

Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação da UPF

ESPAÇO

PEDAGÓGICO

volume 29 número 3 set./dez. 2022
ISSN on-line 2238-0302

HOMESCHOOLING E O DIREITO
À EDUCAÇÃO

ESPAÇO

PEDAGÓGICO

ESPAÇO

PEDAGÓGICO

ISSN *on-line* 2238-0302

v. 29, n. 3, set./dez. 2022

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO

Bernadete Maria Dalmolin

Reitora

Edison Alencar Casagrande

Pró-Reitor Acadêmico

Antônio Thomé

Pró-Reitor de Planejamento e Desenvolvimento Institucional

INSTITUTO DE HUMANIDADES, CIÊNCIAS, EDUCAÇÃO E CRIATIVIDADE

Luiz Marcelo Darroz

Diretor

MEMBROS NACIONAIS

Dr. Dermeval Saviani - Unicamp

Dr. Fernando Gonzalez Rey – PUC-Campinas/UnicEUB/lesb

Dr. Gaudêncio Frigotto - UFF

Dr. João Wanderley Geraldi - Unicamp

Dr. José Carlos Libâneo - Universidade Católica de Goiás

Dr. Lucídio Bianchetti - UFSC

MEMBROS INTERNACIONAIS

Dra. Rosa Maria Torres - Instituto Frónesis, Quito - Buenos Aires/AR

Dr. Hans-Georg Flickinger - Universidade de Kassel/DE

Dr. Bernard Charlot - Universidade de Paris/FR

Dr. Heinz Eidam - Universidade Kassel/DE

Dra. Patricia B. Lerch - University of North Carolina/US

Dr. Aristeo Santos López - Universidad Autónoma del Estado de México/MX

EQUIPE DE APOIO TÉCNICO

Angélica Dalla Rizzarda - Doutorado

Chaiane Bukowski - Doutorado

Eduarda Souza Rochembach - Mestrado

Evânia Müller da Rosa - Doutorado

Flaiane Rodrigues Costa - Doutorado

Geverton Rockenbach - Mestrado

Graziela Bergonsi Tussi - Mestrado

Juliana Carla Giroto - Doutorado

Larissa Morés Rigoni - Mestrado

Lisiane Ligia Mella - Doutorado

Luciana Maria Schmidt Rizzi - Doutorado

Manuela Zamproga - Mestrado

Marcelo Ricardo Noll - Doutorado

Maria Fernanda Lago de Mello - Mestrado

Marisete Tramontina Beltrame - Mestrado

Marissandra Todero - Doutorado

Mateus Lorenzon - Doutorado

Renata Maraschi - Pós-Doutorado

Thiago Radünz da Silva - Mestrado

Vanessa Salete Bícigo de Quadros - Mestrado

EDITOR-CHEFE

Dr. Marcelo Doro

ORGANIZADORES- v. 29, n. 3, set./dez. 2022

Dr. Angelo Vitório Cenci

Dr. Telmo Marcon

EDITORES ASSOCIADOS

Dr. Altair Alberto Fávero

Dr. Angelo Vitório Cenci

Dr. Cleci Werner da Rosa

Produção da capa

Agecom

UPF Editora

Dr. Nicanor Palhares Sá - UFMT

Dr. Oswaldo Giacóia Júnior - Unicamp

Dr. Antônio Joaquim Severino - USP/Uninove

Dr. Nelson Pretto - UFBA

Dr. Pedro Ângelo Pagni - Unesp/Marília

Dr. Ângelo R. de Souza - UFPR

Dr. Bruno Pucci - Unimep/Piracicaba

Dra. Isabel Sanches - Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias/PT

Dra. Nadja Maria Acioly - Régnier - IUFM/Université Claude

Bernard Lyon1/FR

Dra. Margarita Sgró - UNCPSA/AR

Dra. Norma González González - Universidad Autónoma del Estado de México/MX

Dr. Cristian Perez Centeno - Universidad Nacional de Tres de Febrero/AR

INDEXADORES:

DOAJ – Directory of Open Access Journals

Sumários.org – Sumários de Revistas Brasileiras

Edubase SBU – Sistema de Bibliotecas da Unicamp

UlrichsWeb – Global Serials Directory

BASES DE DADOS:

Google Scholar

Ibict – Instituto Brasileiro de Informação e Tecnologia

Portal de Periódicos da Capes/MEC

DIRETÓRIOS:

REBID – Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico

Latindex – Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Diadorim – Diretório de políticas editoriais das revistas científicas brasileiras

LivRe – Revistas de livre acesso

A Revista Espaço Pedagógico é signatária do San Francisco Declaration on Research Assessment (DORA)

ESPAÇO

PEDAGÓGICO

Sumário

Editorial.....	746
<i>Angelo Vitório Cenci</i>	
<i>Telmo Marcon</i>	
<i>Marcelo Doro</i>	

Dossiê

Homeschooling in the United States: An Overview of the Washington State Regulations and Implementation.....	752
<i>Eliane Thaines Bodah</i>	
Direito à Educação no Brasil: subsídios para uma análise sobre a proposta da educação domiciliar	769
<i>Nilson Carlos da Rosa</i>	
<i>Jaime José Zitkoski</i>	
A escola como espaço socializador: uma crítica aos limites do <i>homeschooling</i>	793
<i>Telmo Marcon</i>	
<i>Ivan Penteado Dourado</i>	
<i>Luciane Spanhol Bordignon</i>	
As práticas de judicialização no cotidiano escolar: atravessamentos entre a escola e o conselho tutelar	817
<i>Ingrid de Faria Gomes</i>	
<i>Luiz Fernando Conde Sangenis</i>	
<i>Pâmela Suélli da Motta Esteves</i>	
A juridificação da vida e o ensino domiciliar em questão.....	833
<i>Carolline Septimio</i>	
<i>Marcio de Souza Pessoa</i>	

Fluxo contínuo

A imagem no desenvolvimento de habilidades psíquicas na teoria de Lev Vygotsky, influenciadas por Wundt, Köhler, Koffka e Wertheimer	855
<i>Maria do Socorro Batista de Jesus Cruz</i>	
<i>Eudaldo Francisco dos Santos Filho</i>	
<i>Maria Raidalva Nery Barreto</i>	

Trabalho docente de pedagogas(os) em licenciaturas de um Instituto Federal: entremeios e desenvolvimento profissional	876
<i>Cátia Keske</i>	
<i>Maria Cristina Panseira-de-Araujo</i>	
O cuidado com a escrita e a leitura para uma educação filosófica na escola.....	901
<i>Betina Schuler</i>	
Ensino Remoto Emergencial no Brasil: reflexões teóricas à luz da teoria dos <i>habitus</i> de Pierre Bourdieu	921
<i>Hans Carrillo Guach</i>	
<i>Andréa Vettorassi</i>	
O trabalho pedagógico pensado como <i>práxis</i>	944
<i>Ilsa do Carmo Vieira Goulart</i>	
<i>Iduméa de Souza Fernandes Ramos</i>	
Educação, poder e resistência na era digital	960
<i>Manuel Gonçalves Barbosa</i>	

Diálogo com educadores

Diálogo com educadores — Dra. Jaqueline Moll.....	986
<i>Jaqueline Moll</i>	
<i>Angelo Vitorio Cenci</i>	
<i>Telmo Marcon</i>	

Resenha

Educação Domiciliar no Brasil: mo(vi)mento em debate.....	997
<i>Camila Chiodi Agostini*</i>	
<i>Larissa Morés Rigoni**</i>	

ESPAÇO PEDAGÓGICO

Editorial

Angelo Vitório Cenci*

Telmo Marcon**

Marcelo Doro***

O terceiro número da revista Espaço Pedagógico de 2022 tem como tema do dossiê *Homeschooling e o direito à educação*. A educação domiciliar (*homeschooling*) precisa ser analisada enquanto movimento, propostas, objetivos e estratégias mas, também, por aquilo que indiretamente ela afronta: o direito à educação escolar e o dever do Estado para com esta.

Como enunciado na ementa do dossiê, a educação como dever do Estado é muito problemática no Brasil. Por mais de dois séculos a instrução e a catequese ficaram sob a responsabilidade da Ordem Jesuítica que tinha uma proposta educacional calcada numa pedagogia tradicional centrada, fundamentalmente, na memorização e na disciplina corporal. Uma breve leitura do *Ratio Studiorum*, publicado em 1599, também conhecido como método Jesuítico, deixa clara a proposta que associa instrução com catequese, ou seja, por mais de 200 anos a educação formal no Brasil ficou sob responsabilidade de uma Ordem religiosa e não do Estado português. Com a independência política de Portugal, em 1822, uma das iniciativas foi convocar uma Assembleia Constituinte com a função de elaborar o primeiro Ordenamento jurídico brasileiro. A Assembleia foi dissolvida pelo Imperador Dom Pedro I por conta de conflitos e interesses em disputa. A primeira Constituição brasileira, de 1824, enuncia num único inciso o papel do Estado para com a educação: “Instrução primaria e gratuita a todos os Cidadãos”. Mesmo que esse enunciado tenha sido importante, na prática histórica pouco se avançou e as aulas avulsas conviveram com as poucas iniciativas públicas levadas adiante.

* Doutorado em Filosofia pela Universidade Estadual de Campinas (2006). Graduação em Filosofia Licenciatura Plena pela Universidade de Passo Fundo (1989). Professor da Universidade de Passo Fundo (UPF). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0541-2197>. E-mail: angelo@upf.br. Organizador do Dossiê.

** Doutor em História Social pela PUC de São Paulo. Pós-doutor em Educação intercultural pela UFSC. Professor, pesquisador e orientador no Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade (IHCEC) da Universidade de Passo Fundo e do PPGEDU/UPF. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9110-3210>. E-mail: telmomarcon@gmail.com.

*** Doutor em Educação pela Universidade de Passo Fundo (2019), Licenciado em Filosofia pela Universidade de Passo Fundo (2003). Professor da Universidade de Passo Fundo (UPF). E-mail: marcelodoro@upf.br. Editor-chefe da Revista Espaço Pedagógico.

Com a instauração da República, em 1889, a Educação não ganha, efetivamente, centralidade. Enquanto vários países, tendo a França como referência, definem a educação como dever do Estado Republicano, laica e gratuita, no Brasil vive-se, ao longo do século XX uma tensão entre a educação privada (confessional) e a educação pública. Essa tensão transversaliza o processo constituinte de 1987-1988 e desemboca no texto Constitucional com uma síntese precária, mas traduzindo o que foi possível. Conforme refere o artigo 206 da Carta, a educação é dever do Estado e da família. A LDB, de 1996, reafirma essa premissa, mas inverte a ordem: a educação é dever da família e do Estado. Qual é o problema de fundo? Um deles é o de que não chegamos a um mínimo de consenso no Brasil sobre de quem é o dever de educar e, conseqüentemente, de assegurar o direito à educação. Essa definição não suficientemente objetiva de quem é o dever para com a Educação abre espaços para o avanço de grupos com interesses estritamente empresariais, a expansão de escolas cívico-militares e, em 2022, com o PL 1.338/2022, a aprovação do projeto de educação domiciliar. Tais situações afrontam os princípios básicos de uma educação republicana, tais como obrigatoriedade, laicidade e gratuidade.

Essas breves considerações históricas justificam a importância de pautar o tema da educação domiciliar e o direito à educação. No entanto, outras razões de ordem psicossociológica são fundamentais de serem postas. A constituição da personalidade e a preparação para a vida em sociedade exigem a presença do outro. Inúmeros autores argumentam em defesa de uma socialização significativa, especialmente para as crianças. Privá-las de experiências múltiplas, que só podem ocorrer em espaços públicos, ou seja, na convivência social, pode acarretar conseqüências de múltiplas naturezas. Nesse aspecto reside o problema central que precisa ser posto para fundamentar uma crítica à educação domiciliar. É na convivência com o diverso que aprendemos a apreciar o quanto de riqueza as relações podem propiciar. Evidente que a convivência com o outro pode gerar problemas e conflitos, mas dali derivam as possibilidades de crescimento, aprendizagens e trocas significativas. Onde predomina realidades homogeneizantes a tendência é de maior adequação, ou seja, de menos desafios colocados às crianças e adolescentes e, pois, de processos de socialização mais heteronomizantes.

Entre os grandes desafios a serem enfrentados para a sustentação democrática nas sociedades contemporâneas está o da formação para a democracia. Essa formação tem formulações teóricas, mas precisa ocorrer na prática, ou seja, na convivência com outras pessoas que pensam e tem pontos de vista distintos. A formação para uma convivência na pluralidade, própria de toda sociedade complexa e democrática, passa pelo lento e, por vezes, conflitivo, coletivo e necessário, processo de aprendizagem de compartilhar

valores universalmente desejáveis, tais como a solidariedade, a cooperação e o respeito mútuo. A escola é, sem dúvida, um espaço privilegiado para que essa formação ocorra. Por vezes, ela se constitui no primeiro espaço em que a criança tem de confrontar valores e contravalores privados e, impedi-la de realizar essa experiência, é afrontar os direitos humanos e a capacidade indispensável de aprender construir com os outros um mundo comum. Pode-se constatar não ser por acaso haver um grande esforço político e pedagógico para a inclusão de pessoas com deficiências ocorra no espaço da escola regular. Em havendo esse esforço para quem tem deficiências, por que privar outras crianças da escola? Nesse sentido, não há qualquer argumento plausível que justifique uma educação formal de crianças em espaços estritamente familiares. Evidente que a família tem um papel importante de apoio, acompanhamento e sustentação dos processos de aprendizagens das crianças. No entanto, a educação tem uma função pública e a escola e o Estado têm um papel decisivo na sua efetivação.

Com efeito, também, a superação de dogmatismos, fanatismos, práticas autoritárias e fascistas ocorre pela mediação de uma educação capaz de promover uma formação democrática e cidadã. A família tem, nesse sentido, limites. Uma escola crítica e criativa abre um conjunto de possibilidades para que essa formação ocorra. A revista *Espaço Pedagógico* quer contribuir com o debate dessas questões propiciando espaço para a problematização da educação domiciliar e a progressiva corrosão do dever do Estado para com a educação pública no Brasil e, por conseguinte, a crescente fragilização do direito dos cidadãos a uma educação de qualidade em espaços públicos.

Para contribuir com o aprofundamento dessas questões contamos com a colaboração de muitos pesquisadores. O primeiro artigo, intitulado *Homeschooling nos Estados Unidos: uma Abordagem dos Regulamentos e Implementação no Estado de Washington*, de autoria de Eliane Thaines Bodah, brasileira que cursou mestrado no PPGEdu da Universidade de Passo Fundo e deu continuidade aos estudos nos Estados Unidos, país onde reside, analisa o *homeschooling* e a expansão dessa modalidade, especialmente no Estado de Washington, bem como o crescente papel de pais e tutores na educação formal das novas gerações. Através de uma revisão bibliográfica, dados estatísticos e entrevistas, analisa como usuários desse sistema avaliam as vantagens e os desafios dessa modalidade. As razões da expansão do *homeschooling* são múltiplas, mas destaca a fé e a religião das famílias como decisivas. Evidente que a pandemia da Covid-19 contribuiu para a expansão dessa modalidade.

No artigo *Direito à Educação no Brasil: subsídios para uma análise sobre a proposta da educação domiciliar*, Rosa e Zitkoski analisam como o *homeschooling* afronta o direito à educação, fortalece a privatização da educação e compromete uma formação

autônoma, crítica e dialógica dos indivíduos. Concluem afirmando que a relação indivíduo-sociedade é fundamental no ensino-aprendizagem, bem como para a integração do indivíduo à sociedade.

Na sequência, o artigo de Marcon, Dourado e Bordignon, *A escola como espaço socializador: uma crítica aos limites do homeschooling*, analisa a complexidade dos processos socializadores e a importância da escola na formação individual e social. Com base em referenciais bibliográficos e documentais fundamentam uma crítica à educação domiciliar ao limitar o processo educativo formal ao espaço familiar. O argumento é que a constituição do indivíduo ocorre nas interrelações que este estabelece com outras pessoas, através dos processos de socialização. O artigo analisa as implicações pedagógicas de uma educação circunscrita ao âmbito familiar e defende a tese da importância do espaço público escolar na formação de sujeitos democráticos e cidadãos.

As práticas de judicialização no cotidiano escolar: atravessamentos entre a escola e o conselho tutelar é o artigo de Gomes, Sangenis e Esteves. Os autores problematizam a judicialização da vida escolar com base na análise de práticas e discursos pertinentes às tensões entre a Escola e o Conselho tutelar. Pautam uma questão muito sensível que é a do Conselho tutelar, um órgão não jurisdicional, “operar com base em lógicas judicializantes, muitas vezes reguladas pela lógica penal”. O artigo concluiu que a lógica judicializante e a capilarização do saber-poder jurídico geram, no espaço escolar, “outros modos de regulação e de controle”.

O artigo de Septimio e Pessoa, *A juridificação da vida e o ensino domiciliar em questão*, reconhece que a educação domiciliar ganha força no Brasil atual, especialmente com os movimentos que pleiteiam transformá-la numa política pública. Essa discussão precisa pautar as condições da educação no país, além das premissas intrínsecas a esse ideário. A crítica feita ancora-se em Honneth, especialmente no conceito de liberdade e nas patologias modernas que decorrem de uma “má compreensão sobre tal conceito”. O artigo conclui que a “prática do *homeschooling* não corresponde aos anseios da sociedade atual por se tratar de política que isola a criança e acentua as desigualdades sociais do país, na medida em que gera um déficit no reconhecimento entre iguais”.

Na sequência, Cruz, Filho e Barreto contribuem com o artigo *Lev Vygotsky: A imagem no desenvolvimento de habilidades psíquicas influenciadas por Wundt, Köhler, Koffka e Wertheimer*. Nele, reforçam a ideia de que o conhecimento ocorre pela mediação de interações e inter-relações dos indivíduos com os outros e com o ambiente. Vygotsky é influenciado por vários pensadores e o artigo objetiva “evidenciar as contribuições recebidas de outras correntes teóricas na abordagem Sociointeracionista de

Vygotsky, destacando-se a imagem como um elemento essencial na construção do conhecimento”.

O artigo de Keske e Araújo, *Trabalho docente de pedagogas(os) em licenciaturas de um Instituto Federal: Entremeios e desenvolvimento profissional*, aborda o papel dos Institutos Federais (IFs) na oferta de vagas para a formação inicial de professores e os desafios na constituição profissional destes, especialmente na área da Pedagogia. Por força da lei, os IFs precisam ofertar, pelo menos, 20% de suas vagas para a formação inicial de professores. O estudo analisa os desafios da formação inicial, bem como as implicações desta para a docência.

O artigo de Betina Schuler, *O cuidado com a escrita e a leitura para uma educação filosófica na escola*, aborda uma temática complexa que é a relação entre a verdade e a subjetivação a partir de Sêneca e Foucault. Como refere a autora, baseada na inspiração da genealogia da subjetivação, “não se trata apenas de relações de conhece-te a ti mesmo, cuida-te de ti mesmo ou domina-te a ti mesmo”. Há um deslocamento nas práticas de si para o “*desempenha-te a ti mesmo na stultitia*” que reduz a objeto de troca e a uma pobreza narrativa. Partindo dessa problematização propõe “uma educação filosófica na escola por meio de práticas de leitura e escrita como resistência a um presente neoliberal e neoconservador que limita tais práticas”.

Guach e Vettorassi pautam um tema atual e impactante que é o ensino remoto emergencial, decorrente da Pandemia do Covid-19. Trazem para essa discussão as contribuições de Pierre Bourdieu e elementos de uma pesquisa com alunos de graduação na Universidade Federal de Goiás (UFG) que não tinham as mesmas condições que outros de seus colegas para acompanharem as aulas. Reconhecem a contribuição de Bourdieu e a necessidade de “aperfeiçoar a compreensão da relação entre sucesso escolar, *habitus* e instituições educativas, especialmente a partir de realidades que não foram consideradas por este autor”.

O trabalho pedagógico pensado como práxis, de Ramos e Goulart, objetiva analisar o conceito de *práxis* em Adolpho Sanchez Vázquez e o de prática educativa e pedagógica baseada em Freire, destacando as diferenciações, similaridades e indissociabilidades. As autoras concluem que “a reflexão atribui visibilidade aos conceitos de *práxis* e prática, colaborando para as discussões que delineiam a perspectiva de trabalho pedagógico como atividade social transformadora, reflexiva, libertadora e predominantemente dialógica”.

Manuel Gonçalves Barbosa contribui com uma importante reflexão sobre *Educação, poder e resistência na era digital*. Baseado nas contribuições, especialmente de

Foucault, analisa a reconfiguração do poder na era digital e os riscos em termos individuais e sociais dessas transformações protagonizadas, basicamente, por grandes plataformas de serviços digitais. Diante disso, problematiza o papel da educação na construção de “atitudes defensivas relativamente a esse poder”.

Na sessão *Diálogo com educadores* contamos com a contribuição da educadora-doutora Jaqueline Moll. Com uma longa trajetória no campo da educação, destaca elementos que ressaltam a importância da criança estar na escola. Na contramão do que propugnam os defensores da educação domiciliar, Jaqueline Moll tem uma vasta contribuição teórico-prática vinculada à educação integral. Suas reflexões estão profundamente alinhadas às críticas feitas à educação domiciliar por obstaculizar que a criança constitua-se como sujeito nas interações com outras crianças.

Por fim, apresentamos a resenha feita por Agostini e Rigoni da obra organizada por Maria Celi Chaves Vasconcelos, *Educação Domiciliar no Brasil: mo(vi)mento em debate*. Essa obra traz um conjunto de contribuições críticas(?) de educadores sobre a educação domiciliar e o direito à educação. Essa discussão ganhou muitos adeptos no contexto pandêmico mas, também, mostrou seus limites por conta das dificuldades enfrentadas pelas famílias com o ensino remoto. São questões que precisam ser pautadas e aprofundadas com rigor acadêmico, bem como vinculadas às contribuições de diferentes áreas do conhecimento.

Desejamos uma boa leitura.

Homeschooling in the United States: An Overview of the Washington State Regulations and Implementation

Homeschooling nos Estados Unidos: uma Abordagem dos Regulamentos e Implementação no Estado de Washington

Educación en el Hogar en los Estados Unidos: una Descripción General de las Regulaciones e Implementaciones en el Estado de Washington

*Eliane Thaines Bodah**

Abstract

In the past few years, there was a noticeable increase in homeschooling, parent or guardian-directed education, in the United States. This work has as its main objective to increase awareness on the topic using Washington State as a model. The methods were literature review, exploring State regulations and qualitative interviews on implementation- in practice, sampling users of this system. Challenges and advantages of this educational system were presented. The main reported benefits were flexibility or freedom to choose the curricula, to change the schedule, to determine priorities, as well as the direct involvement in their children's education. Our results have shown that the significant increase on homeschooling, in these past years, can be related to different reasons such as faith-based or religious practices within the family, or as a product of the covid-19 pandemic, when the majority of parents were required to become closer to their children's learning process, without in-person instruction.

Keywords: homeschooling; Washington State; North American Education.

Recebido em: 10.01.2023 — Aprovado em: 03.03.2023
<https://doi.org/10.5335/rep.v29i3.14388>
ISSN on-line: 2238-0302

* Bióloga, escritora e mestre em educação pela Universidade de Passo Fundo (2006), doutora em horticultura pela Universidade do Estado de Washington (2014), com pós-doutorado em biostatística pela Universidade de Washington (2016). Em 2021 foi tutora de suas filhas no sistema de homeschooling norte-americano. Atualmente é coordenadora e fundadora dos clubes de línguas ESL pelo Thaines and Bodah Center for Education and Development e diretora de pesquisa para a Pureline Inc., ambos sediados no estado de Washington, EUA. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9204-3080>. E-mail: bodaheliane@gmail.com.

Resumo

Nos últimos anos, observou-se um aumento no ensino domiciliar ou *homeschooling*, educação dirigida por pais ou tutores, nos Estados Unidos. Este trabalho tem como principal objetivo aumentar a conscientização sobre o tema utilizando o Estado de Washington como modelo. A metodologia qualitativa partiu de uma revisão da literatura explorando a regulação estatal, bem como entrevistas semiestruturadas sobre a implantação - na prática, utilizando uma amostragem de usuários deste sistema na parte Central do estado. Desafios e vantagens desse sistema educacional foram pesquisados e apresentados. Os principais benefícios relatados pelos entrevistados foram a liberdade e flexibilidade para escolher os currículos, alterar horários de instrução, determinar prioridades, bem como o envolvimento direto na educação dos filhos. Os resultados mostraram que o aumento significativo do *homeschooling* nos últimos anos, pode estar relacionado a diferentes razões, sejam elas enraizadas na fé ou religiosidade da família, ou um produto da pandemia de covid-19, onde a maioria dos pais foram obrigados a estar mais próximos do processo de aprendizagem de seus filhos, sem a instrução presencial.

Palavras-chave: Ensino Domiciliar, Estado de Washington, Educação Norte-americana.

Resumen

En los últimos años en los Estados Unidos hubo un aumento notable en la educación en el hogar, debido a la educación dirigida por padres o tutores. Este trabajo tiene como objetivo principal aumentar la conciencia sobre el tema utilizando el estado de Washington como modelo. Los métodos fueron revisión bibliográfica, exploración de la normativa estatal y entrevistas cualitativas sobre la implementación en la práctica, y muestreo de usuarios de este sistema. Se presentaron los retos y ventajas de este sistema educativo. Los principales beneficios reportados fueron la flexibilidad o libertad para elegir los planes de estudio, cambiar el horario, determinar prioridades, así como la participación directa en la educación de sus hijos. Nuestros resultados han demostrado que el aumento significativo de la educación en el hogar en los últimos años, puede estar relacionado con diferentes razones, como prácticas basadas en la fe religiosa dentro de la familia, o como producto de la pandemia de covid-19, cuando la mayoría de los padres estaban obligados a estar más cerca del proceso de aprendizaje de sus hijos, sin instrucción en persona.

Palabras clave: Educación en el Hogar, Estado de Washington, Educación Norteamericana..

Introduction

Homeschooling is a legal parent or guardian - directed education modality with increasing popularity in the United States (US). In all 50 States, homeschool is a valid choice. Parents or guardians can take charge of their children's education and provide home-based instruction. Homeschooling can also have other definitions in the literature. For instance, according to Donnelly:

depending on the philosophical underpinning, country of origin, and other factors, homeschooling is also known as home-based education, home education, unschooling, home-centered learning, home instruction, de-schooling, autonomous learning, and child-centered learning (2012, p. 2).

Students in the US generally go through a basic education system that includes pre-school, elementary, middle, and high school, in a total of 12 years of studies. In the public school system, admission to elementary school is between five to six years of age, with some exceptions. However, if the parents opt for homeschooling, they do not need to report anything until child is eight years old. In the US, each state has independent power to regulate basic education (BODAH; BODAH, 2017).

The Institute of Education Sciences (IES) defines that the following criteria for a student to be considered homeschooled must be met: “notification by those responsible to this choice rather than going to a public or private school; if enrolled in a school, enrollment may not exceed 25 hours per week; cases of homeschooling only due to temporary illness/disability are also not considered homeschool” (2019, p. 32).

The homeschooling movement in the US emerged in the 1970s, noting the impact of political radicalism both right and left, feminism, suburbanization, and public-school bureaucratization and secularization. It then describes how the movement, constituted of left- and right-wing elements, collaborated in the early 1980s to contest hostile legal climates in many states but was taken over by conservative. Despite internal conflicts, the movement’s goals of legalizing and popularizing homeschooling were set during the mid-1990s (GAITHER, 2009).

Families might choose to homeschool for different reasons, freedom being one of the top ones. Another reason can be faith-based because some families disagree with contents taught in the public-school curricula, especially in religion or science (i.e., evolution and sexual education). Other families choose homeschooling when their children have different learning capabilities due to medical conditions or group anxiety. Keeping a controlled environment for instruction and flexibility on schedule can also be viewed as benefits by parents or guardians.

Homeschooling policies vary from state to state in the US, setting a very heterogeneous scenario. The New York State, for example, has one of the strictest state laws that regulate homeschooling. It requires notification to the superintendent of the school district, lesson plans, cover required contents each school cycle, and student enrollment in a degree-granting institution. The student should attend for 12 hours every six months or equivalent every year. While in Texas, the second largest US state, there are flexible requirements such as the instruction be of good faith (*bona fides*); the

curriculum is in visual format; and that it includes the subjects of reading, spelling, grammar, mathematics and good citizenship (VIEIRA, 2012)

In other states, parents or guardians that opt for homeschooling can receive free resources that include guidelines, curricula, optional testing, and even financial compensation. Parents or guardians can become the student's tutor. It is important to note that during the covid-19 pandemic, the concept of homeschooling has become ambiguous, as parents mix home, school, and online instruction, adjusting often to the twists and turns of school closures and public health concerns (HAMLIN and PETERSON, 2022). Many families seem to have started explore homeschooling from then on.

There is no national requirement for the parents to have specific training before start homeschooling but Washington State have specific ones discussed in the next section. Upon completion of homeschooling a high school diploma can be symbolic offer by the parents or the student can take an equivalent test to get a general education diploma (GED). In this paper, we focused on the Washington State to understand and increase awareness on this topic.

An Overview of the Homeschool Regulations in Washington State

Parents can choose to purchase private curricula for homeschooling or just follow guidelines provided by the government for subjects and contents similar to the public system. In the State of Washington, homeschool regulations are specific. For instance, there is a “home-based” instruction Law. The following statutes were amended to the law on Chapter 441: RCW 28A.225.010 for attendance, mandatory age, and exceptions; RCW 28A.195.010 for extension programs for parents to teach children in their custody, and scope of state control; and RCW 28A.150.350 for part-time students, defined enrollment, authorized reimbursement for costs, funding, authority recognition, rules and regulations.

According to the Washington Homeschool Organization – WHO, new sections were added as well to Chapter 28A.225 RCW for compulsory school, attendance and admission. The major homeschool organization, in addition WHO, is the Christian Heritage Home Educators of Washington. The State Board of Education is authorized to develop rules relating to the approval of private schools. The Office of Superintendent of Public Instruction is responsible to implement the statute relating to part-time attendance and high school equivalency GED certificates Rules and regulations governing extension programs in private schools and part-time attendance in the public

schools of students receiving home-based instruction were adopted in 1987 (WHO, 2022).

To follow the State regulations, parents must meet qualifications to homeschool, file notice of intent with local school superintendent, teach the required subjects, choose curriculum that best meets their children needs, participate in annual assessments, and keep records and ensure these include the student's annual test scores. The qualifications for parents or guardians are: to have earned 45 college quarter credits, complete a parent qualifying course, work with a certified teacher one hour per week minimum.

The legal age that parents or guardians need to report homeschooling for their kids is between the ages of 8 and 18, and need to have covered 1,000 hours each academic year. RCW 28A.225.010 requires all parents of any child that is eight years and under 18 years of age in this state to cause such children to attend the public school of the district in which the child resides for the full time when the school is in session, unless: The child is attending an approved private school or is enrolled in an extension program of an approved private school; the child is receiving home-based instruction; the child is attending an education center; the school district superintendent has excused the child from attendance because the child is physically unable (WHO, 2022).

Understanding homeschooling in practice

In regards to actually implementing homeschool – in practice, a group of parents and guardians (n=10) served as a sample and were interviewed in a central area of Washington State. Following a qualitative approach, ten questions were used to guide semi-structured interviews (Table 1).

Table 1. Guide questions for interviews

1	Introductions, disclosure and privacy choice.
2	Why did you choose homeschooling?
3	How many children do you homeschool currently or at a time in total?
4	Please describe your weekly routine in this system:
5	How are the curricula decided?
6	Are the students tested? If so, how?
7	Please list some challenges of homeschooling:
8	What are some advantages of homeschooling:
9	What are some future perspectives for this educational system?
10	Any other comments?

Fonte: Washington State: Selah, 2022.

Introductions, disclosure and privacy choice were presented as question one, along with the educational purposes of the interviews. A total of 60% of the interviewers opted to disclose their last name in this work. In addition, 10% were comfortable with an interview number and 30% prefer not to be quoted, just having their contributions listed in the groups.

On question two, it was determined that the range of students homeschooled by the interviewed parents or guardians varied from two to 12 at a time, with two being also the most frequent number (30%) of homeschool kids at the time.

Parents explained why they choose homeschooling on question three. A total of 70% of the interviewed parents chose homeschooling in order to have more control on their children's education. Some of the specific reasons listed were mistrust in the public system, opportunity to choose curricula, lack of a good schools in the surroundings (rural area or missionary field), flexibility for travels and vacations, and the fact that their own families assumed it from the beginning.

