³Disponível em: http://www.ghec2016.org/sites/default/files/2016_ghec_logo_0.png. Acesso em: 01/06/2015.

que a educação “será dada no lar e na escola” (BRASIL, 1967). É válido lembrar que, com a EC/69, o legislador, pela primeira vez, previu que, primeiro, é dever do Estado a educação, não se referindo ao dever de todos, ou dever da família, ou dever dos pais, mas tão somente ao “direito de todos e dever do Estado” (BRASIL, 1969). Além disso, a segunda LDB (a de 1971) não trata do ensino em casa de forma explícita nem se refere à educação segundo os princípios de liberdade e os ideais de solidariedade humana. Assim, a partir dessa época é possível compreender que algo começou a mudar.

Há, em seguida, um “rompimento” dessa trajetória constitucional acerca da previsão da educação ser dada no lar na Constituição de 1988, que sempre esteve presente nos textos constitucionais desde 1934. Além disso, nos moldes da Emenda Constitucional de 1969, o texto constitucional pela primeira vez, na redação do art. 205, trata primeiro do dever do Estado em detrimento do dever da família para com a educação.

Nessas alterações, verifica-se enfoque maior na obrigatoriedade de ensino, pois o Estado reforça o direito ao ensino primário a todas as pessoas, mas diz apenas que é dever do Estado. Tal previsão é o resultado da conquista de grupos de educadores, renovadores, que lutaram por uma educação de qualidade para todos, independentemente de classe, sexo e cor. Por outro lado, aparentemente, há “diminuição” do papel da família na educação, de modo que o grupo dos conservadores protesta contra o autoritarismo estatal (OLIVEIRA, 1996), pois o reforço à obrigatoriedade tende a limitar a liberdade de ensino. Seria a ausência de previsão expressa do ensino em casa na Constituição de 1988 resquício da intervenção autoritária da década de 60, em especial, da Emenda Constitucional de 1969? Ou seria uma conquista decorrente dos interesses de grupos hegemônicos?

No Brasil do século XX, o ensino nas escolas alcançou o ápice, passando a ser cogitado por alguns como o único gênero de ensino reconhecido pela legislação brasileira. Corrobora esse entendimento a terceira LDB (a de 1996), que também não regulamenta a prática do ensino em casa e textualmente reconhece, no art. 1º, § 1º, que se destina tão somente a regulamentar a educação escolar.

A observância sequencial das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional também revela essa tendência de diminuição da previsão ou regulamentação do ensino em casa na sociedade brasileira, pois, enquanto a LDB/61 aborda expressamente o tema,

as posteriores apenas deixam implícita a possibilidade de reconhecimento dessa prática educativa.

O que se percebe é que o movimento pró-escola se intensificou de tal forma que, no processo de elaboração da Constituição de 1988, foram os representantes das escolas públicas e privadas, leigas ou confessionais que contribuíram efetivamente com a construção das normas educacionais. De outro lado, acredita-se que a ausência de representantes do ensino em casa no processo de elaboração do texto constitucional, talvez em razão da diminuição dessa prática educacional pelas famílias brasileiras ou da crença de que se tratava de direito natural dos pais, explique a inexistência de previsão ou regulamentação do tema nesse texto constitucional.

Fato é que, em 15/05/2015, o Supremo Tribunal Federal (STF, 2015), por meio do Plenário Virtual, ao analisar Recurso Extraordinário interposto de decisão denegatória de Mandado de Segurança ajuizado por uma família de Canela/RS, que lutava na Justiça pelo direito de educar sua filha em casa, reconheceu a repercussão geral da discussão acerca da constitucionalidade do ensino em casa no Brasil e, portanto, logo estará julgando a legalidade/ilegalidade dessa prática educativa.

Diante desse contexto de ruptura legislativa e de demandas jurídicas sobre o assunto, a análise das constituições brasileiras, com base no enfoque da obrigatoriedade e liberdade de ensino, com o fito de compreender qual é a memória social apresentada acerca do ensino em casa, inquestionavelmente, pode contribuir para melhor apreciação do tema.

De modo geral, o que se observa nas constituições brasileiras acerca do ensino em casa é que os textos constitucionais buscam equilibrar os preceitos da obrigatoriedade e da liberdade de ensino, os interesses de grupos, compondo as memórias coletivas existentes socialmente. E o resultado é que apresentam como memória social a ideia de que a conquista do direito público à educação (obrigatoriedade de ensino) não consiste na negação do direito dos pais de educar (liberdade de ensino) (ROCHA, 1996). Ou seja, a democratização do ensino constitui-se de duas vias: torna obrigatório o acesso de todos ao conhecimento, ao ensino de qualidade; e não priva a liberdade da família de educar e preservar as suas memórias (v.g., convicções pedagógicas, morais, filosóficas, políticas e/ou religiosas) (RIBEIRO, 2010; VIEIRA; 2012).

