



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE DIREITO
CURSO DE GRADUAÇÃO EM DIREITO**

YGOR PEREIRA MARTINS

EDUCAÇÃO DOMICILIAR NO BRASIL:

Reflexões sobre o Projeto de Lei nº 2401 de 2019 frente ao elogio da escola e do professor

**BRASÍLIA
2023**

YGOR PEREIRA MARTINS

EDUCAÇÃO DOMICILIAR NO BRASIL:

Reflexões sobre o Projeto de Lei nº 2401 de 2019 frente ao elogio da escola e do professor

Trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito para a obtenção do título de bacharel em Direito na Universidade de Brasília.

Orientação: Prof. Me. Rafael da Escóssia Lima

BRASÍLIA
2023

YGOR PEREIRA MARTINS

EDUCAÇÃO DOMICILIAR NO BRASIL:

Reflexões sobre o Projeto de Lei nº 2401 de 2019 frente ao elogio da escola e do professor

Trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito para a obtenção do título de bacharel em Direito na Universidade de Brasília.

Orientação: Prof. Me. Rafael da Escóssia Lima

O candidato foi considerado _____ pela banca examinadora.

Prof. Me. Rafael da Escóssia Lima

Orientador

Prof. Me. Fernando Nascimento dos Santos

Membro

Prof. Dr. Paulo Henrique Blair de Oliveira

Membro

Profa. Dra. Camila Cardoso de Mello Prando

Suplente

Brasília, 1 de dezembro de 2023.

AGRADECIMENTOS

A minha amada vó, melhor ser humano que por aqui passou. “Desafia, vai dar mó treta, quando eu disser que vi Deus, ele era uma mulher preta” (Emicida).

Ao meu avô, que carinhosamente me chamava de professor, mas ele era quem ensinava.

A minha mãe Rovênia, por nunca desistir de mim.

Ao meu pai Paulo, pelo carinho e amor de pai.

Ao meu irmão Ytalo, por ser meu farol, o maior exemplo na minha vida.

A minha amada esposa Luana, pela paciência, cuidado e todo amor.

Ao meu tio Jorginho, por me apresentar ao mundo e zelar por mim como um pai.

Aos meus amigos Jonathan e Daniel. Saudades do “verdadeiro trio”. Fizeram meus duros anos de ginásio mais felizes.

Aos amigos da “Bancada S”, por não deixarem os melhores anos no passado. O presente promete um futuro ainda melhor.

Ao Dr. Kaio, por compartilhar os sonhos. Essa é para você!

A minha madrinha Rossana, pelo amor de mãe.

Aos amigos dos “rolês alternativos”. A universidade não teria sido a mesma sem vocês.

Aos novos amigos da UnB. Obrigado pela recepção, ajuda e toda a informação.

Aos meus amigos DJ e Font, pela longa amizade.

À professora Pupp, por ensinar com amor.

À professora Sonia Regina, por compartilhar a paixão pelos números.

Ao professor Reinaldo, por mostrar a arte do questionamento.

Ao professor Rafael da Escóssia, por aceitar o desafio e estimular o meu despertar.

“[...] Desde o começo a minha sugestão é ser papel, caneta e coração”

– **Emicida**

“[...] Meu verso é livre, ninguém me cancela, tipo Mandela saindo da cela”

– **Rincon Sapiência**

RESUMO

O presente trabalho examina o Projeto de Lei n.º 2401, proposto em 2019, o qual propõe a educação domiciliar como modalidade de educação básica no Brasil. Foi realizada a revisão sistemática da literatura, por meio do diálogo entre expoentes da educação como Gert Biesta (2021), Fernando Savater (2012), Paulo Freire (2023), dentre outros, com o desígnio de propor possibilidades para a prática da educação. Realizada a construção das argumentações entre os autores, observa-se que as escusas do projeto confirmam que sua intenção é apartada de uma educação democrática. Trata-se, pois, de uma propositura de educação sem escola e sem a figura necessária do professor, com escopo na priorização de uma visão conservadora em detrimento da participação plural e democrática. Conclui-se que a educação, como prática da liberdade, importa a oportunidade de emancipação do estudante, disponível dentro da escola, no contato com o outro, atuante como sujeito ativo de sua aprendizagem. Portanto, a educação domiciliar, por relativizar o pleno exercício do direito à educação da criança e do adolescente, atua em desconformidade com a Constituição, que atribui a absoluta observância dos direitos daqueles titulares.

Palavras-chave: Homeschooling. Educação Domiciliar. Projeto de Lei. Brasil.

ABSTRACT

This work examines Bill No. 2401, proposed in 2019, which proposes home education as a form of basic education in Brazil. A systematic review of the literature was carried out, through colloquium between education exponents such as Gert Biesta (2021), Fernando Savater (2012), Paulo Freire (2023), among others, with the aim of proposing possibilities for the practice of education. Once the arguments between the authors were constructed, it was observed that the project's excuses confirm that its intention is separate from democratic education. It is, therefore, a proposal for education without a school and without the necessary role of a teacher, with the aim of prioritizing a conservative vision to the detriment of plural and democratic participation. It is concluded that education, as a practice of freedom, involves the student's opportunity for emancipation, available within the school, in contact with others, acting as an active subject of their learning. Therefore, home education, by relativizing the full exercise of the child and adolescent's right to education, acts in disagreement with the Constitution, which attributes absolute observance of the rights of those holders.

Keywords: Homeschooling. Homeschool. Bill. Brazil

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1 ACHADOS DA PESQUISA	10
1.1 ACERVO	10
1.2 COMO O PL 2401/2019 PROPÕES ALTERAÇÕES NA LEGISLAÇÃO PÁTRIA?	12
1.3 POR QUE O PL FOI PROPOSTO?	14
1.4 OS AUTORES, ATORES E O CENÁRIO DO PL	16
2 ALICERCES DA EDUCAÇÃO	19
2.1 A ESCOLA	19
2.1 O PROFESSOR	24
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	34
REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS	37

INTRODUÇÃO

A educação, direito fundamental de segunda dimensão, é tutelada constitucionalmente. A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, doravante citada como CRFB/88, impera sobre a garantia daquele direito pelo Estado, que deve salvaguardar sua gratuidade na promoção da educação básica¹. O parágrafo primeiro do artigo 208 da CRFB/88, ainda, define o exercício desse direito: “o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é **direito público subjetivo**” (Brasil, 1988, grifo nosso). Com o propósito de concretizar a pretensão contida na Lei Maior, a doutrina, na caneta do jurista Pontes de Miranda, realizou concepções sobre a matéria:

A educação somente pode ser direito de todos se há escolas em número suficiente e se ninguém é excluído delas, portanto se há direito público subjetivo à educação, e o Estado pode e tem de entregar a prestação educacional. Fora daí, é iludir com artigos de Constituição ou de leis. Resolver o problema da educação não é fazer leis, ainda excelentes; é abrir escolas, tendo professores e admitindo os alunos (Pontes de Miranda, 1947, p. 187).

Na contramão da prestação realizada ou regulamentada pelo Estado, um número elevado de famílias², conforme pesquisa realizada pela Associação Nacional de Educação Domiciliar (ANED), praticam o *homeschooling* no Brasil, tendo a tradução usada nesta pesquisa como de educação domiciliar. Na aspiração de regulamentar a prática dessa modalidade, uma família no Rio Grande do Sul, por meio de demanda judicial, buscou o direito de praticar a educação domiciliar, em detrimento da educação formal escolar. A demanda alcançou a tribuna do Supremo Tribunal Federal (STF), que, em 2018, julgou o Recurso Extraordinário n. 888.815 – Rio Grande do Sul, fixando no Tema 822 a tese de que “não existe direito público subjetivo do aluno ou de sua família ao ensino domiciliar, inexistente na legislação brasileira” (Brasil, 2018). O STF, no caso concreto, alegou não ser possível confirmar a constitucionalidade, tampouco apontar a inconstitucionalidade da educação domiciliar, verificada a ausência de lei. Oportunamente, contudo, salienta-se que a Carta Magna impera sobre a prioridade absoluta da observância dos direitos da criança e do adolescente, vide artigo 227:

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

¹ Vide artigo 208, I da CRFB/88: “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;” (Brasil, 1988).

² Segundo a ANED, 35 mil famílias praticam o *homeschooling* no Brasil. Conforme página oficial da rede social da Associação: <<https://instagram.com/anedbrasil?igshid=MzRIODBiNWFIZA>>. Acesso em: 7 out. 2023.

negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (Brasil, 1988).

Nesse diapasão, durante o governo do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro, foi apresentado o Projeto de Lei n. 2401/2019, que busca regularizar a educação domiciliar no âmbito da educação básica. O presente trabalho, com escopo de esclarecer os meandros de tal propositura, realizou uma revisão sistemática de parte da literatura acadêmica referente ao projeto supracitado.

1 ACHADOS DA PESQUISA

1.1 ACERVO

Inicialmente, a pesquisa foi realizada por meio eletrônico, lançando mão da ferramenta de busca do site Google, levantando o Projeto de Lei n. 2.401/2019, doravante chamado PL 2401/2019, confeccionado pelo Poder Executivo, durante o governo do ex-presidente Jair Bolsonaro, que propunha a Educação Domiciliar no Brasil, bem como os demais documentos oficiais afins ao PL, que aludem sobre a mesma temática. Posteriormente, foram pesquisadas, no Portal de Periódicos da Capes, utilizando alternadamente as palavras-chave “*Homeschooling*” e “Educação Domiciliar”, seguidas de “Projeto de Lei” e “Brasil”, as produções acadêmicas que apresentam como conteúdo uma análise em relação às alterações legislativas oriundas do PL em tela, a fim de realizar revisão sistemática da literatura³ referida. Este estudo, ainda, dialoga com eminentes autores da área da Educação, dentre eles: Gert Biesta (2021), Fernando Savater (2012) e, principalmente, como marco teórico, Paulo Freire (2023), o que viabilizou a obtenção das ferramentas necessárias à apreciação crítica do PL no Capítulo 2.