Building a Christian- faith bond was also listed as an important reason. A parent elaborates saying that "I chose because of the amount of time I could spend influencing my children, building bonds of friendship with them, and teaching them about God and the Bible" (RYAN, 2022). Other parent states that "being a Christian household, it was very important to my family that our curriculum was free of overly worldly material and we were given the opportunity to learn about our faith and other religions" (INT.TEN, 2022).

Keeping family traditions was also a reason to homeschool as noted:

I was homeschooled and I chose homeschooling for my kids because I want to be able to interact to my children more. I also disagree with some of the teachings of the public school system. I want to teach values and good education at the same time at home. I want them to get grounded in our core values... then maybe go out (KLEMPER C, 2022).

Some parents, simply want to stay longer with their children as noted:

Initially, we chose to homeschool when our local school district decided to go from half-day kindergarten to full-day kindergarten... a week before school started. I was not prepared to send my daughter away all day. We continued to homeschool because we enjoyed it so much and I desire to build strong family roots, despite our busy schedules (DEPEW, 2022).

The covid-19 put the parents to test and give opportunity to explore home-based education (note: the parent emphasized that it was not homeschooling, as in the traditional definition):

It was required during the pandemic, the option for the in-person went away. The local schools were scrambling. At the time I was not working, but the school district came up with lessons and content. I just made sure they were on it. The quality was not near of the in-person education. It was incredibly challenging for me and not pleasant at time. In the US it is illegal for children not to be in enrolled in school, unless they are homeschooled... it was the only option (BODAH B, 2022).

When asking to describe their weekly routine on question four, parents have different answers. Only 10% of the interviewees stated they followed a routine determined by State guidelines, for example, the K-12 Stride Inc. grade-appropriate program. Stride Inc. also provides home-based education through online/ virtual academies. The Washington State Virtual Academy (WAVA) is free, including materials and supplies. Lessons are uploaded daily and the parents just follow the given routine. Students meet teachers for assessment and tests are periodically taken throughout the year.

The other 90% of the interviewed parents agreed to have a somewhat flexible routine. Some involved beginning with the core subjects “we started with English, and went through each subject, taking as much time as each child needed, sometimes I needed to add more explanation” (WOODS, 2022). Another parent also prefers to begin with the core subjects then move to “classical conversations - history, art, and science. One day a week my mom helps them too, but I leave the lesson plan for that day” (KLEMPER C, 2022). Other parent prefers a rotating schedule where children “work with me, work independently, and with each other. Chores and meals are a part of the schedule” (DEPEW, 2022).

Overall, the routine reported by the parents included mostly 5 days a week. One of the programs followed cited by different parents is called Classical conversations. However, there is still a degree of flexibility on the subjects:

Every child works on reading, writing and math four days a week. They also work in Latin, Math, English, Science, Geography, History. The fifth day of schooling we get together with other friends to practice the work we have been doing, do a science project, an art project, practice public speaking, and review the past seven weeks of memory work together. This program is called Classical Conversations (RYAN, 2022)

Other interviewer, pointed out routine similarities when their homeschool routine was compared to a regular school:

I would say our weekly routine was very similar to that of a public or private school. In certain days, we would study specific subjects, and this would all take place in a typical school week (Monday through Friday). We typically started the school day at 7 or 8am and would finish between 3 to 5pm. Homework was finished within the school day, since we were already at

home and did not have to travel there to finish it! We would take occasional field trips and perform science experiments as well, but obviously there would only be the school aged children in the family participating instead of a whole class (INT. TEN, 2022).

On question five, all the interviewees reported that the curricula were decided along with a qualified teacher or by the parents when they met the Washington State qualifications mentioned earlier in this paper. Most families noted that they received advice from friends and family members while choosing the curricula as well.

Regarding question six, when asked if the students were tested, all parents (100%) answered yes, but most answers varied greatly on how testing occurred. Some of the families “ordered State achievement tests every year, and then submitted the results to the field counselor- board” (WOODS, 2022). Official testing generally started when their children were at least eight years old: “in our State we do not have to report our children as being homeschooled until third grade, which is the age of my oldest. So, this year will be the first year he will be tested in the public school system” (RYAN, 2022).

Some curricula used by the parents have tests included on them, depending of the subject: “certain subjects like math have weekly tests, as well as unit tests. We also have always requested to participate in local school testing and college entrance exams. Our present state requires some form of independent testing each year as well” (DEPEW, 2022).

Reflecting on his own experience on homeschooling, one parent comment about testing:

We did not do testing often, at the end of a book there was testing. When I left the house at age of 19, I needed a GED and I got a practice study book. I was going to escape, but my boss picked me up and hauled me in. I took all in one sitting. Two weeks later, I received the noticed that I passed. I guess the bar is not as high as it should be... always learning (KLEMPER A, 2022).

The need for test standardization or regulations was also noted:

I think we should have exams in a testing center, like SAT and GRE requiring to proof id and tests being proctored. I understand that in this country people take their freedoms very seriously, but students should get a comparable way of education at home. So, students have to be in a level of equity with other students from different systems. Also, the State should provide materials. Education is funded by property taxes. You pay but you do not utilize some of that money (BODAH B, 2022).

On question seven on challenges of homeschooling the responses varied greatly as well, from curricula to time. Some parents used to struggle themselves with a subject “English was hard, vocabulary and pronouns, I was bored with that myself” (WOODS, 2022). Scheduling, balancing work and school, working with their unique kids’ personalities, some perfectionism, the need for reassurance were also listed as challenges.

Home and School or drawing the line between being a parent and a teacher, or being a son/ daughter and a student can be another hard challenge:

I would say one of the biggest challenges... was the home life and school separation. Life still continued even while we were studying, so it could be a bit distracting with the sounds and routines found in a home. Our family also had the children help out with chores, so there would be interruptions at time because of that. I would say that another challenge I am aware of is just a particular parent's capacity to teach. There are some people (teachers) that are very well rounded and can teach any subject matter with ease but many have their strengths and weaknesses in particular subjects. This often results in needing to find someone to assist you in teaching particular subject (INT. TEN, 2022).

Socialization was another factor that posed a challenge: “one challenge of homeschooling is keeping your kids socialized and meeting up with others. We do that by meeting with others weekly, participating in local sports, doing music lessons, and going to church” (RYAN, 2022). A total of 40% of the parents mentioned to participate in a co-op.

Multiple children being homeschooling at the same time can impact learning, as a parent drew from his own experiences:

The biggest challenge was consistency, my mom had 12 students and was managing a household... She got overwhelmed at times... She is very detailed oriented person, so she built a schedule for the whole family in a 15 min increment, but it can impossible to learn in that system. It would be overwhelming for a week and then done. Setting goals is good but if you cannot achieve them you should reach out (KLEMPER A., 2022).

Financial and time investment can become challenging. Homeschooling demands commitment, it was noted that:

Homeschooling is a huge time-commitment, especially as students get older. There are expenses and often income sacrifices and financial difficulties. Space can be an issue as well and there are extra materials to store and records to keep. More meals happen at home...and more messes! Also, when you are home during the day, others expect you to be readily available, and there are many distractions (DEPEW, 2022).

The covid-19 pandemic also posed challenges without giving the time for parents to prepare

Lots of challenges. From in-person to suddenly at home, looking at a screen... before the pandemic there was a change in the Math learning system too. The way children learn right now is different from when I learned. There was a conflict between what the schools wanted and what the parents could do. Severe challenge to the students on the first year of covid. They basically lost that year. Challenges to learn new online systems like zoom, google classroom and connection dropping. It was very laborious to start, it took 5 to 10 min, and the student ended up missing instruction and got lost. Also, there are many distractions at home, they would need to be reminded to pay attention, and be looking at the other classmates on video, where teacher might not have seen the screen. Extra help was limited by the teacher. The kids in the house all day, managing two in school and a baby, keeping track of time... The students did not enjoy the online system during the first year of covid but it was the only option (BODAH B, 2022).

On question eight, main advantages of homeschooling were reported: flexibility or freedom to choose the curricula, to change the schedule, to determine priorities, as well as to be involved with their children.

Choice of curriculum and having a flexible schedule are big advantages. Most rigorous elementary age curriculums can be finished before lunch, allowing more time for free play and the arts... The most beautiful advantages for us have been family closeness. My children get along with each other and I am thankful that they spend so much time together (DEPEW, 2022).

Adjust schooling according to travel plans is another advantage related to flexibility: "homeschooling often leaves one with more freedom for their schedule, so people who have strenuous job situations, and would like to take vacations while school is in session could find homeschooling to be a welcome freedom" (RYAN, 2022).

Parents are more involved with their children "staying focused on each child, no need to do classroom management" (KLEMPER C, 2022). And education can become personalized education as noted:

I would say one of the biggest advantages is the ability to teach each student one-on-one, and executing the learning style best suited for them. This is huge because not everyone learns the same way. Expecting students to excel with a one size fits all educational program can really set a student for a tough road ahead. Another advantage I talked about earlier is having control over what curriculum your child uses and the freedom to incorporate faith-based material in it if that is something important to you. While homeschooling costs more out of pocket than public school, it is an extremely affordable route to go especially if Christian or private school is out of someone's means financially (INT. TEN, 2022).

When interviewers were asked about the future perspectives for this educational system on question nine. All of them, 100%, agreed that homeschooling is growing. For instance:

In America homeschooling has been big but in the last couple of years, it is exploding. Parents were able to watch what the school system was doing, teachers unions more concerned about the teacher than the students (I understand that is their job though) ... However, students are the next generation so we need to prepare them. Washington State changed rules about attendance that might encourage parents to keep their children at home (KLEMPER A, 2022).

The pandemic was mentioned as a factor for the recent increase on homeschooling:

I think this pathway to the educational system is going to continuously grow. As we saw with the covid-19 pandemic, many parents faced the decision whether to send their children back to school or homeschool them themselves. Early in the pandemic, many parents did not have the option and had to start attempting to homeschool for the sake of their children's education! I think some people actually preferred this route after trying it and want to continue homeschooling as long as they can. Another dilemma with the public school system is the curriculum that is used. Depending on a family's political and/or religious beliefs, some parents are very worried about what their children are being taught (INT. TEN, 2022).

Some parents believe that having more recognition and support will encourage the adoption of this system:

The cost per pupil in the states where my family has homeschooled is \$13-\$18,000+ per year. There were years where sending my kids to school would have a price tag of about \$50,000. I am thankful to hear that there are now curriculum and activity reimbursement programs that some families are able to participate in. I am sure that alleviates a lot of financial burdens and believe much more of this should happen (DEPEW, 2022).

However, some parents point out that the increase might be limited to certain areas “Homeschool is growing though but in specific communities... where parents choose to leave some curricula. It is a way to control what is taught and keep their faith as a priority” (BODAH B, 2022).

Finally, in question ten a total of 40% of the interviewers provided additional information, commenting more on homeschooling. Some prefer homeschooling to keep a better learning environment: “the school systems caused anxiety on my kids” (WOODS, 2022). The importance of co-ops was reinforced “homeschooling is done

best in community, even the most independent people need others support to thrive while homeschooling” (RYAN 2022).

Advances in the overall educational system were also noted: “the State now allows our homeschoolers to be part-time students and participate in band, sports... Our present school district is especially welcoming, and this has been a blessing for our family” (DEPEW, 2022).

Drawing from her own experiences in this system, an interviewer reported succeeding in homeschooling:

As someone who was homeschooled K-12, I would definitely recommend this route to any parent looking for an alternative to public school. I had a very positive experience during my school years and was successful in attending university and obtaining a bachelor of science degree afterwards. There is a lot of good information online about this educational pathway and I encourage you to read about it and consider this rewarding opportunity for your family (INT. TEN, 2022).

Moreover, evidence suggests that homeschoolers perform equal to or better than their conventionally schooled peers on measures of achievement and socioemotional functioning, but methodological limitations, especially selection effects, make it premature to draw definitive conclusions (VALIENTE et al., 2022).

When we compare our study with others, we noted similar reasons why parent homeschool, such as concern about the school environment such as safety, drugs or negative pressure from colleagues, dissatisfaction with the academic background of schools and desire to provide religious formation. Other motivations were children with special needs other than physical or mental, desire for a non-traditional approach in education, child with mental or physical health problems and desire to provide moral education (IES, 2019).

Schafer and Khan (2016) conducted a comparison between homeschoolers, flexi-schoolers, and enrolled students presenting a profile of prevalent homeschoolers that were from skilled parents, in the higher income categories, owning their own home and living at the same address for a considerable period. We have not performed socio-economic analysis in this study; however, we understand that family structure and dynamics is vital to the success of homeschooling.

There is a common-sense critique that homeschooling isolates children from mainstream society, depriving them of social experiences that they need to thrive as adults. Some parents in our study try to be part of co-ops to address this concern. Research shows that homeschooled children, for all or most of their K-12 education, had less exposure to mainstream school-based social opportunities but reflected that

homeschooling had not hindered their ability to navigate society effectively (HAMLIN and CHENG, 2022).

The role of the covid-19 pandemic

The covid-19 pandemic significantly contributed to increase homeschooling numbers. In the past two years, parents learned that they can keep their children safe at home while contributing to their intellectual growth. A concern for these new families choosing homeschool could be the readaptation to the in-person system. The Washington Office of Superintendent of Public Instructions reports that the 2021 homeschool enrollment count was about 32,000 students in 20,304 families. That is nearly double from 2019 when there were 20,844 homeschoolers in 13,614 families enrolled (MAJORS, 2022).

It is important to note though that the homeschooling enrollment numbers were already growing. According to the Institute of Education Sciences, the number of homeschool students increased from 850,000 in 1999 to 1,690,000 in 2016, and the percentage of those who were homeschooled nearly doubled from 1.7% to 3.3% in the same period (IES, 2019). These same figures differ from those raised by the National Home Education Research, which estimated 1,000,000 in 1997 and 2.3 million para 2016 (RAY, 2022). Although there is great divergence in estimates, both institutions show that the number of students in this modality has been growing every year.

During the pandemic and isolation period, many students transition to precarious and hostile realities, without access to technological resources and without support. There were few or no pedagogical support going to remote education. In addition, the lack of investment in education, and continuing education programs for teachers, also caused difficulties for teachers to adapt to the pandemic teaching scenario (AVELINO and MENDES, 2020).

Another problem refers to the boundary between school and home, which used to be physical and then became symbolic. Even if momentarily, the end of the autonomous construction of subjectivity can result in a lack of engagement with learning (SOUZA, 2021). The consequences of the pandemic on education are yet to be fully measured. Many problems not only extend from a pre-pandemic scenario, but are exacerbated by it.

In the readaptation process to return to school levels of indiscipline have also noticeably increased. It is inconvenient because it breaks the stability of an environment conducive to learning. The family structure is fundamental while preparing the

children to school, having a significant impact on the learning process (NAZARIA et al, 2020).

Although there is no evidence to show that homeschoolers have compromised academic or socio-emotional outcomes (VALIENTE et al, 2022) but experience diversity might be limited. In the same line, despite the fact that education without school produces good academic results, it might deny the possibility of living with a plurality of people, values and worldviews. (PICOLI, 2020).

Parents and guardians must find ways to address the concerns above through other activities that present an inclusive environment such as co-ops, community groups, church and other associations. Otherwise, the lack of exposure might result in problematic experiences later on (ARENDT, 2016). Regulations are also important because “growing up in a family environment has positive effects on development and well-being, but for many children this arrangement is unstable” (KVC, 2017, p. 54).

Overall, homeschooling can provide a healthier learning environment due to the possibility of focusing on areas of interest that take into account the subjectivity of each individual. Conducting the learning process with greater freedom and focus on the children’s needs is important. Cogan noted that:

Descriptive analysis reveals homeschool students possess higher ACT scores, GPAs and graduation rates when compared to traditionally-educated students. In addition, multiple regression analysis results reveal that students, at this particular institution, who are homeschooled, earn higher first-year and fourth-year GPAs when controlling for demographic, pre-college, engagement, and first-term academic factors (2010, p. 24)

Final Considerations

Homeschooling is a legal education modality in all states of the US, with increasing number of registered families. In this paper, we looked at Washington State regulations as well as implementation – in practice by surveying parents and guardians. There are many challenges and advantages described by the families while homeschooling.

The main reported benefits were flexibility or freedom to choose the curricula, to change the schedule, to determine priorities, as well as the direct involvement in their children’s education. Our results have shown that the significant increase on homeschooling, in these past years, is related to different reasons such as faith-based or family religious practices, and a product of the covid-19 pandemic.

With the pandemic, many families were forced to be at home with their children and realized that they could explore homeschooling from then on. Overall, the heterogeneity in the US homeschooling, ruled differently in each State, can cause difficulties in summarizing the topic and provide straight-forward guidelines or national regulations.

Acknowledgements

We would like to thank Álvaro Moro de Quadros for his valuable contributions on the literature review sections of this work as well as for new ideas on the topic. Álvaro has a B.S. in Chemistry and is a research collaborator at the Thaines and Bodah Center for Education and Development. We also want to express sincere gratitude to all the families who participate in the interviews and thus contributed to increase homeschooling awareness in the Americas.

References

- ARENDT, Hannah. A crise na Educação. In: ARENDT, Hannah. *Entre o Passado e o Futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2016. p. 221-247.
- AVELINO, Wagner F.; MENDES, Jessica G. A Realidade da Educação Brasileira a Partir da Covid-19. *Zenodo*, Boa Vista, v. 2, n. 5, p. 56-62, 1 maio 2020.
- BODAH, Bodah. Interview Seven: oral interview. *Interviewer*: Eliane Bodah. Selah: Thaines and Bodah Center for Education and Development, set. 2022. Transcript and Text. Oral interview to this report/project.
- BODAH, Eliane; BODAH, Brian. Management in Higher Education: an overview of public universities practices in the United States. *Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 24, n. 2, p. 250-264, maio/ ago 2017.
- COGAN, Michael F. Exploring Academic Outcomes of Homeschooled Students. *Journal of College Admission*. Arlington, número 208, p. 18-25, 2010.
- DEPEW, Int. Nine: interview [Sep. 2022]. *Interviewer*: E. Bodah. Selah: Thaines and Bodah Center for Education and Development, 2022. Transcript and Text. Interview to the UPF project.
- DONELLY, M. P. Homeschooling. In: GLENN, C. L.; DE GROOF, J. (ed.). *Balancing freedom, autonomy and accountability in education*. V. 1. Tilburg, NL: Wolf Legal Publishers, 2012, pp. 199-220. Disponível em: <https://edpolicy.education.jhu.edu/wp-content/uploads/2019/05/Homeschooling-1.9.pdf>. Acesso em: 15 out. 2022.

GAITHER, Milton. Homeschooling in the USA: Past, present and future. *Theory and Research in Education*. Los Angeles, volume 7, n. 3, p. 331-346, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1477878509343741>. Acesso em: 13 mar. 2023.

HAMLIN, Daniel; PETERSON, Paul E. Homeschooling Skyrocketed During the Pandemic, but What Does the Future Hold? It may be less of an either-or option, as homeschooling is combined with online experiences, neighborhood pods, cooperatives, or joint undertakings with public and private schools. *Education Next*, vol. 22, n. 2, p. 18-25, 2022. Disponível em: <https://www.educationnext.org/homeschooling-skyrocketed-during-pandemic-what-does-future-hold-online-neighborhood-pods-cooperatives/>. Acesso em: 7 out. 2022.

HAMLIN, Daniel; CHENG, Albert. Homeschooling, Perceived Social Isolation, and Life Trajectories: An Analysis of Formerly Homeschooled Adults. *Journal of School Choice*, v. 16, n. 2, p. 332-359, 2022.

IES. Institute of Education Sciences. School Choice in the United States: 2019. Washington, DC, 2019. Disponível em: <https://nces.ed.gov/pubs2019/2019106.pdf>. Acesso em: 10 out. 2022.

INT. TEN, Anonymous. Interview Ten: oral interview [Sep. 2022]. Interviewer: Eliane Bodah. Selah: Thaines and Bodah Center for Education and Development, 2022. Transcript and Text. Oral interview to this report/project.

KLEMPPEL Andrew. Interview Three: oral interview [Sep. 2022]. Interviewer: Eliane Bodah. Selah: Thaines and Bodah Center for Education and Development, 2022. Transcript and Text. Interview to this report/project.

KLEMPPEL, Carly. Interview Four: oral interview [Sep. 2022]. Interviewer: Eliane Bodah. Selah: Thaines and Bodah Center for Education and Development, 2022. Transcript and Text. Oral interview to this report/project.

KVC, Know Violence in Childhood. Ending Violence in Childhood. *Global Report*. Nova Dheli: Know Violence in Childhood, 2017. Disponível em: https://observatorio3setor.org.br/wp-content/uploads/2018/07/global_report_2017_ending_violence_in_childhood.pdf. Acesso em: 4 out 2022.

MAJORS, Tyrah. A classroom on wheels: Federal Way Woman Providing Home School Support to Families. *Tyrah KOMO News Wednesday*, 7 set. 2022. Disponível em: <https://komonews.com/news/back-to-school/a-classroom-on-wheels-federal-way-woman-providing-home-school-support-to-families>. Acesso em: 11 out. 2022.

NAZARIA, Camila F.; OLIVEIRA, Michele S.; SILVA, Walkiria A.: Os Desafios da Indisciplina no Espaço Escolar: Um artigo original. *Anais do 3º Simposio de TCC, das*

faculdades FINOM e Tecsoma. 2020; 1486-1498. Disponível em: <https://www.finom.edu.br/assets/uploads/cursos/tcc/202102240902239.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2022

PICOLI, Bruno A. Homeschooling and the Indispensable Dangers of Education: reflections on the possibilities of education without school in the plural world from Arendt, Biesta and Savater. *Educational Praxis*, [S. l.], v. 15, p. 1–22, 2020.

RAY, Brian D. *Research Facts on Homeschooling*. 2022. National Home Education Research Institute Report. Disponível em: <<https://www.nheri.org/research-facts-on-homeschooling/>>. Acesso em: 13 out. 2022.

RYAN, Int. One: interview [Sep. 2022]. Interviewer: E. Bodah. Selah: Thaines and Bodah Center for Education and Development, 2022. Transcript and Text. Interview to the UPF project.

SCHAFER, Mark J.; KHAN, Shana S. Family Economy, Rural School Choice, and Flexi-schooling Children with Disabilities. *Rural Sociology*, [S.L.], v. 82, n. 3, p. 524-547, 25 set. 2016.

SOUZA, Carolina A. de. Notas sobre o fazer de uma psicóloga escolar na pandemia. *Estilos da Clínica*, [S.L.], 2021 26 (1): 17-28, 29 abr. 2021.

VALIENTE, Carlos; SPINRAD, Tracy L; RAY, Brian D.; EISENBERG, Nancy; RUOF, Ariana. Homeschooling: What do we know and what do we need to learn?. *Child Development Perspectives*, 16, n. 1, p. 48-53, 2022.

VIEIRA, André de H. P. *School? No, Thank you: A homeschooling picture of Brazil*. 2012. 76 f. TCC (Graduation) - Social Sciences Course, Institute of Social Sciences, University of Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/3946/1/2012_AndredeHolandaPadilhaVieira.pdf. Acesso em: 21 out. 2022.

WHO. Washington Homeschool Organization. Home-based Instruction. Chapter 28A.200 RCW. Disponível em: <https://washhomeschool.org/resources/homeschool-law>. Acesso em: 11 out. 2022.

WOODS, Tracy. Interview Two: oral interview [Sep. 2022]. Interviewer: Eliane Bodah. Selah: Thaines and Bodah Center for Education and Development, 2022. Transcript and Text. Oral interview to this report/project.

Direito à Educação no Brasil: subsídios para uma análise sobre a proposta da educação domiciliar

Right to Education in Brazil: subsidies for an analysis of the proposal for home education

Derecho a la Educación en Brasil: subsidios para un análisis de la propuesta de educación en el hogar

*Nilson Carlos da Rosa**
*Jaime José Zitkoski***

Resumo

Este artigo tem por objetivo analisar a Educação de forma geral e ao Ensino Básico de forma mais específica, no qual se acentua o movimento *homeschooling* no Brasil, frente aos desafios e possibilidades do Direito à Educação perante a disputa de grupos com interesses privado-empresarial sobre a Educação em nosso país. Analisou-se esse tema inicialmente através de um resgate histórico da Educação brasileira, a partir da Constituição Federal de 1988 aos dias atuais, na sequência desenvolveu-se acerca da educação domiciliar em nosso país. A metodologia utilizada é uma abordagem qualitativa de cunho hermenêutico, com procedimento bibliográfico e documental visando uma interpretação crítica. Percebeu-se o inexorável entendimento da Educação como Direito indispensável à formação de indivíduos autônomos, críticos e dialógicos mediante os conteúdos e experiências de convivencialidade propiciados no âmbito social das Instituições de Ensino. Desse modo, entende-se que a relação individual e coletiva nos percursos do processo de ensino-aprendizagem é indispensável à formação humana e profissional na contemporaneidade, bem como à integridade do indivíduo na sociedade.

Palavras-chave: educação; direito à educação; *homeschooling*.

Recebido em: 04.10.2022 — Aprovado em: 18.02.2023
<https://doi.org/10.5335/rep.v29i3.13876>
ISSN on-line: 2238-0302

* Doutorando em Educação no PPGEDU/UFRGS, sob orientação do Prof. Dr. Jaime José Zitkoski. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5885-3554>. E-mail: nifilo7@yahoo.com.br.

** Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS (1999). É professor Associado 4 com dedicação exclusiva na UFRGS. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1266-2039>. E-mail: jaime.jose@ufrgs.br.

Abstract

This article aims to analyze Education in general and Basic Education in a more specific way, in which the homeschooling movement in Brazil is accentuated, facing the challenges and possibilities of the Right to Education in the face of the dispute of groups with private-business interests over education in our country. This theme was analyzed initially through a historical rescue of Brazilian Education, from the Federal Constitution of 1988 to the present day, in the sequence it was developed about home education in our country. The methodology used is a qualitative approach of a hermeneutic nature, with a bibliographic and documentary procedure aiming at a critical interpretation. It was noticed the inexorable understanding of Education as an indispensable right to the formation of autonomous, critical and dialogic individuals through the contents and experiences of conviviality provided in the social scope of Educational Institutions. In this way, it is understood that the individual and collective relationship in the paths of the teaching-learning process is essential for human and professional training in contemporary times, as well as for the integrity of the individual in society..

Keywords: education; right to education; homeschooling.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo analizar la Educación en general y la Educación Básica más específicamente, en la que se acentúa el movimiento homeschooling en Brasil, enfrentando los desafíos y posibilidades del Derecho a la Educación frente a la disputa de grupos con intereses privado-empresariales por la educación en nuestro país. Este tema fue analizado inicialmente a través de un rescate histórico de la Educación Brasileña, desde la Constitución Federal de 1988 hasta la actualidad, en la secuencia que se desarrolló sobre la educación en el hogar en nuestro país. La metodología utilizada es un enfoque cualitativo de naturaleza hermenéutica, con un procedimiento bibliográfico y documental que busca una interpretación crítica. Se constató la inexorable comprensión de la Educación como Derecho indispensable para la formación de sujetos autónomos, críticos y dialógicos a través de los contenidos y experiencias de convivencia brindados en el ámbito social de las Instituciones Educativas. Así, se entiende que la relación individual y colectiva en los caminos del proceso de enseñanza-aprendizaje es fundamental para la formación humana y profesional en la contemporaneidad, así como para la integridad del individuo en la sociedad.

Palabras clave: educación; derecho a la educación; educación en el hogar.

Introdução

Neste artigo analisam-se os desafios e possibilidades do Direito à Educação diante à disputa de grupos com interesses privado-empresarial sobre a Educação em nosso país. Para isso, observamos a Educação de forma geral e analisamos o Ensino Básico de forma mais específica, no qual se acentua o movimento *homeschooling* no Brasil.

A metodologia utilizada é através de uma abordagem qualitativa de cunho hermenêutico, com procedimento bibliográfico e documental que tem por propósito uma

interpretação crítica acerca do tema em discussão. Desse modo, num primeiro momento destaca-se por um resgate histórico atinente à educação brasileira, no que se denomina de educação básica, no recorte de tempo a contar mais precisamente a partir da Constituição Federal de 1988. Com essa abordagem realizada neste íterim se tem o propósito de observar como se dá ao que se busca entender como Direito à Educação.

Na sequência, são apresentados os conceitos de *homeschooling*, destacando suas origens e contextualizando-o no cenário brasileiro e suas implicações na discussão referente ao ensino básico nacional. Por fim, propõe-se lançar luzes para que se alcance alternativas salutares a uma educação garantidora do direito à aprendizagem dos alunos e contribuam não somente no acúmulo de saberes, mas igualmente nas possíveis vivências e experiências socializadoras desses mesmos conhecimentos, em que o lócus axial do seu desenvolvimento está na Instituição Escola.

Educação básica no Brasil à luz do Direito à Educação

A educação básica no Brasil alcança maior projeção social a partir da Constituição Federal de 1988, aprovada em Assembleia Nacional em 22 de setembro de 1988 e promulgada em 5 de outubro daquele mesmo ano. Nela está presente do Artigo 205 a 214 assuntos pertinentes à educação em seus diferentes níveis e modalidade, estendendo-se igualmente à iniciativa privada de ensino, desde que cumprida às exigências constitucionais.

Na Constituição de 1988 ficou garantido o princípio da universalização da Educação, da gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais, ensino fundamental obrigatório e gratuito, expansão do ensino obrigatório e gratuito, progressivamente, ao ensino médio, atendimento em creche e pré-escolas às crianças de 0 a 6 anos.

Entende-se a partir dessa Constituição de 1988 o ensino obrigatório e gratuito como direito subjetivo. Faz valer a valorização dos profissionais do ensino, através da formação continuada, o qual os Estados devem adotar e expandi-la progressivamente. Há a exigência da aplicação anual pela União de nunca menos de 18%, e pelos Estados, Distrito Federal e Municípios de 25%, no mínimo da receita resultante de impostos, na manutenção e desenvolvimento do ensino. Ademais, institui-se que o Plano Nacional de Educação (PNE) seja decenal, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diferentes níveis. Além disso, através do PNE seja previsto recursos financeiros de percentual do Produto Interno Bruto (PIB), direcionado à Educação.

Soma-se a isso, o Plano deve também tentar programar medidas para resolver problemas como: evasão escolar, analfabetismo, repetência, qualidade do ensino, etc. Cria-se com base também nesses aspectos, no ano de 1990, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb), “com o objetivo de identificar fatores que incidem no processo de aprendizagem com vistas à melhoria na qualidade do ensino” (MEC, 2020). Nesse sentido cabe considerar, o que afirma Sofia Lerche Vieira:

Somente em 1996, contudo, a educação iria passar a conviver com novos dispositivos legais, com a aprovação da segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e de medidas que vieram a instituir o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), através da Lei nº 9.424/96. Posteriormente, em 2006, em substituição ao Fundef foi aprovado o Fundeb, com vigência a partir de 1º de janeiro de 2007 (VIEIRA, 2015, p. 21)

Portanto, na sequência do contexto histórico da Educação brasileira, em 20 de dezembro de 1996 é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) através da Lei nº 9.394, a qual “estabelece normas para todo o sistema educacional, da educação infantil à educação superior, além de disciplinar a Educação Escolar Indígena. A nova LDB substitui a Lei nº 5.692 de 1971 e dispositivos da Lei nº 4.024, de 1961, que tratavam da educação” (MEC, 2020). Inclui-se a esse feito a aprovação da “Emenda Constitucional nº 14, regulamentada pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, que institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef)” (MEC, 2020). Já em 28 de maio de 1998 é criado, através da Portaria nº 438 o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o qual serve “como instrumento de avaliação do desempenho dos alunos e das escolas. Na sua quarta edição, em 2001, passou a ser aceito como teste válido para o acesso ao ensino superior, de modo isolado ou combinado ao vestibular tradicional” (MEC, 2020).

A utilização do conceito Educação Básica, toma corpo e forma com a constituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/9.394/96), o que esclarecemos neste momento. Segundo Dermeval Saviani:

[...] o conceito de educação básica adotado implica não apenas uma reordenação do ensino fundamental, mas o empenho decidido em universalizar o ensino médio na perspectiva de uma escola unificada, capaz de articular a diversidade de experiências e situações em torno do objetivo de formar seres humanos plenamente desenvolvidos e, pois, em condição de assumir a direção da sociedade ou de controlar quem dirige (SAVIANI, 2016, p. 233).

Da mesma forma, sobre a conceituação da educação básica, Jamil Cury apresenta:

A Constituição Federal de 1988, no capítulo próprio da educação, criou as condições para que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, assumisse esse conceito já no § único do art. 11 ao assinalar a possibilidade de o Estado e os municípios se constituírem como um sistema único de educação básica. Mas a educação básica é um conceito, definido no art. 21 como um nível da educação nacional e que congrega, articuladamente, as três etapas que estão sob esse conceito: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio (CURY, 2002, p. 169).