Afinal, o tema ora debatido guarda relação não apenas com a discussão da educação elitizada, da luta pela obrigatoriedade do ensino básico, gratuito e laico para

todos, mas também com a liberdade de ensino, em especial, o religioso. A relação entre obrigatoriedade e liberdade de ensino apresenta, de um lado, o Estado com o dever de promover e garantir educação para todos e, de outro, a família que busca preservar suas memórias coletivas. Ainda hoje, verifica-se que a polarização dessa discussão no Brasil relaciona-se também com a questão do ensino laico *versus* religioso e, portanto, com as memórias coletivas de grupos conservadores e renovadores.

Historicamente, a composição desses conflitos políticos, ideológicos, a síntese dessas memórias de grupos estão representadas nas constituições brasileiras, pois, ao mesmo tempo em que há crescimento do movimento em prol de uma educação pública, laica, gratuita e escolar, preserva-se também o ensino livre (religioso) nas casas e o religioso facultativo nas escolas. Assim, pode-se dizer que os limites da obrigatoriedade e da liberdade de ensino perpassam também pela questão da liberdade religiosa.

Desse modo, a preocupação com a formação do cidadão em ruptura com a narrativa ideológica do Estado sobre educação (*v.g.*, concepção pedagógica, orientação sexual etc.) e a estratégia das famílias de prolongar as suas memórias familiares (*v.g.*, convicção pedagógica, religiosa), por meio desse gênero de ensino, também é ponto nodal do debate (RIBEIRO, 2010). Nesse sentido, é apropriado o entendimento de Ribeiro (2010) ao considerar o *homeschooling* não apenas como um gênero de ensino, mas, também, como um movimento social alternativo (não contrário à sociedade).

Posto o entendimento acerca da memória social do ensino em casa, convém observar que os embates no Judiciário confirmam a existência de memórias coletivas em conflito na atual sociedade brasileira e, portanto, o resgate dessa memória social constitucionalizada é essencial para a compreensão da necessidade de equilíbrio na interpretação da obrigatoriedade e liberdade de ensino.

O enfoque exacerbado na obrigatoriedade de ensino pode resultar em interpretações que não se coadunam com a memória social constitucionalizada do país acerca do ensino em casa e se distanciar da consolidação do ensino democrático, o qual possibilita a convivência equilibrada dessas memórias coletivas (*v.g.*, convicções pedagógicas, morais, filosóficas, políticas ou religiosas).

Exemplificativamente, como efeito de descomedimento na interpretação da obrigatoriedade do ensino, pode-se citar a condenação da Família de Minas Gerais no crime de abandono intelectual. O delito, previsto no art. 246, do Código Penal, denominado crime de abandono intelectual, surgiu no ordenamento jurídico da Constituição de 1937, que acolhia o direito natural dos pais de optar pelo ensino em

casa. Este texto constitucional, expressamente, afirmava que a “educação integral da prole é o primeiro dever e o direito natural dos pais”. E que o “Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação particular” (Brasil, 1937). Desse modo, a disposição do art. 246 do Código Penal, que prevê punição para quem deixar “sem justa causa, de prover à instrução primária de filho em idade escolar” (BRASIL, 1940), originou-se em um contexto histórico em que o ensino em casa era plenamente admitido pela sociedade brasileira. Portanto, esse tipo penal não se destinava aos pais que optavam por não matricular os seus filhos na escola, mas tão somente àqueles que, além de não matricular, não ofereciam instrução primária aos filhos em casa. Conclusão: a exigência não era a matrícula, mas a oferta da instrução primária na escola ou em casa.

Aos pais compete, com absoluta prioridade, a liberdade de escolher o gênero de ensino que deve ser oferecido aos filhos. Ou seja, os pais podem optar entre matricular os filhos na escola ou ministrar o ensino em casa; mas não podem “deixar, sem justa causa, de prover a instrução primária do filho em idade escolar”. Portanto, a obrigatoriedade de ensino precisa ser interpretada como o dever dos pais de oferecer a instrução primária, mas jamais consiste na obrigação de matricular os filhos na escola e acompanhar a frequência, pois estes deveres destinavam-se tão somente aos pais que optam pelo gênero escola.

Na atualidade, verifica-se que a aplicação do crime de abandono intelectual aos pais que praticam o ensino em casa, sob a alegação de que não matricularam os filhos na rede regular de ensino, não acompanha a memória social acerca dessa prática educativa na sociedade brasileira, pois, no que se refere à obrigatoriedade, o anseio do legislador é apenas o de impedir que crianças e adolescentes deixem de receber a instrução necessária e adequada ao seu pleno desenvolvimento – o que confirma o entendimento de que a conquista do direito público à educação, a previsão da obrigatoriedade de ensino, não consiste na negação do direito dos pais de educar, ou seja, da liberdade de ensinar (ROCHA, 1996). Assim, a aplicação do crime de abandono intelectual à conduta dos pais de educarem os filhos em casa advém de uma interpretação equivocada da obrigatoriedade de ensino e da ausência de compreensão da memória social consolidada constitucionalmente.