Após analisar o objeto de estudo deste trabalho, o PL 2401/2019, foram escolhidas as publicações que mais satisfatoriamente serviram como fio condutor da discussão. Nessa esteira, considerei como relevantes para a presente revisão sistemática aqueles textos que trouxeram o PL 2401/2019 para o debate, de forma a responder quais são as motivações, quem são os interessados e como pretendem introduzir a Educação Domiciliar no Brasil.

Desta forma, desconsiderei para uso imediato durante a revisão sistemática aqueles textos que não tangenciam a matéria atinente à educação domiciliar com os pontos da sua propositura existentes no PL ora observado, de modo que os textos descartados contribuíssem para o enriquecimento do debate e apreciação crítica do projeto de lei.

Isso posto, cheguei ao conjunto de publicações mais relevantes ao presente trabalho. Esquematizei na tabela abaixo aqueles documentos usados durante a revisão sistemática da literatura, como também aqueles textos alcançados pela pesquisa, que foram afastados, para efeito direto da revisão realizada em torno do objeto de estudo, mas que contribuíssem para o enriquecimento da temática.

³“É uma revisão planejada para responder uma pergunta específica e que utiliza métodos explícitos e sistemáticos para identificar, selecionar e avaliar criticamente os estudos, e para coletar e analisar os dados destes estudos incluídos na revisão” (Rother, 2007, p. 1).

Tabela 1 – Relação dos achados da pesquisa		
Referência bibliográfica	Usado na revisão sistemática? Sim ou Não	Motivo para o uso ou exclusão da revisão sistemática
PICOLI, B. A. Homeschooling e os irrenunciáveis perigos da educação: reflexões sobre as possibilidades de educação sem escola no mundo plural a partir de Arendt, Biesta e Savater.	Sim.	Apontou as alterações legislativas propostas pelo PL, além de realizar análise sobre a temática.
PORTO, P. R.; MUTIM, A. L. B. Políticas conservadoras na Educação Básica: a regulamentação do Plano Pedagógico Individual da Educação Domiciliar, as implicações para a Base Nacional Comum Curricular e a sociedade brasileira.	Sim.	Apontou as alterações legislativas propostas pelo PL, além de realizar análise sobre a temática.
WENDLER, J. M.; FLACH, S. de F. Reflexões sobre a proposta de Educação Domiciliar no Brasil: o Projeto de Lei Nº 2401/2019	Sim.	Apontou as alterações legislativas propostas pelo PL, além de realizar análise sobre a temática.
CURY, C. R. J. Educação escolar e educação no lar: espaços de uma polêmica. Educação & Sociedade, v. 27, n. 96, p. 667–688, out. 2006.	Não.	Ausência do apontamento das alterações legislativas propostas pelo PL.
VASCONCELOS, M. C. C. Educação na casa: perspectivas de desescolarização ou liberdade de escolha? Pro-Posições, v. 28, n. 2, p. 122–140, maio 2017.	Não.	Ausência do apontamento das alterações legislativas propostas pelo PL.
VASCONCELOS, M. C. C.; BOTO, C. A Educação domiciliar como alternativa a ser interrogada: problema e propostas.	Não.	Ausência do apontamento das alterações legislativas propostas pelo PL.
BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro. Homeschooling no Brasil: ampliação do direito à educação ou via de privatização? Educação e sociedade: revista de ciência da educação. Campinas, SP: Centro de Estudos Educação e Sociedade, 2016. Vol. 37, n. 134 (jan./mar., 2016), p. 153-168.	Não.	Ausência do apontamento das alterações legislativas propostas pelo PL.

Fonte: <<http://www.periodicos.capes.gov.br/>>. Acesso em: 9 jun. 2023.

1.2 COMO O PL 2401/2019 PROPÕES ALTERAÇÕES NA LEGISLAÇÃO PÁTRIA?

Como mencionado, há previsão constitucional do dever do Estado em promover o acesso à Educação, sendo este um direito de todos. Nesta esteira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, doravante LDBEN, esquematiza a estrutura da educação pública a que será fornecida. Nela, está prevista a educação básica, constituída pela pré-escola, pelo ensino fundamental e pelo ensino médio, conforme seu artigo 4º, inciso I, alíneas “a”, “b” e “c” (Brasil, 1996). Contudo, com a robusta e comprovada intenção legal, visto que imperam as normas pátrias acerca da promoção alusiva à disponibilidade da educação, conforme Picoli (2020), ocorre no Brasil, nos últimos anos, um esforço oriundo da atuação sinérgica de grupos políticos e associações para implementar a prática do *homeschooling*, a educação domiciliar (ED), pelos interessados nesta mudança de paradigma.

O PL 2401/2019, ao instituir a educação domiciliar, altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (Wendler; Flach, 2020; Picoli, 2020; Porto; Mutim, 2020). O Projeto dispõe em seu artigo 1º “[...] sobre o exercício do direito à educação domiciliar no âmbito da educação básica” (Brasil, 2019, p. 1), além de definir educação domiciliar no parágrafo primeiro deste dispositivo: “a educação domiciliar consiste no regime de ensino de crianças e adolescentes, dirigido pelos próprios pais ou pelos responsáveis legais” (Ibidem).

Para além de propor a regulamentação da educação domiciliar em diploma legal próprio, o Projeto de Lei é inovador, não apenas por acrescer o ordenamento pátrio com o seu expediente legal, mas também por modificar leis basilares como a LDBEN e o ECA, alterando seus artigos 6º e 55º, respectivamente, no tocante à obrigação da matrícula na educação básica (Wendler; Flach, 2020).

Neste seguimento, a LDBEN cuja redação do artigo 6º, caput, informa que “é dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade” (Brasil, 1996). Com o PL 2401/2019, o dispositivo teria a seguinte estrutura e redação:

Art. 14. A Lei nº 9.394, de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações: [...] “Art. 6º É dever dos pais ou dos responsáveis: I - efetuar matrícula das crianças na educação básica a partir dos quatro anos de idade; ou II - **declarar a opção pela educação domiciliar, nos termos da lei.**” (Brasil, 2019, p. 4, grifo nosso).

Ratificando o poder de os pais decidirem quanto à responsabilidade do Estado em suprir o direito à educação, comentada por Wendler e Flach (2020), a alteração proposta no Estatuto da Criança e do Adolescente alcança seu artigo 55, que impera sobre os pais ou responsáveis terem “[...] a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”. Agora, pela inteligência do artigo 15 do PL, o artigo 55 do ECA passaria a ser organizado da seguinte forma:

A Lei nº 8.069, de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, passa a vigorar com as seguintes alterações: “Art. 55. Os pais ou os responsáveis têm a obrigação de: I - matricular seus filhos ou seus pupilos na rede regular de ensino; ou II - declarar a opção pela educação domiciliar, nos termos da lei” (Brasil, 2019).

Ao encontro do desejo de expandir o poder de decisão dos pais em detrimento da atuação do poder público, como mostrado acima, Porto e Mutim (2020) mencionam que o PL ratifica em outro dispositivo, mais precisamente seu artigo 2º, que “os pais ou os responsáveis legais têm prioridade de direito na escolha do tipo de instrução que será ministrada a seus filhos”. Ainda, em seu § 1º, é dito que “é plena a liberdade de opção dos pais ou dos responsáveis legais entre a educação escolar e a educação domiciliar, nos termos do disposto nesta Lei” (Brasil, 2019, p. 1).

Oportunamente, é feita a relação da propositura acima descrita com a consequência pertinente à eficácia Decreto-lei nº 2.848 de 1940, o Código Penal (CP). O Código tipifica a conduta relativa ao não cumprimento da obrigação consoante à promoção da educação formal aos filhos por parte dos pais, vide art. 246: “deixar, sem justa causa, de prover à instrução primária de filho em idade escolar” (Brasil, 1940), intitulado pelo diploma em tela como Abandono Intelectual. Isso posto, com a educação domiciliar promovida pelo PL, os pais que optarem pela ED não incorrerão em fato típico, por conseguinte, sendo afastadas quaisquer sanções previstas à conduta tipificada (Wendler; Flach, 2020).

Ademais, importante inovação contida no 2401/2019 é a adesão das famílias à ED estar condicionada ao Plano Pedagógico Individual (PPI), de responsabilidade inteiramente dos pais, quanto a sua elaboração, vide artigo 4º, caput, inciso V do Projeto (Picoli, Porto; Mutim, Wendler; Flach, 2020).

Art. 4º A opção pela educação domiciliar será efetuada pelos pais ou pelos responsáveis legais do estudante, formalmente, por meio de plataforma virtual do Ministério da Educação, em que constará, no mínimo: [...] V - plano pedagógico individual, proposto pelos pais ou pelos responsáveis legais; e (Brasil, 2019).

Um esboço fica claramente desenhado para Picoli (2020): a construção de um Estado com papel apenas avaliativo, pela inteligência do artigo acima, combinado com o artigo 6º, caput, § 1º, que aduz sobre a certificação dada ao aluno, mediante avaliação gerida pelo MEC, referenciada à luz da Base Nacional Comum Curricular⁴, e o artigo 10, que influi sobre o monitoramento da aprendizagem de forma permanente ser atividade exercida pelos pais.

1.3 POR QUE O PL FOI PROPOSTO?

Com a pretensão de melhor explicar os pontos consoantes às metas buscadas pelos defensores da ED, por meio da proposta legislativa, a divisão em dois critérios é necessária, sendo: o objetivo, e o subjetivo. O primeiro é ilustrado na intenção de se executar o plano de governo do presidente à época, Bolsonaro.

Entretanto, outra meta de grande impacto na Educação nacional foi alocada à área de Direitos Humanos, sob a égide do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH), pasta comandada pela ministra Damares Regina Alves. A meta publicada constituía em regulamentar o direito à educação domiciliar, beneficiando 31 mil famílias (Picoli, 2020, p. 3).