Ainda, segundo esse mesmo autor:

A própria etimologia do termo base nos confirma esta acepção de conceito e etapas conjugadas sob um só todo. Base provém do grego *básis*, *eós* e significa, ao mesmo tempo, pedestal, suporte, fundação e andar, pôr em marcha, avançar. A educação básica é um conceito mais do que inovador para um país que, por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar (CURY, 2002, p. 170).

Podem-se observar, nesse novo contexto, avanços significativos no atinente à educação básica ao estabelecer por meio da lei e seus preceitos a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino oficial público às crianças, adolescentes e jovens, nos diferentes níveis e modalidade do processo de ensino-aprendizagem. Tais medidas contemplam a real necessidade daquilo que é necessário e substancial à vida formativa de todo e qualquer pessoa, de modo a possibilitar o seu desenvolvimento cognitivo, social e cultural e alcançar melhores condições de vida e igualmente lidar com as diferentes circunstâncias pelas quais poderá passar no percurso da sua vida. Nesse sentido, entende-se à educação, sobretudo a básica como um direito subjetivo dos indivíduos constituintes da nossa sociedade. Segundo Marilena Chauí:

A prática de declarar direitos significa, em primeiro lugar, que não é um fato óbvio para todos os homens que eles são portadores de direitos e, por outro lado, significa que não é um fato óbvio que tais direitos devam ser reconhecidos por todos. A declaração de direitos inscreve os direitos no social e no político, afirma sua origem social e política e se apresenta como objeto que pede o reconhecimento de todos, exigindo o consentimento social e político (CHAUÍ, 1989, p. 20).

A obrigatoriedade da educação básica torna-se um direito subjetivo, e como direito subjetivo público permite que todo cidadão possa reclamar, pois se trata de um direito social, constitucional, o qual se espera o cumprimento pelo Estado, nas suas

diferentes esferas (União, Estado, Distrito Federal e Municípios). Uma vez que a educação estende-se a uma participação massiva e ativa da população, esta terá possibilidade de formar uma compreensão crítica que permitirá melhor entender-se a si e à realidade em que ela vive, e a partir disso buscar alcançar condições salutaras de vida, sobretudo por ter conseguido o acesso à Educação. No entanto, esse processo não se realiza automaticamente, exige a cooperação constante entre todos os entes envolvidos, seja o Estado pelo dever de cumprir as legislações, sejam os cidadãos no cumprimento das suas obrigações, o que só se efetiva à medida que há a tomada de consciência de cada um dos implicados em tal sociedade.

Diante do contexto da educação como direito em 14 de setembro de 1999, por meio do Parecer nº 14/99, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Em 9 de janeiro de 2001 é aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE), à luz da Lei nº 10.172, com duração de 10 anos. Conforme o sítio do MEC (2020), este tem por objetivo estabelecer que os Estados e Municípios, com essa medida ficam responsáveis e incumbidos de elaborar os planos decenais correspondentes aos seus locais. Da mesma forma estabelece que seja de responsabilidade da União instituir o Sistema Nacional de Avaliação, através do qual fixará os mecanismos necessários ao acompanhamento das metas constantes no Plano Nacional de Educação (PNE). Nesse mesmo ano ainda, foi criado o Programa nacional de Renda Mínima vinculada à Educação, o denominado Bolsa-Escola Federal, por meio da Lei nº 10.219, de 11 de abril de 2001. Este programa visava estimular crianças e jovens carentes de 6 e 15 anos a acessar e participar da educação, e com isso romper com a situação de miserabilidade social à qual se encontra, uma vez que as mães dessas crianças e adolescentes recebiam um cartão magnético para usar junto às Agências da Caixa Econômica Federal e obter benefícios liberados pelo Ministério da Educação (MEC), como forma de subsidiar em suas necessidades essenciais de vida.

Nos anos subsequentes os governos brasileiros buscaram realizar ações de maior impacto no aspecto de inclusão no ensino básico, com isso observa-se a tentativa de universalização do ensino básico à população brasileira, conforme proposto pela Constituição Federal de 1988, e reforçada pela LDB 9.393/96. Isso se faz perceptível quando em 8 de setembro de 2003 é criado o Programa Brasil Alfabetizado através da Decreto nº 4.834, que tem por objetivo, de acordo com o documento, promover a alfabetização de jovens acima de 15 anos e adultos excluídos da escola antes de aprender a ler e a escrever. Soma-se a essas medidas a ampliação do Programa Nacional de Livro Didático (PNLD) para atender a todos os alunos do ensino fundamental, e escolas especiais,

tanto públicas quanto privadas, desde que, essas últimas sejam filantrópicas. Nesse mesmo ano, em 9 de janeiro, por meio da Lei nº 10.639 é tornado obrigatório o ensino da temática História e Cultura Afro-Brasileira no currículo oficial escolar das escolas públicas de ensino básico. Bem como, naquele período foi ampliado o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) que passa a atender crianças matriculadas nas creches públicas e filantrópicas que antes não se encontravam incluídas nesse tipo de atendimento. Ações essas caracterizam a compreensão acerca da inclusão e universalização do ensino básico em nosso país.

A inclusão refere-se não somente ao acesso dos alunos à escola, como por exemplo, a instituição do Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE), com o propósito de oferecer transporte escolar aos alunos da educação básica pública residentes em áreas rurais através da Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004, mas igualmente de conteúdos que dizem respeito à realidade da sociedade brasileira, portanto fundamentais ao aprendizado das crianças, adolescentes e adultos, que além dos conhecimentos gerais básicos ao processo de ensino-aprendizagem para uma formação integral do indivíduo, possibilitar igualmente o aprendizado de uma profissão através de regulamentos oficiais conforme previsto no Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, o qual considera que em observância as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, desenvolva-se por meio de cursos e programas a qualificação profissional, inicial e continuada de trabalhadores, da mesma maneira que se realize educação profissional técnica de nível médio, entre outros aspectos condizentes às prerrogativas dessa Lei. Pode-se considerar também que a universalização do ensino não deve ficar restrita ao acesso das pessoas às instituições do ensino, sim de igualmente garantir sua permanência, e para isso ocorrer torna-se necessário cumprir, principalmente por parte dos gestores públicos em parceria com outros entes sociais, muitos dos desafios e das possibilidades para a concretização de tais medidas, que são socialmente exigíveis num contexto dispare e imenso quanto o é o Brasil.

Entre outros aspectos importantes de mudanças, inclusão e transformação da educação brasileira está a obrigatoriedade de ofertar aos alunos, principalmente do ensino médio, e a esses facultativos em se matricularem para aprenderem além da sua língua vernácula, línguas estrangeiras como o espanhol e o inglês, conforme a Lei nº 11.161, de 05 de agosto de 2005. Todavia, essa Lei é alterada em 16 de fevereiro de 2017, pela Lei nº 13.415, em seu Art. 35-A§ 4º, quando afirma que o ensino da língua inglesa é obrigatório nos currículos do ensino médio, e ao mesmo tempo faculta como optativa a oferta de outras línguas estrangeiras, contudo, mantendo a preferência, entre essas, do ensino preferencial do espanhol.

Em 6 de fevereiro de 2006, por meio da Lei nº 11.274 é instituído o ensino fundamental de 9 anos, com matrícula obrigatória aos 6 anos de idade. Nesse ano ainda, em 13 de julho, foi criado o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Ensino de Jovens e Adultos (Proeja), em que o Decreto nº 5.840, tem por objetivo permitir que os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) aprendam uma profissão enquanto realizam seus estudos no nível fundamental ou médio.

Posteriormente, em 20 de junho de 2007, com a Lei nº 11.494 é regulamentado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), o qual foi instituído pela Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006 que altera a redação dos Artigos 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal, bem como o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. De acordo com Art. 2º, da Lei 11.494, “os fundos destinam-se a manutenção e a o desenvolvimento da educação básica pública e à valorização dos trabalhadores em educação, incluindo sua condigna remuneração”. Nota-se que com essa regulamentação contempla-se todo o ensino básico, pois anteriormente tínhamos o Fundef que atendia parte do ensino básico, uma vez que a lei estava restrita apenas ao ensino fundamental.

Em consequência das políticas de fomento à educação básica são instituídos sistemas de acompanhamento e avaliação, respectivamente, o Censo Escolar - principal instrumento de coleta de informações da educação básica, coordenado pelo INEP - e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), através dos quais se obtém dados que reunidos constituirão os indicadores do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), este, por sua vez, serve de importante condutor das políticas pública em prol da educação de qualidade, com o propósito de alcançar metas estabelecidas pelo sistema de ensino brasileiro atinente à educação básica. Além disso, esses dados servirão de referência para as metas do Plano Nacional de Educação (PNE) e podem ser acompanhados pelo Observatório do PNE, que tem a função de um instrumento de controle social acerca das políticas públicas educacionais.

Outras medidas realizadas pelo Ministério da Educação se referem ao Programa mais Educação. Por meio da Portaria Interministerial nº 17 de 24 de abril de 2007 busca-se “fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio de atividades sócio-educativas no contraturno escolar”. Além dessa Portaria apresenta-se o Decreto nº 6.093, também de 24 de abril de 2007, o qual “dispõe sobre a reorganização do Programa Brasil Alfabetizado, no intuito de universalizar a alfabetização de jovens e adultos de quinze anos ou mais e de outras providências”. Soma-se a

isso, o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Este versa sobre um plano coletivo de médio e de longo prazo, com o objetivo de melhorar a qualidade da educação no país, com ênfase na educação básica. De acordo com sítio do MEC (2020), trata-se de uma “política que reforça a visão sistêmica da educação, com ações integradas com o objetivo de melhorar a educação no Brasil, em todas as suas etapas, em um prazo de 15 anos, com prioridade para a educação básica”.

Com o objetivo de fortalecer os sistemas de ensino dos Estados e do Distrito Federal através de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio não profissional foi instituído pelo Ministério da Educação (MEC) o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), através da Portaria nº 971 de 9 de outubro de 2009, que em seu Art. 2º, Parágrafo único apresenta os objetivos do Programa Ensino Médio Inovador (2009), dentre os quais destacamos os cinco primeiros:

- I - expandir o atendimento e melhorar a qualidade do ensino médio;
- II - desenvolver e reestruturar o ensino médio não profissionalizante, de forma a combinar formação geral, científica, tecnológica, cultural e conhecimentos técnicos- experimentais;
- III - promover e estimular a inovação curricular no ensino médio;
- IV - incentivar o retorno de adolescentes e jovens ao sistema escolar e proporcionar a elevação da escolaridade;
- V - fomentar o diálogo entre a escola e os sujeitos adolescentes e jovens (BRASIL, 2009).

O Programa caracteriza-se por uma rede de interação entre os diferentes sistemas de ensino, nas distintas esferas institucionais (União, Estados e Municípios), cujo objetivo está em buscar obter uma educação básica que contemple as emergências da realidade atual da sociedade por meio do processo de ensino-aprendizagem. Evidencia-se também por através do ProEMI a tentativa de universalização do ensino médio com ações que permitam aos jovens das diferentes condições sociais, sobretudo dos de categorias mais vulneráveis socialmente, de baixa renda, poder realizar seus estudos por meio de conhecimentos que os habilite alcançar melhores condições de vida em todos os seus aspectos.

Em afinidade às políticas educacionais de inclusão e universalização, por parte do Ministério da Educação (MEC), está igualmente o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), por meio da Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, entre outros objetivos, de acordo com Art. 1º, Parágrafo único: “III - contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público, por meio da articulação com a educação profissional”.

Em 2014 é aprovado o Plano Nacional de Educação por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, com diretrizes, metas e estratégias para a educação, com

vigência por 10 anos, a contar da data da sua publicação. O Plano Nacional de Educação tem como função articular os esforços nacionais em regime de colaboração entre os entes da federação (União, Estado e Municípios) para efetivar o processo de universalização da oferta do ensino na etapa obrigatória (de zero a 17 anos), com isso, elevar o nível de escolaridade da população, aumentar o percentual de alfabetização, e melhorar a qualidade da educação básica e superior brasileira, de acordo com o que está apresentado neste documento como metas a serem alcançadas.

Esse documento, em forma de Lei, está exposto dez (10) diretrizes com objetivo de guiar a educação brasileira neste período e igualmente estabeleceu vinte (20) metas a serem cumpridas em igual espaço de tempo, com o objetivo de aprimorar a educação brasileira em todas as etapas e modalidades do ensino. Portanto, trata-se de um grande desafio para todos os gestores da educação brasileira, onde quer que atuem nos seus diferentes lugares e contextos. Conforme o Art. 2º são essas as diretrizes do PNE:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - melhoria da qualidade da educação;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - valorização dos (as) profissionais da educação;
- X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014).

Em 2015 é Lançada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento que define o conjunto de aprendizagens essenciais no percurso da educação básica. A BNCC está prevista no Art. 210 da Constituição Federal de 1988, o qual diz “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”, Logo, nota-se que o mesmo prevê a criação de uma base nacional comum curricular para o ensino fundamental. Da mesma forma, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9.394/96), em seu Art. 26, determina também a adoção de uma Base Nacional Comum Curricular para a educação básica, avança em relação à Constituição Federal,

pois acrescenta ao ensino fundamental, a educação infantil e o ensino médio. Esse documento LDB 9.394/96, Art. 26 diz:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013) (LDB 9.394/96).

Ao encontro dessas mesmas leis estão as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), as quais dão estrutura à BNCC, que por sua vez detalha as habilidades e competências que todos os alunos de todas as escolas em nosso país devem aprender. Essas diretrizes apresentadas na Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010, define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação. Em seu Cap. II trata acerca da formação básica comum e parte diversificada. Ao observarmos, mais precisamente, o Art. 14 do referido documento CNE/CEB, lê-se:

Artigo 14. A base nacional comum na Educação Básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais (CNE/CEB, 2010).

Do documento das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) foram elaborados Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Esses são um referencial para a educação, com o objetivo de orientar, mas não determinar, por meio de normatizações de alguns aspectos fundamentais referentes a cada componente curricular para os professores que atuam no ensino básico de escolas públicas e particulares, podendo eles adaptar tais sugestões à sua realidade de sala de aula e ao contexto político, social, econômico e cultural no qual se encontra e realiza a sua atividade docente, sem com isso faltar para com os seus aprendizes, com os conhecimentos reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania.

No ano de 2016 é criado o Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EMTI) Portaria 1.145, de 10 de outubro de 2016, que visa apoiar a implementação da proposta pedagógica de escolas de ensino médio em tempo integral das redes públicas dos Estados e do Distrito Federal. Nesse mesmo ano, é criado o MedioTec, uma ação do Programa Pronatec, que passa a ofertar vagas em cursos de educação profissional técnica de nível médio, de forma concomitante, para os estudantes matriculados no ensino médio regular em escolas públicas,

permitindo obter duas certificações, e consequência disso, encontrar-se apto para se inserir no mundo do trabalho e renda. Essa propositiva, segundo o MEC (2016), “é executado em parceria com a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPECT) e as Redes Públicas Estaduais e Distritais de Educação (RPEDE), além das instituições privadas de ensino técnico de nível médio”.

Em 16 de fevereiro de 2017 é criada a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral através da Lei nº 13.415, a chamada Lei da Reforma do Ensino Médio. Com ela foi estabelecidas uma série de mudanças na estrutura do ensino médio: ampliou o tempo mínimo do estudante na escola, definiu uma organização curricular mais flexível, com a oferta de diferentes itinerários formativos. A esse processo se soma o Decreto nº 9.204 com o objetivo de apoiar a universalização do acesso à internet de alta velocidade e fomentar o uso pedagógico de tecnologias digitais na educação básica.

Homeschooling em face ao contexto brasileiro

Como o próprio termo se apresenta *homeschooling*, nota-se sua origem não ser brasileira. Tal movimento, ao se fazer um resgate de literatura no concernente tema, sabe-se da procedência advir dos Estados Unidos. Caracteriza-se em uma modalidade de ensino em que os pais buscam ensinar seus filhos no âmbito doméstico, junto à sua família. Todavia, o termo assim como sua dinâmica tem alcançado adeptos de diferentes países, entre eles o Brasil, mais precisamente a partir dos anos de 1990, que tentam aderir a esse modelo de ensino.

Em análise a esse assunto, Cury assim define:

A denominada *homeschooling* ou educação do lar, ou mesmo educação doméstica, é um movimento por meio do qual os pais de família, alegando insatisfação com a educação escolar ofertada nos estabelecimentos públicos ou privados, pleiteiam transmissão dos conhecimentos a ser dada em casa. Esse movimento já possui vários adeptos no Brasil e seus seguidores vêm pressionando os poderes públicos, em especial os Tribunais, no sentido de legitimar tal opção, inclusive por meio de uma legislação regulamentadora (CURY, 2019, p. 2).

Observa-se que as justificativas tomadas pelas famílias interessadas nesse modelo de ensino se centram na questão da qualidade do ensino ofertada pelas escolas e nas situações de violências, preconceitos e *bullying*. Além disso, divergem da forma como os conteúdos são apresentados no processo de ensino-aprendizagem em relação as suas crenças e pressupostos religiosos e morais que essas professam deliberadamente. Em 2010 surge no Brasil a Associação Nacional de Educação Domiciliar (ANED), uma

instituição sem fins lucrativos e de iniciativa de um grupo de famílias, que fazem apologia ao que denominam autonomia educacional da família. Além disso, afirmam que os pais, uma vez terem o dever de educar seus filhos, têm o direito de fazer a opção pela modalidade de ensino dos mesmos.

Os motivos que levam os pais a optarem pela educação domiciliar, conforme consta no sítio da Associação Nacional de Educação Domiciliar, são:

A maioria dos pais retira os filhos da escola pelo desejo de oferecer aos filhos uma educação personalizada que possa explorar o potencial, os dons e os talentos de cada criança ou adolescente. Essa personalização costuma revelar-se tão eficaz que 2 horas de atividades por dia equivalem a mais de 5 horas na escola (ANED, 2022).

E como benefício, destaca a Associação, que há pesquisas e estudos científicos em vários outros países, onde se comprova que a educação domiciliar proporciona maior amadurecimento, desenvolve a disciplina de estudo e o gosto pelo aprendizado. Além disso, afirmam que facilita o emprego de novas estratégias de aprendizado, favorece o empreendedorismo, e gera adultos seguros com potencial de excelentes resultados acadêmicos. Em consequência disso, segundo a ANED (2022), há o número reduzido de alunos em relação à escola. Com isso, pode-se ter o desenvolvimento de forma personalizada do potencial, dons e talentos de cada aluno. Entendem, dessa forma, que a educação domiciliar faculta ensinar conforme o ritmo e o estilo de aprendizado de cada aluno, dando possibilidades de fazer a integração entre conhecimentos de áreas diversas, além de trabalhar num ambiente seguro, com liberdade para acertar e errar e os pais terem maior tempo de convivência com os filhos.

Segundo Barbosa (2016), apesar de *homeschooling* ser um movimento frequentemente associado ao movimento da *school choice* na América do Norte, é possível avaliar que seu crescimento encontra-se relacionado com os interesses do mercado das reformas educacionais. À medida que há a reivindicação de algumas famílias para a realização do estudo domiciliar, manifestam-se interesses em encontrar subsídios pedagógicos, entre outras coisas, para essa forma de ensino, e isso abre brechas para a maior inserção comercial de materiais didáticos, que muitas vezes centram-se muito mais no horizonte da mercantilização do ensino, baseado na lei da oferta e da procura, do que no compromisso de um ensino comprometido com a formação atinente às necessidades de saberes que promovam conhecimentos salutarés ao desenvolvimento cognitivo, afetivo, psicológico, sociocultural dos estudantes possibilitando-os na compreensão e no diálogo com a realidade, na qual se encontram inseridos e para além dela. Diferentemente desse processo, haverá, muito provavelmente a reificação de uma “lógica na qual

se insere o *homeschooling*, como o mais expressivo segmento da escolarização privada” (AURINI; DAVIES, 2005).

Entretanto, considerando a realidade brasileira é importante destacar, primeiramente, o que considera Barbosa:

[...] o estudo sobre a possibilidade de prática e de normatização do ensino em casa no Brasil requer uma análise dos aspectos jurídicos que envolvem o tema, suscitando a compreensão do que estabelece a legislação, do impacto das decisões judiciais já existentes sobre o tema, da repercussão dos Tratados Internacionais de Direitos Humanos ratificados pelo Brasil, assim como da pressão exercida pela população e pelas associações em prol do movimento (BARBOSA, 2016, p. 155-156).

Ao encontro dessa discussão, faz-se necessário relembrar o que traz a Constituição Federal (CF) de 1988 em seu Artigo 205. “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.” Em consonância a isso, cabe ressaltar que o Código Penal em seu artigo 246, do Decreto Lei nº 2.848 de 7 de dezembro de 1940, assim diz: “Deixar sem justa causa, de prover a instrução primária de filho em idade escolar: Pena – detenção, de quinze dias a um mês, ou multa.” Observa-se que à época, já havia essa instrução, embora, diferentemente de hoje, não havia escolas suficientes para atender a demanda de alunos nessa fase inicial dos estudos escolares, nem mesmo professores com a formação esperada para esse ofício, quando desses se exigia um grau mínimo de instrução, em muitos casos de terem ao menos o ensino fundamental completo. Atualmente, soma-se a esse Decreto Lei, a Emenda Constitucional n.º 59 de 2009(NÃO ESTÁ NA REFERÊNCIA), a qual exara em seu Artigo 1º, no qual os incisos I e VII do Artigo 208 da Constituição Federal contêm as seguintes alterações: assim em seu inciso “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;” por conseguinte, o inciso “VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.”

Em análise a esses aspectos, entende-se que, embora o Art. 205 da Constituição Federal (2021) não proíbe explicitamente a educação domiciliar, ou doméstica, de todo modo, no § 3º do Art.208 do mesmo documento ratifica que “cabe ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos seus pais ou responsáveis, pela frequência escolar”. Portanto, é dever do Estado e dos

responsáveis pelos seus filhos garantir-lhes o acesso, a permanências e condições salutaras para a realização do processo de ensino-aprendizagem em ambiente escolar, seja ela a instituição pública, ou privada.

No atinente “a educação escolar no terreno do privado goza de liberdade nos termos da lei, o que, no caso, implica a autorização de funcionamento e o respeito à legislação educacional” (CURY, 2019). Sabe-se nesse sentido, no âmbito dos poderes públicos, quaisquer que sejam eles, é lícito fazer o que está na lei, enquanto na esfera privada é permitido tudo o que a lei não proíbe.

Em consonância à análise acima, convém considerar o que diz o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei 8069/90, quanto a esse tema. O Art. 55 da Lei 8.069 de 13 de julho de 1990 diz: “Os pais ou responsáveis tem a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/96) apresenta em seu “Art. 1 A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.” Todavia, no § 1º desse igual artigo diz que “Esta lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias”. Ainda no que confere a esse documento, o Art. 6º diz: “É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade”. E o Art.7 - A, destaca, “Ao aluno regularmente matriculado em instituição de ensino pública ou privada, de qualquer nível, é assegurado, no exercício da liberdade de consciência e de crença, [...]”.

Em alusão a esses princípios, o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n.º 13.005 de 2014, prevê, para os educandos de quatro a dezessete anos, metas e estratégias para a universalização das etapas da Pré-Escola, do Ensino Fundamental e Médio. Já, em 2000 o relator da Câmara da Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação, órgão normativo da educação por lei federal, através do Parecer n.º 34/2000 afirmou que não há “abertura para que se permita a uma família não cumprir a exigência da matrícula obrigatória”, com base no que consta nos documentos oficiais já apresentados neste texto.

Apesar da contrariedade do que está estabelecido em lei ao *homeschooling* no Brasil ainda há famílias brasileiras que insistem na legalização dessa prática. No entanto, já em 2001, o Superior Tribunal de Justiça (STJ) já havia rejeitado o *homeschooling* em decorrência de um mandado de segurança (Mandado de Segurança n.º 7.407 – DF – 2001/0022843-7) advindo de família adepta a esse modelo de ensino. O Decreto n.º

5.622 de 2005, em Art.30 regulava a educação à distância, da mesma forma estabelecia condições de sua realização em “situações emergenciais”, sobretudo nos ensino fundamental e médio.

Contudo, em 2017, a partir do Decreto n.º 9.057/17, em seus Art.8º e 9º mantêm as condicionalidades do Decreto anterior, mas flexibiliza a sua oferta o que pode-se observar no Art. 9º:

A oferta de ensino fundamental na modalidade a distância em situações emergenciais, previstas no § 4º do art. 32 da Lei nº 9.394, de 1996, se refere a pessoas que:

- I - estejam impedidas, por motivo de saúde, de acompanhar o ensino presencial;
- II - se encontrem no exterior, por qualquer motivo;
- III - vivam em localidades que não possuam rede regular de atendimento escolar presencial;
- IV - sejam transferidas compulsoriamente para regiões de difícil acesso, incluídas as missões localizadas em regiões de fronteira; ou
- V - estejam em situação de privação de liberdade (BRASIL, 2017).

Ainda, no que diz respeito à tentativa dos pais querer ensinar seus filhos em casa, a ANED acionou o Superior Tribunal Federal (STF) e este debateu o tema no ano de 2018, algo que se repetiu nos anos posteriores quando de requerimentos de algumas famílias de diferentes lugares do Brasil. O argumento quase unânime dos Ministros foi o de que essa modalidade de ensino é ilegal por não estar prevista na Constituição. Ademais, consideram o que consta na Constituição Federal em seus artigos 205, 226 e 227 indicam a solidariedade entre Estado e família no dever de cuidar da educação das crianças, bem como da liberdade aos pais para o planejamento familiar, e competindo ao Estado propiciar recursos educacionais e científicos para o exercício desse direito.

No Congresso Nacional, há vários projetos em tramitação (em torno de quinze) sobre o ensino doméstico (*homeschooling*). De acordo com o noticiado em 26 de maio de 2022 pela Agência de Notícias do Senado Federal “chegou ao Senado nesta semana o projeto que autoriza a educação domiciliar, conhecida como *homeschooling*, no Brasil. O PL 1.388/2022 foi aprovado pela Câmara no dia 19 de maio (como PL 3.179/2012) e já está na Comissão de Educação (CE) do Senado”. No âmbito do Senado há argumentos contra e favoráveis à regulamentação da educação domiciliar.

A discussão ainda pertinente a esse tema volta-se a um contexto mais amplo que diz respeito à educação como bem público. Pois, do contrário, o que hoje é direito de cada cidadão segundo nossa legislação, poderá descambar para um viés essencialmente mercadológico (CHAUÍ, 2003). Para tanto, faz-se necessário considerar algumas concepções atinentes aos estudiosos que abordam sobre o referido tema. Entre outros, destacamos Lubienski (2000, p. 175), para o qual, “o *homeschooling* como parte de uma

das maiores tendências, presente em muitos países, de privatização de partes da vida social que anteriormente foram pensadas como pertencentes à esfera pública”. Por sua vez, Ranieri (2009, p.390), ao referir-se a esse assunto, diz que é temerário priorizar, “o campo das ações individuais em detrimento das normas [...] e dos valores, dos laços tradicionais de solidariedade e da complementaridade entre o público e o privado”. Igualmente, Michel Apple (2003) entende que o movimento *homeschooling* reflete o crescimento da consciência privatizada em outras áreas da sociedade, sobretudo em relação aos espaços que antes públicos, agora vão sendo cercados, a exemplo, de praças, condomínios urbanos em cidades, como se os cidadão não fizessem mais parte da mesma, mesmo que vivem às cercanias da mesma. Nas palavras de Barbosa (2016, p.160), “o *homeschooling* é avaliado como a forma mais radical de privatização de um bem público, dado que os pais focam somente nos benefícios de seus próprios filhos, em detrimento os interesses e responsabilidades públicas e privatizando os aspectos sociais da educação”.

Nesse sentido, pode-se entender a educação sendo levada ao limbo, uma vez que estará à mercê dos interesses e vontades particulares, que poderão nem sempre estar em consonância com os princípios de cidadania e agir democrático, à medida que se restringe à esfera particular e privada do ensino.

Considerações finais

Pode-se entender que nos últimos anos o contexto histórico da Educação básica em nosso país foi caracterizado por uma série de Programas de governo, em que cada um, a seu modo, implantou seu ideário atinente a essa realidade do ensino, muitas vezes sem considerar o que já vinha sendo realizado em prol das políticas educacionais. Observa-se que nem todos esses programas foram suficientes para superar os empecilhos que travam o desenvolvimento da qualidade do ensino e a valorização das condições profissionais dos educadores (FREIRE, 1996).

Entretanto, reconhece-se que algumas políticas educacionais dos últimos 30 anos atingiram certos avanços em relação a amplitude do direito à educação, mesmo que de forma insuficiente. Portanto, há de convir, nesse sentido, que a qualidade do ensino não depende apenas de resultados obtidos por meio de provas atinentes aos conteúdos, mas igualmente de possibilitar aos cidadãos condições de liberdade, diálogo, criatividade, interações sociais, criticidade e aptidões que os habilite exercer sua cidadania e realizar-se humanamente numa sociedade democrática de direitos e deveres. Nesse sentido, cabe-nos lembrar do que explicitou o insigne educador brasileiro, Paulo Freire:

Os homens, pelo contrário, ao terem consciência de sua atividade e do mundo em que estão, ao atuarem em função de finalidades que propõem e se propõem, ao terem o ponto de decisão de sua busca em si e em suas relações com o mundo, e com os outros, ao impregnarem o mundo de sua presença criadora, através da transformação que realizam nele, na medida em que dele podem se separar-se e, separando-se, podem com ele ficar, os homens, ao contrário do animal, não somente vivem, mas existem e sua existência é histórica (FREIRE, 2014, p. 124).

Deste modo entendemos que, para uma sociedade alcançar os objetivos que a coloquem em patamares avançados em relação a si própria no atinente à educação, faz-se imprescindível igualmente contar com a capacidade de um povo que exija e lute por seus direitos, do contrário ficará a mercê das façanhas de detentores das políticas ideológicas, que incidem nas decisões das políticas educacionais. Estas, nem sempre contemplam as necessidades da realidade social brasileira.

Portanto, entende-se que, mais do que programas, no que concerne à educação básica em nosso país, é fundamental um projeto educacional que acolha a realidade brasileira. Nessa direção, em diálogo com Biesta (2020, p.191) podemos afirmar que, educar é mais uma questão de criar espaços onde os alunos podem ser livres para aprender, livres para pensar, livres para compreender e, assim, poderão construir a sua liberdade e encontrar seu caminho que “ninguém mais pode fazer no seu lugar”, uma vez que visa à liberdade enquanto sujeito, sobretudo, e não objeto do seu vir a ser no processo de ensino-aprendizagem.

Por tais razões, entende-se que, diante dos desafios futuros da sociedade brasileira, a educação não pode ser tratada como uma questão privada, de interesse apenas familiar. Pois, ela consiste em um dos fundamentos para o futuro de uma Nação e jamais pode ser concebida como algo secundário, sem planejamento de políticas públicas republicanamente discutidas e efetivadas, ou relegada ao espontaneísmo das vontades subjetivas de cunho familiar, na esfera da vida privada apenas. Além disso, diante das enormes desigualdades que temos no Brasil, o Estado é o responsável para uma maior equidade dos serviços públicos a serem prestados para a maior parte da população brasileira, carente de recursos privados para conseguir manter uma educação de qualidade em seus próprios domicílios.

Nesse horizonte acima, a escola precisa ser concebida como um espaço privilegiado e, talvez, seja um lugar ímpar para milhões de crianças e adolescentes brasileiros, para sua formação humana e socialização. Se estes não tiverem a escola não será em suas casas, onde muitas vezes faltam os recursos e materiais, ou equipamentos da era digital para acessarem um nível de qualidade equitativo com os tempos atuais. Conforme bem

nos coloca Santos (2007), o espaço da comunidade é a dimensão mais enfraquecida da sociedade contemporânea e, possivelmente, a educação escolar tem uma relação direta com essa crise, pois na vida escolar reside um grande potencial na formação cidadã e na socialização da pessoa enquanto *ser junto com os outros*. Questiona-se: que educação as escolas estão oportunizando? e, igualmente, o *homeschooling* teria de fato condições melhores no processo de socialização, ou agravaria ainda mais essa crise?

Referências

ANED (Associação Nacional de Educação Domiciliar). *A Educação Domiciliar*. Disponível em: <https://aned.org.br/index.php/conheca-educacao-domiciliar/perguntas-e-respostas>. Acesso em: 31 ago. 2022.

APPLE, M. W. Fora com todos os professores: a política cultural do ensino doméstico. In: APPLE, M. W. *Educando à Direita: Mercados, Padrões, Deus e Desigualdade*. São Paulo: Cortez, 2003.