Deve-se esclarecer que a ausência de previsão, na Constituição de 1988, acerca do ensino em casa não implica na inexistência do direito ou inconstitucionalidade dessa

prática educativa. Partindo-se do pressuposto de que o documento constitucional trata dos temas relevantes para a nação, entende-se que o arrefecimento do ensino em casa na sociedade brasileira, a ausência de regulamentação ao longo do tempo e de representação dessa prática educativa no processo de elaboração da Constituição de 1988 fizeram com que a previsão de ensino em casa fosse retirada do texto constitucional. E, por via de consequência, desencadeou-se a ideia de que o único gênero educativo oficial é a escola. Corroboram esse entendimento os artigos 24, 37 e 38 da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Ocorre que o registro das memórias coletivas existentes socialmente nos documentos legislativos, memória imobilizada (MEDEIROS, 2015), permite o resgate de uma memória social que ratifica a legalidade dessa prática educativa, pode-se dizer consolidada na sociedade brasileira e que necessita tão somente de regulamentação.

É interessante perceber que, diante do ordenamento jurídico, os operadores do Direito podem extrair entendimentos distintos, apesar de estarem analisando o mesmo fato social e as mesmas disposições legais. A título de exemplo, cabe destacar o acórdão exarado no mandado de segurança proposto pela Família de Goiás, de cujos votos de julgamento podem-se extrair as memórias plurais e as memórias individuais (dos julgadores) que influem na construção interpretativa do Direito. Todavia, a busca da memória social de determinada sociedade nos textos constitucionais – memória imobilizada– serve de bússola para os intérpretes das normas. Assim, os estudos de Halbwachs (1990, 2004) de que a memória individual advém dos marcos de uma sociedade, da interação e do lugar que os sujeitos ocupam em um grupo social (MAGALHÃES; ALMEIDA, 2011, p. 1) ampliam o campo de análise do Direito, de modo que, ante o fato social, torna-se imprescindível averiguar as memórias coletivas e, principalmente, a memória social, esta última, como fator norteador de adequação da norma, de interpretação.

Isto posto, revela-se importante o papel da memória social apresentada constitucionalmente, pois é ela que delineará, ou melhor, norteará de forma mais adequada o intérprete do Direito, impedindo que ele possa se distanciar do que a norma realmente busca proteger e alcançar socialmente. Ou seja, o recurso à memória amplia o campo de análise jurídica e serve de fator norteador para a análise interpretativa mais próxima do real, do concreto, do que foi construído por uma sociedade em determinado período. Lamentavelmente, trata-se de recurso pouco explorado pelos operadores do Direito.

Com a análise do ensino em casa nas constituições brasileiras e nos documentos das demandas jurídicas que envolvem as famílias do Paraná, de Goiás e de Minas Gerais, é patente a existência de memórias de grupos que permanecem latentes socialmente e em confronto com a visão institucionalizada do ensino. Todavia, a memória social apresentada constitucionalmente compõe as memórias coletivas existentes no seio da sociedade, de forma que os diferentes grupos convivam harmoniosamente. Afinal, o objetivo da obrigatoriedade de educação para todos pode ser alcançado, sem prejuízo à liberdade dos grupos familiares de educarem os filhos, de modo a preservar as memórias familiares.

Nesse contexto, sob o enfoque da obrigatoriedade e liberdade de ensino, legalidade/ilegalidade, entende-se que não há vedação legal ao ensino em casa na sociedade brasileira, mas falta de regulamentação. A memória histórico-legislativa, mobilizadas nas constituições e legislações infraconstitucionais, acerca do ensino em casa no Brasil evidencia que a prática é legal, mas compete ao Estado o direito de fiscalizar. Além disso, não se pode negar que constitui direito natural dos pais escolher o gênero de ensino (casa ou escola); no entanto, eles jamais poderão deixar de oferecer a instrução básica obrigatória (período de 4 a 17 anos de idade). Assim, a aplicação do delito de abandono intelectual destina-se tão somente aos pais que, sem justa causa, não oferecem o ensino básico aos filhos, sendo, portanto, inaplicável aos pais que adotam o *homeschooling*.