Não obstante, segundo Picoli (2020), a matéria seria, inicialmente, regulamentada por Medida Provisória, mas a fim de resolver a lacuna legislativa apontada pela Superior Tribunal Federal, no RE 888.815 já citado, foi elaborado um Projeto de Lei, em 11 de abril de 2019, o qual tem o Poder Executivo Federal como responsável pela autoria. No que tange o critério subjetivo, o propósito do PL é promover a defesa dos direitos da família na esfera privada, na educação moral e científica, fomentando a estrutura de um Estado meramente avaliador.

⁴ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Conforme site oficial do Governo Federal: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2023.

Os proponentes da ED, também a justificam dada a:

[...] incapacidade do Estado em oferecer um lugar seguro para que os valores familiares não sejam atacados pelos próprios agentes do Estado (os professores em especial) ou por terceiros, pela contaminação devido ao contato com valores outros que não os de casa (Picoli, 2020, p. 5).

O autor, inclusive, destaca outra importante justificativa que consubstancia o real interesse dos peticionantes da ED, no caso, a defesa da esfera privada, uma vez que, para eles, a educação é função exclusiva da família, concebendo a esfera privada como o lugar livre dos riscos oriundos dos discursos que ocorrem dentro do ambiente acadêmico (Picoli, 2020).

Por seu turno, Damares Alves, à época Ministra do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH), apresentou, em entrevista ao blog do G1⁵, os argumentos que compendiam não somente a razão de existir do PL 2401 de 2019, mas a origem da sua confecção. Ao expor os motivos, conforme a jornalista Sadi, a ministra expressou-se assim:

Nós entendemos que é direito dos pais decidir sobre a educação dos seus filhos, é uma questão de direitos humanos. Então, a iniciativa sai deste ministério sob esta vertente. É uma questão de direitos humanos também. E nós somos signatários⁶ do Pacto de San Jose da Costa Rica⁷ que garante isso às famílias. E veja só, é uma demanda de família isso e tem que sair do Ministério da Família. Claro, em parceria e anuência com o ministério da Educação, mas a iniciativa deste ministério é legítima (Sadi, 2019 apud Porto; Mutim, 2020, p. 7).

Dentre as razões para a defesa da educação domiciliar, Moreira (2017 apud Wendler; Flach, 2020) revela as alegações acerca da ineficiência da escola em promover a socialização e ineficiência daquela em proteger os alunos dos constrangimentos gerados pelos grupos, do desvalor à individualidade do discente e da família, além do fato de a formação se dar por um projeto pedagógico cientificamente respaldado, em desfavor ao prisma religioso pelo qual a família compreende o mundo.

⁵ Site de Notícias da Globo, que entrou no ar no dia 18 de setembro de 2006. Conforme site próprio da empresa: <<https://g1.globo.com/institucional/sobre-o-g1.ghtml>>. Acesso em: 19 ago. 2023.

⁶ Para compreender o uso do Tratado Internacional citado na explanação, é importante explicar a paridade vinculativa deles no ordenamento pátrio, antes de abordar seu conteúdo. A discussão sobre o tema foi encerrada pela positivação da Emenda Constitucional nº 45 de 2004, que definiu os status de equivalência às emendas constitucionais dos Tratados e Convenções Internacionais que versam sobre Direitos Humanos, na redação do §3º adicionado ao artigo 5º da CRFB/88.

⁷ Convenção Americana sobre Direitos Humanos, ratificada no Brasil, pelo Decreto Nº 678, de 6 de novembro de 1992. Segundo site oficial do Governo Federal: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d0678.htm>. Acesso em: 19 ago. 2023.

1.4 OS AUTORES, ATORES E O CENÁRIO DO PL

Curiosamente, a melhor maneira de entender o motivo, isto é, o porquê do Projeto de Lei, a pergunta mais apropriada é: por quem? É nesse pensamento que os autores revisados ilustram a real intenção e desejo de um projeto de sociedade maior que a busca de uma “liberdade” de educar seus filhos em casa ou de uma pretensão nobre de salvaguardar as crianças e os adolescentes das “mazelas” pertencentes à educação na escola.

De acordo com Porto e Mutim (2020), o PL 2401/2019, confeccionado durante a gestão do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro, é de autoria do Ministério da Mulher, da Família e Direitos Humanos, ajudado pelo Ministério da Educação (MEC), que, além do mais, é responsável por arcar com todo o trabalho de avaliação dos alunos e executar as tarefas administrativas. Na dificuldade de entender a afinidade dos envolvidos, a busca dos autores trouxe uma conclusão distante da fundamentação técnica: “para explicar essa associação, encontramos uma lógica que traz vieses políticos e não educacionais” (Porto; Mutim, 2020, p. 6).

Com o fito de melhor assimilar a relação entre os autores e os diversos interessados, uma olhada mais cautelosa para o escopo do que se entende como educação domiciliar precisa ser feita. Assim, Wendler e Flach nos ensinam que:

[...] a Educação Domiciliar não é um método de ensino, é uma modalidade de educação, com características diferenciadas, na qual cada família organiza, a seu modo, o processo educativo de seus filhos. Além disso, na Educação Domiciliar pode haver a contratação de tutores particulares para auxiliar os pais nesse processo, desde que o custeio seja realizado pela família ou por um grupo de familiares (Wendler; Flach, 2020, p. 3).

A colocação das autoras acerca de como é executada a modalidade da educação domiciliar e os possíveis agentes envolvidos corrobora diretamente com o questionamento feito por Picoli (2020) sobre a inquirição nuclear não ser sobre o local onde ocorre a aprendizagem, mas na companhia de quem, ou seja, numa educação sem escola, na qual os pais têm pleno controle da produção e “transmissão” dos conhecimentos a serem recepcionados pelos estudantes, distanciando a possibilidade de colisão entre as visões de mundo dos que educam e as mais diversas posições do mundo plural, limitando o acesso aos valores compartilhados pelos outros.

Neste contexto, é antecipado sob qual cenário a propositura de um projeto singular como esse foi possível. Isso posto, revelam-se os grupos que visam construir um projeto em que a

família detém esse poder no que comporta o domínio das informações que as crianças e adolescentes podem ter acesso. Porto e Mutim (2020) nos alertam que:

[...] inclinação ao conservadorismo, presente na sociedade brasileira contemporânea, manifesta as suas singularidades e investe em alcançar fortemente a educação, uma vez que “o pensamento conservador bolsonarista” vem encorpando, ganhando espaço e assumindo representação no contexto político da educação (Porto; Mutim, 2020, p. 2).

Nessa senda, aquele argumento, pelo qual Ministra Damares Alves faz menção ao Pacto de São José da Costa Rica, é esmiuçado por Porto e Mutim (2020), que demonstram a real intenção da proposta e nos direcionam até o grupo que promove tal mudança institucional. As autoras discriminam o artigo 12 do Tratado em tela, que afirma sobre “[...] os pais, e quando for o caso os tutores, têm direito a que seus filhos ou pupilos recebam a educação religiosa e moral que esteja acorde com suas próprias convicções” (Brasil, 1992), frisando o liame entre o espectro conservador e a inserção da ED nas políticas públicas em educação. Na sequência, objetivando-se limitar o conjunto analisado, a corrente de pensamento acima é definida por Lacerda (2019 apud Porto; Mutim, 2020): o conservadorismo se trata de um movimento político, que busca manter as instituições tradicionais da sociedade, como a família e a religião, de modo a perpetuá-las à luz de seus fundamentos pautados na moral e na ordem. As pesquisadoras, ainda, afirmam que:

[...] o conhecimento sobre o ativismo neoconservador bolsonarista torna-se uma ferramenta fundamental para a compreensão profunda da sociedade que temos e das políticas produzidas no contexto social e dos interesses do Estado (Porto; Mutim, 2020, p. 8).

Outrossim, a ED é pauta de políticos religiosos, dentre eles, deputados federais e senadores oriundos da bancada cristã, defensores da família patriarcal (Lacerda, 2019 apud Porto; Mutim, 2020). A investida desse grupo de atores políticos visa extinguir as ações do governo que buscam salvaguardar os direitos de minorias, como a de homossexuais, reduzindo o poder de ação do Estado dentro das famílias. Nessa dialética entre quem e o porquê, depreende-se que o núcleo neoconservador bolsonarista ataca grupos como o LGBT por, na visão dele, os últimos são como sua militância, responsáveis pela derrocada da vida da família tradicional. Uma vez que a maioria dos políticos que defendem a causa da ED é de origem cristã e, por tal bancada ter ganhado força, pelo seu crescimento de membros no Congresso Nacional, o avanço das lutas do movimento LGBT tem encontrado maior resistência (Porto; Mutim, 2020).

Se por um lado é verificado o conluio de membros dos Poderes Executivo e Legislativo, é válido lembrar que eles representam demandas de pessoas “reais” em nossa sociedade. É sob a égide da “soberania educacional da família” (Wendler; Flach, 2020, p. 3) que o conservadorismo captura adeptos ao sobrelevar o poder dos pais sobre seus filhos, alcançando o ensino enviesado acerca da sociedade, religião e produção científica, afastando os estudantes do diferente, do acesso à pluralidade cultural (Wendler; Flach, 2020).

2 ALICERCES DA EDUCAÇÃO

2.1 A ESCOLA

A elaboração e execução do Plano Pedagógico Individual, previsto no PL e outrora mencionado, como dever dos pais ou responsáveis, é prejudicial ao processo de aprendizagem, ao transferir a docência aos familiares,

[...] porque o PL nº 2401/2019 não prevê exigência de formação específica para o atendimento educacional, sendo necessário apenas um cadastro, apresentação de documentos pessoais [...]. Logo, um Plano Pedagógico individual será construído e definido somente pela família, sem a necessidade de consulta de profissionais especializados [...] (Wendler; Flach, 2020, pp. 8-9).