AURINO, J.: DAVIES, S. Choice whiouth markets: home schooling in contexto of private education. *British Journal of Sociology of Education*. v. 26, n. 4., p. 461-474, set., 2005.

BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro. *Homeschooling* no Brasil: ampliação do direito à educação ou via de privatização? *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v. 37, nº 134, p. 153-168, jan.-mar., 2016.

BIESTA, G. J.J. *A (re) descoberta do ensino*. Trad. Ana Sebastiana Monteiro Ribeiro. São Carlos: Pedro & João Editores, 2020.

BRASIL, Câmara Federal. *Decreto nº 4.834*, de 8 de setembro de 2003. Cria o Programa Brasil Alfabetizado, institui a Comissão Nacional de Alfabetização e a Medalha Paulo Freire, e dá outras providências. Brasília, 8 de setembro de 2003.

BRASIL, Câmara Federal. *Lei nº 10.172*, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, 9 de janeiro de 2001.

BRASIL, Câmara Federal. *Lei nº 12.020*, de 27 de agosto de 2009. Dá nova redação ao inciso II do *caput* do art. 20 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para modificar o rol de instituições de ensino comunitárias. Brasília, 27 de agosto de 2009.

BRASIL, Câmara Federal. *Lei nº 13.005*, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Brasília, 25 de junho de 2014.

BRASIL, Câmara Federal. *Lei nº 4.024*, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1961.

BRASIL, Câmara Federal. *PEC nº 370*, de 18 de junho de 1996. (Do Poder Executivo), Mensagem nº 1. 078/95. Modifica o Art. 207 da Constituição Federal. Brasília, 18 de junho de 1996.

BRASIL, MEC. *Portaria nº 264*, de 26 de março de 2007. Institui o Dia Nacional do Censo Escolar da Educação Básica, com o objetivo de estabelecer a data de referência das informações declaradas ao Censo Escolar da Educação Básica. Brasília, 26 de março de 2007.

BRASIL, MEC. *Portaria nº 438* de 28 de maio de 1998. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Brasília, 28 de maio de 1998.

BRASIL, MEC. *Portaria Normativa Interministerial nº 17*, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades sócio-educativas no contraturno escolar. Brasília, 24 de abril de 2007.

BRASIL, MEC. *Resolução CNE/CP nº 1*, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 18 de fevereiro de 2002.

BRASIL, MEC. *Resolução CNE/CP nº 2*, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília, 22 de dezembro de 2017.

BRASIL, MEC. *Resolução nº 2*, de 30 de janeiro de 2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 30 de janeiro de 2012.

BRASIL, Planalto. *Decreto nº 5.840* de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Brasília, 13 de julho de 2006.

BRASIL, Planalto. *Decreto Nº 5.154 de 23 de julho de 2004*. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Brasília, 23 de julho de 2004.

BRASIL, Planalto. *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. Brasília, 19 de dezembro de 2005. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5622-19-dezembro-2005-539654-publicacaooriginal-39018-pe.html>.

BRASIL, Planalto. *Decreto nº 6.093*, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a reorganização do Programa Brasil Alfabetizado, visando a universalização da alfabetização de jovens e adultos de quinze anos ou mais, e dá outras providências. Brasília, 24 de abril de 2007.

BRASIL, Planalto. *Decreto nº 9.057*, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 25 de maio de 2017.

BRASIL, Planalto. *Decreto nº 9.204*, de 23 de novembro de 2017. Institui o Programa de Inovação Educação Conectada e dá outras providências. Brasília, 23 de novembro de 2017.

BRASIL, Planalto. *Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017*. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 25 de maio de 2017.

BRASIL, Planalto. *Lei nº 5.692*, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, 11 de agosto de 1971.

BRASIL, Planalto. *Lei nº 9.394* de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL, Planalto. *Lei nº 10.219*, de 11 de abril de 2001. Cria o Programa Nacional de Renda Mínima vinculada à educação - "Bolsa Escola", e dá outras providências. Brasília, 11 de abril de 2001.

BRASIL, Planalto. *Lei nº 10.639*, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, 9 de janeiro de 2003.

BRASIL, Planalto. *Lei nº 10.880*, de 9 de junho de 2004. Institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar - PNATE e o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos, dispõe sobre o repasse de recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado, altera o art. 4º da Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Brasília, 9 de junho de 2004.

BRASIL, Planalto. *Lei nº 11.161*, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Revogado pela lei nº 13.415 de 2017. Brasília, 5 de agosto de 2005.

BRASIL, Planalto. *Lei nº 11.274* de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Brasília, 6 de fevereiro de 2006.

BRASIL, Planalto. *Lei nº 11.494*, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da

Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília, 20 de junho de 2007.

BRASIL, Planalto. *Lei nº 12.513*, de 26 de outubro de 2011. Institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec); altera as Leis nº 7.998, de 11 de janeiro de 1990, que regula o Programa do Seguro-Desemprego, o Abono Salarial e institui o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), nº 8.212, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre a organização da Seguridade Social e institui Plano de Custeio, nº 10.260, de 12 de julho de 2001, que dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, e nº 11.129, de 30 de junho de 2005, que institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem); e dá outras providências. Brasília, 26 de outubro de 2011.

BRASIL, Planalto. *Lei nº 13.415*, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, 16 de fevereiro de 2017.

BRASIL. (Constituição Federal). *Emenda Constitucional nº 53* de 19/12/2006. Da nova redação aos Artigos 7, 23, 30, 206, 208, 211 E 212 da Constituição Federal e ao Artigo 60 do Ato das disposições constitucionais transitórias. Brasília, em 19 de dezembro de 2006.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, compilado até a Emenda Constitucional nº 111/2021. – Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2021.

BRASIL. CNE/CEB. *Resolução nº 4*, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica. Brasília, 13 de julho de 2010.

BRASIL. *Decreto-lei 2.848*, de 7 de dezembro de 1940. *Código penal*. São Paulo: Saraiva, 2000.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal de 1988, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos

programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. *Diário Oficial da União*, Brasília, 12 nov. 2009a.

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei 8.069/90. São Paulo, Atlas, 1991.

BRASIL. MEC. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB 34/2000*. Validação de ensino ministrado no lar. Brasília, 4 dez. 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb34_00.pdf. Acesso em: 13 mar. 2023.

BRASIL. MEC. *Portaria nº 971*, de 9 de outubro de 2009. Instituir, no âmbito do Ministério da Educação, o Programa Ensino Médio Inovador, com vistas a apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas do ensino médio não profissional. *Diário Oficial da União*, Brasília: DF, nº 195, 13 de outubro de 2009. Seção 1.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*: apresentação dos temas transversais, ética. Brasília, 1997.

BRASIL. *Parecer CNE/CB nº 14* de 14 de setembro de 1999. Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais das Escolas Indígenas. Brasília, 14 de setembro de 1999.

BRASIL. *Resolução nº 4*, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, Edição 242, de 18 de dezembro de 2018, Seção 1.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 24, p.5-15, set.-dez. 2003.

CHAUÍ, M. Direitos humanos e medo. In: FESTER, A. C. R. (org.). *Direitos Humanos e...: medo, AIDS, Anistia Internacional, Estado e literatura*. v. 1. São Paulo: Brasiliense, Comissão Justiça e Paz de São Paulo, 1989. p. 15-36.

CURY, C. R. J. *Homeschooling* ou educação no lar. *Educação ver*, 2019, v.35, e219798. Epub 03-Jul-2019.

CURY, C. R. J. A educação básica no Brasil. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 23, n. 80, setembro/2002, p. 168-200 Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 13 mar. 2023.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 57. ed. Revista e atualizada. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

LUBIENSKI, C. Whither the Common Good? A Critique of Home Schooling. *Peabody Journal of Education*, Nashville, v. 75, n. 1-2, p. 207-232, 2000.

LUBIENSKI, C. A Critical View of Home Education. *Evaluation and Research in Education*, v. 17, n. 2-3, p. 167-178, 2003

RANIERI, N. B. S. *O Estado democrático de direito e o sentido da exigência de preparo da pessoa para o exercício da cidadania, pela vida da educação*. Tese (Livre-docência). Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, 2009.

SANTOS, B. de S. *Renovar a Teoria Crítica e Reinventar a Emancipação Social*. São Paulo: Boitempo, 2007.

SAVIANI, D. *A lei da educação: LDB: trajetória, limites e perspectivas*. 13 ed. rev. atual. e ampl. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. (Coleção educação contemporânea).

SENADO FEDERAL. *Projeto que autoriza educação domiciliar começa a ser discutido no Senado*. <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2022/05/26/projeto-que-autoriza-educacao-domiciliar-comeca-a-ser-discutido-no-senado>. Fonte: Agência Senado. Acesso em: 28 ago. 2022.

VIEIRA, S. L. *Estrutura e funcionamento da educação básica*. 2. ed. Atualizada. Fortaleza: EdUECE, 2015.

A escola como espaço socializador: uma crítica aos limites do *homeschooling*

The school as a socializing space: a criticism of the limits of homeschooling

La escuela como espacio socializador: una crítica a los límites de la educación en el hogar

*Telmo Marcon**

*Ivan Penteado Dourado***

*Luciane Spanhol Bordignon****

Resumo

A Educação Domiciliar vem se expandindo em diferentes contextos e ganhando adeptos, mas também sofrendo muitas críticas. O presente artigo, de natureza bibliográfica e documental, objetiva reunir argumentos para fundamentar uma crítica aos limites político-pedagógicos do *homeschooling* na medida em que delimita a educação ao âmbito familiar. Esse projeto afronta princípios básicos da formação de sujeitos democráticos possibilitados pela escola enquanto espaço público. Para tanto, o artigo inicia com uma problematização do tema, estabelece um diálogo com Durkheim e Norbert Elias, dois clássicos da Sociologia que pensam a socialização e a individualização e destacam a importância do espaço público na constituição individual e social dos sujeitos, segue com a análise de alguns princípios do *homeschooling* no Brasil e reúne argumentos relativos às implicações pedagógicas de uma educação circunscrita ao âmbito familiar e conclui defendendo a tese da importância do espaço público escolar na formação de sujeitos democráticos e cidadãos.

Palavras-chave: Educação pública. Homeschooling. Socialização. Escola. Democracia.

Recebido em: 09.02.2023 — Aprovado em: 20.02.2023
<https://doi.org/10.5335/rep.v29i3.14302>
ISSN on-line: 2238-0302

* Doutor em História Social pela PUC de São Paulo. Pós-doutor em Educação intercultural pela UFSC. Professor, pesquisador e orientador no Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade (IHCEC) da Universidade de Passo Fundo e do PPGEDU/UPF (mestrado e doutorado). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9110-3210>. E-mail: telmomarcon@gmail.com.

** Doutor em Educação pela UPF. Professor, pesquisador da Universidade de Passo Fundo e professor colaborador do PPGCiamb/UPF (mestrado). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4529-831X>. E-mail: ivandourado@upf.br.

*** Doutora em Educação pela UFRGS. Coordenadora Pedagógica do Curso de Pedagogia do Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade (HCEC) da Universidade de Passo Fundo. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1620-0288>. E-mail: lucianebordignon@upf.br.

Abstract

Home education has been expanding in different contexts and gaining supporters, but also suffering a lot of criticism. This article, of a bibliographical and documental nature, aims to gather arguments to support a critique of the political-pedagogical limits of homeschooling insofar as it delimits education to the family sphere. This project confronts basic principles of the formation of democratic subjects made possible by the school as a public space. To this end, the article begins with a problematization of the theme, establishes a dialogue with Durkheim and Norbert Elias, two classics of Sociology who think about socialization and individualization and highlight the importance of the public space in the individual and social constitution of the subjects, continues with the analysis of some principles of homeschooling in Brazil and brings together arguments related to the pedagogical implications of an education limited to the family environment, and concludes by defending the thesis of the importance of the public school space in the formation of democratic subjects and citizens.

Keywords: Public education. Homeschooling. Socialization. School. Democracy.

Resumen

La educación domiciliar viene expandiéndose en distintos contextos y ganando adeptos, pero también sufriendo muchas críticas. El presente artículo, de carácter bibliográfico y documental, tiene por objetivo reunir argumentos para fundamentar una crítica a los límites político pedagógicos de la educación en el hogar en la medida en que delimita la educación familiar. Ese proyecto acomete principios básicos de la formación de sujetos democráticos posibilitados por la escuela, mientras tanto por el espacio público. Con cuanto, el artículo empieza con una problematización del asunto, establece un diálogo con Durkheim y Norbert Elias, dos clásicos de la Sociología que piensan en la socialización y la individualización y apuntan la importancia del espacio público en la constitución individual y social de los sujetos, sigue con el análisis de algunos principios de la educación en el hogar en Brasil y reúne argumentos relativos a las implicaciones pedagógicas de una educación limitada al ámbito familiar y concluye garantizando la tesis de la importancia del espacio público escolar en la formación de sujetos democráticos y ciudadanos.

Palabras clave: Educación pública. Educación en el hogar. Socialización. Escuela. Democracia.

1. Considerações iniciais

Quando se trata de educação não faltam opiniões. Profissionais de todas as áreas do conhecimento têm alguma sugestão ou ideia para resolver problemas educacionais. O mesmo problema foi observado por Norbert Elias ao analisar as representações sobre a sociedade (1994, p. 13. Grifo do autor) quando afirma: “todos sabem o que se pretende dizer quando se usa a palavra ‘sociedade’, ou pelo menos todos pensam saber”. Partindo dessa constatação, surge a questão: qual a concepção de educação que temos e usamos? Os desdobramentos dessa argumentação certamente não confluem para o mesmo ponto. Mas não é apenas uma questão conceitual de educação que aqui nos

interessa. A educação é, acima de tudo, um processo de formação num duplo movimento: a constituição do sujeito enquanto indivíduo e, concomitantemente, a formação de um sujeito social. São duas dimensões de um mesmo processo formativo que nem sempre conseguem encontrar um ponto de equilíbrio. Quando um dos extremos domina, o outro torna-se frágil.

A socialização é, ao mesmo tempo, um processo simples e complexo. Simples pelo fato de nascermos em determinados contextos e, neles, aprendermos as questões básicas para a sobrevivência que são transmitidas de maneira espontânea. Aprendemos a falar, reconhecer e compartilhar certos valores, dizer sim ou não para determinadas situações, seguir conselhos dos adultos, identificar e assumir determinados papéis sociais etc. Concomitantemente, experienciamos limites ao que desejamos e projetamos frente aos demais sujeitos, ou seja, estabelecemos relações com outros indivíduos ou mesmo coletividades sociais, com as quais nem sempre estamos em pleno acordo. Nessas tensões e contradições é que nos constituímos como indivíduos socializados, ou seja, como sujeitos capacitados para viver em sociedade. Neste sentido, a constituição das identidades individuais é condição fundamental para a vida social, assim como as identidades sociais são essenciais para a constituição dos sujeitos coletivos.

O que estamos a defender é que nos constituímos como indivíduos socializados em meio às tensões e contradições sociais, nas disputas entre o 'eu' e o 'nós'. A escola tem, nesses processos, um papel fundamental. A vida social é, por natureza, conflitiva, tensa e permeada por disputas e contradições. É evidente que, em alguns contextos, essas tensões são mais complexas e indefinidas. Daqui, emerge a crítica que fundamentaremos aos defensores da Educação Domiciliar no Brasil que privam os filhos de experiências que a escola possibilita. Como criar as condições para que as crianças experienciem as situações contraditórias, conflitivas e tensas que os cotidianos da vida social impõem? Quais as implicações para a formação identitária das crianças que não experienciam o espaço público escolar e nem o convívio com os grupos sociais diversos que se fazem presentes na escola?

Essas questões não permitem respostas simples e nem universalizantes. A escola não pode tudo como observam Laval (2004) e Simons e Masschelein (2017), mas ela pode formar cidadãos democráticos (DEWEY, 1979; BENEVIDES, 1996). A formação de um sujeito capaz de conviver, interagir socialmente e socializar-se implica, necessariamente, em estabelecer inter-relações sociais e a escola é um *locus* privilegiado para tanto. Isso não significa dizer que a escola está conseguindo dar conta desse desafio, mas sem ela, certamente, as possibilidades ficam reduzidas. A escola é desafiada a

contribuir na formação intelectual, cidadã e profissional dos estudantes, ou seja, a desenvolver capacidades individuais tanto para formação para a vida em sociedade quanto para o trabalho. Quando um desses pilares não for contemplado ao longo da formação dos sujeitos é porque há problemas e limites. É evidente que não existem barreiras intransponíveis e poderá haver situações em que crianças estudem em casa e desenvolvam capacidades para conviverem socialmente, assim como poderá haver crianças que vão para a escola e não consigam desenvolver a dimensão da sociabilidade e encontrem dificuldades para a convivência social. O que se está propondo, aqui, é uma reflexão sobre a importância da socialização e da individualização das crianças para que possam exercer seus direitos de cidadania de forma democrática e respeitosa. Os processos educativos formais precisam contribuir para que as crianças, adolescentes e jovens aprendam a conviver com a diversidade e a pluralidade em todas as dimensões da vida social. Como define Durkheim (1967), não nascemos seres sociais, mas nos constituímos socialmente por meio das interações, ou seja, da socialização.

No decorrer do artigo, pretendemos fundamentar uma crítica aos pressupostos do *homeschooling* no Brasil e sobre como a estrutura socioeconômica, política e cultural brasileira cria obstáculos à implementação de projetos dessa natureza. Para tanto, iniciamos com uma reflexão a respeito da compreensão de socialização e individualização em estudos de Durkheim (1967) e Elias (1994); seguimos com a reconstituição de elementos presentes nos discursos e nas legislações relativas à Educação Domiciliar, além de alguns dados estatísticos do número de famílias que defendem esse ideário e as implicações pedagógicas de uma educação circunscrita ao âmbito familiar. Nas considerações finais, retomaremos a tese enunciada no resumo de que a escola ainda é, na contemporaneidade, um espaço fundamental de formação crítica do cidadão na perspectiva de Masschelein e Simons (2017) e de Dewey (1979). A vida em sociedade demanda uma formação social.

2. Individualização e socialização: contribuições de Durkheim e Norbert Elias

As contribuições dos dois sociólogos – Durkheim e Elias – são, ainda, extremamente relevantes e atuais. Pretendemos, aqui, recuperar apenas alguns elementos da vasta produção acadêmica de Durkheim, no final do século XIX e início do século XX, e de Norbert Elias, na segunda metade do século XX. As contribuições que nos interessam aqui dizem respeito aos processos de socialização e de individualização. Esses

autores possuem diferenças importantes, mas também elementos que dialogam e ajudam-nos a compreender melhor a importância das relações e interações sociais na constituição de sujeitos capacitados para viverem socialmente.

a) *A socialização em Durkheim*

Durkheim define-se como um autor positivista e assume que seu método é conservador: “nosso método nada tem, pois, de revolucionário. Num certo sentido é até essencialmente conservador, pois considera os fatos sociais como coisas cuja natureza não é passível de modificação fácil, por mais dúctil e maleável que seja” (1987, p. XVI-XVII). Esse reconhecimento é importante porque estamos tratando de um pensador que é conservador, mas, ao mesmo tempo, coloca questões que desafiam as sociedades contemporâneas, assim como projetos reacionários¹ como o da Educação Domiciliar. Seu grande esforço intelectual é de transformar a Sociologia em ciência, mas também de pensar a importância da educação na produção da coesão social. Ele reconhece que a coesão social foi produzida, historicamente, pelas religiões, mas, com os processos de industrialização e urbanização, na virada do século XIX para o XX, as religiões perderam essa hegemonia e a educação deveria, segundo Durkheim, contribuir para a produção dessa coesão social e, por conseguinte, superando a anomia social².

Interessa-nos, para este artigo, recuperar de Durkheim a perspectiva da educação republicana e a necessidade da produção de consensos sociais, condição para a própria existência social. Durkheim defende a tese de que não nascemos seres sociais, mas egoístas e, por meio da educação, vamos nos socializando, ou seja, nos apropriando de valores, normas e regras que possibilitam viver em sociedade. Daí a importância da socialização que deriva da sua compreensão de educação. Na obra *Educação e sociologia* (1967), ele vai construindo um conjunto de argumentos que resultam na definição clássica de educação compreendida como a ação exercida “pelas gerações adultas, sobre as gerações que não se encontram ainda preparadas para a vida social; tem por objeto suscitar e desenvolver, na criança, certo número de estados físicos, intelectuais e morais, reclamados pela sociedade política...” (1967, p. 41). Nessa definição, a educação tem um papel fundamental na constituição do ser social, ou seja, ele compreende a educação em sua função socializadora.

O conceito de socialização ganha, nas reflexões de Durkheim, um lugar central. Ele chega a essa conclusão observando o papel que a educação desempenhou ao longo da história. Critica tradições filosóficas que pensaram a educação enquanto dever ser, visto que sua compreensão de ciência apoia-se na história, na qual identifica como os

fatos efetivamente ocorreram e não como deveriam ser. Reconhece os elementos constitutivos dos fatos sociais³ que se sustentam numa base epistêmica positivista, ancorada na observação, experimentação e comprovação. A educação, o autor conclui, é um fato social por atender as três grandes características que o define: “O fato social é reconhecível pelo poder de coerção externa que exerce ou é suscetível de exercer sobre os indivíduos; e a presença deste poder é reconhecível, por sua vez, pela existência de alguma sanção determinada, seja pela resistência que o fato opõe a qualquer empreendimento individual que tenda a violentá-lo” (1987, p. 8).

Quais as contribuições de Durkheim para pensar as novas formas de coesão social, para além das formas tradicionais assentadas na tradição e no papel preponderante das gerações adultas? Oriundo de uma família judia, profundamente religiosa, Durkheim vai construindo referenciais baseados no método científico e numa compreensão de educação laica e republicana. Desde jovem, foi um opositor da educação religiosa e defensor do método científico, tensão crescente na Europa desde o século XVIII. O contexto que ele experienciava é de profundas transformações decorrentes da passagem de uma estrutura social e econômica essencialmente agrária, com uma forte coesão social produzida pelas religiões para uma crescente urbanização. As cidades possibilitam a emergência de novos referenciais éticos, políticos, sociais, culturais, estéticos e epistêmicos. Em meio à crise dos valores tradicionais e da emergência de novos parâmetros políticos laicos, Durkheim faz avançar sua compreensão de ciência, bem como da definição de educação laica e republicana, fundamental para produzir uma nova coesão social.

Na obra *Educação e sociologia*, Durkheim (1967) reflete sobre a natureza social da educação, ou seja, vai tirando conclusões a partir dos pressupostos sobre ciência e analisa a educação como fato social. A educação, de acordo com o autor, está presente em todas as sociedades, tem exterioridade na medida em que, em todas elas, existem sistemas educativos concretos e essa materialidade dá condições para uma análise objetiva, assim como possui universalidade na medida em que não é um fenômeno restrito a uma região ou país. A educação impõe-se coercitivamente e o indivíduo não tem outra opção a não ser ‘submeter-se’ aos processos educativos que são reconhecidos como válidos por uma determinada sociedade. Entende, desse modo, que a educação é múltipla e uma, ou seja, é múltipla na medida em que existem muitas formas de educação de acordo com as diferenças sexuais, econômicas, de grupos e classes sociais. Por outro lado, em todas as sociedades, os processos educativos e religiosos produziram coesão social, condição para a existência da própria sociedade. “Se, por um lado, existem tantas espécies de educação quanto meios sociais, por outro, todos os sistemas

educativos difundem certos ideais e sentimentos comuns a todos os grupos sociais” (VARES, 2011, p. 32). Dessa compreensão, deriva o caráter social da educação. Durkheim parte do princípio de que o ser humano só se tornou humano porque tornou-se sociável, ou seja, foi capaz de aprender hábitos e costumes característicos de seu grupo social, condição para conviver e sobreviver. A esse processo de aprendizagem, ele denomina socialização. Através da socialização constitui-se uma consciência coletiva que agrega tudo aquilo que habita as mentes e orienta-nos em relação ao nosso ser, sentir e agir.

Como Durkheim concebe a socialização? Após analisar muitas experiências históricas, ele conclui que, em todas as sociedades, as gerações adultas e as instituições sociais desempenharam um papel fundamental na socialização por meio da ação sobre as gerações ainda não preparadas para a vida social. Distintamente de outras tradições que acentuam a atividade do indivíduo, para Durkheim, a sociedade sobrepõe-se ao indivíduo que ingressa no mundo e precisa adaptar-se às estruturas socioculturais existentes.

Ao discutir a “missão social do mestre”, Vares (2011, p. 37) ressalta que a compreensão de educação em Durkheim contrapõe-se aos determinismos biológicos, ou seja, “o desenvolvimento depende de circunstâncias externas”, portanto, sociais e culturais. A constituição do ser social é a finalidade última da educação e o ser social que a educação propicia, segundo Durkheim (1967, p. 42), “não nasce com o homem, não se apresenta na constituição humana primitiva, como também não resulta de nenhum desenvolvimento espontâneo”. A conclusão a que chega é de que a ação exercida pela sociedade, especialmente pela educação, “não tem por objeto, ou por efeito, comprimir o indivíduo, amesquinhá-lo, desnaturá-lo⁴, mas ao contrário engrandecê-lo e torná-lo criatura verdadeiramente humana” (1967, p. 46-47).

No bojo dessa compreensão de ser humano como ser social, Durkheim pensa a função do Estado em relação à educação. É aqui que se situa a tese fundamental que nos interessa de modo peculiar para fundamentar uma crítica à Educação Domiciliar no Brasil. Ele parte da constatação de que há uma tensão entre família e Estado: “Opõe-se ao Estado, quase sempre, os direitos da família. Diz-se que a criança é, antes de tudo, de seus pais; a estes, pois, e a mais ninguém, incumbe a direção de seu desenvolvimento intelectual e moral” (1967, p. 47). Essa compreensão de educação é essencialmente privada e doméstica. Por isso, ele pondera e afirma que a educação “não pode ser inteiramente abandonada ao arbítrio dos particulares” (1967, p. 48), ou seja, “a escola não

pode ser propriedade de um partido; e o mestre faltará aos seus deveres quando empregue a autoridade de que dispõe para atrair seus alunos à rotina de seus preconceitos pessoais, por mais justificados que eles lhe pareçam” (1967, p. 49).

Nesse contexto, Durkheim pensa no papel do mestre educador como “um trabalho de autoridade”. A autoridade, por sua vez, não age pela violência, mas consiste “numa ascendência moral” que, por sua vez implica em disposição e confiança do mestre que deve ter consciência dessa autoridade. “A autoridade é uma força que ninguém pode manifestar, se efetivamente não a possui. (...) Não é de fora que o mestre recebe a autoridade: é de si mesmo” (1967, p. 55).

Os valores morais construídos e partilhados socialmente não se constituem em referências individuais, mas sociais. O mestre tem de partilhar esses valores com as crianças. Assim, Durkheim conclui que: “ao contrário da opinião muito difundida de que a educação moral deveria competir à família, acredito que o papel da escola na educação é e deve ser da mais alta importância. Existe toda uma parte da cultura, sua parte mais elevada, que não pode ser transmitida em outro lugar” (2008, p. 34-35).

b) Individualização e socialização em Norbert Elias

Norbert Elias (1994) tem, como foco de suas investigações, a relação entre indivíduo e sociedade. Como sociólogo, destaca, em suas reflexões, a complexidade das relações interpessoais e as interações sociais que resultam nos processos de socialização. É nas interações com os outros que os indivíduos constituem suas identidades. Ao introduzir conceitos como o de teias de relações, de rede ou figuração, salienta que as interações não são processos simples, ao contrário, são extremamente complexos.

Elias afirma que existem duas grandes tradições que tentam explicar a relação indivíduo e sociedade: uma destaca a ação dos indivíduos e a outra acentua o papel das estruturas sociais. Ele critica essas duas perspectivas porque elas não dão conta das complexas relações indivíduo-sociedade. Em relação à primeira assinala que: “parte das pessoas aborda as formações sócio-históricas como se tivessem sido concebidas, planejadas e criadas, tal como agora se apresentam ao observador retrospectivo por diversos indivíduos ou organismos” (1994, p. 13). Essa tradição defende que as ações são resultantes de decisões racionais de indivíduos isolados, mas, segundo o autor, ela apresenta inúmeros problemas. Uma segunda tradição criticada por Elias despreza o papel do indivíduo na sociedade e nas decisões sociais e políticas. Essa tradição baseada em modelos extraídos das ciências naturais, especialmente, da Biologia, defende que a

sociedade é uma entidade orgânica, supra individual. Elias faz a seguinte crítica a respeito dessas duas tradições:

Enquanto para os adeptos da convicção oposta (individualista), as ações sociais se encontram no centro do interesse e qualquer fenômeno que não seja explicável como algo planejado e criado por indivíduos mais ou menos se perde de vista, aqui, neste segundo campo, são os próprios aspectos que o primeiro julga inabordáveis – os estilos e as formas culturais, ou as formas e as instituições econômicas – que recebem maior atenção (1994, p. 15).

Na tentativa de superar esses limites, Elias chama a atenção para a ausência de modelos conceituais, assim como uma visão global que possibilite compreender como um “grande número de indivíduos compõe entre si algo maior e diferente de uma coleção de indivíduos isolados: como é que eles formam uma sociedade e como sucede a essa sociedade poder modificar-se de maneiras específicas, ter uma história que segue um curso não pretendido ou planejado por qualquer dos indivíduos que a compõem” (1994, p. 16). Neste sentido, Elias acentua que não são os indivíduos isolados (mônadas) que constituem a sociedade. Para superar essa tradição, ele lança mão de analogias: afirma que uma casa não é resultado de pedras isoladas, assim como uma música não é a soma de notas isoladas. Ambas somente existem quando constituírem um conjunto de relações. O mesmo ocorre com os indivíduos e a sociedade. Ambos implicam relações. Elias questiona-se: “como é possível que a existência simultânea de muitas pessoas, sua vida em comum, seus atos recíprocos, a totalidade de suas relações mútuas deem origem a algo que nenhum dos indivíduos, considerado isoladamente, tencionou ou promoveu, algo que ele faz parte, querendo ou não, uma estrutura de indivíduos interdependentes, uma sociedade?” (1994, p. 19). A partir dessa interrogação, ele fundamenta sua tese básica: “Não há dúvida de que cada ser humano é criado por outros que existiam antes dele; sem dúvida, ele cresce e vive como parte de uma associação de pessoas, de um todo social, seja qual for. Mas isso não significa que o indivíduo seja menos importante que a sociedade, nem que ele seja um meio e a sociedade, fim. A relação entre a parte e todo é uma certa forma de relacionamento, nada mais, e como tal, sem dúvida, já é bastante problemática” (1994, p. 19).

A abordagem sociológica de Elias é processual, ou seja, não existe nenhum tipo de predeterminação do ser humano. Ele não vive sem o outro, mas, ao mesmo tempo, não é determinado e nem igual ao outro. O que existe são relações de interdependência ou como pontua: “teias de relações”. Entende que a constituição do sujeito ocorre através das inter-relações que estabelece e daí a necessidade de ambientes adequados para que as crianças, especialmente, desenvolvam experiências socializadoras construtivas.

Elias é pós-metafísico e critica a ideia de essência ou de natureza humana pré-definida. Neste sentido, não existe no humano, diferentemente de outros animais, uma pré-organização instintiva. Como não existe uma essência a ser desenvolvida (desabrochada), o ser humano precisa constituir-se como tal. Faz isso por meio das interações que estabelece com as instituições sociais e políticas e com os outros. Socializar-se implica, neste sentido, construir interrelações com os outros e, nesses processos, que são tensos e dialéticos, constituir-se como tal, bem como constituir a sociedade. Elias usa metáforas para mostrar como ocorrem as inter-relações sociais, bem como que elas não são definidas *a priori*: dança de salão, jogos, redes. Essa ideia está expressa na frase: “é necessário desistir de pensar em termos de substâncias isoladas únicas e começar a pensar em termos de relações e funções” (1994, p. 25).

Os conceitos de interação e relação são centrais no pensamento de Elias. É o que se deduz da afirmação: “ao nascer, cada indivíduo pode ser muito diferente, conforme sua constituição natural. Mas é apenas na sociedade que a criança pequena, com suas funções mentais maleáveis e relativamente indiferenciadas, se transforma num ser mais complexo” (1994, p. 27). Essa tese tem suas implicações e consequências: tornamo-nos humanos desenvolvidos somente nas relações com outras pessoas e com o ambiente social que preexiste à vinda da criança ao mundo. “Somente ao crescer num grupo é que o pequeno ser humano aprende a fala articulada. Somente na companhia de outras pessoas mais velhas é que, pouco a pouco, desenvolve um tipo específico de sagacidade e controle dos instintos” (1994, p. 27).