De qualquer forma, os conflitos retratados nas demandas jurídicas envolvendo as famílias do Paraná, Goiás e Minas Gerais demonstram a existência de memórias de grupos que permanecem latentes socialmente e em confronto com a visão institucionalizada de ensino. Todavia, a memória social apresentada constitucionalmente aponta para a composição das memórias coletivas, de modo que o alcance da obrigatoriedade de ensino não suprima a liberdade dos grupos familiares de educar os seus filhos, de modo a preservar as suas memórias (v.g., convicções pedagógicas, morais, filosóficas, políticas ou religiosas).

Por fim, ante as novas nuances dessa prática educativa nos tempos atuais – mundo global, tecnológico, cibernético, educação a distância, que apresenta novas configurações e novos autores –, ainda não se pode prever a direção que tomará o ensino em casa. O caminho que trilhará o ensino em casa no Brasil somente as relações sociais no tempo e outras pesquisas científicas poderão desvendar, mas fica a sugestão como uma proposta de gênero de ensino agora mais democrático, seja para preservar as

memórias familiares, seja para viabilizar o ensino de qualidade para todos, por meio de mecanismos tecnológicos, em especial, o ensino a distância.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Alexandre Magno Fernandes Moreira. A situação jurídica do ensino domiciliar no Brasil. **Jus Navigandi**. Teresina, ano 16, n. 2929, 9 jul. 2011. Disponível em: <<http://jus.com.br/artigos/19514>>. Acesso em: 16 dez. 2014.

ALMEIDA, José Rubens Mascarenhas de; MAGALHÃES, Livia Diana Rocha. Relações simbióticas entre Memória, Ideologia, História e Educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; CASIMIRO, Ana Palmira Bittencourt S.; MAGALHÃES, Livia Diana Rocha. (Org.). **História, memória e educação**. Campinas, SP: Alínea, 2011, v., p. 99-109.

ARAÚJO, José Carlos Souza. O público e o privado na história da educação brasileira: da ambivalência ao intercâmbio. O público e o privado na história da educação brasileira. **Coleção Memória da Educação**. Campinas/SP: Autores Associados, 2005, p. 125 - 143.

BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro. **Ensino em Casa no Brasil: análise histórica de seus aspectos legais**. Disponível em: <anpae.org.br/congresso_artigos/simpósio2009/184.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2013.

_____. **Ensino em casa no Brasil: um desafio à escola?** São Paulo, 2013. 350p. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-07082013-134418/pt-br.php>>. Acesso em: 18 abr. 2013.

BARROCO, Sonia Mari Shima. A Família fetichizada na ideologia educacional da sociedade capitalista em crise: uma questão para a psicologia da educação. In: **Crítica ao Fetichismo da Individualidade**. Campinas - São Paulo: Autores Associados, 2004, p. 169 - 194.

BOAVENTURA, Edivaldo M. A educação na Constituinte de 1946: Comentários. In: FÁVERO, Osmar (Org). **A Educação nas Constituições Brasileiras (1823-1988)**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 1996, p. 190 - 199.

BOUDENS, Emile. **Ensino em casa no Brasil**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2002. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/documentos-e-pesquisa/publicacoes/estnottec/tema11/pdf/100157.pdf>>. Acesso em: 07 fev. 2014.

BOSI, Ecléa. A pesquisa em memória social. **Revista de Psicologia da USP**, São Paulo, v. 4, p. 277-284.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil de 25 de março de 1824**. Brasília: Casa Civil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm>. Acesso em 25 dez. 2014.

_____. Lei de 15 de outubro de 1827. **Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM-15-10-1827.htm>. Acesso em: 13 jan. 2015.

_____. Ato Adicional de 1834 (Lei nº 16, de 12 de Agosto de 1834). **Coleção de Leis do Império do Brasil - 1834**, p. 15 v. 1 (Publicação Original). Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1824-1899/lei-16-12-agosto-1834-532609-publicacaooriginal-14881-pl.html>> Acesso em: 13 jan. 2015.

_____. Decreto de nº. 4835, de 1º de dezembro de 1871. **Aprova o regulamento para a matrícula especial dos escravos e dos filhos livres de mulher escrava.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/decreto/Historicos/DIM/DIM4835.htm>. Acesso em: 17 jan. 2015.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 24 de fevereiro de 1891.** Brasília: Casa Civil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constuicao/constitui%C3%A7ao91.htm>. Acesso em: 25 dez. 2014.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 16 de julho de 1934.** Brasília: Casa Civil. Disponível em: < Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 25 dez. 2014.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 10 de novembro de 1937.** Brasília: Casa Civil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm>. Acesso em: 25 dez. 2014.

_____. Decreto de nº. 2.848, de 7º de dezembro de 1940. **Código Penal.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848.htm>. Acesso em: 20 jan. 2015.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 18 de setembro de 1946.** Brasília: Casa Civil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm>. Acesso em: 25 de dez. 2014.