Para assimilar melhor os possíveis impactos do PPI na educação, é necessário distingui-lo do Projeto Político Pedagógico, doravante, PPP. O primeiro, com sua proposta particular e desconexa da materialidade coletiva, corrobora com o esboço da intenção do PL de criar um Estado meramente avaliativo. O PPP tem sua confecção pensada pela Administração Pública e pela comunidade, que busca mediar o dia a dia da escola, levando em conta o contexto de sua comunidade, cabendo tanto as informações dos discentes como dos docentes e da própria escola. Sobre os discentes, destacam-se dados de desempenho escolar, índices de aprovação e reprovação, e informações referentes às questões pessoais, como identidade, aspectos familiares e, captando também as condições de vida, aspectos socioeconômicos, etc. Dos docentes, levantam-se dados acerca da formação, atuação e a relação entre elas. É verificada também a coesão entre a metodologia, as avaliações, o planejamento de ensino e o projeto coletivo. Por fim, acerca da própria escola, observa-se o seu recurso disponível, tais como a condição predial e a medida que satisfaz a demanda local, ainda, no esporte, lazer e cultura (Maia; Costa, 2013).

O PPP é construído sob a tríade da organização dos profissionais dentro da escola, o trabalho recorrente feito nela e as políticas públicas. Na elaboração do projeto, são buscadas as respostas acerca da escola de toda sorte de questionamentos.

A quem serve a escola em que se trabalha? Como são tratados os problemas pessoais trazidos para a escola? A discriminação é discutida na escola? Os alunos têm voz? Têm vez? Como? Qual a formação do docente? Há materiais didáticos? Que cidadão a escola está formando para o presente e para o futuro? Qual é a preocupação com os outros? Que sociedade se tem e que sociedade se quer? A cultura trabalhada nasce da própria realidade? Que conhecimentos se quer socializar e produzir na escola? Como organizar um plano de estudos para os alunos? Como é tratada a exclusão social e educacional? [...] Como é a prática avaliativa? A escola esclarece sobre os direitos e deveres da convivência democrática? Como são ordenados os conteúdos a serem

trabalhados? A equipe promove cursos de capacitação e formação continuada? Como o professor pensa que os alunos aprendem? (Maia; Costa, 2013, pp. 113-121).

No tocante a sua construção democrática, a compreensão do PPP, o qual “deve ser reelaborado constantemente a fim de contemplar diferentes realidades em diferentes tempos” (Maia; Costa, 2013, p. 122), dá margem ao oportuno questionamento acerca da possibilidade de uma eficiente Educação sem a Escola (Picoli, 2020).

Ratificando o ideal da escola como pedra fundamental na construção de um cenário salutar para o desenvolvimento e o exercício da educação, a compreensão da “escola” é urgente. Reconhecer os pilares que sustentam a construção teórica dos que buscam a ED é impreterível para compreender o que está por detrás do interesse no PPI e seus efeitos. Nessa esteira, Porto e Mutim (2020) apontam a ED como pauta da bancada cristã, que atua na construção de uma política neoconservadora, a qual visa proteger a família e seus privilégios contra o alcance de ações estatais, enfrentando para tal a “contracultura” das escolas, que na sua leitura é prejudicial aos valores que eles pretendem resgatar.

Nesses termos, a proposta se trata de um modelo distinto ao coletivo, apartado do ambiente social, de forma a permitir uma formação isolada e fechada para contentar os interesses particulares, desconsiderando, pois, o ensinamento que leva o outro em consideração, não propiciando também a construção de saberes outros (Wendler; Flach, 2020).

A escola, na contramão do que pensam os sujeitos a favor da ED, não busca atacar ou reduzir os valores existentes dentro de casa, como se o seu papel fosse de “resetar” o aluno após extinguir seu conhecimento pré-escolar e iniciá-lo a partir do que é considerado mais adequado pela instituição. Na figura da rede, Machado (2008) afirma que o conhecimento é uma teia, uma rede com nós e fios que representam os conceitos, sentidos e relações estabelecidas pelos indivíduos entre si, com o objeto a ser conhecido e o mundo. Assim, não há uma linearidade, a qual coloca a escola como ponto de partida, apagando qualquer caminho percorrido anteriormente a ela. Machado, ainda, comenta que:

Iniciar essa teia não constitui – nunca constituiu – um problema escolar: todos os alunos já chegam à escola com uma proto-teia de significações. engendrada pelo domínio da língua em sua forma oral. À escola cabe ampliar, desenvolver mais acuradamente aqui e ali, enriquecer as relações percebidas, nunca iniciar do zero a construção das significações (Machado, 2008, p. 16).

Com esse embate proposto pelo PL entre a educação domiciliar, gerida dentro de quatro paredes, alusiva à esfera privada, e a educação formal, consoante ao contexto público, o papel da escola vem solucionar este impasse ficcionalizado pelos autores do Projeto de Lei, o qual,

em seu artigo 10, confere exclusivamente aos responsáveis a supervisão e execução do PPI. “Caberá aos pais ou aos responsáveis legais, durante o processo de ensino e de aprendizagem, monitorar de forma permanente o desenvolvimento do estudante [...]” (Brasil, 2019).

Picoli (2020) sinaliza que uma grande preocupação dos incentivadores da ED é a interferência do Estado na construção da moralidade dos estudantes. Contudo, esse ponto de vista a respeito do objetivo ou função da escola está equivocado. Seu exercício não se encerra numa lógica prescritiva de moralidade, seu intuito é de preservar o mundo, entregando seus cuidados à nova geração, apresentando-o às crianças, fazendo com que se interessem por ele, para que zelem e renovem aquilo que for necessário para evitar seu desfazimento (Larrosa; Rechia; Cubas, 2021).

Para esclarecer que mundo supracitado é esse, e qual o real papel da escola para a sua proteção, Larrosa, Rechia e Cubas (2021) explanam sobre as três relações que o ser humano tem com as coisas do mundo. Primeiramente, as coisas de comer, sob as quais há uma relação apenas de consumo, experimentada pela fome, ocorre um laço destrutivo e rápido, pautada na necessidade e reprodução infinita. O valor dessas coisas não encontra no tempo uma oportunidade de firmar, a urgência do consumo não dá vez para isso. As coisas de usar, como ferramentas, instrumentos e apetrechos se relacionam conosco pelo uso; porém, durante ele, não é possível contemplá-las. “Não podemos pintar as nossas botas enquanto subimos uma montanha, não podemos admirar o martelo enquanto pregamos pregos” (Larrosa; Rechia; Cubas, 2021, p. 85). Assim, as coisas de usar só tomam sentido, em si mesmas, na inutilidade do seu emprego, quando não empregadas na sua função. Por último, as maravilhas, as coisas de olhar, desprovidas do desgaste do tempo e iminente utilidade, “[...] postas a uma distância na qual possa constituir-se ao seu redor o espaço (e o tempo) da atenção, da palavra, do juízo e do pensamento” (Larrosa; Rechia; Cubas, 2021, p. 86). Assim, como a fome e o uso estão, respectivamente, para as coisas comestíveis e fungíveis, as palavras, o juízo e o pensamento permitem que as últimas coisas sejam contempladas como maravilhas, e, por conseguinte, a razão de ser da escola também está ligada a elas.

[...] dizer a partir disso que a escola não existe somente para a manutenção da vida ou da sociedade, mas, sobretudo, para manter ou sustentar o mundo. A tarefa da escola, se não quiser estar somente a serviço da economia ou da sociedade, é salvar o mundo, ou seja, colocar algumas coisas à distância, interromper a fome, suspender o uso, transformar as coisas em maravilhas, em matérias de estudo, em coisas às quais vale a pena prestar atenção e das quais vale a pena cuidar, nas quais vale a pena demorar-se em materialidades postas, compostas e dispostas para que as crianças e os jovens possam aprender a olhar, falar, julgar e pensar (Larrosa; Rechia; Cubas, 2021, pp. 87-88).

O PL 2401/2019 atribui aos responsáveis a precedência da família em relação ao Estado no tocante à educação de seus filhos, permitindo a disponibilidade da escolha ao bel-prazer dos pais. Tal previsão decorre da combinação do artigo 2º, o qual afirma que “os pais ou os responsáveis legais têm prioridade de direito na escolha do tipo de instrução que será ministrada a seus filhos”, com o seu § 1º, que aponta ser “plena a liberdade de opção dos pais ou dos responsáveis [...]” (Brasil, 2019). Diante dessa defesa da centralidade da família e seus valores, Porto e Mutim (2020) fazem uma importante observação, qual seja, a família, por vezes, é marcada pelo autoritarismo, sendo um ambiente de angústia, passível de violência. Por esse lado, os autores, ainda, realizam uma reflexão sobre “como o Estado protege, zela pela formação educativa e pelo bem-estar de crianças e de adolescentes submetidos confinados à Educação Domiciliar em realidade de famílias conflituosas?” (Porto; Mutim, 2020, p. 9).

Em resposta ao supracitado questionamento, segundo Savater (2012), a Escola tem um papel inexorável na sociedade, uma vez que “a socialização familiar tendia à perpetuação do preconceito e à esclerose na aceitação obrigatória de modelos de vida” (Savater, 2012, p. 71). O professor discute a socialização primária e a socialização secundária. A primeira comporta os ensinamentos recebidos dentro do seio familiar, que tornam o sujeito “mais ou menos padrão da sociedade” (Savater, 2012, p. 56). A secundária é aquela que ocorre na esfera pública, na escola, a qual disporá de conhecimentos mais amplos e de maior alcance. Contudo, a eficácia da segunda depende do êxito em que a primeira ocorreu, pois, na ineficiência da última, a Escola receberá a carga de possibilitar o estudante a convivência na vida civil. “O que se aprende na família tem uma força persuasiva, que nos casos favoráveis, serve para o apuramento de princípios moralmente estimáveis [...], nos desfavoráveis, faz arraigar preconceitos [...]” (Savater, 2012, p. 58).

Essa falha por parte da família em construir os pilares para a socialização dos indivíduos é chamada de Eclipse da Família (Savater, 2012). O eclipse da função socializadora da família na fase primária se dá por diversas vezes em que os pais não educam seus filhos para oportunizar seu crescimento, mas para a satisfação dos próprios anseios dos responsáveis de modo a dirimir suas frustrações. Com esse lampejo de dupla função, a escola tenta mediar as deficiências da socialização primária, como a consciência social, ao passo que o faz utilizando-se de métodos díspares da família, a permitir uma visão mais crítica e científica (Savater, 2012).