Para Elias, existem os processos sociais (sociogênese) e os processos mentais individuais (psicogênese). Ambos se entrecruzam e, por isso, não há indivíduo fechado em si mesmo (*homo clausus*) e nem uma determinação do social sobre o indivíduo. Essa perspectiva é interessante porque permite pensar nas mudanças, mesmo quando parecem impossíveis. Através das interações, os indivíduos e as diferentes gerações vão se constituindo e constituindo a sociedade. É assim que Elias pensa o processo educativo com crianças:

a criança não é apenas maleável ou adaptável em grau muito maior do que os adultos. Ela precisa ser adaptada pelo outro, precisa da sociedade para se tornar fisicamente adulta. Na criança, não são apenas as ideias ou apenas o comportamento consciente que se veem constantemente formados e transformados nas relações com o outro por meio delas (ELIAS, 1994, p. 30).

Concluindo, é possível afirmar que essa compreensão de indivíduo e de sociedade em Norbert Elias traz relevantes implicações para a ação das instituições sociais, especialmente a escola, no sentido de propiciar interações positivas entre os indivíduos; a

importância de valorizar cada indivíduo e as múltiplas interações que ele estabelece cotidianamente. Possibilita, ainda, questionar as múltiplas formas de individualismo que vivemos hoje, assim como as interações que não contribuem para um desenvolvimento construtivo do próprio indivíduo e, por conseguinte, na constituição da sociedade. “Os seres humanos são parte de uma ordem natural e de uma ordem social” (1984, p. 41).

3. Princípios básicos da Educação Domiciliar

Quando tratamos de Educação Domiciliar, é importante não confundir com o Ensino Remoto, vivido durante a pandemia. Em contexto de pandemia, a modalidade remota foi uma imposição para todo o mundo. Foi uma forma precária e limitada para reduzir a exposição dos estudantes e, consequentemente, suas famílias ao vírus da COVID 19. Não foi uma modalidade pensada com a finalidade de substituir a presencialidade e nem defendida como uma medida capaz de qualificar os processos de ensino-aprendizagem. A Educação Domiciliar é anterior à pandemia, cuja discussão começou no início dos anos 2000 no Brasil, apresentada como uma modalidade de educação para crianças em casa como desejo dos pais, não necessariamente das crianças. Sendo assim, a Educação Domiciliar necessita ser discutida de forma mais ampla e profunda, já que seus defensores pensam a educação fora do espaço formal de ensino sob a supervisão e acompanhamento dos pais ou responsáveis. É de fundamental importância resgatar as bases desse modelo de educação. Quando mapeamos textos, artigos e o próprio movimento do *homeschooling*⁵, identificamos o direito às liberdades individuais como princípio basilar em contraposição aos direitos sociais e ao interesse público. Expresso em outros termos, o direito de cada família responsabilizar-se pela educação dos filhos, sem a interferência direta do Estado, como forma de materializar a liberdade individual dentro do espaço familiar e da criação e educação dos filhos sem os problemas e as críticas que a escola recebe. Essa proposta aponta para um rompimento profundo não apenas com os limites físicos do espaço escolar, mas acompanha, em nível mais profundo, a ruptura com o modelo de escolarização, retirando o papel dos professores na condução do ensino formal. Ao defender a educação no espaço doméstico⁶, coloca-se em xeque o modelo de escolaridade obrigatória definido pela legislação educacional brasileira.

Ao realizarmos um levantamento de pesquisas sobre o tema, o país com maior concentração de pesquisas sobre *homeschooling* é os Estados Unidos. Conforme Kunzman e Gaither (2013, p.31), esse processo deve-se a uma série de fatores, entre eles, o

de que o referido país possui o maior número de homeschoolers (estudantes em homeschooling) do mundo. Esse tema nunca foi aprovado na suprema corte americana. O que efetivamente ocorreu foi que diversos estados americanos receberam autorização legislativa para essa modalidade, principalmente, em casos de motivação religiosa das famílias demandantes.

Além dos EUA, alguns países europeus também vivem experiências de *homeschooling*. Nas comunidades belgas de língua francesa e holandesa, na Dinamarca, na Inglaterra, na Finlândia, na França, na Alemanha, na Irlanda, na Itália, na Holanda, na Noruega, em Portugal e na Suécia, existe essa modalidade de ensino, mas, com profundas diferenças de práticas, legislações e casos específicos em que essa modalidade é permitida. Em alguns casos, há um amplo poder do Estado para acompanhar e avaliar a qualidade e os critérios dessa modalidade e, em outros, esse processo não é de avaliação estatal (ANDRADE, 2017).

No caso brasileiro, não existe um ordenamento jurídico a respeito da Educação Domiciliar, o que impediria que existissem casos dessa modalidade de ensino de forma legal e pública. Existem, na realidade, regulamentações legais que determinam a matrícula de crianças e adolescentes na escola, ou seja, “lugar de criança é na escola”⁷. No contexto brasileiro atual, é dever do Estado e de seus agentes e órgãos competentes, juntamente com os pais ou responsáveis, matricular os filhos na escola em caráter obrigatório a partir dos quatro anos.

Esse entendimento era ponto pacífico até pouco tempo atrás. Mas, ao recuperarmos na esfera legislativa, a tramitação na Câmara dos Deputados da PEC n. 444/2009 (BRASIL, 2009), juntamente com processos no Supremo Tribunal Federal, objetivaram legalizar a promoção da educação em caráter desescolarizado. A Emenda Constitucional n. 444 de 2009 propunha acrescentar um parágrafo ao art. 208 da Constituição Federal, definindo que o Poder Público teria a responsabilidade de regulamentar a Educação Domiciliar “assegurado o direito à aprendizagem das crianças e jovens na faixa etária da escolaridade obrigatória por meio de avaliações periódicas sob responsabilidade da autoridade educacional”⁸. Posteriormente, com maior destaque nos meios de comunicação, tivemos o Projeto de Lei n. 3.261/2015 (BRASIL, 2015) do deputado Eduardo Bolsonaro, que previa a matrícula de estudantes domiciliares, dando um tratamento diferenciado para estes, obrigados a cumprirem apenas o calendário de provas e avaliações, sem a necessária frequência e nem a carga-horária prevista legalmente.

Esse movimento legislativo ganhou força com a posse de Jair Messias Bolsonaro em primeiro de janeiro de 2019 que trazia, entre outras propostas, o Ensino Domiciliar. Com a posse de ministros como Damara Regina Alves e Abraham Bragança de Vasconcellos Weintraub, respectivamente, nos Ministérios da Mulher, Família e Direitos Humanos e da Educação, um ambiente favorável foi consolidado. A proposta dessa modalidade de ensino constava na lista de prioridades dos primeiros 100 dias do governo. No entanto, foi somente em 2022, ano eleitoral que culminou com a derrota do então presidente Jair Messias Bolsonaro, que ocorreu uma intensa movimentação para tentar aprovar o Projeto de Lei 3179/2012 (BRASIL, 2012), inicialmente, proposto pela deputada Luisa Canziani (PSD-PR), atualizado pelo deputado Lincoln Portela (PL-MG) e, novamente, submetido à apreciação. O projeto visava alterar a leis número 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), e a de número 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), para dispor sobre a possibilidade de oferta domiciliar da educação básica. Esse projeto foi aprovado, com alterações, na Câmara dos Deputados em dezenove de maio de 2022 e até o início de 2023 aguarda tramitação no Senado, ainda sem data prevista para votação.

Essas pautas e demandas são também debatidas fora de espaços legislativos. Existem grupos que defendem o ensino domiciliar, assim como grupos que criticam essa modalidade de educação no Brasil. Um ponto importante a ser destacado é que os grupos que defendem a Educação Domiciliar estão alinhados política e ideologicamente a grupos conservadores e reacionários de direita ou de extrema-direita que possuem pautas como o combate à ideologia de gênero e Escola Sem Partido (MARCON; DOURADO, 2021, p. 1-19), assim como outras pautas que emergem dentro dessa lógica conservadora. Para esses grupos, a escola não cumpriria seu papel, além de desvirtuar os jovens dos valores que suas famílias defendem.

Movimentos conservadores que defendem a Educação Domiciliar tem, no site *Brasil Paralelo*, um ponto de ancoragem. Devemos levar em conta que esse conteúdo analisado por um olhar científico e crítico cumpre, na maioria das postagens, um papel de desinformação com notícias falsas sobre diversos temas. Porém, possui uma ampla inserção e influência social, pautando questões de interesses conservadores da direita brasileira, apresentando matérias que defendem claramente a modalidade de Educação Domiciliar. Em uma das matérias intitulada: *O que é homeschooling e como funciona? 8 benefícios em relação às escolas*⁹, são listados nomes de intelectuais que receberam sua educação no espaço doméstico, entre os quais: Albert Einstein; Benjamin Franklin;

Thomas Edison; Erwin Schroedinger; Willard Boyle e Soichiro Honda. Essas informações são ‘jogadas’ sem contextualizar o período histórico em que cada um deles estudou e o que explicaria o ensino domiciliar, em alguns casos, em condições anteriores ao ensino público escolar acessível para todos. Além disso, o texto divulga materiais didáticos para os pais utilizarem¹⁰, junto com indicações de obras complementares, como: *A Mente Bem Treinada*; *Homeschooling Católico*, entre outras. Esses conteúdos, entre outros, circulam de forma muito forte no público que compartilha essa posição política, ilustrando as formas de comunicação e convencimento das ideias desse segmento político/ideológico.

Além dessas iniciativas de comunicação e divulgação, existem também inúmeras entidades que representam os interesses da Educação Domiciliar. A Associação Brasileira de Defesa e Promoção da Educação Familiar (ABDPEF), a *Homeschool Legal Defense Association* (HSLDA), entidade internacional, bem como, a Associação Nacional de Educação Domiciliar (ANED). Esta última refere, em seu site¹¹, a parceria com a Associação dos Juristas Evangélicos (ANAJURE), apresentando algumas pautas que são comuns aos grupos conservadores.

A Associação Nacional da Educação Domiciliar (ANED) apresenta dados sobre a modalidade de educação domiciliar no Brasil, sem afirmar as fontes e a forma com que eles foram obtidos. Afirma que temos 35 mil famílias que já vivem esse modelo, espalhadas nas 27 unidades da federação, com um crescimento de 55% ao ano, envolvendo 70.000 estudantes entre quatro e 17 anos. Outra pesquisa realizada pela ANED, sem fontes ou metodologias, datada de 2017, traz os seguintes dados: de 285 famílias *homeschooling* no Brasil, 34% delas o pai ou a mãe possuem ensino superior completo e, em 74% das famílias, um dos pais já frequentou ou frequenta uma Universidade. Essa associação tem como compromisso a defesa do “direito da família à Educação Domiciliar no Brasil, através da representação coletiva dos seus associados junto às autoridades, órgãos e entidades pertinentes”.

Entre os argumentos utilizados pelos defensores do ensino domiciliar está o descrédito das famílias em relação à educação escolar, os baixos resultados nas avaliações externas, as altas taxas de evasão e os inúmeros casos de violência e *bullying* nas escolas. A baixa qualidade das escolas públicas é o argumento principal na defesa da Educação Domiciliar, além da liberdade das famílias em educarem seus filhos. Ao mesmo tempo, cabe ressaltar, segundo Vasconcelos (2017), que as camadas da população que estudam majoritariamente na escola pública não são as mesmas que formam o público principal da escolarização fora da escola.

Ao analisarmos o Projeto de Lei 2401-2019 (BRASIL, 2019), juntamente com o alinhamento dos grupos anteriormente citados, temos alguns pontos fundamentais para serem apresentados. Não tanto na forma de regulamentação dessa modalidade, que aponta para a forma de cadastramento das famílias, envio de documentos, formas de acompanhamento e sanções nos casos que descumprimento dos pontos definidos, inclusive vedando os pais ou responsáveis nessa modalidade, se eles estiverem cumprindo pena em razão de determinados crimes. Mas, na Exposição de Motivos do projeto nº.19/2019 os Ministros Alves e Weintraub fazem uma defesa da educação domiciliar que nos ajuda na compreensão das bases e concepções presente nessa proposta. Eles iniciam argumentando que o Ensino Domiciliar já é uma realidade em inúmeros países e que, juntamente com o reconhecimento das entidades nacionais e internacionais que lutam por essa causa e que foram ouvidas, alinham-se às discussões realizadas no âmbito político do Congresso Nacional. Dizem, ainda, que a Educação Domiciliar “consiste no regime de ensino de crianças e de adolescentes, dirigido pelos pais ou por responsáveis” (2019, p. 7). Essa definição estaria respaldada no artigo 26, inciso terceiro da Declaração Universal dos Direitos Humanos que diz: “os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos”. A dimensão de liberdade de escolha é colocada como argumento fundante, além de defenderem que o investimento em educação é gasto (2019, p. 8).

Nessa exposição de motivos, Alves e Weintraub insistem na urgência da aprovação do Projeto e da regulamentação da Educação Domiciliar visto que o Supremo Tribunal Federal, com base no Recurso Extraordinário nº 888.8815-RS, julgou inconstitucional essa modalidade e muitas famílias foram denunciadas e julgadas por adotarem essa prática:

a situação de insegurança jurídica atual, especialmente na perspectiva de pais que têm sido processados por educarem seus filhos em casa, após a conclusão do julgamento do Supremo Tribunal Federal e a publicação do acórdão, aponta para a urgência da matéria, justificando que seja tratada por Medida Provisória (2019, p. 9).

Na contramão do movimento em defesa da Educação Domiciliar foi publicado, em maio de 2022, o *Manifesto Contra a Regulamentação da Educação Domiciliar e em Defesa do Investimento nas Escolas Públicas*¹². Foram mais de 400 entidades, incluindo universidades, redes de ensino, fóruns, sindicatos e organizações da sociedade civil que assinaram esse documento e manifestaram uma clara oposição ao projeto da Educação Domiciliar.

Nessa linha crítica, destacam-se, também, as contribuições do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC), que, em inúmeras publicações sobre a Educação Domiciliar, assinala que essa proposta fere o direito da criança e do adolescente de estarem na escola. Aponta, inclusive, o respaldo popular em pesquisas realizadas sobre o tema da Educação Domiciliar que indicam que essa modalidade é rejeitada por oito em cada 10 brasileiras(os). Os dados foram obtidos por meio de uma pesquisa nacional intitulada: *Educação, Valores e Direitos*, coordenada pelo Cenpec e pela Ação Educativa, em parceria com o Datafolha e o Centro de Estudos de Opinião Pública (CESOP/Unicamp), em março de 2022.¹³

Mesmo com críticas ao ideário da Educação Domiciliar, há avanços dessas propostas que estão conquistando espaços políticos na sociedade brasileira. Assim, urge uma discussão cuidadosa e fundamentada que seja capaz de apontar os limites desse modelo de ensino no contexto educativo, social e cultural brasileiro. A Educação Domiciliar é uma modalidade de ensino em que pais ou tutores responsáveis assumem o papel de professores de seus filhos. Assim sendo, o processo de aprendizagem dessas crianças é feito fora de uma escola. Essa opção de escolarização, segundo Barbosa e Oliveira (2017), envolve mais de dois milhões de norte-americanos e, ainda que isso represente aproximadamente 4% dos estudantes estadunidenses, está longe de ser um fenômeno de massa.

No Brasil, como observado, há organizações que defendem posições pró-*homeschooling*, tanto em nível político quanto jurídico, no apoio ao desenvolvimento de materiais pedagógicos e nas estratégias educativas para essa opção educacional. Segundo a ANED, as nações que adotam o ensino domiciliar no mundo como modalidade educativa com reconhecimento legal incluem: África do Sul (África); Austrália e Nova Zelândia (Oceania); Filipinas e Japão (Ásia); EUA e Canadá (América do Norte); Colômbia, Chile Equador e Paraguai (América do Sul); Portugal França, Itália, Reino unido, Suíça, Bélgica, Holanda, Áustria, Finlândia, Noruega e Rússia (Europa).

4. Questões pedagógicas que desafiam a Educação Domiciliar

O Projeto de Lei da Educação Domiciliar¹⁴ prevê a obrigatoriedade dos pais ou responsáveis legais apresentarem um plano pedagógico individual sobre o que ensinarão aos filhos em casa. Isso implica planejamento. Segundo Vasconcellos (2004, p. 79):

Planejar é antecipar mentalmente uma ação a ser realizada. O planejamento é uma mediação teórico-metodológica para a ação, que, em função de tal mediação, passa a ser consciente e intencional. Tem por finalidade (...) fazer acontecer, concretizar, e para isso é necessário amarrar,

condicionar, estabelecer condições, objetivas e subjetivas, prevenindo o desenvolvimento da ação no tempo (o que vem primeiro, o que vem em seguida), no espaço (onde será feita) e as condições materiais (que recursos, materiais, equipamentos serão necessários) e políticas (relações de poder, negociações, estrutura, bem como a disposição interior (desejo, mobilização) para que aconteça.

Neste sentido, elaborar um plano implica um processo de planejamento, uma ferramenta viabilizadora da implementação de políticas públicas. Constitui-se, então, o ato de regulamentar o planejamento como um elemento integrante da ação do Estado. Dessa forma, é pertinente analisar criticamente o Projeto Pedagógico da Educação Domiciliar. Segundo Porto e Mutim (2020), esse projeto representa um pensamento conservador e precisa ser questionado para que a democracia e os direitos fundamentais dos estudantes não sejam violados.

Um plano pedagógico trata de questões curriculares que, segundo Porto e Mutim (2020), precisa de trato profissional. O currículo da Educação Básica brasileira é regido pela LDB (1996) e pela BNCC (2018), porém, o Projeto de Lei da Educação Domiciliar não faz referência à BNCC para a construção do documento do Projeto Político Institucional (PPI). Só faz alusão à BNCC no que se refere à avaliação.

A certificação da aprendizagem terá como base os conteúdos referentes ao ano escolar correspondente à idade do estudante, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular, com possibilidade de avanço nos cursos e nas séries, nos termos do disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 2019).

É relevante destacar, ainda, que é imprescindível a elaboração de estratégias de acompanhamento do processo pedagógico em curso e a construção de mecanismos de controle da frequência do estudo. Neste sentido, há uma redução do papel do Estado, bem como o esvaziamento da criticidade, da pluralidade, da socialização e de experiências educativas enriquecedoras, o que contraria a própria BNCC. “As restrições da formação ao ambiente familiar, ou homeschooling, denota a perda do potencial formativo inerente à interação e ao encontro com o outro, significando um estreitamento do processo educacional” (CASAGRANDE; HERMANN, 2020, p. 1).

Há de se considerar também o rito de passagem da vida familiar e privada para a coletiva, por meio da escolarização, envolvendo questões que dizem respeito à diversidade e à sociabilidade. A escolaridade carrega consigo a “convivência” que, segundo Cury (2019, p. 6. Grifos do autor),

reabre uma nova tensão: os diferentes se encontram em um espaço comum a fim de conhecerem e praticarem ‘as regras do jogo’. Os diferentes se encontram para que haja um reconhecimento recíproco da igualdade, da igualdade essencial entre todos os seres humanos. Os diferentes se

encontram para, em base de igualdade, reconhecer e respeitar as diferenças. É nesse ir e vir de conhecimento comum, de aprendizado das regras do jogo, da consciência da igualdade e do reconhecimento do outro como igual e diferente que se efetiva a ‘dignidade da pessoa humana’, princípio de nossa Constituição.

Cury (2019) salienta, ainda, que a *homeschooling*, em que pese sua crítica a aspectos existentes na escola, essa crítica deve ser um alerta para os gestores empenharem-se na solução de problemas e na defesa da liberdade civil, correndo o risco de, perigosamente, escorregar para um isolamento, um fechamento para o outro, dentro da família, reduzindo o campo de compartilhamento convivial e de transmissores não licenciados. A escola praticamente tornou-se o último bastião institucional de uma convergência entre o “todos” e o “comum”. A escola, ainda segundo Cury (2019), tem uma institucionalidade permanente, sistemática, sistêmica, ao exigir a presença do educando pelo menos cinco dias da semana. Além da presença do educando, há o docente, o profissional preparado para articular o processo de ensino e aprendizagem.

Arendt (2016) define o papel do educador e, consequentemente, da escola nessa tensa e aparente (apenas aparente) ambiguidade que compreende o que a autora chama de “caráter conservador da Educação”: o educador está aqui em relação ao jovem como representante de um mundo pelo qual deve assumir a responsabilidade. Essa responsabilidade não é imposta arbitrariamente aos educadores; ela está implícita no fato de que os jovens são introduzidos por adultos em um mundo em contínua mudança.

A qualificação do professor consiste em “conhecer o mundo e ser capaz de instruir os outros acerca deste, porém, sua autoridade assenta-se na responsabilidade que ele assume por este mundo. Face à criança, é como se ele fosse um representante de todos os habitantes adultos, apontando os detalhes e dizendo à criança: “isso é o nosso mundo” (ARENDT, 2016, p. 239). A ambiguidade da dimensão conservadora da Educação é apenas aparente porque o mundo que se quer preservar é o mundo enquanto espaço público e, portanto, marcado pelas inúmeras manifestações de humanidade. Isso significa afirmar que, ao apresentar o mundo, não se apresenta apenas uma perspectiva (ou a perspectiva hegemônica) do que é o mundo, mas seus conflitos, seus projetos, suas utopias e seus problemas (SAVATER, 1998). Trata-se da conservação do mundo, não das coisas como elas estão dispostas no mundo. Assim sendo, do próprio mundo como um lugar dinâmico, como o lugar da pluralidade, habitado pelos homens e pelas mulheres no plural (ARENDT, 2016), e que, por isso, precisa, constantemente, ser renovado e, mesmo, transformado, para oferecer aos que estão por vir as condições favoráveis à natalidade, que, para Arendt, significa o ingresso do novo.

Outro ponto importante a ser criticado no ensino domiciliar diz respeito à desconstrução da profissão docente. Nessa perspectiva, Rosa [et al.] afirmam que

O homeschooling além de aviltar o trabalho do professor a dispensar tacitamente a formação profissional, introduz a possibilidade de se converter em justificativa para a ausência do Estado no provimento da educação escolar. Uma tensão em relação aos saberes que afeta o trabalho docente e o direito a educação desde sua base (2019, p. 5).

Casanova e Ferreira (2020) sinalizam que corremos riscos de criarmos sociedades paralelas, com ataques cada vez maiores ao currículo e à cultura escolar, contra a democracia dos conhecimentos científicos, contra professores como intelectuais e a escola pública e gratuita e outras formas de repressão. Daí a urgência de pautar discussões críticas e reflexivas sobre essa situação.

Rosa e Camargo (2020) advertem que, no processo de análise da visibilidade da regulamentação do *homeschooling*, observem-se suas implicações, considerando que a educação básica requer o desenvolvimento de papéis colaborativos e não concorrentes entre família e Estado. Além disso, é fundamental considerar o espaço social como parâmetro para o desenvolvimento das crianças e dos adolescentes e que, nesse processo, ressaltando a função social da escola, reconheça-se a profissionalização e o exercício legítimo da docência e não relegando esse processo a qualquer profissional não docente.

5. Considerações finais

Nessas breves reflexões, intentamos fundamentar uma crítica ao movimento em defesa da Educação Domiciliar e os limites que esse projeto de educação tem em relação à socialização, à individualização, bem como à concepção reducionista de educação. Como bem observam Durkheim e Elias, a socialização e a individualização não ocorrem fora de contextos sociais e de relações entre as pessoas e das inter-relações que estabelecem. A vida social é, por natureza, complexa, tensa e contraditória. A criança ingressa num mundo já existente que tem regras, valores e normas estabelecidas e reconhecidas socialmente. É nas relações que esse sujeito vai estabelecer, nos diferentes espaços e instituições, que irá desenvolver-se como ser social e como indivíduo. A tese central que esses autores defendem é de que somente nos constituímos como seres sociais nas relações que estabelecemos com os outros. Daqui deriva a tese básica que fundamenta a crítica ao projeto de Educação Domiciliar: não é privando o indivíduo da convivência com o outro que haverá um desenvolvimento equilibrado e maduro. Dessa tese, decorre outra: a experiência de educação escolar não pode ser limitada à

apropriação de informações e saberes. A escola tem de propiciar experiências de convivência entre diferentes, de socialização e de individualização. Nessas interações, que podem ser tensas e conflitivas, que os sujeitos constituem-se como tal. Não é isolando as crianças dos espaços sociais, privando-as dessas experiências que contribuiremos para uma sociedade plural e democrática.

A concepção de educação e de relação pedagógica inerente à proposta de Educação Domiciliar é profundamente restritiva, limitada e reducionista. A ideia de construção do conhecimento fica limitada à instrução no sentido de apropriação de informações. A noção de formação e de construção do conhecimento é muito mais complexa do que o domínio de informações. Isso implica debates, confrontos, reflexões. Há um discurso crítico em relação à escola que tem embasamento real, mas que incorre numa simplificação perigosa. O docente precisa de uma preparação densa e qualificada em relação aos conteúdos, mas também uma preparação pedagógica para trabalhar com os alunos na construção de conhecimentos. Como tudo isso vai ser desenvolvido no âmbito familiar? Quem elaborará a proposta pedagógica? Quem irá implementá-la? Qual o papel do Estado? Como fica a socialização e a individualização de crianças e adolescentes privados das relações interpessoais? São questões complexas que precisam ser levadas a sério. É fundamental que se coloque em pauta os direitos das crianças e adolescentes a uma educação escolar de qualidade, além de atentar para os riscos de aprofundamento das desigualdades já existentes tanto na sociedade quanto na escola. São questões desafiadoras que precisam ser pautadas. Certamente, os defensores da Educação Domiciliar não estão contribuindo para qualificar a educação escolar e nem superar os limites da escola pública.

Notas

- ¹ É importante distinguir conservador de reacionário. O conservador tende a defender certos valores herdados da tradição e resistir às mudanças. O reacionário tende a defender ideias e propostas que implicam retrocessos em relação aos avanços conquistados historicamente.
- ² O autor entende a anomia social como ausência de normas que produzem a coesão social. Uma sociedade sem um mínimo de normas compartilhadas socialmente tende a desintegrar-se.
- ³ Para Durkheim, o objeto da Sociologia é o fato social. Ele desenvolve um conjunto de argumentos na obra *As regras do método sociológico* (1987), detalhando o que entende por fato social e os procedimentos científicos a respeito. Define fato social a partir de três características fundamentais: exterioridade, generalidade e coerção. Fato social, conforme Durkheim, não é todo fenômeno que se passa no interior da sociedade, mas o que possui Exterioridade (o fato social é exterior ao indivíduo porque existe independentemente da vontade e da consciência individual, ou seja, tem materialidade), possui generalidade (o fato social não está circunscrito a uma determinada experiência, mas é geral e

- comum à humanidade ou às sociedades) e tem poder de coerção (o fato social impõe-se sobre os indivíduos, independente das suas vontades).
- ⁴ Uma das críticas feitas à compreensão de educação em Durkheim é que ela negaria a liberdade do indivíduo. Essa tese não se sustenta, segundo Vares, visto que, para Durkheim, a “autoridade que o meio social exerce é condição sine qua non para o desenvolvimento de uma personalidade autônoma” (2001, p. 34).
- ⁵ Denominação referenciada internacionalmente para o fenômeno dos pais que promovem diretamente a educação de seus filhos, no Brasil, mais conhecido como educação domiciliar.
- ⁶ O Projeto de Lei n. 2401/2019 (BRASIL, 2019), acompanhado da EMI 19/2019, aponta que: “a expressão ‘educação domiciliar’ pode induzir a uma interpretação equivocada, com foco no local onde a educação ocorre, como se fosse restrita ao ambiente do lar. Na verdade, o processo de formação dos estudantes de famílias que optam por esse tipo de educação costuma ser realizado em locais diversos e inclui, com frequência, visitas a bibliotecas públicas, a museus, passeios pela cidade e pela região, em áreas urbanas ou rurais. Desse modo, é importante adotar-se o conceito baseado em seu aspecto essencial: educação domiciliar consiste no regime de ensino de crianças e de adolescentes, dirigido pelos pais ou por responsáveis”. Porém, essa afirmação não leva em conta as condições locais de acesso a esses espaços e a existência deles.
- ⁷ Fundamentadas nos artigos 205 a 210 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), artigos 1.º a 7.º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e os artigos 1.º ao 6.º e 93 a 97, do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990). Que definem como e o local em que a educação será realizada.
- ⁸ Fonte: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=723417&filename=PEC+444/2009>. Acesso em: nov. 2022.
- ⁹ Disponível em: <https://www.brasilparalelo.com.br/artigos/o-que-e-homeschooling>. Acesso em: nov. 2022.
- ¹⁰ Disponível em: <https://edbrasil.org/material-didatico-para-homeschooling/>. Acesso em: 25 nov. 2022.
- ¹¹ Disponível em: <https://www.aned.org.br/index.php>. Acesso em: 25 nov. 2022.
- ¹² Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/wp-content/uploads/2022/05/Manifesto-17mai22-corrigido.pdf>. Acesso em: nov. 2022.
- ¹³ Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/noticias/nao-a-educacao-domiciliar>. Acesso em: 23 nov. 2022.
- ¹⁴ Projeto de Lei número 2.401 de 2019 que dispõe sobre o exercício do direito à educação domiciliar, altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Referências

ANDRADE, Édison Prado de. Educação Domiciliar: encontrando o Direito. *Pro-Posições*, Campinas, v. 28, n. 2, p. 172-192, 2017.

ANED. Disponível em: <https://www.aned.org.br/>. Acesso em: 20 dez. 2022

ARENDT, Hannah. A crise na Educação. In: ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. São Paulo: Perspectiva, 2016. p. 221-247.

BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro; OLIVEIRA, Romualdo Luiz Portela de. Apresentação do Dossiê: Homeschooling e o Direito à Educação. *Pro-Posições*, Campinas, v. 28, n. 2, p. 15-20, 2017.

BENEVIDES, Maria Vitória. Educação para a democracia. *Revista Lua Nova*, São Paulo, n. 38, p. 223-237, 1996.

BRASIL. Projeto de lei nº 3.179, de 08 de fevereiro de 2012. Acrescenta parágrafo ao art. 23 da Lei nº 9.394, de 1996, de diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a possibilidade de oferta domiciliar da educação básica. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=8DDB857E73A548D57F6A2E6C383ACC8E.proposicoesWebExterno2?codteor=963755&filename=PL+3179/2012. Acesso em: 16 jan. 2023.

BRASIL. Projeto de lei nº 2.401, de 17 de abril de 2019. Dispõe sobre o exercício do direito à Educação Domiciliar, altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1734553&filename=PL+2401/2019. Acesso em: 15 jan. 2023.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.

BRASIL. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990. *Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)*. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 06 out. 2018.

BRASIL. Projeto de Lei nº 3.261/2015. Autoriza o ensino domiciliar na educação básica. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1397655&filename=PL+3261/2015. Acesso em: 16 jan. 2023.

BRASIL. Câmara dos Deputados. PEC 444/2009. Acrescenta o § 4º ao art. 208 da Constituição Federal. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=463248>. Acesso em: 14 jan. 2023.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. OLIVEIRA, Juarez de (org.). São Paulo: Saraiva, 1988.

CASAGRANDE, Clede Antônio; HERMANN, Nadja. Formação e homeschooling: controvérsias. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, p.1-16, 2020.

CASANOVA, Leticia Veiga; FERREIRA, Valéria Silva. Os discursos da Associação Nacional de Educação Domiciliar no Brasil. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-17, 2020.

CENPEC. Manifesto contra a regulamentação da educação domiciliar e em defesa de investimento da educação pública, 2022. Disponível em: <https://www.cenpec.org.br/wp-content/uploads/2022/05/Manifesto-17mai22-corrigido.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2023.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Homeschooling ou Educação no Lar. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 35, p. 1-8, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/Z8rKFbJP9B3k6G7mdgbxBCt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 dez. 2022.

DEWEY, John. *Democracia e educação*: introdução à filosofia da educação. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1979.

DURKHEIM, Emile. *Educação e sociologia*. Lisboa: Melhoramentos, 1967.

DURKHEIM, Émile. *As regras do método sociológico*. 13. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1987.

DURKHEIM, Émile. *A educação moral*. Petrópolis: Vozes, 2008.

ELIAS, Norbert. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

KUNZMAN, Robert; GAITHER, Milton. Homeschooling: a comprehensive survey of the research. *Other Education: The Journal of Educational Alternatives*. V. 2, p. 4-59, 2013.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Londrina: Editora Planta, 2004.

MARCON, Telmo; DOURADO, Ivan Penteado. Projeto político da escola sem partido: interesses e valores ocultos. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 39, n. 2, p. 01-19, abr./jun. 2021.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

PORTO, Patrícia Rosas; MUTIM, Avelar. Políticas Conservadoras na Educação Básica: a regulamentação do Plano Pedagógico Individual da Educação Domiciliar, as implicações para a BNCC e a sociedade brasileira. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-16, 2020.