_____. Lei de nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm>. Acesso em: 10 fev. 2015.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil 24 de janeiro de 1967.** Brasília: Casa Civil. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constuicao/constitui%C3%A7ao67.htm> Acesso em: 25 dez. 2014.

_____. Lei de nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm>. Acesso em: 22 fev. 2015.

_____. Lei nº 5.869, de 11 de janeiro de 1973. **Institui o Código de Processo Civil.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15869compilada.htm>. Acesso em: 05 abr. 2015.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília: Casa Civil. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constuicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 25 dez. 2014.

_____. Lei nº. 8.069, de 13 de Julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.** Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm>. Acesso em: 05 ago. 2014.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:**
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 28 fev. 2014.

_____. Lei nº 10.406, de 10 de Janeiro de 2002. **Institui o Código Civil.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110406compilada.htm>. Acesso em: 20 dez. 2013.

_____. Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. **Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm>. Acesso em: 21 mar. 2013.

_____. Tribunal de Justiça do Paraná. **Parecer do Ministério Público.** Processo nº 319/2007. 2007.

_____. Tribunal de Justiça de Minas Gerais. **Sentença Penal.** Processo nº. 0687.07.054301-6. 2010.

_____. Emenda Constitucional de nº. 65, de 13 de Julho de 2010. **Altera a denominação do Capítulo VII da Constituição Federal e modifica o seu art. 227, para cuidar dos interesses da juventude.** Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc66.htm>. Acesso em: 01 fev. 2015.

_____. Portaria Normativa nº. 4, de 11 de fevereiro de 2010. **Dispõe sobre a certificação de conclusão do ensino médio ou declaração de proficiência com base no Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.** Disponível em:
<www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Findex.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26gid%3D4127%26Itemid&ei=qC_8VNYwN4mxggT29YOOoDg&usq=AFQjCNFJEabZbsXIb_DcP28t2J3ep2exA&sig2=aDSKbXuOKtVJZ06iJKeDeA>. Acesso em: 08 set. 2014.

_____. Distrito Federal. Superior Tribunal de Justiça. **Petição Inicial do mandado de segurança de n. 7.407**. Disponível em: <http://www.2.uol.com.br/aprendiz/n_coluna/g-piolla/id170701.htm>. Acesso em: 24 jul. 2014.

_____. Superior Tribunal de Justiça. **Mandado de Segurança nº 7.407 - DF (2001/0022843-7)**. Impetrante: Carlos Alberto Carvalho de Vilhena Coelho e outros. Impetrado: Ministro de Estado da Educação. Disponível em: <jurisprudencia.s3.amazonaws.com/STJ/IT/MS_7407_DF_24.04.2002.pdf?Signature=EycQX651odqhhUHMVYEiuwobw7w%3D&expires=1405780920&AWSACCESSKeyId=A>. Acesso em: 24 jul. 2014.

_____. Supremo Tribunal Federal. **Repercussão Geral no Recurso Extraordinário nº 888.815-RS**. Reclamante: V. D representada por M P D. Reclamado: Município de Canela. Relator: Min. Roberto Barroso. Brasília, 15 de maio de 2015. Disponível em: <<http://www.migalhas.com.br/arquivos/2015/6/art20150616-04.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2014.

CASADEI, Eliza Bachega. Maurice Halbwachs e Marc Bloch em torno do conceito de memória coletiva. **Revista Espaço Acadêmico** – n. 108 – Maio de 2010. Disponível em: <www.revista.usp.br/psicousp/article/download/34481/37219>. Acesso em: 07 fev. 2014.

CHIZZOTTI, Antônio. A Constituinte de 1823 e a educação. **A Educação nas Constituições Brasileiras (1823-1988)**. Editora Autores Associados, 1996, p. 31- 53.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas. O público e o privado na história da educação brasileira. **Coleção Memória da Educação**. Campinas/SP: Autores Associados, 2005, p. 3-28.

_____. Horta, José Silveira Baía. Fávero, Osmar. À relação educação-sociedade-estado pela medida jurídico-constitucional. **A Educação nas Constituições Brasileiras (1823-1988)**. Editora Autores Associados, 1996, p. 5–30.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. **Resolução nº 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948**. Assinada pelo Brasil na mesma data. Disponível em: <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.mp.go.gov.br%2Fportalweb%2Fhp%2F7%2Fdocs%2Fdeclaracao_universal_dos_direitos_do_homem.pdf&ei=Xz3xVOHcC6y1sAS4zoL4Bg&usg=AFQjCNGAeVFSfZ8ZDU8qQes7V13MLtii4g>. Acesso em: 28 fev. 2015.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Rio de Janeiro: ed. Bertrand Brasil S.A., 1991.

FÁVERO, Osmar. **A Educação nas Constituições Brasileiras (1823-1988)**. Coleção Memória da Educação. Campinas: Autores Associados, 1996.