Savater (2012), ainda, versa sobre o humano e seu duplo nascimento: “nós humanos nascemos já o sendo, mas só depois o somos totalmente” (Savater, 2012, p. 24). O ser humano nasce, mas, para a humanidade, é necessário que ocorra seu outro nascimento, oriundo da sua relação com os demais humanos, de modo a confirmar seu primeiro nascimento (Savater, 2012).

Nessa visão do nascimento como um fenômeno, mas carente de um processo para que se concretize em duplicidade de nascer, o autor afirma que:

É preciso nascer humano, mas só chegamos a sê-lo plenamente quando os outros nos contagiam deliberadamente e com nossa cumplicidade. A condição humana é em parte espontaneidade natural, mas também deliberação artificial: chegar a ser totalmente humano, seja humano bom ou humano mau, é sempre uma arte (Savater, 2012, pp. 24-25).

Nessa dialética com os demais, o sujeito participa ativamente da sua própria formação contínua, pois a educação excede a tecnicidade da alfabetização e alcança sua razão “que não é senão aprendizagem permanente desse esforço de totalização jamais acabada, através do qual o homem tenta abraçar-se inteiramente na plenitude de sua forma” (Freire, 2023, p. 17). Para a chegada do indivíduo ao coletivo, a apresentação e sua elaboração do mundo são inescapáveis, logo “o mundo é espetáculo, mas sobretudo convocação” (Freire, 2023, p. 19).

Freire (2023) explica que a conscientização do mundo, que oportuniza o constante processo do homem redescobrir-se, não ocorre apartada dos outros. “As consciências não se encontram no vazio de si mesmas [...]” (Freire, 2023, p. 20), logo, o mundo é o lugar de encontro delas, inescusável para a comunicação. Mesmo com os distintos percursos, a chegada comum, mantida pela coerência do seu entendimento, é circunstância que garante as divergências dos que se comunicam. Para tanto, a elaboração humana não decorre de um processo estático entre o mundo e a consciência, porque esses não são estanques entre si, tampouco o primeiro é consequência do último e vice-versa. “A consciência é consciência do mundo, [...] constituem-se dialeticamente num mesmo movimento [...]” (Freire, 2023, p. 23).

No reconhecimento do pouco saber de si, o humano se problematiza e, com a sua inquietação, busca por saber mais e, ao indagar, formula perguntas cujas respostas acarretam mais questionamentos (Freire, 2023). Na sua constante preocupação do homem consigo mesmo, entre os homens, e dos homens para com o mundo, interpela acerca da sua humanização, decorrente de um contínuo processo inacabado, firmado “na raiz de sua inconclusão, os inscrevem num permanente movimento de busca” (Freire, 2023, p. 40).

Segundo Freire (2023), ao reconhecer essa predisposição de inquirição da vida, quando negado o seu exercício pelo indivíduo, ocorre uma injustiça visto que, quando obstado de ser mais, o homem é limitado a ser menos. Apenas no cenário de opressão, o sujeito não alcança seu sentido como pessoa. Essa violência limitadora é senão uma “distorção possível na história, mas não vocação histórica” (Freire, 2023, p. 40). Engajado nessa luta para “participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos da pedagogia de sua libertação” (Freire, 2023, p.

43), é essencial que sua formulação não seja feita pelo opressor, o que impediria a crítica da situação de “oprimido”, para tanto, a pedagogia do oprimido é o que enseja a alteração do panorama, por ser aquela “forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade” (Freire, 2023, p. 43).

Pela neotenia⁸, o nascimento do sujeito depreende acúmulo e interação com conceitos e significados compartilhados pela sua comunidade. Os membros mais antigos, de forma intencional, tornam-se o exemplo a ser seguido pelos futuros membros. Porém, o ensinamento de quem sabe dado àquele que não sabe não acontece apenas pelo saber dos primeiros, mas sim da constatação da ignorância dos últimos. Pelo processo educacional, a ignorância é saneada a fim de que todos possuam os conhecimentos que convém para a sociedade (Savater, 2012). Nessa dialética do aprendizado, “é tão crucial o que sabem aqueles que ensinam quanto o que ainda não sabem os que devem aprender” (Savater, 2012, p. 29). A educação formal não é fruto, uma consequência da evolução da sociedade, ela é a causa de sua sobrevivência. Conforme Savater (2012), a sociedade não inventou a educação, mas o desejo de educar e permitir a possibilidade de professores e alunos conviverem harmonicamente criou a sociedade humana ao reforçar seus vínculos afetivos externos ao seio familiar.

2.1 O PROFESSOR

A visão distorcida, que cria uma dicotomia entre educação e liberdade, sustentada pelos proponentes da ED, se dá no seu entendimento a respeito da educação formal tolher, em alguma medida, o direito à liberdade dos responsáveis ou até mesmo da criança. Sendo por excelência um dos atores envolvidos na formação dos estudantes, é imprescindível argumentar sobre o papel do professor a fim de compreender seu envolvimento na Educação. Segundo Biesta (2021), a nova linguagem de aprendizagem⁹ transformou a educação num processo definido como uma transação econômica, a qual trata o aprendiz como consumidor, restando ao professor o dever de prover o necessário para atender às necessidades, isto é, as demandas previamente estabelecidas e conhecidas pelo primeiro. Nesta lógica, o autor infere que:

⁸ “Neotenia significa, pois, 'plasticidade ou disponibilidade juvenil' (os pedagogos falam em educabilidade), mas também implica uma trama de relações necessárias com outros seres humanos” (Savater, 2012, p. 26).

⁹ “Uma das mudanças mais notáveis que ocorreram na teoria e prática da educação nas últimas duas décadas foi a ascensão do conceito de ‘aprendizagem’ e o subsequente declínio do conceito de ‘educação’. Ensinar foi redefinido como apoiar ou facilitar a aprendizagem, assim como a educação é agora frequentemente descrita como propiciadora de oportunidades ou experiências de aprendizagem. Alunos e estudantes se tornaram aprendizes” (Biesta, 2021, p. 32).

[...] a própria educação se torna uma mercadoria – uma “coisa” – a ser fornecida ou entregue pelo professor ou pela instituição educacional, e a ser consumida pelo aprendiz. Essa é a lógica que existe por trás da ideia de que as instituições educacionais e os educadores individuais devem ser flexíveis, que devem responder às necessidades dos aprendizes, que devem dar a seus aprendizes *value for money* (bom uso de seu dinheiro), e talvez até que devem operar segundo o princípio de que o aprendiz/consumidor está sempre com razão. [...] É também a lógica que exige dos educadores e das instituições educacionais uma prestação de contas, pois o que constitui em última análise a relação entre o aprendiz/consumidor e o educador/provedor são os pagamentos que os aprendizes efetuam quer diretamente, quer, no caso de uma educação financiada pelo Estado, por meio de impostos (Biesta, 2021, p. 38).

A falsa generosidade dos opressores é o que garante a manutenção do *status quo* de uma ordem injusta. A educação, como prática da liberdade, advém da participação ativa dos oprimidos (Freire, 2023). Contrária a essa lógica mercantil, a pedagogia do oprimido é “aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, [...] que não pode ser elaborada pelos opressores” (Freire, 2023, p. 43).

Por meio do poder em que são constituídos os opressores, o seu mundo fundamentado em acúmulo acontece na sua “ânsia irrefreada de posse, desenvolvem em si a convicção de que lhes é possível transformar tudo a seu poder de compra” (Freire, 2023, p. 63). Na absorção da humanização como uma “coisa”, sua aquisição se dá por um direito, onde ter é substância para o seu ser. Esse contorno sadista, em que tudo, inclusive o próximo, pode estar sob sua posse, faz o opressor ser um monopolista da busca, da inquietação, da capacidade de criação (Freire, 2023). A fim de realizarem seu domínio, “vão se apropriando, cada vez mais da ciência também, como instrumento para suas finalidades. Da tecnologia, que usam como força indiscutível da ‘ordem’ opressora [...]” (Freire, 2023, p. 65). Como corolário, os estudantes (oprimidos) desconstituem-se como seres humanos, caracterizando-se somente “como quase ‘coisas’, não têm finalidades. As suas, são as finalidades que lhes prescrevem os opressores” (Freire, 2023, p. 65).

Na “transmissão” do saber do educador para o educando, a educação se apequena, limitando-se a um conjunto de narrativas e dissertações. Na mecanização da aprendizagem, o conhecimento é concebido na relação de “depósito” entre o professor e o aluno, o que deságua numa formação alienada, em que os conteúdos, separados da realidade do aprendiz, não são significados por ele (Freire, 2023). Essa opressão fundamenta-se a partir da ideia da ignorância do educando como certa. “Na visão ‘bancária’ da educação, o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (Freire, 2023, p. 81). Em consequência disso, Freire (2023) alarma que a educação bancária, com seu modelo inflexível, determina as posições rígidas dos envolvidos, que devem exercer seus papéis imutáveis. Prevenindo a superação do

cenário opressor, ela incita a permanência da contradição ao reiterar que o professor é quem educa, sabe, é capaz de pensar e elabora unilateralmente o conteúdo a ser ministrado. Por sua vez, o educando tão somente é educado, não sabe, escuta pacificamente e segue aquilo que lhe é prescrito. Pulverizando toda sorte de criticidade e curiosidade do estudante, a educação bancária serve ao opressor ao reprimir o potencial criativo do aprendente, capaz de transformar o mundo, o que “possibilita a manutenção de sua falsa generosidade [...]” (Freire, 2023, p. 83).

Esta educação, “de caráter paternalista” (Freire, 2023, p. 84), busca “ajudar” os oprimidos, “que recebem o nome simpático de assistidos” (Freire, 2023, p. 84), os quais encontram-se em dissonância com a sociedade, assimilada como correta, importando um amoldamento dos oprimidos para que fiquem em sintonia com o mundo pré-estabelecido (Freire, 2023). A excentricidade da visão bancária está, justamente, em propor a contradição ao ser humano, por pretender fazê-lo um ser “autômato, que é a negação de sua ontológica vocação de ser mais” (Freire, 2023, p. 85).