ROSA, Ana Claudia Ferreira; AOOD, Maria Helena de Lima; VILLARREAL, Gabriela Milenka Arraya. Resistência e formação de professores: contra os notórios saberes e o

homeschooling. In: *Anais da 39ª Reunião Nacional da Anped*, Niterói, p. 105, 2019. Disponível em: <http://39.reuniao.anped.org.br/2019/10/07/resistencia-e-formacao-de-professores-contra-os-notorios-saberes-e-o-homeschooling/>. Acesso em: 18 dez. 2022

ROSA, Ana Claudia Ferreira; CAMARGO, Arlete Maria Monte de. Homeschooling: o reverso da escolarização e da profissionalização docente no Brasil. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, /v. 15, p. 1-21, 2020. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/14818>. Acesso em: 9 dez. 2022.

SAVATER, Fernando. *O valor de educar*. São Paulo: Martins Fontes, 1998

VARES, Sidnei Ferreira de. A educação como fato social: uma análise do pensamento pedagógico de Durkheim. *Revista de Educação*, Guarulhos, v. 6, n.1, p. 29-44, 2011.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. Educação na casa: perspectivas de desescolarização ou liberdade de escolha? *Pro-Posições*, Campinas, v. 28, n. 2, p. 122-140, maio/ago, 2017.

VASCONCELLOS, Celso. *Planejamento: Projeto de Ensino Aprendizagem e Projeto Político pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização*. 12. ed. São Paulo: Libertad Editora, 2004.

As práticas de judicialização no cotidiano escolar: atravessamentos entre a escola e o conselho tutelar

Prácticas de judicialización en la vida diaria escolar: relaciones entre la escuela y el consejo tutelar

Judicialization practices in school daily life: crossings between school and tutelary council

*Ingrid de Faria Gomes**

*Luiz Fernando Conde Sangenis***

*Pâmela Suélli da Motta Esteves****

Resumo

O artigo tem como objetivo problematizar o processo de judicialização da vida escolar, na contemporaneidade, a partir da análise das práticas e dos discursos produzidos nos atravessamentos entre a escola e o conselho tutelar. Apesar de o conselho tutelar ser um órgão não jurisdicional, esses atravessamentos têm sido operados por lógicas judicializantes, muitas vezes reguladas pela lógica penal. Sob a orientação metodológica da pesquisa-intervenção, inspirada no método da cartografia, e tendo como contexto de pesquisa o município de São Gonçalo (RJ), coloca-se em análise essas relações sem o intuito de proferir juízos ou parâmetros de verdade. Para tanto, foi realizado entrevistas semiestruturadas com conselheiros/as tutelares e pedagogas que atuam no conselho tutelar, e observação do cotidiano de uma escola pública estadual, localizada no mesmo município, acompanhada da tessitura do diário de campo. Com esses analisadores, destaca-se um conjunto de forças presente para discutir a lógica judicializante e processo de capilarização do saber-poder jurídico no espaço escolar que geram outros modos de regulação e de controle. Por fim, no exercício de tensionar essas produções, convocam-se brechas que possam trazer à tona insurgências pela afirmação da vida como potência.

Palavras-chave: judicialização; escola; conselho tutelar.

Recebido em: 15.05.2020 — Aprovado em: 18.02.2023

<https://doi.org/10.5335/rep.v29i3.11023>

ISSN on-line: 2238-0302

* Doutoranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), bolsista Capes. Bacharela e Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0005-6920>. E-mail: ingridfgomes@gmail.com.

** Doutor em Educação pela UFF, Professor Associado da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - FFP/UERJ. <https://orcid.org/0000-0002-2833-0365>. E-mail: lfsangenis@gmail.com.

*** Doutora em Ciências Humanas e Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-RJ. Professora adjunta do Departamento de Educação da Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - FFP/UERJ. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Comunicação em Periferias Urbanas - PPGECC - UERJ/FEB. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9555-2099>. E-mail: pamelasme84@gmail.com.

Abstract

The article aims to problematize the process of judicialization of school life in contemporary times from the analysis of practices and discourses produced in the crossings between the school and the tutelary council. Although the tutelary council is a non-jurisdictional body, these crossings have been operated by judicializing logic, guided by criminal logic. Under the methodological orientation of intervention research, inspired by the cartography method, and having the municipality of São Gonçalo (RJ) as the research context, these relationships are analyzed without the intention of making judgments or parameters of truth. For that, semi-structured interviews were carried out with guardianship counselors and pedagogues who work in the guardianship council, and observation of the daily life of a state public school, located in the same municipality, accompanied by the fabric of the field diary. With these analyzers, a set of forces stand out to discuss the judicializing logic and the capillarization process of legal knowledge-power in the school space that generate other modes of regulation and control. Finally, in the exercise of tensioning these productions, gaps are called for that can bring up insurgencies for the affirmation of life as a power.

Keywords: judicialization; school; tutelary council.

Resumen

El artículo tiene como objetivo problematizar el proceso de judicialización de la vida escolar en la contemporaneidad a partir del análisis de prácticas y discursos producidos en los cruces entre la escuela y el consejo tutelar. Si bien el consejo tutelar es un órgano no jurisdiccional, estos cruces han sido operados por la lógica judicializadora, guiada por la lógica penal. Bajo la orientación metodológica de la investigación de intervención, inspirada en el método de la cartografía, y teniendo como contexto de investigación el municipio de São Gonçalo (RJ), estas relaciones son analizadas sin la intención de hacer juicios o parámetros de verdad. Para ello, se realizaron entrevistas semiestructuradas a orientadores de tutela y pedagogos que actúan en el consejo de tutela, y observación del cotidiano de una escuela pública estadual, ubicada en el mismo municipio, acompañada del tejido del diario de campo. Con estos analizadores, se destaca un conjunto de fuerzas para discutir la lógica judicializadora y el proceso de capilarización del saber-poder jurídico en el espacio escolar que generan otros modos de regulación y control. Finalmente, en el ejercicio de tensionar estas producciones, se convocan resquicios que pueden suscitar insurgencias por la afirmación de la vida como poder.

Palabras clave: judicialización; escuela; consejo tutelar.

A lógica de judicialização da vida e a produção de controles no espaço escolar

A judicialização da vida vem se intensificando no cenário contemporâneo brasileiro, marcando modos de convivência e afirmando práticas de julgamento e de criminalização das condutas em diferentes esferas sociais, inclusive, no campo da Educação. Diante disso, algumas indagações provocam a pensar: como se configura a

judicialização da vida escolar hoje? Como se tornou um tema em voga no nosso tempo presente? Quais forças seguem atuando nesse processo? Que significações e efeitos isso produz?

Uma das âncoras, talvez, com maior visibilidade e expressividade da judicialização é a tendência em associar, estritamente, o conceito judicialização com a ideia de encaminhamento de situações-problema da vida cotidiana para instituições superiores especializadas que prezam por preceitos legalistas, afirmando/fiscalizando condutas em nome da lei, para proferir uma sentença final diante de um “caso”.

Para estender esse fio condutor, é possível problematizar a lógica judicializante percebendo-a o quanto está presente em nós, de forma naturalizada, quando nossos atos são conduzidos por vertentes de enquadramento, de classificação, de punição, de denúncia, de julgamento de si e dos outros. Tal lógica, marcada por modelos judiciais, se espalha nos espaços da vida social, como nas escolas. O clamor social reivindicando, constantemente, por justiça, por castigos, por leis, por práticas punitivas constituem a “adesão subjetiva à barbárie” (BATISTA, 2012, p. 308) que capilariza o funcionamento de procedimentos judiciais no tecido social, perpetuando um modo de policizar/legislar/tribunalizar a vida humana.

Com Nascimento (2014, p. 460), entendemos a judicialização da vida como “[...] uma construção subjetiva que implanta a lógica do julgamento, da punição, do uso da lei como parâmetro de organização da vida”. Por essa via de pensamento, a judicialização opera como um modo subjetivo impulsionado por um conjunto de forças que engendra e conforma a gestão da vida, sob a égide hegemônica da lei. Há uma proliferação do exercício de tribunais cotidianos que conjuga a tríade – vítima, culpado/a e juiz – para deliberar uma sentença, com base nos preceitos de uma lógica judiciária e nas práticas de julgamento moral, de tal modo “fazendo-nos ora juízes, ora acusados, algozes e vítimas, alimentando um sem fim de repetições modorrentas que se espelham e reproduzem as práticas do tribunal” (AUGUSTO, 2012, p. 33).

A racionalidade jurídica se expande produzindo práticas ditas protetivas, que operam pela regulação e culpabilização das condutas. A judicialização, sustentada por forças que convocam e moldam modos de existir, produz subjetividades judicializadas, institucionalizando-as. Ao ser aplicada a lei, num movimento atrelado ao enquadramento, há o acionamento de uma forma padronizada, regulando desejos e definindo modelos como, por exemplo: a definição do papel da família, das práticas disciplinares dentro da escola, do que se entende como justo, enfim. Dessa forma, a lei instaura uma concepção naturalizada de vida judicializada. Em outras palavras, a judicialização define modos de vida e de existência no bojo da tradição legalista.

Há uma participação coletiva na cultura da vigilância, do julgamento e na busca por culpados/as disseminada no espaço escolar, que não é protagonizada apenas pela gestão da escola, mas clamada por estudantes e suas famílias. “O sistema de punições e recompensas se ampliou com uma nova e mais eficiente linguagem de normas e leis, tornando, com isso, menos nítida sua face temerosa, pelo estímulo à participação” (PASSETTI; AUGUSTO, 2008, p. 88). Nesse modo mais sofisticado, as práticas dos/as estudantes se alinham ao governo das condutas sob o regime da norma e da lei (FOUCAULT, 2010), fazendo funcionar o constante controle no espaço da escola. De maneira capilar nesse fluxo, o controle se horizontaliza naturalizando a judicialização da vida. As câmeras e os procedimentos que subjazem a ela compõem mais um espectro na arte do enquadramento.

A instituição escolar segue ocupando um lugar estratégico nos processos de regulamentação da vida, operando como dispositivo com suas práticas judicializantes. Conforme Heckert e Rocha (2012, p. 86), “A escola constitui-se como um dos dispositivos do poder disciplinar, atuando de forma estratégica no aumento da capacidade produtiva dos corpos e de sua capacidade política de resistência”.

Na obra *Microfísica do poder*, Foucault (1979, p. 244) define o dispositivo como:

A intervenção está associada à construção e/ou utilização de analisadores, conceito-ferramenta, formulado no percurso do institucionalismo francês, que funcionam como catalizadores de sentido, desnaturalizando o existente e suas condições e realizando a análise (ROCHA; AGUIAR, 2003, p. 71).

Nessa linha metodológica, colocamos em análise os efeitos das práticas e dos discursos dos/as conselheiros/as tutelares que atuam no município de São Gonçalo, localizado no estado do Rio de Janeiro, a partir da realização de entrevistas semiestruturadas² com os/as mesmos/as, em 2017. O roteiro das entrevistas direcionados aos/as conselheiros/as foi formulado a partir de cinco blocos temáticos, sendo eles: 1) trajetória profissional dos/as entrevistados/as; 2) o contexto dos conselhos tutelares de São Gonçalo (RJ); 3) a relação do conselho tutelar com as escolas no município; 4) a compreensão sobre judicialização; 5) considerações finais. Assim, buscou-se identificar aspectos que colaborassem para compreender os motivos pelos quais as escolas acionam/encaminham demandas ao conselho tutelar, bem como compreender a concepção dos/as conselheiros/as e das pedagogas diante dessas demandas.

O processo de escolha dos/as sujeitos/as entrevistados/as se deu por conveniência. O primeiro contato se deu presencialmente, com ida aos conselhos tutelares – sendo,

ao todo, três unidades em São Gonçalo (RJ) que atendem as diferentes áreas de abrangência do município –, junto com uma Carta de Apresentação, concedida pela coordenação do programa de pós-graduação ao qual a pesquisa estava vinculada, para marcar agendamento com conselheiros/as e pedagogas. Tal procedimento se estabeleceu de acordo com a disponibilidade e predisposição do/a conselheiro/a e pedagoga, que estava presente no dia da visita, a conceder a entrevista em outra data, a ser agendada. A princípio, o interesse era entrevistar somente conselheiros/as, mas a ideia de entrevistar pedagogas decorreu de sugestões dos/as próprios conselheiros/as por se tratar de questões vinculadas às escolas.

Foram entrevistados/as um membro de cada conselho tutelar após agendamento prévio. Todas as entrevistas foram realizadas nas salas de atendimento do conselho tutelar, com duração de aproximadamente 1 hora, registradas em gravação de áudio. Posteriormente, as entrevistas foram transcritas na íntegra e revisadas. Asseguramos os preceitos da ética da pesquisa, com destaque para o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que foi firmado em comum acordo entre a pesquisadora e os/as entrevistados/as, garantindo o anonimato e a confidencialidade.

Para tanto, ressaltamos que o interesse aqui não é o de colocar em questão a validade do que foi dito nem proferir juízos, mas sim desdobrar o que isso possibilita como problematização na produção de rupturas, de implicações e de atravessamentos nesses territórios. De antemão, algumas questões nos instigaram: quais demandas das escolas chegam ao conselho tutelar? Como o conselho tutelar se posiciona diante dessas demandas e que formas de encaminhamentos são ativadas? Quais produções de subjetividades circulam nesses territórios com os indivíduos que ali habitam? O que por entre as vias e os entrelaçamentos entre a escola e o conselho tutelar torna-se judiciável?

Com essas inquietações e tendo como objetivos compreender as relações entre a escola e o conselho tutelar tendo em vista a produção da judicialização; e problematizar como se configuram as práticas judicializantes na escola, também buscamos aproximação com a escola, e não no sentido de descobrir uma fonte de verdade entre essas instituições. Para isso, também foi realizado a observação do cotidiano de uma escola pública estadual de São Gonçalo (RJ), acompanhada da tessitura do diário de campo.

As práticas cotidianas do conselho tutelar e da escola, assim como, as relações que se atravessam entre esses dois territórios produzem efeitos e subjetividades que estão continuamente em processos. Tais processos não estão dados, fechados nem completos, mas sendo construídos historicamente ao longo dos tempos.

Atravessamentos entre a escola e o conselho tutelar: as práticas de judicialização

A partir da promulgação da lei 8.069 de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), foi impulsionado um processo de ruptura com a histórica trajetória de autoritarismo adotado nas políticas públicas brasileiras voltadas para a infância e juventude. Prezou-se pela descentralização do poder político-administrativo e por princípios participativos, com a cooperação da sociedade civil. Nesse contexto de abertura de espaços democráticos, temos o caso inovador da proposta de criação do conselho tutelar com atuação direta no município, articulado por cinco conselheiros/as eleitos/as pelo voto popular. O conselho tutelar representa um órgão permanente e autônomo, não jurisdicional, cujas funções correspondem à proteção e à garantia integral do cumprimento dos direitos legais previstos no ECA em toda a sociedade.

Com efeito, a ideia da criação desse órgão executivo municipal pautou-se em uma prática não judiciária do atendimento de direitos individuais ou coletivos violados (ou sob ameaça de violação) atinente ao referido público. Pois o poder de representação cabe aos/às conselheiros/as tutelares, eleitos/as pela sociedade civil através do voto popular para atuarem com autonomia nas práticas de garantia de direitos infantojuvenis.

Cabe ao conselho tutelar receber denúncias (muitas das vezes, anônimas) e realizar os encaminhamentos das respectivas notificações, quando necessários, aos órgãos de assistência, ao Juizado da Infância e da Juventude, ao Ministério Público ou a qualquer outro órgão que dispõe de serviços à sociedade para que os direitos sejam garantidos. Em contrapartida, a lei prescrita está vinculada com as práticas do Poder Judiciário, “[...] como um dispositivo produtor de discursos, de verdades, de dominação, de possibilidades – virtualidades constituintes de novas formas de subjetividades” (SCHEINVAR, 2009, p. 73). Quem, pretensamente, não se enquadra à lei, ao violar preceito legal, é passível de sofrer as punições previstas, o que corresponderia à aplicação da justiça. A lei para ser aplicada reclama as práticas do poder judiciário. Tal perspectiva também se torna corolária às práticas do conselho tutelar. Diante disso, como seria a atuação deste órgão para aplicar a lei desvinculando-se das práticas do Judiciário? Apesar de ser um órgão não jurisdicional, muitas das práticas dos sujeitos que ali atuam se revelam pautadas na lógica jurídica, conforme afirmam, Nascimento e Scheinvar (2007), sobre a juridicalização das práticas, que a:

[...] presença de modelos de atuação característicos do Poder Judiciário, que acabam sendo adotados, mesmo em espaços que não detêm tal poder, mas que, por serem revestidos de certa autoridade e terem como fundamento para a sua prática o termo da lei, assumem tais formas como as adequadas para o seu exercício. Do nosso ponto de vista, é esta a lógica que tem pautado algumas das práticas dos conselhos tutelares (NASCIMENTO; SCHEINVAR, 2007, p. 153).

A criação do conselho tutelar remete à tentativa de desjudicialização, tendo os seus agentes nomeados pela sociedade civil, para garantir a proteção de direitos às crianças e adolescentes. O que se apresenta, porém, é um conjunto de procedimentos regulamentadores da vida escolar que enquadram os conflitos em legislações e normatizações construídas fora do espaço escolar, fortalecidas pela lógica judicializante. O conselho tutelar é uma ponte entre a escola e as instâncias jurídicas no caminho da judicialização. Há um entrelaçamento do campo pedagógico com o campo jurídico, mediante ações de tecnologias de coerção e vigilância das ações infantojuvenis. Por essa ponte, algumas situações tomam relevo na discussão.

Um dos encaminhamentos mais notórios realizado pela escola ao conselho tutelar é a comunicação de infrequência, através da nomeada FICAI (Ficha de Comunicação de Aluno Infrequente), que se refere aos/às estudantes ausentes às aulas, com um sucessivo número de faltas. As escolas, paradoxalmente, têm recorrido aos conselhos tutelares, não apenas com o intuito de informar as faltas reiteradas de seus alunos, mas também de atribuir ao órgão municipal a tarefa de perquirir as famílias sobre as causas das referidas faltas das/os estudantes. Não obstante realizarem essa tarefa, os/as conselheiros/as entrevistados/as afirmam que a atribuição dessa tarefa, antes, caberia com maior propriedade às escolas e não ao conselho. Trata-se de exemplo descrito pelos/as conselheiros/as da patente abdicação que fazem as escolas em cumprir o seu papel pedagógico. O recurso ao conselho significa que as questões intraescolares, ainda que atinjam aos/às responsáveis dos/as estudantes e a comunidade, deixam de ser resolvidas pelas dinâmicas particulares da instituição escolar, privando-as de trato mais adequado e eficiente. Diante da FICAI, o procedimento acionado pelo conselho tutelar se dá através de advertências aos/às responsáveis sob a justificativa de que todos/as filhos/as em idade escolar devem obrigatoriamente frequentar a escola. Nas palavras da conselheira Rosana³ durante a entrevista, é afirmado:

E evasão escolar também é muito alta, que a gente chama aqui de FICAI (Ficha de Aluno Infrequente), que essa ficha a escola encaminha pra gente. A gente vai até a residência, a gente notifica os responsáveis pra saber o porquê essa criança ou adolescente não está indo. Que às vezes eles mudam de bairro, de escola e não avisa. Aí, por isso que a estatística acaba aumentando muito e às vezes nem é a realidade. Mas a evasão escolar aqui é muito alta. (conselheira Rosana).

O procedimento pautado na notificação aos/às responsáveis se apresenta como um mecanismo de fiscalização. Dependendo da quantidade de notificações, a punição é agravada. A culpa recai sobre os/as responsáveis que não se encarregam dessa atribuição. Na mesma perspectiva de garantir a obrigatoriedade de frequência à escola, outra demanda que chega ao conselho tutelar, por parte das famílias, é a falta de vagas na escola.

[...] o responsável vai até a escola, fala que não tem vaga. Não tem vaga. Então, se ele ficar nessa que não tem vaga, ele volta pra casa e a criança não estuda. Aí, quando vem aqui, a gente faz uma solicitação porque é garantia de direito. A gente tá aqui pra garantir o direito da criança e do adolescente estudar. Não era pra ser assim, eles não precisavam ter vindo aqui, né, mas como a gente tá aqui pra garantir, a gente vai, faz a solicitação, aí consegue a vaga pra pessoa que veio aqui. Só que, geralmente, às vezes, não é perto de casa, como manda o estatuto, também. Às vezes, consegue garantir o direito de estudar, mas não na escola mais próxima. (conselheira tutelar Rosana).

É uma das atribuições do conselho tutelar assegurar o direito à educação. Contudo, no mesmo momento em que o direito à educação é instituído, paradoxalmente, ele é obstaculizado por barreiras que impedem o/a estudante de matricular-se em uma escola próximo à sua residência. A distância de casa exige que o/a estudante dependa de transporte público, não raro necessitando de duas conduções para realizar um dos traslados até a escola. São notórias as condições dos transportes públicos na cidade de São Gonçalo, restritas ao transporte rodoviário realizado por ônibus: atrasos nos horários, longos intervalos, poucos veículos circulando dependendo da linha. Segundo o IBGE, São Gonçalo, a segunda cidade mais populosa do estado do Rio de Janeiro, tem o maior fluxo de trabalhadores do estado e o segundo do Brasil. Cerca de 120 mil trabalhadores se deslocam diariamente em direção a Niterói e ao Rio de Janeiro, de modo a provocar engarrafamentos diários e ônibus superlotados (G1, 2015). Em especial, os que têm direito à gratuidade, como no caso dos/as estudantes da rede pública de ensino, muitas vezes, são ignorados/as nos pontos de ônibus ou enfrentam outras dificuldades no embarque, a exemplo da citada superlotação. Para além do direito à educação, aqui, nos deparamos com o problema da restrição ao direito à cidade para pessoas com menor poder aquisitivo. É preciso colocar em questão: trata-se de uma forma efetiva de direito à educação ou mais uma produção de controle? O que significa ser sujeito de direitos diante da ausência de igualdade de condições sociais para permanência na escola?

A afirmação de que todos/as devem frequentar obrigatoriamente a escola advém de um momento histórico em defesa da suposta democratização da educação. É um dos direitos assegurados na Constituição Federal do Brasil de 1988. O que estaria implicado na justificativa da imposição pela cobrança da frequência regular à escola? Mais uma questão entra nesse embate: o sentido da cobrança seria, de fato, uma forma de garantir e assegurar um direito legal ou se trataria de mais um dos procedimentos de controle e vigilância sobre a escola e as relações entre famílias e estudantes, segundo interesses do Estado, por meio do ECA e da Constituição?

Há um flagrante descompasso entre a afirmação do “direito à educação” e a realidade do cotidiano das escolas. No espaço escolar, há estudantes em séries destoantes do seu nível de aprendizagem. O/a estudante segue avançando nas séries, mas não alcança o conhecimento considerado básico da leitura e da escrita. A escola projeta a carga da dificuldade de aprendizagem sobre o/a próprio/a estudante, culpabilizando-o/a e fazendo-o/a sentir-se incompetente. Essa estratégia exime a responsabilidade de dimensão social, política e econômica, ao passo que produz no/a próprio/a estudante o sentimento de culpa e incompetência. O que se destaca é a prioridade na promoção e não na aprendizagem.

À escola é atribuída a função de servir de espaço de socialização e lugar de preparação dos estudantes para a inserção no mercado de trabalho, por meio do controle das condutas, de modo que se tornem produtivos/as na sociedade capitalista. A garantia do sucesso parece depender da inserção no mercado de trabalho, mesmo que seja em condições precarizadas, situação que certamente minora a cobrança social da qualificação do processo de ensino-aprendizagem na formação escolar.

A escola e o conselho tutelar configuram territórios que Foucault (2003) definiu como instituições de sequestro, ou seja, que controlam os corpos e o tempo em nome da força produtiva. Conforme afirma: “Que o tempo de vida se torne tempo de trabalho, que o tempo de trabalho se torne força produtiva; tudo isto é possível pelo jogo de uma série de instituições que esquematicamente, globalmente, as define como instituição de sequestro” (FOUCAULT, 2003, p. 122).

Em entrevistas realizadas com conselheiros/as, foi informado que muitos encaminhamentos das escolas ao conselho tutelar estavam relacionados com casos de *bullying*, como mencionado neste trecho relatado:

Agora, assim, *bullying* sempre existiu. Só que agora tá em alta, né? Virou moda. Então, tem muitos casos de *bullying* na escola, muita coisa. [...] É, porque ela não aguentava mais a colega falar sobre algo no corpo dela, e aquilo foi passando. Foi passando, até que um dia ela projetou que aquilo ia acabar. Como que acabaria isso? Ela machucando a colega. Graças a Deus, não chegou até o final.

Contaram. Alguma coleguinha contou pra professora, a coordenadora, não recorde, que fulano estava com algo cortante na mochila. Aí, elas não podem mexer, né. E aí, ela foi chamada na secretaria. A menina mesmo mostrou que estava. E aí, a ronda escolar junto com a direção, mais a família vieram aqui no conselho. [...] Graças a Deus que a outrazinha que se sentia ameaçada, que levou o canivete, não conseguiu chegar até o final com o tal do canivete. [...] A gente ouviu. A gente quer saber o que tá desencadeando isso na cabeça de uma criança, de uma adolescente dessa. Chegar ao ponto, né. Antigamente, briga era o quê? Puxar o cabelo, gritar. Hoje, não. Hoje já partem pra arma mesmo, né, porque isso é uma arma, arma branca. E aí, nós chamamos a família, notificamos a família, as duas famílias, né, são ouvidas. Passamos, aí vai pra pedagoga, vai pro psicólogo, se precisa de acompanhamento. Tudo aqui dentro. Se a psicóloga avaliar que precisa estender esse acompanhamento, ela vai dar o encaminhamento e a família vai dar, mas a gente tá por trás, e a escola junto com a gente, sempre. Não é chegar aqui e toma. (conselheira tutelar Helene).

O termo *bullying*, tão presente na voz dos/as profissionais da educação e dos/as estudantes, também é evocado pelos/as conselheiros/as como um dos exemplos de encaminhamentos acionados pela escola e pelas famílias dos/as estudantes. A lógica naturalizada do termo é reproduzida pelos discursos generalizados da mídia que o faz funcionar como parâmetro de verdade. A banalização do termo se materializa com as expressões “agora tá em alta” e “virou moda”. Refere-se às situações de violências, humilhação, enfrentamentos e comportamentos rotulados como agressivos que ocorrem no espaço escolar entre as/os estudantes. Que modos de subjetivação são produzidos por esses discursos naturalizados? Quais as implicações e os efeitos disso?

Há um efeito de verdade construído por esses discursos traduzido na naturalização do *bullying* no espaço escolar. A ênfase no termo traz à cena o sujeito marcado como vítima ou agressor: os chamados violentos, agressivos, de um lado, e do outro, como vítimas ou coitados. Assim, para o agressor, o procedimento é o da punição e para vítima, o da proteção. Deste modo, a escola é estigmatizada como espaço de violência, de perigo e de risco que necessita de intervenção dos conselhos tutelares, da Ronda Escolar⁴ e da justiça para lidar com essas situações. Nas palavras de Marafon (2013, p. 113):

Junto à afirmação de bullying, afirmam-se lugares estanques, essencializados e opostos, tais como as noções de criança vítima e agressor, as quais, por sua vez, retroalimentam a lógica binária que as sustenta, pois são constantemente evocadas para legitimar e comprovar a existência de bullying (já sob um enquadre estanque e restrito).

O episódio narrado acima trata de uma situação de risco iminente à integridade física de uma adolescente que poderia ser atingida por um canivete por outra colega de

classe. Uma estudante estava sofrendo de forma recorrente com comentários sobre o seu corpo feitos por uma colega de classe. Depois disso acontecer de forma insistente, ela reagiu com um ato violento, com a tentativa do uso de um canivete. A reação da estudante não significa que ela em si seja rotulada como violenta. O auge da insuportabilidade por ser atacada verbalmente conduziu a sua reação. A situação tomou proporções que fizeram a escola acionar a Ronda Escolar, o conselho tutelar e a família. Após o ocorrido, essas instâncias foram acionadas para buscar soluções. Não nos interessa aqui problematizar o ocorrido por um viés de prevenção ou de prestar alguma solução, mas questionar lógicas impregnadas. Chama-nos atenção o interesse “em saber o que tá desencadeando isso na cabeça de uma criança, de uma adolescente dessa” (conselheira Helene). Por essa ótica, parece que o problema é de dimensão psicológica/neurológica. Busca-se a causa de um modo individualizado. Não foi colocada em questão a contínua perturbação que a adolescente vinha sofrendo com o seu corpo. A situação ficou focada na reação da adolescente que usou o canivete, num enquadramento de *bullying*. Para as consideradas vítima e agressora, é comum o encaminhamento a profissionais especialistas de tratamento psicológico e/ou psiquiátrico.

Outro aspecto relevante diz respeito às culpabilizações e às rotulações sobre as famílias dos/as estudantes, sendo comumente chamadas como “desestruturadas” e/ou “negligentes”.

[...] que que tá acontecendo hoje que eu percebo, nós percebemos no conselho. Tudo começa na família, né. Uma família que não tá estruturada, você acaba trazendo uma criança, um adolescente não estruturado e aí acaba berrando. E aí, não é transferência de papel, mas aí a família não consegue, joga pra escola ou pra igreja, que seja, mas aqui [na entrevista] o foco é escola. A escola, hoje em dia, mais ainda, está cada vez mais se sentindo limitada, né, e por pouco, por pouco que consegue já joga pro conselho, né. (conselheira tutelar Helene)

Uma forma da gente ter de ajudá-los [criança e adolescente], muitas das vezes, a sair dessa situação de agressão, de drogas, de abandono, né, porque muita das vezes, os pais são mais negligentes que os filhos. (conselheiro tutelar Tadeu)

Os discursos das/o conselheiras/o são um modo simplista de categorizar a origem de algum problema que chega ao conselho tutelar, estigmatizando as famílias que não correspondem ao modelo hegemônico estabelecido na sociedade capitalista, com condições socioeconômicas definidas como inadequadas. A falta de responsabilização da família é o alvo para justificar a conduta desviante do/a estudante. Por esse modelo, se entende que a conduta é desviante porque a família não soube cuidar, desconsiderando

o seu contexto social enquanto problema estrutural. A todo instante a cobrança recai sobre a família (idealizada) por não ter se responsabilizado pela educação de seus/suas filhos/as. Cabe também questionar o que significa família e a composição idealizada de família no ECA. Afinal, quais parâmetros enquadram o que se chama de família na perspectiva de atuação do conselho tutelar, da escola e do Estado?

Sendo este “ideal” de família,

“[...] calcado no modelo burguês-cristão que prima pelas boas condições financeiras, morais e religiosas [...] o processo de desqualificação das famílias pobres que, pela condição de miserabilidade em que vivem, perdem a tal dignidade por se encontrarem, na maioria das vezes, distantes do referido ‘padrão ideal’ (BARBOSA et al., 2002, p. 202).

Portanto, é um ideal de família que atende aos interesses do Estado.

Esse modo de operar na interlocução do conselho tutelar entre a escola e a família é o que compreendemos como “individualização das questões sociais” (NASCIMENTO; SCHEINVAR, 2010, p. 27), ou seja, um modo de intervenção com referência na competência técnica: “[...] o conselheiro se apegava à sua autoridade, às suas verdades particulares, aos seus princípios morais, por serem as únicas possibilidades ou os recursos disponíveis” (NASCIMENTO; SCHEINVAR, 2010, p. 29). Por esse modo se produz a desqualificação da família pobre/vulnerável e a sua negação enquanto uma outra possibilidade de configuração familiar.

O conselho tutelar opera pela regulação, disciplinarização e controle das condutas das famílias que recorrem ao órgão ou que são encaminhadas pelas escolas por meio de mecanismos de enquadramento. A lógica dos direitos prescritos no ECA é uma estratégia de controle da vida das crianças, dos/as adolescentes e de suas famílias, sobretudo pobres, aos interesses do Estado. Há uma ampliação de forças que fortalece o Estado como interventor na regulação das vidas na sociedade capitalista. As técnicas disciplinares se expandem na sociedade de controle travestidas por discursos de segurança e proteção.

O discurso pautado na moralização das condutas familiares (e da sua condição de pobreza) reproduz as mesmas lógicas de controle que são operadas pelo conselho tutelar. “Entender a família como um espaço instrumental é uma maneira de despotencializar o seu conteúdo político, a dimensão política inscrita tanto na relação interna da família, quanto na relação que as formas de gestão política estabelecem com a família” (SCHEINVAR, 2008, p. 2).