FILHO, Alberto Venâncio. A educação na Constituinte de 1890-91 e na Revisão Constitucional de 1925-26: Comentários. In: Fávero, Osmar (org). **A Educação nas constituições brasileiras 1823-1988**. Coleção Memória da Educação. Campinas/SP: Autores Associados, 1996, p. 109-117.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 48. ed. rev. – São Paulo: Global, 2003.

GONDAR, JÔ. **Memória individual, memória coletiva, memória social**. Morpheus - Revista Eletrônica em Ciências Humanas - Ano 8, número 13, 2008 - ISSN 1676-2924. Disponível em: <<http://www4.unirio.br/morpheusonline/numero13-2008/jogandar.htm>>. Acesso em: 29 out. 2014.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

HADDAD, Sérgio. PIERRO, Maria Clara Di. Escolarização de jovens e adultos. **Revista da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo**. Mai/Jun/Jul/Ago 2000 N° 14. P. 147 – 168. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07>. Acesso em: 20 dez. 2014.

HALBWACHS, Maurice. **A Memória coletiva**. Trad. De Laurent Léon Schaffter. São Paulo, Vértice/Revista dos Tribunais, 1990. Tradução de: La mémoire collective.

_____. **Les cadres sociaux de la mémoire**. Chicoutimi (Canadá): Université du Québec a Chicoutimi (Editoração eletrônica feita por Jean-Marie Tremblay, baseada na edição de 1925 de Félix Alcan. Tratamento digital para o Microsoft Word Feito pela Macintosh.), 2001.

_____. **Los Marcos Sociales de La Memória**. Postfacio de Gérard Namer; traducción de Manoel A. Baeza y Michel Mujica. – Rubí (Barcelona): Anthropos Editorial; Concepción: Universidad de la Concepción; Caracas: Universidad Central de Venezuela, 2004.

HADDAD. SÉRGIO; PIERRO. MARIA CLARA DI. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação** (*Print version* ISSN 1413-2478). Mai/Jun/Jul/Ago 2000 N° 14, p. 108 – 194. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07.pdf>>. Acesso em: 13 jan.2015.

HORTA, JOSÉ SILVERIO BAIA. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. **Caderno de Pesquisa**. n. 104, Jul. 1998, p. 5-34. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/158.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2015.

_____. A Constituinte de 1934: comentários. In: Fávero, Osmar (org). **A Educação nas constituições brasileiras 1823-1988**. Coleção Memória da Educação. Campinas/SP: Autores Associados, 1996, p. 139 - 151.

_____. A educação no congresso constituinte de 1966-67. In: Fávero, Osmar (org). **A Educação nas constituições brasileiras 1823-1988**. Coleção Memória da Educação. Campinas/SP: Autores Associados, 1996, p. 201-239.

HOME SCHOOL LEGAL DEFENSE ASSOCIATION. In: Wikipédia: a enciclopédia livre. Disponível em:
http://en.wikipedia.org/wiki/Home_School_Legal_Defense_Association#cite_note-1.
 Acesso em: 11 out. 2014.

LESSA, S. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Cortez, 2007.

LOMBARDI, José Claudinei. **Educação e ensino na obra de Marx e Engles**. Campinas, SP: Editora Aléna, 2011.

_____; JACOMELI, Mara Regina M.; SILVA, Tânia Mara T. da. Apresentação. O público e o privado na história da educação brasileira: concepções e práticas educativas. **Coleção Memória da Educação**. Campinas, SP: Autores Associados; HISTEDBR; Unisal, 2005.

MAGALHÃES, Livia Diana Rocha. Educação, história e memória: uma aproximação do estudo geracional. **Revista HISTEDBR On-line**, n. 28, p. 99-105, dez. 2007 – ISSN: 1676-2584.

_____; SANTOS, Polliana Moreno dos; SOUZA, Daniela Moura Rocha de. 2009. Memória e transmissão das experiências como desafios para os e Estudiosos da educação. **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, n. 36, p. 105-114, dez. 2009. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/36/art08_36.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2013.

MINAS GERAIS. **Lei nº 13, de 28 de março de 1835. Regula a criação das cadeiras de instrução primária, o provimento, e os ordenados dos professores**. Disponível em: <<http://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:minas.gerais:estadual:lei:1835-03-28;13>>. Acesso em: 13 jan. 2015.

MEDEIRO, Carlos. Mãe do 1º lugar no IFRN conta: "pegava livros no lixo e lia para eles". **Uol Educação**, Maceió, em 25 fev. 2015. Disponível em:
 <<http://educacao.uol.com.br/noticias/2015/02/25/mae-do-1-lugar-no-ifrn-conta-pegava-livros-no-lixo-e-lia-para-eles.htm>>. Acesso em: 01 jul. 2015.