A educação é constituída de relações que não são necessariamente cômodas, compreende questões sociais e interpessoais e não somente a esfera particular, cabendo indagações acerca de quem somos e o que buscamos nos tornar por meio da educação, alcançando questões complexas, como o lugar que ocupamos no ambiente social. Perguntas difíceis de responder dentro da linguagem da aprendizagem, pois, se por um lado facilita a aceção econômica da educação, por outro obsta a propositura do questionamento no tocante ao conteúdo e objetivo da educação afastados da relação mercadológica, onde quem aprende assume um papel de consumidor (Biesta, 2021). Isso “representa uma ameaça ao profissionalismo educacional e acaba solapando a deliberação democrática sobre os objetivos da educação” (Biesta, 2021, p. 43). Biesta, perquirindo responder como se supera a aprendizagem, com visitas à educação, apresenta o tripé da relação educacional, que consiste em: “confiança sem fundamento, violência transcendental e responsabilidade sem conhecimento” (2021, p. 44).

A confiança sem fundamento decorre da relação inevitável com o risco, este oriundo da possibilidade do estudante não aprender o que queria, mas aprender o que não imaginava que aprenderia ou queria, ainda, aprender sobre o que não queria aprender, inclusive sobre si próprio. Por isso, a confiança é imensurável, dado o fato de que não se pode ter certeza do que esperar, logo, a relação de risco na educação. Sobre a violência transcendental, esta é afeita à dimensão da aprendizagem como uma resposta ao que é distinto, ao outro, ultrapassando a dimensão da transmissão de conhecimentos, sendo inerente à subjetividade ou à personalidade do aluno (Biesta, 2021), isto é, “sua vinda ao mundo” (Ibidem, p. 47).

Na dimensão da aprendizagem como aquisição, ela permite a obtenção de mais conhecimento, ao passo que na dimensão de resposta, ela indica quem é, e onde está o indivíduo. Depreende-se, pois, a inevitabilidade de um mundo anterior, para que a chegada do indivíduo tenha um lugar para acontecer. Nesse processo, a educação tem como uma de suas incumbências possibilitar as oportunidades, “situações” para aquela vinda ao mundo dos sujeitos, que, na condição de estudantes, tenham a qualidade e a anuência de responder às questões, porém não como um conteúdo fechado e pré-limitado a ser captado, pelo contrário, um programa percebido na prática, onde caiba resposta particular (Biesta, 2021).

Isso demanda dos professores, como também das instituições responsáveis pelo ensino, um entusiasmo para com o que sentem e pensam seus estudantes, à proporção que esta curiosidade propicia a construção de respostas únicas aos moldes dos estudantes (Biesta, 2021). Todavia, as argumentações e contestações oriundas desse retorno dado pelo estudante não devem ocorrer de forma desmedida, sem levar qualquer critério em consideração, pois “vir ao mundo não consiste definitivamente em autoexpressão. Consiste em entrar no tecido social e ser, portanto, inteiramente relacional” (Sidorking; Bingham, 2004 apud Biesta, 2021, p. 48). Nesses termos, abrange argumentar sobre o outro, logo sendo encarregado por quem ele é. Por conseguinte, o ofício dos professores pode ser compreendido como

[...] uma tarefa crucial em criar as oportunidades e um clima em que os estudantes possam realmente responder. Possuem igualmente a tarefa de desafiar seus estudantes a responder, confrontando-os com o que é o outro e com quem é o outro, e propondo questões fundamentais como “O que você acha sobre isto?”, “Qual é sua posição?”, “Como vai reagir?” (Biesta, 2021, p. 49).

Na propositura de questões complexas, com intrincadas respostas, fica mais palatável a ideia da educação como um aspecto de violência, quer seja no ambiente formal, ou no âmbito familiar, pois ao tangenciar a soberania do educando, instiga-se indagações sobre si mesmo, o que acarreta sua vinda como ser único ao mundo. Com esse ângulo, percebe-se o papel do professor de interferir na vida dos sujeitos envolvidos nas relações educacionais de maneira a inquietar sua zona de conforto, para que seja possível o aspecto transformador da aprendizagem (Biesta, 2021). Subscrevendo esse entendimento de confronto indispensável na relação educacional, Picoli expressa:

A criança é sempre única e irrepitível e sua inscrição na vida e no mundo se dá de forma definitiva, e todos que se envolvem no processo educativo sofrem os efeitos da violência transcendental desse processo. Em outras palavras, todos precisam estar dispostos a relativizar seus valores, a serem questionados no mais íntimo de suas crenças, a enfrentar o problema do outro e o outro como problema (educacional e político) (Picoli, 2020, p. 17).

Partindo dessa construção acerca da educação ter a função de criar as possibilidades para a chegada do estudante ao mundo, por meio da apresentação de questões difíceis, o ofício do professor não pode ser limitado à garantia de qualidade do que se ensina, tendo, como base para tal, o alcance de metas ou satisfação das exigências de seus alunos. O professor é detentor de uma imensa responsabilidade, consoante à “subjetividade do estudante” (Biesta, 2021, p. 50). A chegada do novo, por óbvio, não pode ser mensurada, caso contrário seria apenas o atendimento a uma expectativa anterior, tida como certa, na justa medida. Assim, o autor aponta que a responsabilidade dessa subjetividade “não é algo que tenha a ver com cálculo” (Biesta, 2021, p. 50).

A ausência de certeza do resultado que será obtido após os contatos das relações educacionais advém do próprio desconhecimento do todo, que representa o estudante. A responsabilidade do professor é ilimitada, pois é assumido, por ele, o não saber do estudante em sua inteireza. Assim, o papel do professor, inexoravelmente,

[...] implica, portanto, a responsabilidade por alguma coisa (ou melhor, por alguém) que não conhecemos e não podemos conhecer. É por isso que a **responsabilidade sem conhecimento** deve ser vista como a terceira dimensão do que constitui uma relação educacional [...] (Biesta, 2021, p. 51, grifo nosso).

Com o escopo de esclarecer o trabalho do professor, Larrosa, Rechia e Cubas (2021) desmistificam o conceito de pedagogia. Iniciando, pois, do ponto em que o professor e o pedagogo são capazes de convergirem no mesmo sujeito. Daí, corrigir o entendimento da pedagogia como campo responsável tão somente pelo estudo ou conjunto de métodos e práticas de ensino sobre processos de aprendizagem. O pedagogo¹⁰ é encarregado de auxiliar na condução da criança de sua casa até a escola, libertando-a da primeira, aguçando e permitindo a curiosidade sobre e dentro da última.

A incerteza do resultado das relações educacionais, explanadas por Biesta (2021), cooperam com a assertiva: “ensinar é um ato teatral” (Hooks, 2013, p. 21). Hooks argumenta que o professor deve, no seu labor, contribuir para as manifestações espontâneas dos aprendentes, realizando as mudanças cabíveis naquilo que é necessário, onde cada ambiente de

¹⁰ “O conceito de pedagogo é formado das palavras gregas *pais* (criança) e *ago*, que significa conduzir (con-ducere) ou colocar em movimento. Portanto, o pedagogo acompanha, conduz a criança, coloco-a em movimento (é por isso que em francês se diz que um professor dá um “curso” (com significado de ‘aula’), e não que profere um ‘discurso, pois o ‘dis’ é um elemento privativo que indica o cessar do movimento, do ‘curso’, ao passo que o curso aponta a suspensão do discurso, o colocar em movimento). E isso deve ser entendido primeiramente como um deslocamento – e portanto com o acompanhar e um caminho, uma via, e a mais importante era a via que ia em direção à escola” (Larrosa; Rechia; Cubas, 2021, p. 27).

sala de aula e momentos de aprendizagem são únicos, e o educador age no intuito de convidar o educando a se comprometer como polo ativo na aprendizagem (Hooks, 2013).

A escritora reitera que “a voz que engaja não pode ser fixa e absoluta” (Hooks, 2013, p. 22). As possibilidades criadas para a chegada do estudante mencionadas por Biesta (2021), conforme Hooks (2013), não devem ser estanques à realidade daquele. As especificidades trazidas por cada um contribuem para o arranjo da prática de lecionar, isto é, as particularidades dos sujeitos e seus diferentes cenários validam a abordagem na comunicação. “Nesse espírito, nem todos estes ensaios têm a mesma voz” (Hooks, 2013, p. 22).

Hooks (2013), ainda, alude sobre a narrativa confessional na aula, a qual, por meio do compartilhamento de experiências, o indivíduo convida o próximo a fazer o mesmo. O professor, segundo a autora, não pode esperar que os alunos rompam as fronteiras da passividade e do silêncio, trazendo à tona suas singularidades, se ele não fizer o mesmo. Tornar possível o contorno pessoal aproxima os aprendentes, que, ao fazerem o mesmo, compreendem melhor o outro e “efetuam atos de mútuo conhecimento” (Hooks, 2013, p. 247).

De elevada importância na aprendizagem, Hooks (2013) exprime o valor do “Eros” na educação. Não deve haver a dicotomia entre corpo e mente, o educador tem que existir por inteiro em sala de aula. Ela comenta que o “erótico” não pode ser condensado apenas no sentido sexual, pois é fonte da força que nutre “essa energia em sala de aula de maneira a revigorar as discussões e excitar a imaginação crítica” (Hooks, 2013, p. 258). Perquirindo encontrar a união entre a teoria e a prática, onde a educação como prática de liberdade busca provocar o educando a construir e, assim, transformar as relações sociais, o professor tem de atuar com paixão, desempenhando seu papel “fundamentalmente num amor pelas ideias que conseguimos aspirar, a sala de aula se torna um lugar dinâmico” (Hooks, 2013, p. 258).

“Quando ‘Eros’ está presente na sala de aula, é certo que o amor vai florescer. As distinções convencionais entre o público e o privado nos levam a crer que não há lugar para o amor na sala de aula” (Hooks, 2013, p. 262). O desejo de ensinar, imbuído pela paixão do professor, oportuniza o encontro da mente e do corpo, e, por conseguinte, a definição autêntica dos próprios alunos.