O recurso da judicialização das relações escolares despotencializa a instituição escolar, provocando um esvaziamento da autonomia da escola quando episódios de

conflitos e de outras naturezas entre estudantes ou entre estudantes e profissionais da educação se deslocam cada vez mais do campo pedagógico para o campo (não) jurídico, mediante a ações de tecnologias de coerção, vigilância e criminalização das ações infanto-juvenis. O conselho tutelar acaba apresentando-se como uma instituição punitiva que consolida a lógica homogeneizadora da escola e desqualifica a sua função de aconselhamento.

Percebemos o temor que existe por parte dos/as estudantes e das famílias em relação ao conselho tutelar devido ao caráter punitivo, como é caracteristicamente reconhecido. Essa observação se fez presente em todas as entrevistas. Enfatizam o medo sentido pelas pessoas quando se fala sobre conselho tutelar ou quando veem os/as conselheiros/as ou sua equipe técnica.

Até porque quando chega o conselho [na escola], o conselho [tutelar] tem uma imagem às vezes ruim pra criança e adolescente. Ela acha que ele vai chegar e vai prender eles. E que não é esse, a gente tá lá pra garantir o direito deles. É o contrário.

A gente chega na porta da escola com o carro escrito “conselho tutelar”, pra eles é um pavor. E, na verdade, a gente tá ali a favor dele [estudante]. Não tá ali contra ele, entende? Às vezes, a gente tenta reverter essa história porque quando a criança e o adolescente tá fazendo alguma coisa em casa, e fala assim: ‘olha, eu vou chamar o conselho tutelar pra te levar’, que não é verdade. Conselho tutelar não leva ninguém. (conselheira tutelar Rosana)

Tal narrativa aborda as referências que a população tem sobre o conselho tutelar: terror, medo, prisão, denúncia, punição, etc. É instigante pensar sobre essas impressões acerca do órgão, uma vez que o sentido de punição e de criminalização se afasta da ideia do conselho tutelar como um lugar de condição para o aconselhamento, para a reivindicação ou para a luta de um direito violado.

Considerações finais

No nosso tempo presente, o clamor social por punição e castigo e práticas de denúncia e vigilância, com a crença na lei como referência da vida, têm conduzido o processo de judicialização da vida como produção subjetiva. Com um conjunto de forças atuantes, percebemos a expansão capilarizada, com ênfase nos territórios da escola e do conselho tutelar, dos procedimentos análogos aos tribunais no cotidiano da vida humana, que ditam a regulação e o controle das condutas.

Tendo em vista a reprodução análoga aos tribunais que operam com discursos e práticas moralizantes, com sanções e com assujeitamentos diante desses fluxos cotidianos nos mais diversos espaços da vida social, tivemos como interesse desdobrar as problematizações e os efeitos nos atravessamentos entre a escola e o conselho tutelar, percebendo a produção de posturas policiais calcadas na lógica penal, com ênfase nos trajetos de judicialização. Para além do reconhecimento de técnicas procedimentais, como o encaminhamento de “casos” para instituições jurídicas, buscou-se problematizar as lógicas judicializantes acionadas diante das questões escolares. Tais lógicas endossam respostas por meio de práticas com base na ordem que pretende enquadrar a conduta de estudantes e de suas famílias. Contraditoriamente, a escola abre mão de suas funções precípuas, ao transferir suas responsabilidades a agências externas, prática que a despotencializa de sua autonomia no trato das questões pedagógicas, ao mesmo tempo que enfraquece a dimensão política da instituição familiar.

Apostar na recusa à judicialização da vida nos convoca a abrir outras brechas, pensar em outros planos de análise e reinvenções do conjunto de forças que permeia o cotidiano escolar, rompendo, assim, com as capturas para mirar outros modos de existência que possam trazer à tona insurgências pela afirmação da vida como potência.

Notas

- ¹ Segundo Lobo (2012), o conceito judiciável aparece em um artigo, pouco conhecido, intitulado “A redefinição do judiciável”, produzido por Michel Foucault, e originalmente publicado em 1977, na revista francesa “Justice”, referente a palestra realizada no Sindicato da Magistratura, no mesmo ano. Por ocasião dos 20 anos da morte de Foucault, o texto foi reproduzido pela Revista Vacarme, em 2004.
- ² As entrevistas foram realizadas no âmbito da pesquisa de mestrado intitulada “Educar e punir: a judicialização da vida escolar” (GOMES, 2019).
- ³ Para garantir o anonimato dos/as entrevistados/as, foram dados nomes fictícios a todos/as os/as conselheiros/as tutelares.
- ⁴ “O Grupamento da Ronda Escolar (GRE) foi criado no dia 11 de novembro de 1998, [...] para dar proteção às escolas da rede municipal de ensino”. Disponível em: <https://www.rio.rj.gov.br/web/gmrrio/ronda-escolar>. Acesso em: 22 jan. 2020.

Referências

AGUIAR, Katia; ROCHA, Marisa. Micropolítica e o Exercício da Pesquisa-intervenção: referenciais e dispositivos em análise. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 27, nº 4, p. 648-663, 2007.

AUGUSTO, Acácio. Juridicalização da vida: democracia e participação. Anarquia e o que resta. *Psicologia e Sociedade*, Belo Horizonte, v. 24, n. spe. 2012.

BARBOSA, Carla et al. Problematicando as redes que tecem as práticas dos especialistas no Juizado da Infância e da Juventude. In: NASCIMENTO, Maria Livia (org.). *Pivetes: a produção de infâncias desiguais*. Niterói: Intertexto; Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 2002, p. 198-216.

BATISTA, Vera. Adesão subjetiva à barbárie. In: BATISTA, Vera Malaguti (org.) *Loïc Wacquant e a questão penal no capitalismo neoliberal*. Rio de Janeiro: Revan, 2012, p. 307-318.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988 com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

BRASIL. *Lei n. 8069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, promulgado em 16 jul. 1990 e retificado em 27 set. 1990.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2003.

FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade*: curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

G1 – Portal de Notícias. Fluxo de pessoas entre São Gonçalo e Niterói é o maior do RJ, diz IBGE, edição de 23 mar. 2015. Disponível em: <http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2015/03/fluxo-de-pessoas-entre-sao-goncalo-e-niteroi-e-o-maior-do-rj-diz-ibge.html>. Acesso em: 30 jan. 2020.

GOMES, Ingrid. *Educar e punir: a judicialização da vida escolar*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores, 2019.

HECKERT, Ana Lucia; ROCHA, Marisa. A maquinaria escolar e os processos de regulamentação da vida. *Revista Psicologia & Sociedade*, n. 24, p. 85-93, 2012.

LOBO, Lilia. A expansão dos poderes judiciários. *Psicologia e Sociedade*, Belo Horizonte, v. 24, n. spe. 2012.

- MARAFON, Giovanna. *Vida em judicialização: efeito bullying como analisador*. 2013. 163 f. Tese (Doutorado em Psicologia), Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2013.
- NASCIMENTO, Maria Lívia. Pelos caminhos da judicialização: lei, denúncia e proteção no contemporâneo. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 19, n. 3, p. 459-467, jul./set. 2014.
- NASCIMENTO, Maria Lívia; SCHEINVAR, Estela. Crises e deslocamentos como potência. In: NASCIMENTO, M. L.; SCHEINVAR, E. (org.). *Intervenção socioanalítica em conselhos tutelares*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010, p. 19-36.
- NASCIMENTO, Maria Lívia; SCHEINVAR, Estela. De como as práticas do conselho tutelar vêm-se tornando jurisdicionais. *Aletheia*, n. 25, 2007, p. 152-162.
- PASSETTI, Edson; AUGUSTO, Acácio. *Anarquismos e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- PASSOS, Eduardo; BARROS, Regina Benevides. A Cartografia como método de pesquisa-intervenção. In: PASSOS, Eduardo; KASTRUP, Virgínia; ESCOSSIA, Liliana. *Pistas do método da Cartografia*. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 17-31.
- PREFEITURA MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO. *GRE – Grupamento de Ronda Escolar*. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <https://www.rio.rj.gov.br/web/gmrio/ronda-escolar>. Acesso em: 22 jan. 2020.
- ROCHA, Marisa; AGUIAR, Katia. Pesquisa-Intervenção e a Produção de Novas Análises. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 2003, p. 64-73.
- SCHEINVAR, Estela. *O feitiço da política pública: escola, sociedade civil e direitos da criança e do adolescente*. Rio de Janeiro: Lamparina/Faperj, 2009.
- SCHEINVAR, Estela. O conselho tutelar como dispositivo de governo. I Colóquio Nacional Michel Foucault: Educação, Filosofia, História – Transversais, p. 1-9, 2008.

A juridificação da vida e o ensino domiciliar em questão

The juridification of life and homeschooling in question

La juridificación de la vida y la educación en el hogar en cuestión

Carolline Septimio*

Marcio Pessoa**

Resumo

Sabendo que o discurso em prol da prática dos pais em educar as crianças em um ambiente doméstico ganha força no contexto educacional brasileiro, este artigo objetiva analisar as questões imanentes à temática do ensino domiciliar como uma política pública educacional. O estudo é marcado por análise da realidade brasileira, decompondo-se tanto em uma crítica social quanto uma investigação sobre as premissas e condições da educação no país. Metodologicamente, o texto é dirigido mediante análise qualitativa realizada em razão de pesquisa bibliográfica sobre os temas *homeschooling* e escolarização, com ênfase na análise da evolução histórica feita por Honneth (2001; 2009; 2015) em relação ao conceito de liberdade, bem como na análise sobre as patologias modernas decorrentes da adoção de uma má compreensão sobre tal conceito. Chega-se à conclusão de que a prática do *homeschooling* não corresponde aos anseios da sociedade atual por se tratar de política que isola a criança e acentua as desigualdades sociais do país, na medida em que gera um déficit no reconhecimento entre iguais.

Palavras-chave: *homeschooling*; educação; juridificação da vida; liberdade.

Recebido em: 15.10.2020 — Aprovado em: 18.02.2023
<https://doi.org/10.5335/rep.v29i3.13901>
ISSN on-line: 2238-0302

* Professora Adjunta na Faculdade de Educação na Universidade Federal do Pará - (UFPA). Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação - (PPGE-2019) na linha Educação, Comunicação e Tecnologia da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC- 2015). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2669-3119>. E-mail: carolpedagoga@yahoo.com.br.

** Procurador da Universidade do Estado do Pará/UEPA. Mestre em Direito pelo Centro Universitário do Estado do Pará/CESUPA. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-3058-7792>. E-mail: marciospessoa@gmail.com

Abstract

Knowing that the discourse in favor of parents' practice of educating children in a domestic environment gains strength in the Brazilian educational context, this article aims to analyze the issues immanent to the theme of homeschooling as a public educational policy. The study is marked by an analysis of the Brazilian reality, decomposing both a social critique and an investigation of the premises and conditions of education in the country. Methodologically, the text is guided by qualitative analysis carried out due to bibliographic research on homeschooling and schooling themes, with emphasis on the analysis of the historical evolution made by Honneth (2009; 2015; 2001) in relation to the concept of freedom, as well as in the analysis about the modern pathologies resulting from the adoption of a misunderstanding about this concept. It comes to the conclusion that the practice of homeschooling does not correspond to the desires of today's society because it is a policy that isolates the child and accentuates the country's social inequalities, insofar as it generates a deficit in recognition among equals.

Keywords: homeschooling; education; juridification of life; freedom.

Resumen

Sabiendo que el discurso a favor de la práctica de los padres de educar a los hijos en el ámbito doméstico cobra fuerza en el contexto educativo brasileño, este artículo tiene como objetivo analizar las cuestiones inherentes al tema de la educación en el hogar como política educativa pública. El estudio está marcado por un análisis de la realidad brasileña, descomponiendo tanto una crítica social como una investigación de las premisas y condiciones de la educación en el país. Metodológicamente, el texto se guía por el análisis cualitativo realizado a partir de la investigación bibliográfica sobre la educación en el hogar y los temas de la escolarización, con énfasis en el análisis de la evolución histórica realizado por Honneth (2009; 2015; 2001) en relación con el concepto de libertad, así como como en el análisis sobre las patologías modernas resultantes de la adopción de un malentendido sobre este concepto. Se llega a la conclusión de que la práctica del *homeschooling* no corresponde a los anhelos de la sociedad actual porque es una política que aísla al niño y acentúa las desigualdades sociales del país, en la medida que genera un déficit de reconocimiento entre iguales.

Palabras clave: educación en el hogar; educación; juridificación de la vida; libertad.

Introdução

O presente trabalho tem como escopo analisar particularmente dois fenômenos: a juridificação da vida e o *homeschooling*¹ no Brasil. A ideia inicial era trabalhar unicamente com a segunda temática, em uma perspectiva multidisciplinar. Ocorre que no decorrer dos estudos nos pareceu evidente que a vontade das pessoas de praticarem o ensino domiciliar como alternativa à crise vivenciada pelas escolas regulares decorre, ex ante, de um processo muito maior, cunhado por Axel Honneth (2015) como a juridificação da vida.

Em nosso entender, a juridificação da vida retratada por Honneth significa o ato de pautar, se não todas ou a maioria, mas pelo menos as decisões mais importantes do cotidiano (ou, ao contrário, às vezes até atitudes triviais do dia a dia) com base em postulados normativos criados e estabelecidos pelo Direito. Mal comparando, é como se associássemos sempre o conceito de boa saúde e bem-estar às técnicas desenvolvidas pela medicina tradicional, sobretudo a alopática, que se vale de vias medicamentosas para curar desde as mais graves até as mais simples doenças vivenciadas pelas pessoas, relegando em segundo plano outros conhecimentos e práticas do mundo da vida (como a realização de exercícios físicos, a alimentação equilibrada, a higidez mental, a sociabilidade e até mesmo outros tipos de técnicas terapêuticas).

E como o Direito moderno encontra na liberdade um de seus fundamentos de validade, é comum que o conceito desse importante valor venha sendo alargado ou tergiversado para legitimar alguns comportamentos puramente egoísticos ou para garantir privilégios indevidos sob a rubrica de direitos. Por outro lado, sabe-se que o contrato social moderno defere ao Poder Judiciário a competência para dirimir os conflitos sociais, valendo-se para tanto dos ditos direitos estabelecidos pelo povo, motivo pelo qual não é de se estranhar que fenômenos como a judicialização ou o ativismo judicial estejam em moda, pois na verdade são substratos de todo esse processo denunciado por Honneth.

Portanto, se por um lado o processo de juridificação da vida se compara à associação da boa saúde à ciência médica, a judicialização é o ato de procurar o profissional médico com frequência para se alcançar a boa saúde, no mais das vezes valendo-se de remédios poderosos (como antibióticos) para resolver problemas menores ou até mesmo sem problema nenhum, gerando patologias como a hipocondria ou a dependências química medicamentosa.

No caso em análise, a hipótese é que a juridificação da vida e o *homeschooling* sejam temas interligados a uma mesma patologia social típica da pós-modernidade, qual seja, uma má compreensão da noção de liberdade pelo homem pós-moderno. A discussão sobre *homeschooling* parece passar por esse caminho. Não é por outro motivo que um dos principais argumentos da família *homeschoolers* é justamente a preservação da “liberdade das famílias” na criação dos seus filhos. Da mesma forma, como não se obtém consenso sobre o assunto no parlamento (justamente porque nesse lócus não deve prevalecer a linguagem do direito posto – já que ali se “cria o direito”, e sim de todos os saberes que estão envolvidos ao tema), não é de se estranhar que a controvérsia sobre *homeschooling* tenha chegado ao órgão mais importante do Judiciário pátrio.

Esse nos parece ser o ponto de partida. Com efeito, do ponto de vista epistemológico, a discussão poderia ser fundamentada por diversas perspectivas: histórica, filosófica, política, econômica, sociológica, sistêmica, jurídica, entre outras.

Por opção metodológica, em um primeiro momento, optou-se por analisar os temas sob uma perspectiva filosófica, escolhendo como referencial teórico o filósofo e sociólogo alemão Axel Honneth (2009; 2015), em especial nas suas obras “Luta pelo reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais”, na qual o autor constrói o arquétipo de esferas de reconhecimento para o desenvolvimento da cidadania e “O Direito da Liberdade”, quando desenvolve sua teoria de justiça contemporânea.

A escolha por Honneth se deu por várias razões: a uma, porque a obra do autor, tido como sucessor de Jürgen Habermas entre os filósofos da Teoria Crítica, consolidou-se como referência na filosofia política contemporânea, exercendo papel de relevância no mundo ocidental, estando apta a ser utilizada para analisar as questões sociais e públicas mais importantes da sociedade moderna. A duas, porque Honneth elege justamente o valor da liberdade como central para o desenvolvimento de sua teoria da justiça em “O Direito da Liberdade”, o que por si só o credenciaria a dar o suporte teórico a este trabalho. Mas o principal motivo é, sem dúvida, a sua precisão. Honneth é um filósofo que busca, a todo o momento, a união da teoria com a prática, sendo cirúrgico quando diagnostica as patologias da sociedade contemporânea decorrentes de uma compreensão insuficiente da dimensão do conceito de liberdade, o que coincidirá diretamente com as nossas conclusões sobre o tema. A partir dos ensinamentos de Honneth, será tematizado o problema da “juridificação” das questões sociais e os reflexos desse fenômeno na sociedade, dando ancoragem ao debate central, a saber, a prática do ensino domiciliar.

A questão sobre a liberação do *homeschooling* denota muito mais do que uma simples discussão sobre os limites da autonomia privada das famílias ou mesmo sobre a importância da escola, podendo desvelar uma má compreensão sobre as liberdades individuais, resultando em uma série de problemas, incluindo patologias sociais e até mesmo a má utilização do sistema político e de justiça.

Portanto, o artigo tem como objetivo geral analisar a teoria desenvolvida por Axel Honneth e seus reflexos na discussão sobre a juridificação da vida privada e do *homeschooling* no Brasil. Como objetivos específicos, pretende-se: estudar a evolução do conceito de liberdade em Axel Honneth e tematizar os problemas decorrentes da má compreensão da liberdade (juridificação) sobre a questão do *homeschooling* no Brasil.

Dito isso, o problema de pesquisa posto é: qual a relação entre as patologias sociais identificadas por Axel Honneth na pós-modernidade com a atual discussão do *homeschooling* como política pública?

Do embasamento teórico em Axel Honneth

Axel Honneth é um filósofo e sociólogo alemão, nascido em 1949, formado pela Universidade de Bonn, na Alemanha, e atualmente professor na Universidade da Columbia, nos Estados Unidos e Diretor do Instituto para Pesquisa Social da Universidade de Frankfurt (FUHRMANN, 2013), na Alemanha. De 1982 a 1983, foi pesquisador bolsista junto a Jürgen Habermas, no Instituto Max Planck de Ciências Sociais, em Munique e desde abril de 2001 é diretor científico do Instituto para Pesquisa Social da Universidade Johann Wolfgang von Goethe, Frankfurt.

Honneth integra a terceira geração de pensadores da Escola de Frankfurt, orbe que difundiu um modo de pensar no início do século XX, chamado de Teoria Crítica da Sociedade, que encontra em Max Horkheimer um dos seus primeiros idealizadores. Integraram também o movimento nomes como Erich Fromm, Theodor Adorno, Leo Löwenthal, Walter Benjamin, Herbert Marcuse, Jürgen Habermas, entre outros.

A Escola da Teoria Crítica nasceu com um viés nitidamente ideológico, de cunho “esquerdista”, já que as principais referências de estudo eram as obras de autores comunistas, como Karl Marx, e seus objetivos iniciais eram explicar como se dava o modo de organização e a consciência dos trabalhadores industriais dentro do modelo capitalista, que era a principal instituição a ser criticada naquele momento.

Por conta disso é comum nos depararmos com críticas a esses pensadores sob a acusação de que se trata de filósofos pessimistas, que buscam um “assenhoramento” do conceito de verdade para “destruir o capitalismo” e consequentemente a sociedade contemporânea, supostamente em nome da bandeira do marxismo ou do comunismo.

Com efeito, pode-se destacar que a produção científica do investigador crítico é imanente à realidade social. Dito de outra forma, o conhecimento deve ser produzido sempre numa perspectiva de realização através da ação humana, que, em última análise, significa dizer que o investigador tem um compromisso também enquanto agente social. A orientação para a emancipação é o que permite compreender a sociedade em seu conjunto (NOBRE, 2009). Por isso, o teórico crítico ancora sempre suas investigações em elementos vivos que determinam as relações e ações coletivas, com objetivo claro de intervenção.

Portanto, são essas as razões (uso do discurso racional e o compromisso com a análise da realidade social) que animam a utilização da teoria crítica e, principalmente, a escolha de um referencial teórico como Axel Honneth, para a análise da questão do *homeschooling* nos dias atuais.

Sim, porque o fenômeno educacional, enquanto processo criado pelo homem, está intimamente ligado a forma como as pessoas se relacionam e ao modelo de sociedade que as pessoas idealizam. Daí porque foi tematizado em paralelo a questão da “juridificação da vida”, visto se tratar de uma relação instrumento-fim.

A juridificação da vida e o ensino domiciliar em questão

Há um debate importante na sociologia para se definir o momento histórico em que se encontra a humanidade. De um lado, os defensores de que ainda estamos na modernidade. De outro, os que acreditam que estamos vivendo um novo período entendido, entre outras designações, como “pós-moderno”, “modernidade tardia”, “pós-estruturalista” ou “supermodernidade”.

Entende-se por modernidade o período inaugurado pelo Iluminismo em que o desenvolvimento do conhecimento humano passou a ter por base a razão, especialmente na sua dimensão instrumental, e a ciência moderna, que surge a partir dos séculos XVI e XVII, integrando-se às esferas econômicas, política, cultural e social. Giddens (1991) define que a modernidade “refere-se a estilo, costume de vida ou organização social que emergiram na Europa a partir do século XVII e que ulteriormente se tornaram mais ou menos mundiais em sua influência” (GIDDENS, 1991, p. 11).

Por outro lado, no final do século XX, vários autores afirmaram que a modernidade estaria dando lugar à pós-modernidade, quando as formas sólidas (em alusão às grandes narrativas) seriam rejeitadas e substituídas por formas líquidas (em alusão às teorias contingentes e localizadas). Nesse novo mundo, nossos atos atingem uma solidez de obriedade “a ponto de já não serem conscientemente notados e não precisarem de nenhum esforço ativo, nem mesmo o de decifrá-los” (BAUMAN, 1998, p. 17).

Independente do lado a se perfilhar, fato é que o século XXI deveria ser um período de consolidação do desenvolvimento humano, principalmente porque se tem a oportunidade de apropriação das conquistas obtidas no século passado e das lutas reivindicatórias ali travadas. Contudo, alerta Giddens (1991, p.12), “a condição da pós-modernidade vê uma pluralidade de reivindicações heterogêneas de conhecimento, na qual a ciência não tem um lugar privilegiado”.

De fato, a pós-modernidade rejeita toda possibilidade de unidade e objetividade para qualquer verdade, perspectiva ou narrativa. Consoante ao que compreende Giddens (1991) entende-se nesta escrita que a pós-modernidade não se configura como ruptura geral da modernidade ou sua suplantação, mas um novo desenho do desenvolvimento social que nos mobiliza a uma consciência da fé no progresso planejado humanamente. Nas palavras do autor:

A pós-modernidade refere-se a algo diferente, ao menos como eu defino a noção. Se estamos nos encaminhando para uma fase de pós-modernidade, isto significa que a trajetória do desenvolvimento social está nos tirando das instituições da modernidade rumo a um novo e diferente tipo de ordem social (GIDDENS, 1991, p. 56).

É que se vive em uma Era de desenvolvimento tecnológico insinuante; de um sistema econômico consolidado, ainda que se reconheçam as mazelas sociais que impõe o capitalismo; de formas de governo sólidas, nas quais boa parte dos países do globo vive em regimes democráticos; de sistemas jurídicos relativamente estruturados, com instituições em funcionamento regular, ao menos do ponto de vista formal; de medicina estável, de técnicas educacionais bem conhecidas e experimentadas, de pensadores relevantes em quase todas as áreas do conhecimento. Principalmente, vive-se em uma Era na qual a liberdade individual é valor inestimável no meio social e protegida pelas leis contra intervenções arbitrárias do Estado e dos demais cidadãos.

Deveríamos, então, enquanto humanidade, estar esperançosos em um porvir virtuoso, no qual as experiências humanas seriam maximizadas e a felicidade fosse objetivo alcançável com relativa facilidade.

Paradoxalmente, não é esse o cenário que se constata nesses quase vinte anos de novo século. Ao revés, o que se observa é que o homem pós-moderno vive cada vez mais ensimesmado, imerso em um profundo mal-estar ante aos desafios e dificuldades que se revelam no cotidiano do mundo pós-modernidade (BAUMAN, 1998).

Inúmeras causas podem justificar esse fenômeno. Evidentemente, o próprio desenvolvimento tecnológico traz consigo uma nova forma de se relacionar, na qual o comportamento dialógico e presencial nem sempre é exigido.

A pós-modernidade, por outro lado, vive num estado de permanente pressão para se despojar de toda interferência coletiva no destino individual, para desregular e privatizar. Tende, pois, a fortalecer-se contra aqueles que- seguindo suas intrínsecas tendências ao descompromisso, à indiferença e livre competição- ameaçam exhibir o potencial suicida da estratégia, ao estender sua implementação ao último grau da lógica. (BAUMAN, 1998, p. 26)

Mas, certamente, a discussão não se reduz a isso. Há em curso uma latente (ou talvez até patente) mudança comportamental dos indivíduos que a nosso ver se materializa em três enfermidades contemporâneas: “i” a inexistência de uma ética no agir; “ii” a perda da capacidade de se relacionar com o semelhante; “iii” a perda da capacidade de resolver problemas.

A questão tratada como exemplo não é a tecnologia em si, mas os efeitos da sociedade moderna na lógica liberal. Se há um desequilíbrio fiscal, por exemplo, resultante de compras on-line, medidas de compensação e/ou desoneração tributária são adotadas; se há desconfiança do consumidor em compras virtuais, criam-se regras jurídicas que confirmem mais proteção a esse tipo de negócio e assim sucessivamente.

Parece haver uma batalha de que os romanos há muito forneceram modelo paradigmático: de um lado a leitura humanizadora de sociedade; de outro, uma batalha militar onipenetrante e espetaculizada. Manutenção e transformação; avanço e retrocesso (SANTAELLA, 2010).

O que Honneth (2015) taxou como patologia social foram os sintomas relacionados a uma adoção equivocada ou insuficiente da noção de liberdade por uma lógica liberal, denominada pelo sociólogo como liberdade jurídica. Essa debilidade atinge vários campos da sociedade moderna: o uso da tecnologia, o fenômeno educacional e principalmente as relações privadas, com implicações como a “juridificação” das relações sociais. São, pois, problemas de mesma ordem, insertos num contexto maior: o individualismo imposto pelo pensamento liberal.

Das hierarquias dominadoras do poder patriarcal à pós-modernidade, novos elementos foram ganhando corpo na estruturação da sociedade do ciberespaço. Tais ganhos de liberdade carregam consigo a crise de identidades unas e a emergências do múltiplo, do instável, aparentemente livre das amarras institucionais (SANTAELLA, 2010). Nesse novo paradigma, o hibridismo que coloca o indivíduo em qualquer serviço, a qualquer momento e em qualquer lugar parece não dar conta de algumas questões há muito questionadas, a exemplo, a educação escolarizada.

No âmbito educacional, juntamente com os colégios confessionais dirigidos, crescem correntes de pensamento que advogam pela edição de lei restritiva aos discursos tidos com ideológicos, como a “Escola sem partido”, a determinação de ordem de retirada de objetos religiosos das escolas com a justificativa da laicização das escolas públicas, e pelo fomento ao estudo ministrado em casa, chamado *homeschooling*.

Na verdade, o que se percebe é que esse sistema, protegido e incentivado por uma lógica própria, demanda postulados normativos específicos para seu desenvolvimento sustentável. Assim, se no âmbito da escola predomina um discurso contrário à ideologia

da família, exige-se lei que proíba a “doutrinação” ao invés de incrementar o espaço dialógico de aprendizado. Se existem escolas com crucifixos ou adereços de outras religiões, busca-se a esterilização/neutralização do espaço, ao invés do estímulo à tolerância às insígnias de todas as religiões. Por fim, se há problemas na educação formal, parte da sociedade busca a liberação do ensino domiciliar como uma espécie de “proteção” de suas crianças das mazelas da educação formal.

Como visto, em razão das violações ocorridas no mundo moderno no âmbito das relações de amor (intimidade), respeito (direito) e estima (fraternidade), para Honneth (2015), há um fenômeno bem claro em curso em relação à forma como o homem moderno se relaciona, ou melhor, na forma como resolve seus conflitos e atende seus anseios, o que o autor chama de “processo crescente de juridificação de setores da vida, que outrora se organizavam de maneira completamente comunicativa” (HONNETH, 2015, p. 163).

Em linhas gerais, tal fenômeno pode ser entendido como a eleição da gramática normativa como principal farol a ser utilizado no contexto social. Segundo a premissa pressuposta nesse trabalho, é a ocupação pela ciência do Direito do espaço deixado pela ausência de outras instituições que no passado exerceram essa função na sociedade, como a família e a religião, por exemplo.

E sendo o Brasil um país decorrente da escola do *civil law*, é a prevalência da lei escrita, normalmente positivadas em códigos, regimentos e estatutos sobre qualquer outro tipo de construção social argumentativa válida. Como consectário lógico desse constructo, os atores que protagonizam esse processo ganham destaque na sociedade moderna, como juízes, promotores, defensores, procuradores e advogados, levando a impressão de que a Justiça passa necessariamente pelas mãos desses personagens.

Entretanto, em uma sociedade bem regulada e ajustada, essa engrenagem é utilizada apenas em último caso (ou pelo menos moderadamente), de forma que as próprias instituições sociais não jurídicas atendam os interesses de seus membros prioritariamente, relegando a estrutura judiciária apenas os casos excepcionais.

Não se está discutindo questões limítrofes, como se o Poder Judiciário detém ou não a legitimidade para decidir sobre os “desacordos morais razoáveis” da sociedade, fenômeno igualmente muito criticado pela filosofia política contemporânea (WALDRON, 2003).

Do ponto de vista sistêmico a questão se revela complexa. Isso porque de um lado não é lícito ao Judiciário negar a jurisdição (não julgar determinadas causas) e por outro lado o acesso à justiça é um direito fundamental garantido tanto pela CF/88 (art.

5o, XXXV)², quanto pelos tratados internacionais que versam sobre os direitos humanos (artigo 8o da 1a Convenção Interamericana sobre Direitos Humanos de São José da Costa Rica)³, de forma que esse cenário se revela o quadro perfeito para ensinar a hipertrofia do Poder Judiciário. (BRASIL, 1988)

Esse embate pode ser percebido claramente quando se tematiza a questão do *homeschooling*, já que a discussão nasce prioritariamente como uma forma de justicialização, uma vez que através das lutas sociais se procura estabelecer novos direitos não previstos expressamente na Constituição, e termina, invariavelmente, com a judicialização do tema junto ao órgão máximo do Poder Judiciário, o Supremo Tribunal Federal.

A questão do *homeschooling*

A relação de um tema ligado à educação (*homeschooling*) com um tema de filosofia política (concepções de liberdade e sistema de justiça) pode ser, a princípio, de alguma dificuldade de ser conjugado.

Entretanto, como em “Emílio”, de Rousseau (2014), a ideia do “bom cidadão” é o ponto de união entre teoria educacional e teoria do governo, entre concepção de educação e filosofia política ou de justiça. Isso porque sem um, o outro não seria possível, pois, para uma comunidade democrática, ambos representam condições que não podem existir independentemente.

Nas palavras de Celso de Mello, “o acesso à educação é uma das formas de realização concreta do ideal democrático” (MELLO FILHO, 1986, p. 533). No mesmo sentido, o filósofo espanhol Savater (2015) afirma:

O que fica evidente é que a educação deve ser uma preocupação pública, porque não é um problema de pai, mãe, menino e menina, mas um problema da sociedade. As sociedades democráticas educam em autodefesa, isto é, para se protegerem: se uma sociedade não cria cidadãos capazes de viver harmoniosamente, se não cria o tipo de cidadão capaz de participar de forma crítica e construtiva nas instituições, está condenado a não ser mais do que uma democracia de fachada ou nome, mas não uma democracia real, porque estes exigem democratas e os democratas não são plantas selvagens que nascem entre as pedras por acaso, mas algo que tem que ser cultivado socialmente pelos modos de educação (SAVATER, 2015).

Assim, a pedagogia tem sido entendida como uma irmã gêmea da teoria da democracia, porque sem instruções equilibradas sobre como despertar na criança sentimentos de autonomia e tolerância dificilmente se edifica uma condição para formação da ideia de autodeterminação democrática. Logo, o conceito de “bom cidadão”

é um desafio prático que necessariamente exige a tematização de métodos escolares e de ensino.