MEDEIROS, Ruy Hermann Araújo. **História compartilhada e memória: entre Alienação e Ideologia**. Tese (Doutorado em Memória, Linguagem e Sociedade). – Vitória da Conquista, Bahia – UESB, 2015, p. 145.

MOREIRA, Alexandre Magno Fernandes - Homeschooling: uma alternativa constitucional à falência da educação no Brasil - **Revista do Tribunal Regional - Federal da 1ª Região**, v. 21 n. 2, fev. 2009, p. 47-52. Disponível em:
 <http://bdjur.stj.gov.br/xmlui/bitstream/handle/2011/23751/homeschooling_alternativa_constitucional_falencia.pdf?sequence=1>. Acesso em: 25 fev. 2014.

MUELLER, HELENA ISABEL. **A década de 30 e a educação**: sistematização de saberes e ordem nacional. In: Congresso Brasileiro de História da Educação. Educação do Brasil: História e Historiografia, 1. Rio de Janeiro, 2000, v. 1, p. 1-10. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe1/anais/064_helena_isabel.pdf>. Acesso em: 27 maio 2015.

NAIFF, Luciene Alves Miguez; SÁ, Celso Pereira de; NAIFF, Denis Giovanni Monteiro. **Preciso estudar para ser alguém**: memória e representações sociais da educação escolar. Paidéia, 2008, 18(39), p. 125-138. Disponível em: <www.scielo.br/paideia>. Acesso em: 18 abr. 2013.

NETTO, DOMINGOS FRANCIULLI. Aspectos constitucionais e infraconstitucionais do ensino fundamental em casa pela família. **Coletânea de Julgados e Momentos Jurídicos dos Magistrados no TFR e STJ**. 2005, fls. 223-237. Disponível em: <<http://www.stj.jus.br/publicacaoainstitucional/index.php/coletanea/article/view/468/472>>. Acesso em: 31 mar. 2014.

NOVAES, Wallace Z., MORANDI, Gilvan B. Sapiientia. **O ensino doméstico**: discussão quanto à existência de vedação constitucional. **Faculdade PioXii**<em revista> - nº 11 - Novembro/2012, p. 12-23. Disponível em: <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB8QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.faculdade.pioxiies.com.br%2Fimg%2Fartigos%2FArtigo_Oensinodomestico.pdf&ei=Oev3VPjWDui1sASj4YG4Aw&usq=AFQjCNEAqrWmkO2yYCbiyZpTKWxw4PzFpw&sig2=nG35V4YzIaUKr0E4p603Cw&bvm=bv.87519884,d.cWc>. Acesso em: 07 jan. 2014.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. A educação na assembleia constituinte de 1946. In: Fávero, Osmar (org). **A Educação nas constituições brasileiras 1823-1988**. Coleção Memória da Educação. Campinas/SP: Autores Associados, 1996, p. 153 – 190.

PACELLI, Márcio. Começa a surgir no Brasil um movimento de pais que preferem manter seus filhos pequenos longe da escola. **Revista Veja**. n. 697, 25 abr. 2001. Brasília. Disponível em: <http://veja.abril.com.br/250401/p_074.html>. Acesso em: 02 fev. 2015.

PALMA FILHO, João Cardoso. A Educação Brasileira no Período de 1930 a 1960: a Era Vargas. **História da Educação**. 3. ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP- Santa Clara. Editora, 2005, p.1-19. Disponível em:<<http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/107/3/01d06t05.pdf>>. Acesso em: 26/05/2015.

PERALTA, Elza. **Abordagens teóricas ao estudo da memória social**: uma resenha crítica. Arquivos da Memória – Antropologia, Escala e Memória. Centro de Estudos de Etnologia Portuguesa, n. 2 (Nova Série). 2007.

PINHEIRO, Maria Francisca. O Público e o Privado na Educação: Um Conflito Fora de Moda. In: Fávero, Osmar (org). **A Educação nas constituições brasileiras 1823-1988**. Coleção Memória da Educação. Campinas/SP: Autores Associados, 1996, p. 255 – 291.

PORTILHO, Gabriela. Educação fora da escola. **Revista Crescer**. Rio de Janeiro: Editora Globo: 2015. Disponível em: <http://revistacrescer.globo.com/Voce-precisa-saber/noticia/2015/04/educacao-fora-da-escola.html?folder_id=202>. Acesso em: 25 abr. 2015.

ROCHA, Marlos Bessa Mendes da. Tradição e Modernidade na Educação: o processo constituinte de 1933-34. In: Fávero, Osmar (org). **A Educação nas constituições brasileiras 1823-1988**. Coleção Memória da Educação. Campinas/SP: Autores Associados, 1996, p. 119 – 138.