Situado no nó dos mundos privado e público, está a escola. O pedagogo, por isso, possui uma autoridade na linha tênue entre o possível e o impossível do exercício da autoridade democrática, figurado como servidor, porém, na função de condução do estudante. Protege, igualmente, a escola para que ela fique como instituição pedagógica, evitando sua configuração num aparato político do Estado e, também, salvaguarda a criança, a fim de permitir sua

emancipação como sujeito, não sendo apenas filho de seus pais, evitando, ainda, que seja mais um aderente de certa doutrina (Larrosa; Rechia; Cubas, 2021).

Portanto, o professor, configurado na pessoa do pedagogo,

[...] não se preocupa apenas com a aprendizagem, interessando-se somente com o aprender, mas que **ele se preocupa também com o aprender no ambiente da escola** (a aprendizagem escolar), e essa preocupação sempre implica a saída de casa e se relaciona com o público. É por essa razão que o pedagogo está crucialmente ligado a uma viagem para fora, **é a via do professor que compartilha a via da criança**. E essa viagem, segundo Michel Serres, consiste em deixar o lugar do nascimento (do latim *nasci*, que quer dizer “nascer”, e que está ligado à noção de natureza), isto é, **deixar o ventre da mãe, mas também a sombra projetada pela casa do pai** e pela paisagem da criança (Larrosa; Rechia; Cubas, 2021, pp. 28-29, grifo nosso).

Diante da explanação sobre o ofício do professor e as responsabilidades iminentes a ele, vem à tona uma das principais problematizações do PL, objeto deste estudo. Dentre os requisitos para a declaração de escolha e prática da ED, previstas no artigo 4º caput, e seus incisos, não consta a obrigatoriedade dos pais ou quaisquer responsáveis envolvidos na prática da modalidade do *Homeschooling* possuírem a formação acadêmica prevista para o exercício da docência. O PL, em sua redação, “não prevê exigência de formação específica para o atendimento educacional” (Wendler; Flach, 2020, p. 8). Nesses moldes, o professor torna-se prescindível, substituível no modelo de educação proposto nesse Projeto de Lei.

A dinâmica social, com seu vasto campo de conhecimento, proporciona encontros, onde ocasionalmente aprende-se algo. Todavia, não é seguro afirmar que aquele que ensina algo é precisamente um professor. De acordo com Machado, “o fato de estarmos sempre aprendendo e ensinando algo a alguém não significa, naturalmente, que todos são professores e que a escola perdeu sua especificidade” (Machado, 2008, p. 47).

Para além de vislumbrar o aluno como um balde vazio a ser preenchido de conhecimento pré-estabelecido, o professor realiza o seu labor na ampliação, atualização e organização da rede de significados já existentes em seus alunos (Machado, 2008). Sendo assim, antagônico à educação bancária, na qual os educandos são transformados “em recipientes a serem ‘enchidos’ pelo educador” (Freire, 2023, p. 80). Nessa ação de organizar a teia de conhecimentos dos educandos, o docente planeja seu curso de modo a construir o caminho, indicando os passos necessários para a superação desse percurso. Não obstante, o professor reconhece que há múltiplos caminhos e que a teia de conhecimentos não possui centro, não há um ponto ótimo hierarquicamente superior aos demais. O que há é uma diversidade de possíveis centros, como a cultura (Machado, 2008). Então, o professor tem a atribuição de “tecer essa teia de

significações, planejamento, o tratamento dos temas de modo a privilegiar relações que possam ser percebidas ou vivenciadas no contexto do ensino” (Machado, 2008, p. 51).

Noutro giro, não cabe ao professor apenas reconhecer o conhecimento já pertencente, vivido pelos alunos, atuando tão somente na reprodução de significados limitados à experiência prévia dos estudantes. Dessa forma, existem relações que podem não ser concebidas pelos estudantes, mas que são necessárias para a construção daquela teia de conhecimento. Por isso, o professor apresenta aquilo que é desconhecido, sugerindo-o, sem o receio de configurar-se como um invasor do ambiente do discente. Contrariando o senso comum do espectro negativo da coação, a ação do docente é aquela que oportuniza o agir de quem aprende. Pela negociação e mediação, o educador busca, na dialética com seus educandos, argumentar acerca da importância do novo a ser aprendido, convencendo que seja dada a brecha necessária à recepção. Logo, “o exercício de tolerância em busca do convencimento, a mediação na construção de um consenso constituem, enfim, uma das competências mais importantes a serem desenvolvidas pelos professores em sua formação” (Machado, 2008, p. 53).

Na continuidade do pensamento que discorre sobre os saberes já trazidos e vividos pelos estudantes e os demais apresentados pelo professor, uma questão importante é sobre a relevância dos múltiplos conhecimentos contidos nessa grande rede de saber para que seja definido como a teia poderá ser tecida. Com esse objetivo, o professor deve mapear os temas, definindo o que mais importa no projeto em construção. Para isso, ele lança mão da escala, que é o instrumento pelo qual será permitida ou excluída a aparição de certa matéria na representação do mapa. Contudo, o desenho desse mapa não é resultado de uma arbitrariedade do professor, seu agir converge com valores assentados, para a edificação do projeto (Machado, 2008). Esse discernimento, que confere à abordagem daquilo que será apresentado ou não, decorre da função de “curadoria”, a qual o professor escolhe o acervo na dimensão daquilo que é exposto, como também define o que ainda não precisa ser mostrado. O aparecimento do conteúdo é oriundo, então, da conveniência do conhecimento à luz do crivo do mestre sobre o que é relevante.

Ademais, o professor atua na construção de significados, contando histórias, permite que seus alunos confrontem seus valores, articulando suas opiniões em busca de firmar alguma convicção. Para tal, o conto não pode ser explícito, deve, pelo contrário, ser subjacente para que possa abarcar as mais diversas conjunturas. Pela flexibilidade, a fábula do mestre “trata-se, naturalmente, de uma moral flexível, que pode configurar-se de múltiplas formas, em sintonia com as circunstâncias dos alunos [...]” (Machado, 2008, p. 57).

Reiterando que a ação do professor é intrinsecamente ligada a uma lógica de cooperação, atuando como um facilitador, contribuindo com a oferta de uma situação favorável para a construção por parte do estudante, como agente ativo na relação educacional, Larrosa escreve:

Suas mãos [do pedagogo], não são mãos que fazem ou fabricam (já não são mais exatamente como as mãos de um homo faber), mas mãos que extraem e separam [...], mãos que conduzem, transportam, guiam, acompanham, apoiam, impulsionam [...], mãos que incitam, induzem, empurram e introduzem [...] (Larrosa; Rechia; Cubas, 2021, p. 119).

Não pretendendo apresentar alguma receita de bolo sobre o papel do docente, o autor, justamente, busca apresentar sua importância não a partir de uma resposta ditada ou programada, pelo contrário, como pontapé inicial para a sua investigação, faz a seguinte pergunta: “o que é isso de ser professor?” (Larrosa; Rechia; Cubas, 2021, p. 123). Ratificando, ainda, que a finalidade da indagação não é para construir um modelo ideal que representasse a profissão, mas que o questionamento permitisse reconhecer “rastros de um ofício” (Larrosa; Rechia; Cubas, 2021, p. 124). Considerando-o como um “artesão”, a profissão toma escopo de ofício, com técnicas, gestos, as mais variadas ferramentas, consolidadas no tempo, respaldadas na tradição. Ao discorrer sobre o professor e seu ofício, os autores afastam a interpretação mercadológica de que apenas as inovações tecnológicas e a superação dos espaços físicos são a solução para a educação.

Uma questão ímpar sobre o labor do educador é “a contínua ruminação de ideias, a persistência no estudo e a renovação da prática” (Larrosa; Rechia; Cubas, 2021, p. 129). A pluralidade dos caminhos possíveis e as mais distintas experiências tornam inexequível o desenho de um mapa que apresenta-se tal ofício. Contudo, “o uso do tempo e do espaço marcam um ofício e constroem um hábito em torno daquele que o exerce e que por ele passa a ser reconhecido” (Larrosa; Rechia; Cubas, 2021, p. 130). A Escola, como local para ofício do professor, detém tempo próprio, o *Skholé* é apartado do tempo de mercado, considerado “tempo livre”. Destarte, ela propicia um espaço democrático, alheio ao mundo do trabalho, que oportuniza repetições e reinícios de um ofício que se renova sempre. Isso não significa que haverá mais do mesmo, pois “o que recomeça não será exatamente o mesmo: sempre há algo em cada curso que é testado e será testado pela primeira vez” (Larrosa; Rechia; Cubas, 2021, p. 134). Ao exaltar o tempo específico da escola, eles confirmam que o professor, como um “artífice”, precisa dessa condição para que suas práticas e perícias possam se consolidar, por meio da revisão, da recorrência e novos começos.

Portanto, não se trata de um professor modelo ou escola ideal, mas a verdade é que “o gesto do artesão está vinculado ao mundo em que desenvolve o trabalho” (Larrosa; Rechia; Cubas, 2021, p. 143). Perpassando pela abstração dos termos que indicam o ofício do professor em oportunizar a chegada do estudante, está o seu lado “mais concreto, mais material, o que faz um professor é dar aula, fazer aula” (Larrosa; Rechia; Cubas, 2021, p.149). “Os sujeitos (tanto os professores como os estudantes) estão sempre em processo, em construção” (Larrosa; Rechia; Cubas, 2021), e exatamente por esse inacabamento do ser humano, sempre em formação (Freire, 2023), os envolvidos na prática educativa podem ser mais. Isto posto, “uma aula, ou um curso, ou uma atividade escolar não estão sempre sendo feitos, mas chega um momento em que já estão feitos e no qual, de algum modo, coisificaram-se e podemos contemplá-los, falar deles, analisá-los e julgá-los” (Larrosa; Rechia; Cubas, 2021, p. 150).