RIBEIRO, Álvaro Manuel Chaves. **O ensino doméstico e a organização escolar: um contributo sociológico-organizacional sobre a realidade portuguesa**. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Instituto de Ciências da Educação/Universidade do Minho. Braga, Portugal, 2010.

SÁ, Celso Pereira de. Sobre o Campo de estudo da Memória Social: Uma Perspectiva Psicossocial. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 20 (2), 290-295. Disponível em www.scielo.br/prc. Acesso em: 07/08/2014.

SANTOS, Myrian dos. **Memória coletiva & teoria social**. São Paulo: Annablume, 2003.

SAVIANI, Demerval. História das ideias pedagógicas no Brasil. **Coleção Memória e Educação**. 3. ed. ver. 1 reimpr. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011.

SCHMIDT, Maria Luisa Sandoval; MAHFOUD, Miguel. **Halbwachs: Memória Coletiva e Experiência**. Psicologia USP – São Paulo, 4(1/2), p. 285 – 298, 1993. Disponível em: <www.revistas.usp.br/psicousp/article/download/34481/37219>. Acesso em: 09 set. 2014.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de. A imprensa pedagógica e a educação de escravos e libertos na corte imperial: impasses e ambigüidades da cidadania na revista instrução pública (1872-1889). **Cadernos de História da Educação** - n. 4 - jan./dez. 2005, p. 13 – 25.

SCHWARTZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993, p. 141-188.

SILVA, Andréia Ferreira da. **Formação de professores para a educação básica no Brasil: projetos em disputa (1987-2001)**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação – Niterói, RJ: [s. n.], 2004. p. 111.

SUCUPIRA, Newton. O ato adicional de 1834 e a descentralização da educação. In: Fávero, Osmar (org). **A Educação nas constituições brasileiras 1823-1988**. Coleção Memória da Educação. Campinas/SP: Autores Associados, 1996, p. 31- 53.

TEIXEIRA, Diogo de Vasconcelos; VESPÚCIO, Carolina Rocha. O direito à educação nas constituições brasileiras. **Jus Navigandi**, Teresina, ano 19, n. 4117, 9out.2014.

(NBR 6023:2002 ABNT). Disponível em: <<http://jus.com.br/artigos/29732>>. Acesso em: 12 jan. 2015.

TEIXEIRA, Maria Cristina. **O direito à educação nas constituições brasileiras.**

Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/RFD/article/view/464/460>>. Acesso em: 12 jan. 2015, p. 146 – 168.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves; Mendonça, Ana Walesca Pollo Campos. **A casa e os seus mestres: a educação doméstica como uma prática das elites no Brasil de Oitocentos.** Rio de Janeiro, 2004. 336p. Tese (Doutorado em Educação) – Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

_____. A educação doméstica no Brasil de Oitocentos. **Revista Educação em Questão**. v. 8, n. 14, jan/jun 2007. Departamento e Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Disponível em: <<http://www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br/pdfs/v28n14.pdf>>. Acesso em: 02 fev. 2015.

_____. **A educação doméstica e escolaridade formal no Rio de Janeiro Oitocentista.** Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/07-%20HISTORIA%20DAS%20INSTITUICOES%20E%20PRATICAS%20EDUCATIVAS/EDUCACAO%20DOMESTICA%20E%20ESCOLARIDADE%20FORMAL.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2014.

_____. MORGADO, José Carlos Bernadino Carvalho. **Desafios à escolarização obrigatória: a inserção do homeschooling na legislação educacional no Brasil e em Portugal.** Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/50021>>. Acesso em: 25 fev. 2014.

VENÂNCIO FILHO, Alberto. A educação na constituinte de 1890-1891 e na revisão constitucional de 1925-1926: Comentários. In: Fávero, Osmar (org). **A Educação nas constituições brasileiras 1823-1988.** Coleção Memória da Educação. Campinas/SP: Autores Associados, 1996, p. 109 – 117.

VIEIRA, Andre de Holanda Padilha. **Escola? Não, obrigado: um retrato da homeschooling no Brasil.** Monografia (Graduação em Ciências Sociais). Universidade de Brasília, para a obtenção do grau de bacharel em Sociologia. Orientador: Luis Augusto Sarmiento Cavalcanti de Gusmão. Brasília, 2012. Disponível em: <http://bdm.unb.br/bitstream/10483/3946/1/2012_AndredeHolandaPadilhaVieira.pdf>. Acesso em: 15 out. 2014.

VIEIRA, Gláucia Pinto; JÚNIOR, Walsir Edson Rodrigues. **Limitação à autonomia privada parental na educação dos filhos.** Belo Horizonte, 2011, p. Dissertação (Mestrado em Direito). Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Disponível em: <http://www.biblioteca.pucminas.br/teses/Direito_VieiraGM_1.pdf>. Acesso em: 07 abr. 2013.