Logo, “nunca se sabe com exatidão ‘o que é ser professor’” (Larrosa; Rechia; Cubas, 2021, p. 158). De forma distinta ao entendimento, que geralmente é dado, seu ofício, conforme os autores, não advém de uma “vocação” de cunho quase divino. A satisfação da atividade não é oriunda de uma certeza ou júbilo a priori, na diligência pelo constante aprimoramento, o professor se reconhece na prática e a posteriori. Um educador mais pragmático ou uma escola com viés próximo ao sistema bancário, ainda, podem na dialética da prática educativa com os educandos, reconhecerem os seus resultados, naquilo que for positivo na aprendizagem, reconsiderando o que julgarem válido. Na contramão de uma visão em que o professor é o centro da prática educativa, sua motivação e afeto são atinentes a sua relação com os aprendentes, seu compromisso se confirma na prática, “mas também são os outros, os estudantes, que o fazem professor, com a expectativa e confiança” (Larrosa; Rechia; Cubas, 2021, p. 157).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Deixe-me ir - Preciso andar - Vou por aí a procurar - Rir pra não chorar [...] Quero assistir ao sol nascer - Ver as águas dos rios correr - Ouvir os pássaros cantar - Eu quero nascer - Quero Viver [...]”

- Antônio Candeia Filho

Com a música “Preciso me encontrar”, letra do mestre Candeia e, eternizada na voz de “Cartola”, busco simbolizar a jornada realizada por mim, como trajetória de vida e, o ápice da pesquisa em voga. Após a erudição do tema nos capítulos anteriores, torna-se até imaginável a contribuição de Savater, Biesta e dos demais autores nesse samba. A canção traz um eu-lírico, que está buscando se descobrir. “Eu quero nascer, quero viver” sintetiza aquele duplo nascimento em que o ser humano deixa de ser apenas um número na estatística biológica da humanidade e nasce para a sociedade humana e descobre o mundo. Ver as águas nascerem, assistir ao sol etc. são aquelas maravilhas que devem ser observadas, pensadas pelo homem, a fim de se obter seu significado para além de seu uso imediato. A construção dos significados, que irão balizar a vida da pessoa, perpassa, impreterivelmente, pela dialética entre a teoria e prática, quando a validade de uma é confirmada pela outra e vice-versa. Para além de uma lógica utilitarista, o valor do saber está vinculado ao seu envolvimento e possibilidade do ser, não ancorado na situação de ter.

A educação, como prática da liberdade, pressupõe seu entendimento como a construção de oportunidades para que o aprendente edifique os conceitos e significados que balizarão sua vida, de modo a interagir com o mundo, da sua recepção e possibilidade de sua alteração. Nessa aventura, o caminho desde criança para o ser adulto é árduo, contendo desafios, desconfortos e riscos de toda sorte. Para tal, é lógico que o indivíduo não realize a tarefa sozinho. Nesse cenário, os papéis do professor e da escola são imprescindíveis.

O primeiro é atuante na caminhada, recepcionando o sujeito com todas as suas individualidades e conhecimentos anteriores ao seu encontro. O educador coopera na construção dos significados que balizarão o estudante em sua vida, de modo que, a partir de sua percepção, o aprendente possa vislumbrar o mundo e a possibilidade de sua transformação. A inserção no mundo, esse duplo nascimento da criança, é difícil, complexo. Não apenas em conduzir a caminhada se resume seu ofício, ele corrobora, quando realiza o convite para que o estudante coopere, na construção do próprio caminho. Com o desafio de não interditar os saberes diversos, mas sem ser permissivo de modo a considerar toda a entrada válida, o

professor atua como um “curador”, selecionando aquilo que é mais harmonioso ao projeto pedagógico.

A escola é o lugar de mediação, que garante a experimentação dos riscos do mundo, de forma gradual. O contato com o outro pode ser desconfortável e de difícil assimilação, a escola tem objetivo de permitir esse encontro de forma segura. Logo, a escola não pode estar na esfera pública, tampouco se constitui como esfera privada; encontra-se entre as duas, como uma membrana que funciona de meio para essa passagem. O ambiente da escola não extingue ou busca sobrepujar o cenário privado familiar, justamente ocorre o contrário, a existência da primeira é o que demanda a preservação da última, pois no contato com o diferente, a saída da zona de conforto e a interpelação com o discrepante importam na premência de um refúgio. Mas, na incoerência da esfera externa ser a mesma que a interna, para onde a criança poderá retornar e buscar refúgio? Neste caso, o ambiente que confronta deixa de ser aquele que conforta. Como também, com a função de preservar o mundo para a chegada do estudante, a escola não tem o objetivo de tornar unísono os discursos, com o propósito de gerar alguma alienação coletiva. Ela pretende justamente preservar a pluralidade, mantendo o mundo como espaço aberto à novidade. Seu compromisso é suscitar o contágio do estudante pelo outro, sem que necessariamente perca sua base.

Sem embargo, os interessados na educação domiciliar se prendem a um passado seguro, com uma escola existente em anos dourados. Acreditam que a instituição não corresponde mais às necessidades contemporâneas, marcadas por resultados. Nesse escopo, a escola fica reduzida ao esboço de um desenho perfeito, que deve sanar as expectativas dos responsáveis. Porém, não se pode cair na armadilha do passado como necessária repetição. O que se faz clássico, somente o é quando questionado e reavaliado. Tal qual o contemporâneo, que nem sempre é disruptivo e inovador, sua teorização posta à prova é o que garante sua inserção no cenário existente, o que resulta em sua função transformadora. Não basta ser na passarela, modelo propenso à repetição e replicação, deve-se construir os significados a partir dos conceitos apresentados, com a participação de todos os envolvidos. Isso posto, deve-se evitar seguir a moda, costurando suas peças à moda que lhe melhor couber.

Nesse esforço conjunto de estímulo e constrangimento, que desde os primeiros anos da escola até os últimos meses de faculdade, dentre professores como Sonia Regina, Rosário Pupp e Rafael da Escóssia, o meu crescimento foi possível. Na emancipação do meu ser, a zona de conforto não foi ultrapassada por não ser necessária, mas sim por eu não caber mais ali. Nos encontros e desencontros com os atores da minha vida, as cenas tomam forma e o roteiro é

escrito e reescrito para que o enredo ganhe sentido. Assim, protagonistas e coadjuvantes, tanto na coxia quanto no palco, todos em minha vida, são atuantes.

Então, evidencia-se que, demonstrada a impreterível figura do professor e a fundamental escola como lugar para educação formal e democrática, qualquer modalidade de educação que possa relativizar o pleno exercício do direito à educação da criança e do adolescente não é apenas ilegal, mas sim inconstitucional. Apesar da decisão do STF, tendo a Constituição definindo como absoluta a prioridade na tutela dos direitos da criança e do adolescente, a educação domiciliar, tal como proposta, não encontra guarida na Norma Maior.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIESTA, G. **Para além da aprendizagem**: educação democrática para um futuro humano; tradução Rosaura Eichenberg. 1.ed.; 3 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. 206 p. (Coleção Educação: Experiência e Sentido). ISBN 9788582172254.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2023.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 5 out. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 678**, de 6 de novembro de 1992. Promulga a Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de São José da Costa Rica), de 22 de novembro de 1969. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1992/decreto-678-6-novembro-1992-449028-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 7 out. 2023.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 2.848**, de 7 de dezembro de 1940. Brasília. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm>. Acesso em: 7 out. 2023.

BRASIL. **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: 12 maio 2023.

BRASIL. **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: 15 jun. 2023.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 2401/2019**. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1734553&filena me=PL%202401/2019>. Acesso em: 5 maio 2023.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Recurso Extraordinário 888.815 Rio Grande Do Sul**. Disponível em: <http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/Camara_Especial/Acórdão%20RE%20888.815%20-%20Homeschooling.pdf>. Acesso em: 9 ago. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 85.ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023. 226p. ISBN 9788577534180.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013. 283 p. ISBN 9788578277031.

LARROSA, J.; RECHIA, K. C.; CUBAS, C. J.; (org.). **Elogio do professor**. Tradução Fernando Coelho, Karen Christine Rechia, Caroline Jaques Cubas. 1.ed. Belo Horizonte:

Autêntica, 2021. 398p. ISBN 9786588239957.

MACHADO, N. J. Imagens do conhecimento e ação docente no Ensino Superior. In: Seminário de Pedagogia Universitária, 5, 2008, São Paulo. **Cadernos de Pedagogia Universitária** n° 5. São Paulo: FEUSP, 2008. p. 1-68. Disponível em: <https://www.prg.usp.br/attachments/article/640/Caderno_5_PAE.pdf>. Acesso em: 5 out. 2023.

MAIA, B. P.; COSTA, M. T DE A. **Os desafios e as superações na construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico**. 1.ed. Curitiba: Intersaberes, 2013. 148p. ISBN 9788582126684.

PICOLI, B. A. Homeschooling e os irrenunciáveis perigos da educação: reflexões sobre as possibilidades de educação sem escola no mundo plural a partir de Arendt, Biesta e Savater. **Praxis Educativa**, v. 15, p. 1–22, 2020. Disponível em: <<https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/14535>>. Acesso em: 8 jun. 2023.

PONTES DE MIRANDA, F. C. **Comentários à Constituição de 1946**. Rio de Janeiro: Henrique Cahen Editor, 1947. v. 4.

PORTO, P. R.; MUTIM, A. Políticas conservadoras na Educação Básica: a regulamentação do Plano Pedagógico Individual da Educação Domiciliar, as implicações para a Base Nacional Comum Curricular e a sociedade brasileira. **Praxis Educativa**, v. 15, p. 1–16, 2020. Disponível em: <<https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15358/209209213460>>. Acesso em: 8 jun. 2023.

SAVATER, F. **O valor de educar**; tradução Monica Stahel. 2.ed. São Paulo: Planeta, 2012. 223 p. Título original: El valor de educar. ISBN 9788576658283.

WENDLER, J. M.; FLACH, S. DE F. Reflexões sobre a proposta de Educação Domiciliar no Brasil: o Projeto de Lei No 2401/2019. **Praxis Educativa**, v. 15, p. 1–13, 2020. Disponível em: <<https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/14881>>. Acesso em: 8 jun. 2023.