Portanto, não causa espécie que uma sociedade em crise sobre a forma de se relacionar e resolver seus problemas e, principalmente, que tenha dificuldade em assimilar a verdadeira dimensão do valor liberdade, questione a forma de se educar suas crianças e seus jovens, depositando na prática (e conseqüentemente na regulamentação) do *homeschooling* a esperança de um novo povir. É com esse desafio que nos deparamos: analisar a questão do *homeschooling* e confrontar as suas premissas frente à teoria desenvolvida por Honneth (2015).

A educação é um processo complexo e multifacetário e ao mesmo tempo de extrema importância ao desenvolvimento de qualquer cidadão. Não se duvida que uma sociedade que esteja comprometida com o porvir deva concentrar esforços para promover o acesso à educação a todos os seus membros.

Segundo Piaget (1978), o direito à educação é o direito que tem o indivíduo de se desenvolver normalmente, em função das possibilidades de que dispõe, e a obrigação, para a sociedade, de transformar essas possibilidades em realizações efetivas e úteis.

Sensível a essa necessidade, a CF/88 trouxe em seu art. 6º a educação como um direito social, assentando em seu art. 205 de que se trata de um “direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser 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).

Sua proteção tem, pois, uma dimensão que ultrapassa a consideração de interesses meramente individual. Assim, embora a educação, para aquele que a ela se submete, represente uma forma de inserção no mundo da cultura e mesmo um direito individual, para a sociedade que a concretiza, ela se caracteriza como um bem comum, já que representa a busca pela continuidade de um modo de vida que se escolhe desenvolver. Nas palavras de Jaeger (1989):

(...) a educação não é uma propriedade individual, mas pertence por essência à comunidade. O caráter da comunidade imprime-se em cada um de seus membros e é no homem, muito mais do que nos animais, fonte de toda a ação e de todo comportamento. Em nenhuma parte, o influxo da comunidade nos seus membros tem maior força que no esforço constante de educar, em conformidade com seu próprio sentir, cada nova geração. A estrutura de toda a sociedade assenta nas leis e normas escritas e não escritas que a unem e unem seus membros (JAEGER, 1989, p. 4).

Além da previsão constitucional, o ordenamento jurídico pátrio contempla ainda várias outras normas relevantes a respeito do direito à educação, tais como o Pacto

Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, promulgado pelo Decreto Legislativo no 592 (BRASIL, 1992) ; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394 (BRASIL, 1996), o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8.069 (BRASIL, 1990), o Plano Nacional de Educação, Lei 10.172 (BRASIL, 2001), o próprio Código Penal, art. 246 (BRASIL, 1940) entre outros.

Por seu turno, o ensino domiciliar refere-se a um modelo de ensino contínuo, no qual os pais (ou a família) se dispõem a presidir diretamente o processo de ensino-aprendizagem de crianças e adolescentes até o final do ensino médio, sem necessariamente se submeter à supervisão de uma instituição de ensino oficial.

No Brasil, ainda que existam expressas vedações no ordenamento infraconstitucional, art. 246 do Código Penal⁴ e art. 55 do ECA⁵, no âmbito legislativo⁶, inúmeras famílias continuam ensinando clandestinamente seus filhos em casa (ANDRADE, 2014).

A prática clandestina do *homeschooling* é justificada pelas famílias por diversas razões: liberdade religiosa, insatisfação com currículo posto, distância entre escolas e residência, baixa qualidade do ensino ou pela simples liberdade individual (MOREIRA, 2008).

Nesse contexto, a decisão do Supremo Tribunal Federal no bojo do Recurso Extraordinário no 888.815/RS (BRASIL, 2012), tratou de um mandado de segurança impetrado por uma família no Rio Grande do Sul a qual reclamava o direito ao ensino domiciliar.

Após esse julgamento⁷, duas interpretações foram possíveis: a primeira é que a prática do *homeschooling* seria possível desde que fosse regulamentada em âmbito infraconstitucional. A segunda, baseada na análise dos votos dos ministros, é a de que a única possibilidade de se praticar o ensino domiciliar no Brasil é na modalidade “utilitário”, regulamentado na legislação específica, sendo todas as outras vedadas.

O governo do presidente Jair Bolsonaro se comprometeu a tratar a regulamentação da matéria como uma das metas prioritárias dos 100 primeiros dias do seu governo⁸. Tais fatos contribuíram para a celeridade na tramitação do Projeto de Lei (PL) no 3179 (BRASIL, 2012), que propôs o acréscimo de parágrafo ao art. 23 da LDB, para dispor sobre a possibilidade de oferta domiciliar da educação básica.

Caminhando a passos largos, o projeto do *homeschooling* no Brasil teve seu Projeto de Lei nº 1338 aprovado em 19 de maio de 2022. Na ocasião, o plenário da Câmara dos Deputados aprovou o PL que autoriza o ensino domiciliar no Brasil, modalidade que permanece proibida pelo STF. Não nos cabe aqui aprofundamento na análise do PL 1338 (BRASIL, 2019), mas salientar a necessidade do posicionamento

da comunidade acadêmica e sociedade tendo em vista os perigos que a aprovação do ensino domiciliar apresenta no contexto da pós-modernidade e da interpretação equivocada do conceito de liberdade, bem como das patologias modernas decorrentes da adoção de uma má compreensão sobre tal conceito. Diante disso, afirmamos que a prática do *homeschooling* não corresponde aos anseios da sociedade atual por se tratar de política que isola a criança e acentua as desigualdades sociais do país, na medida em que gera um déficit no reconhecimento entre iguais.

Homeschooling: uma questão de liberdade?

Como se vê, a questão do *homeschooling* é, com frequência, associada a uma discussão sobre os limites da liberdade, já que em última análise estaria sendo discutido até que ponto o Estado poderia interferir na liberdade da família em decidir qual a melhor forma de educação dos seus filhos.

Com efeito, é comum que se vincule a prática desse tipo de educação a uma decorrência lógica da autonomia privada, que é expressão da própria liberdade na ordem civil, limitada quase sempre pelo princípio da legalidade. De uma forma bem simples, os problemas relacionados à autonomia privada são aqueles relativos ao reconhecimento jurídico de efeitos produzidos pela vontade particular.

Trata-se de uma espécie de “espaço vazio”, que o ordenamento jurídico deve preservar para que possa vir a ser preenchido individualmente, de acordo com as idiosincrasias do indivíduo, podendo se expressar de várias formas. Seriam os chamados “espaços de não direito”.

Podemos afirmar, então, que a autonomia privada é a capacidade do sujeito de autodeterminar-se, ou de determinar seu próprio comportamento individual. Por sua natureza, a autonomia privada é quase sempre limitada negativamente, isto é, a partir da definição, pela ordem jurídica, do que não se pode fazer.

Nesse sentido, qualquer país que se arvora a ser tido como democrático deveria reconhecer a necessidade de se preservar as liberdades individuais, mormente aquelas inerentes ao poder familiar.

Por outro lado, tal proteção não pode representar um cheque em branco às famílias para agirem como bem entenderem, pois há um relativo consenso nas sociedades modernas no sentido de que é indispensável a edição de determinadas regras pelo Estado para a convivência pacífica entre as pessoas, em especial quando envolve crianças.

Essa limitação não é algo incomum nessa seara de proteção. Na verdade, todas as regras tolhem em alguma medida a liberdade individual, sem que por si só haja

qualquer arbitrariedade ou paternalismo nisso. Do conflito entre autonomia privada e a pública, Habermas ressalta a complementariedade:

Dessa maneira, a autonomia privada e a pública pressupõe-se mutuamente, sem que os direitos humanos possam reivindicar um primado sobre a soberania popular, nem essa sobre aquele. A intuição expressa-se, por um lado, no fato de que os cidadãos só podem fazer um uso adequado de sua autonomia pública quando são independentes o bastante, em razão de uma autonomia privada que esteja equanimemente assegurada; mas também no fato de que só poderão chegar a uma regulamentação capaz de gerar consenso, se fizerem uso adequado de sua autonomia política enquanto cidadãos do Estado. Essa coesão interna entre Estado de direito e democracia foi suficientemente encoberta pela concorrência dos paradigmas jurídicos dominantes até hoje (HABERMAS, 2002. p. 293-294).

Com efeito, é natural que os indivíduos abram mão de uma parcela de sua liberdade e submetam-se as regras gerais criadas pelo Estado ainda que dentro do ambiente familiar, seja de forma voluntária ou não. Por isso, a principal questão é como compatibilizar essa intervenção estatal com a necessidade de garantir a liberdade dos indivíduos. Em outras palavras, até que ponto o Estado pode intervir no seio familiar em favor da defesa dos interesses da criança sem que isso se revele uma conduta meramente paternalista?

John Stuart Mill (2014), em *Sobre a liberdade*, parece tentar responder a esse questionamento. Ele argumenta que as pessoas devem ter liberdade para definir seu próprio comportamento, mesmo quando, no olhar de outros, eles estejam prejudicando a si mesmos. Sustentam tal posição argumentos relacionados à incerteza sobre a verdade, ao caráter educativo do erro e ao privilégio epistêmico do indivíduo, o único capaz de aferir de forma segura seu próprio bem-estar (MILL, 2014).

Para Mill, há dois tipos principais de exceção à aplicação da regra. A primeira é que ela só se aplica aos adultos, já que as crianças seriam, por definição, incapazes de exercer a autonomia. O paternalismo, enquanto tal, consiste exatamente na ação dos pais para tomar as decisões em nome dos filhos e, assim, protegê-los de sua própria racionalidade deficiente. A posição antipaternalista engloba, dessa forma, a noção de que é necessário presumir que todos os adultos são mais ou menos equivalentes no uso da razão.

Por todo o exposto, resta concluir que a análise da questão do *homeschooling* não deve ser analisada sob a ótica pura e simples do direito privado (autonomia da vontade), pois subjaz a discussão interesse de uma pessoa incapaz de decidir o que é melhor para si (criança) cujos pais tem justamente o “poder dever” de, dentro do possível (e não do

que entender pessoalmente) fazer o melhor para defender o seu interesse, em uma lógica bem parecida com o direito público.

Com efeito, não basta perquirir se a Constituição proíbe a prática do *homeschooling* e sim examinar se o constituinte original autorizou tal prática, analisando todas as suas consequências tanto para o sistema educacional, como para as crianças envolvidas neste processo.

Compreender a escola enquanto uma invenção humana e que não está desde sempre aqui no mundo permite entender como as coisas chegaram a ser como são e os pequenos deslocamentos produzidos para que sejam de outro modo, pois assim como a lógica é reproduzida, pode também ser transformada.

No pensamento de Foucault (2008), há um conjunto de relações possíveis de determinada época, a partir de coações e limitações impostas pelo discurso. Tais relações direcionam as práticas humanas em determinado momento histórico, uma certa estrutura de pensamento da qual os homens de uma época não podem escapar. A partir dessa ideia, buscou-se compreender o processo histórico de formação da educação escolarizada.

No final do período medieval e início da modernidade, a escola não tinha importância reconhecida. A educação formal só é constituída e ampliada a partir da disputa entre protestantes e católicos em torno de fiéis. Esse fato já esclarece a ligação entre pedagogia e religião, as quais caminham juntas rumo à massificação e naturalização da escola até as políticas forjadas no século XX e suas implicações nos dias atuais que giram em torno da “Educação para todos”.

No discurso “Uma prédica para que mandem seus filhos à escola”, redigido em 1530, Lutero empreende um esforço argumentativo demonstrando os prejuízos à sociedade quando as crianças não frequentam a escola, uma vez que já sabia que a retirada das crianças do ambiente doméstico significava perda no orçamento familiar, pois limitaria as horas de trabalho dos filhos para sustento da casa (GAUTHIER, 2010).

No século XVII, a preocupação com formas específicas de ensinar tem início com o nascimento da pedagogia. Comenius defende o ideal democratizante de ensinar tudo a todos por meio de uma escolaridade universal. Comenius argumenta a favor da aliança família-escola a fim de que a família compreenda a importância de enviar seus filhos para a escola e também de seu papel complementar na educação dos pequenos (GAUTHIER, 2010).

A estatização da escola só tem início na segunda metade do século XX, impulsionada pela ascensão do capitalismo e a crescente industrialização que necessita de mão-

de-obra qualificada, não apenas tecnicamente como também doutrinada para manutenção da ordem social democrática instalada. Como escreve Popkewitz (1997, p.64) “a escolarização era vista como uma parte do desenvolvimento democrático da sociedade”. A defesa da escola obrigatória garante a retirada das crianças pobres das ruas e do trabalho infantil, assegurando a frequência e o aprendizado de temas relevantes no contexto educativo e social.

No Brasil, a difusão do movimento “escola novista”, a partir de 1930, reivindicava “os fins da educação (aspecto filosófico e social) e da aplicação (aspecto técnico) dos métodos científicos aos problemas da educação” (AZEVEDO et al., 2010, p. 34). As ideias da Escola Nova trazem duras críticas à escola reclamando uma educação pública e única para todas as classes sociais. No Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, afirma-se “a educação nova não pode deixar de ser uma reação categórica, intencional e sistemática contra a velha estrutura do serviço educacional, artificial e verbalista, montada para uma concepção vencida” (AZEVEDO et al., 2010, p. 45).

O princípio da Escola Nova, inspirada em Rousseau, era tornar a escola um espaço atrativo para as crianças, que satisfizesse as necessidades do indivíduo e que diferenciase a infância da vida adulta. Tal preceito em Rousseau dará origem à psicologia de desenvolvimento, fundamentada em Piaget no século XX.

Já no final do século XX, as políticas educacionais são marcadas por projetos de inclusão e de uma educação que envolvesse a todos. A garantia de minorias, grupos historicamente excluídos, pobres, trabalhadores migrantes, povos indígenas, refugiados, pessoas com deficiência, apresenta um avanço nas políticas de acesso e permanência na educação.

Documentos importantes, como a Declaração Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990) apontam para a necessidade do desenvolvimento de políticas que traduzam a aprendizagem para todos com qualidade, pela universalização do acesso à educação. Nesse caminho, a escola consolida-se como a grande verdade à qual todos se curvam permeada por princípios como a livre concorrência e a responsabilização de cada indivíduo para que se torne apto a concorrer no jogo imposto pelo mercado. No interior dos processos sociais fundamenta-se uma grande verdade que se naturaliza: a verdade da escola.

Com isso, não se defende aqui uma educação neutra e despretensiosa. É sabido que a educação escolarizada foi destinada a poucos e sua expansão e obrigatoriedade configuram-se como um projeto para dar conta de uma massa, para operar enquanto “instituição de sequestro por onde todos devem passar” (VEIGA-NETO, 2003).

No século XXI, parece inquestionável a frequência de todas as crianças em instituições escolares. Portanto, a escola opera na individualidade dos sujeitos, capturando o maior número de crianças e transformando-as em alunos, cumprindo papel decisivo na sociedade moderna e pós-moderna, garantindo a vigilância de todos no mesmo espaço e tempo.

Sendo assim, advoga-se que a escola carrega consigo singularidades e uma complexidade de disputa de poder. Ela reproduz e ressignifica; vigia e iguala; sequestra e socializa. O projeto da modernidade perpassa a própria história da institucionalização e expansão da educação que traz consigo um território de desafios marcados por contradições.

Ainda assim, sabe-se que a educação em espaço familiar de modo algum é livre do poder disciplinar e das tecnologias de manutenção e controle social. Foucault (2008) ainda destaca que a formação do capital humano tem relação direta com o tempo que os pais dedicam com atividades escolares, o nível de cultura familiar e o conjunto de estímulos recebidos que constituirão a formação do capital humano.

O objeto de discussão sobre a educação desescolarizada cinge-se à educação básica. É bem verdade que muitos adeptos do *homeschooling* projetam o exercício de suas liberdades em detrimento até mesmo das Universidades, mas o foco principal da militância é sem dúvida alguma contra as escolas.

A verdade é que o ataque as escolas não é sintoma contemporâneo: as virtudes da prática escolar sempre foram questionadas desde o surgimento das primeiras escolas gregas. Nessa época, a escola era frequentemente acusada por más-ações, sobretudo relacionada por supostamente se revelar instrumento para consecução dos interesses dos grupos dominantes (MASSCHELEIN; SIMONS, 2017).

Para Rancière (2014) a escola é proeminentemente o lugar da igualdade, o marco da democracia nos sistemas da economia moderna e do estado. O filósofo francês escreve que a escola promove a não convergência entre forma/lógica e a forma/lógica do mercado. Portanto, pode-se contar a história da escola e da escolarização como uma invenção democrática, uma invenção de um espaço de igualdade, espaço público que deve ser definido como um marco da democracia, a escola pode ser vista como lugar de emancipação e igualdade.

Considerações finais

Sabendo que o discurso em prol da prática dos pais em educar as crianças em um ambiente doméstico ganha força no contexto educacional brasileiro, este texto debreu-se sobre a análise das questões imanentes à temática do ensino domiciliar como uma política pública educacional.

Decompondo-se tanto em uma crítica social quanto uma investigação sobre as premissas e condições da educação no país, este escrito foi dirigido sobre os temas *homeschooling* e escolarização, com ênfase na análise da evolução histórica feita por Honneth (2009, 2015, 2001) em relação ao conceito de liberdade, bem como na análise sobre as patologias modernas decorrentes da adoção de uma má compreensão sobre tal conceito.

O discurso em prol da prática dos pais em educar as crianças em um ambiente doméstico ganha força no contexto educacional brasileiro numa tentativa de tornar o *homeschooling* uma política pública educacional. Neste artigo, compreendemos que o Poder Judiciário, por sua vez, passou a interferir cada vez mais na vida das pessoas, usando para isso a gramática que lhe é peculiar, que é a normativa, em fenômeno cunhado como juridificação da vida.

É nessa interseção entre crises (pós-modernidade, no sistema representativo, na educação e no sistema de justiça) que a questão do ensino doméstico (*homeschooling*) ganha corpo. Ocorre que resolver um problema de cunho social, que é a educação, sob uma ótica unicamente liberal pode produzir várias consequências nefastas. A primeira delas é pensar a educação enquanto mero instrumento.

É que, na verdade, a escola é muito mais do que um simples local de aprendizado, é o marco da socialização das crianças e adolescentes; um espaço de sociabilidade e da inserção no âmbito da esfera pública, construindo uma linguagem pública. É também um espaço de autorreconhecimento, de coexistência com o outro, com as diferenças, e, sobretudo, de superação dessas diferenças. As pessoas com quem o educando passa a conviver são limitadas e muitas vezes escolhidas a dedo, o que significa dizer que há uma clara perda da vivência comum ou coletiva, gerando prejuízo do sentido de horizonte comum e de cidadania.

O ensino domiciliar, ao contrário, promove o isolamento do educando e o torna vulnerável a discursos homogêneos, estritamente vinculados a algum tipo de ideologia, seja dos pais ou de grupos em que estes estejam inseridos (religiosos, partidários, etc.), sem o crivo do contraditório ou outra instância crítica.

Notas

- ¹ Registra-se, desde já, que este trabalho usará as expressões “ensino domiciliar”, “ensino doméstico”, “educação familiar desescolarizada” e “homeschooling” como sinônimos, não obstante reconhecer que existam trabalhos que diferenciam as expressões (ANDRADE, 2014).
- ² Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:^[1]XXXV - a lei não excluirá da apreciação do Poder Judiciário lesão ou ameaça a direito.
- ³ Art. 8º. Toda pessoa tem direito de ser ouvida, com as garantias e dentro de um prazo razoável, por um juiz ou tribunal competente, independente e imparcial, estabelecido anteriormente por lei, na apuração de qualquer acusação penal contra ela, ou para que se determinem seus direitos ou obrigações de natureza civil, trabalhista, fiscal ou de qualquer natureza.
- ⁴ 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.
- ⁵ Art. 55. Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino.
- ⁶ Projeto de Lei (PL) no 4657/94, de autoria do Dep. João Teixeira; PL 6.001/01, de autoria do Dep. Ricardo Izar; PL 6.484, de 2002, de autoria do Dep. Osório Adriano; PL 3.518/08, de autoria do Dep. Henrique Afonso e Miguel Martini e o PL 4.122, de autoria do Dep. Walter Brito Neto.
- ⁷ Processo transitado em julgado no qual o Tribunal, por unanimidade, rejeitou os embargos de declaração opostos por uma das partes, nos termos do voto do Relator. Plenário, Sessão Virtual de 26.4.2019 a 3.5.2019.
- ⁸ Ver: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/01/23/regulamentar-a-educacao-domiciliar-e-uma-das-metas-prioritarias-dos-100-primeiros-dias-do-governo-bolsonaro.ghtml>

Referências

- ANDRADE, Edison Prado de. *Educação familiar desescolarizada como um direito da criança e do adolescente: relevância, limites e possibilidades na ampliação do direito à educação*. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/>. Acesso em: 12 maio 2022.
- AZEVEDO, Fernando de et. al. *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Massangana, 2010.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 01 out. 2019.

BRASIL. *Projeto de Lei nº 2.401, de 2019*. Dispõe sobre o exercício do direito à educação domiciliar, altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Câmara de Deputados, 2019.

Disponível

em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=C5F58BD34BAD023F686924361C638DD3.proposicoesWebExterno2?codteor=1739762&filename=A_vulso+-PL+2401/2019. Acesso em: 17 nov. 2019.

BRASIL. *Decreto nº 592, de 6 de julho de 1992*. Atos Internacionais. Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos. Promulgação. Brasília, DF: Presidência da República, 6 jul. 1992. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/d0592. Acesso em: 15 out. 2019.

BRASIL. *Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940*. Código Penal. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 dez. 1940. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm. Acesso em: 05 out. 2019.

BRASIL. *Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 jan. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 05. out. 2019.

BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 13 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 05 out. 2019.

BRASIL. *Lei nº 9.394/96*. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm. Acesso em: 05 out. 2019.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal – ARE: 778141 – RS – RIO GRANDE DO SUL. Relator: Min. Roberto Barroso, Data de Julgamento: 12/05/2012. *JusBrasil*. 2015. Disponível em: <https://stf.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/188943368/recurso-extraordinario-com-agravo-are-778141-rs-rio-grande-do-sul?ref=amp>. Acesso em: 22 out. 2019.

BRASIL. *Projeto de Lei 3.179/2012*. Acrescenta parágrafo ao art. 23 da Lei nº 9.394, de 1996, de diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a possibilidade de oferta domiciliar da educação básica. Câmara dos Deputados, 08 fev. 2012. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=534328&ord=1>. Acesso em: 15 out. 2019.

- FUHRMANN, Nadia. *Luta por reconhecimento: reflexões sobre a teoria de Axel Honneth e as origens dos conflitos sociais*. Barbarói, Santa Cruz do Sul, n. 38, p. 79-96, jan./jun. 2013
- GAUTHIER, Clermont. *A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias*. Trad. Lucy Magalhães. Petrópolis: Vozes, 2010.
- GIDDENS, Anthony. *As consequências da modernidade*. Trad. Raul Fiker. São Paulo: Editora UNESP, 1991.
- FOUCAULT, Michel. *Segurança, território, população: curso dado no Collège de France (1977-1978)*. São Paulo: Martins Fontes: 2008.
- HABERMAS, Jürgen. *A inclusão do outro*. São Paulo: Loyola, 2002.
- HONNETH, Axel. *Luta por Reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo: Editora 34, 2009.
- HONNETH, Axel. *O Direito da Liberdade*. Trad. Saulo Krieger. São Paulo: Martins Fonte, 2015.
- HONNETH, Axel. *Sofrimento de indeterminação: uma reatualização da filosofia do direito de Hegel*. São Paulo: Esfera Pública, 2001.
- JAEGER, Werner. *Paidéia*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. A língua da escola alienante ou emancipadora. In: LARROSA, Jorge (org.). *Elogio da escola*. Trad. Fernando Coelho. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 13-28.
- MELLO FILHO, José Celso de. *Constituição Federal anotada*. São Paulo: Saraiva, 1986.
- MILL, John Stuart. *Sobre a Liberdade*. Lisboa: Edições 70, 2014. (Textos Filosóficos, 59.)
- MOREIRA, Alexandre Magno Fernandes. *Homeschooling: uma alternativa constitucional à falência da Educação no Brasil*. 18 dez. 2008. Disponível em: <http://www.lfg.com.br>. Acesso em: 15 maio 2019.
- POPKEWITZ, Thomas S. *Reforma Educacional: uma política sociológica. Poder e conhecimento em educação*. Trad. Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- PIAGET, Jean. *Para onde vai a educação?* 6. ed. Rio de Janeiro: José Olympio/Unesco, 1978.
- RANCIÈRE, Jacques. *O ódio à democracia*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2014.
- ROUSSEAU, Jean Jacques. *Emílio ou da Educação*. Coleção Paideia. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

SAVATER, Fernando. *Los caminos para la libertad: ética y educación*. Fondo de Cultura Económica, 2015.

SANTAELLA, Lucia. *A ecologia pluralista da comunicação: conectividade, mobilidade, ubiquidade*. São Paulo: Paulus, 2010.

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtiem. 1990. Disponível em: <http://www.unescodoc.unesco.org/pdf>. Acesso em: 10 out. 2019.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault e a educação*. Belo Horizonte: Autentica, 2003.

WALDRON, Jeremy. *A dignidade da legislação*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

A imagem no desenvolvimento de habilidades psíquicas na teoria de Lev Vygotsky, influenciadas por Wundt, Köhler, Koffka e Wertheimer

The image in the development of psychic abilities in Lev Vygotsky's theory, influenced by Wundt, Köhler, Koffka and Wertheimer

La imagen en el desarrollo de las capacidades psíquicas en la teoría de lev Vygotsky, influenciada por Wundt, Köhler, Koffka y Wertheimer

*Maria do Socorro Batista de Jesus Cruz**

*Eudaldo Francisco dos Santos Filho***

*Maria Raidalva Nery Barreto****

Resumo

Este artigo reforça a importância dos processos mentais e a aquisição de habilidades psíquicas de cada indivíduo, ressaltando-se a presença dos signos na apreensão do conhecimento humano em todas as fases de seu desenvolvimento. Demonstra-se a partir das concepções de Vygotsky que o conhecimento ocorre através de interações e inter-relações pessoais dos indivíduos com seus pares e com o ambiente do qual eles compartilham suas experiências individuais e em grupo que geram mudanças psíquicas e comportamentais. Vygotsky defende que o uso de instrumentos amplia o leque de atividades sobre os quais as funções psicológicas superiores produzem transformações nos sujeitos. Destacam-se as influências de Wundt (1902), dos psicólogos gestaltistas, Köhler (1938a, 1938b), Koffka (1922, 1935) e Wertheimer (1938a, 1938b) na teoria proposta por Vygotsky, referentes aos estudos empíricos sobre a cognição. O objetivo deste trabalho é evidenciar as contribuições recebidas de outras correntes teóricas na abordagem Sociointeracionista de Vygotsky, destacando-se a imagem como um elemento essencial na construção do conhecimento. A metodologia adotada utiliza uma abordagem qualitativa, exploratória e bibliográfica. Concluiu-se que o trabalho desse teórico está alicerçado na imagem como um elemento essencial na apreensão do conhecimento, pois, há evidências da presença e utilização dos signos no cotidiano das pessoas.

Palavras-chave: cognição; aprendizagem; conhecimento; signo; imagem.

Recebido em: 13.05.2022— Aprovado em: 11.01.2023

<https://doi.org/10.5335/rep.v29i3.13504>

ISSN on-line: 2238-0302

* Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Difusão do Conhecimento pelo IFBA (UFBA/UNEB/UEFS/LNCC/SENAI-CIMATEC). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2577-1971>. E-mail: help.cruz@hotmail.com.

** Doutor em Difusão do Conhecimento pela Universidade Federal da Bahia – UFBA. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5904-3262>. E-mail: eudaldofilho@gmail.com.

*** Doutora em Educação e Contemporaneidade pela UNEB (2017). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9225-4758>. E-mail: raibarreto@gmail.com.

Abstract

This article reinforces the importance of the processes of mental development and the acquisition of psychic abilities of each individual, highlighting the presence of signs in the apprehension of human knowledge in all phases of development. It is demonstrated from Vygotsky's conceptions that knowledge occurs through personal interactions and interrelationships of individuals with their peers and with the environment from which they share their individual and group experiences that generate psychic and behavioral changes. Vygotsky defends that the use of instruments broadens the range of activities on which the higher psychological functions produce transformations in the subjects. The influences of Wundt (1902) and of the gestalt psychologists, Köhler (1938a, 1938b), Koffka (1922, 1935), and Wertheimer (1938a, 1938b) on the theory proposed by Vygotsky, referring to empirical studies on cognition. The objective of this work is to highlight the contributions received from other theoretical currents in Vygotsky's Social Interactionist approach, highlighting the image as an essential element in the construction of knowledge. The adopted methodology uses a qualitative, exploratory, and bibliographic approach. It was concluded that the work of this theorist is based on the image as an essential element in the apprehension of knowledge, because there is evidence of the presence and use of signs in people's daily lives.

Keywords: cognition; learning; knowledge; sign; image.

Resumen

Este artículo refuerza la importancia de los procesos de desarrollo mental y la adquisición de capacidades psíquicas de cada individuo, destaca la presencia de los signos en la aprehensión del conocimiento humano en todas las etapas del desarrollo. Desde las concepciones de Vygotsky se demuestra que el conocimiento se produce a través de las interacciones personales y de las interrelaciones de los individuos con sus compañeros y con el entorno en el que comparten sus experiencias individuales y grupales que generan cambios psíquicos y conductuales. Vygotsky defiende que el uso de instrumentos amplía la gama de actividades en las que las funciones psicológicas superiores producen transformaciones en los sujetos. Destacan las influencias de Wundt (1902) y de los psicólogos gestálticos, Köhler (1938a, 1938b), Koffka (1922, 1935) y Wertheimer (1938a, 1938b) en la teoría propuesta por Vygotsky, en relación con los estudios empíricos sobre la cognición. El objetivo de este trabajo es resaltar las aportaciones recibidas de otras corrientes teóricas en el enfoque sociointeraccionista de Vygotsky, destacando la imagen como elemento esencial en la construcción del conocimiento. La metodología adoptada utiliza un enfoque cualitativo, exploratorio y bibliográfico. Se concluyó que la obra de este teórico se basa en la imagen como elemento esencial en la aprehensión del conocimiento, porque hay evidencia de la presencia y uso de signos en la vida cotidiana de las personas.

Palabras clave: cognición; aprendizaje; conocimiento; signo; imagen.

Introdução

O artigo apresentado tem por finalidade destacar pontos importantes na aquisição e desenvolvimento de habilidades psíquicas do indivíduo, especialmente, demonstrar através da acepção de Vigotski¹ (2007, 2014) a presença da representação simbólica no processo de aprendizagem de qualquer sujeito. Assim como, as influências trazidas por outros pesquisadores, tais como: Wundt (1902), primeiro professor a estabelecer um laboratório de psicologia experimental em 1890 e promover o movimento de introspecção. Köhler (1938a), Koffka (1922, 1935) e Wertheimer (1938a), com os estudos da percepção e construção da teoria da Gestalt, conhecida como teoria da forma.

O aporte metodológico se constitui de natureza qualitativa, compondo-se de pesquisa exploratória e bibliográfica, pois, concentra-se nas pesquisas desenvolvidas por Vygotsky e seus colaboradores, além de outros teóricos que referenciam a sua produção científica, dentre as quais se destacam os livros e artigos disponibilizados por meio físicos e virtuais. As compilações teóricas apresentadas ao longo de sua vida evidenciam as descobertas em relação ao modo como ocorre a aprendizagem e o desenvolvimento humano. O seu estudo está baseado em quatro planos genéticos: a filogênese (debruça-se sobre estudo das espécies), a ontogênese (aborda a história do desenvolvimento de cada indivíduo), a sociogênese (concentra-se na história da cultura) e a microgênese (dedica-se sobre a história dos processos e funções psíquicas elementares).

Para Vygotsky, o ser humano incorpora novos conhecimentos, adquire valores e expressa atitudes, estas características o difere dos outros animais. Deste modo, as especificidades de cada indivíduo se transformam, passando este a pertencer a um grupo composto por concepções culturais advindas de interações múltiplas que decorrem de suas relações sociais com outras pessoas e com meio de convívio.

Portanto, compreende-se que a criação da teoria sociointeracionista apresentada por Vygotsky recebe inúmeras influências ao longo de seu processo formativo, evidenciando-se por meios e fenômenos cognitivos de natureza, forma e suporte díspares. Tal processo se manifesta principalmente, a partir da interação dos indivíduos com seu meio de convívio social, tendo os fatores sensoriais papéis fundamentais e imprescindíveis no desenvolvimento psíquico do sujeito.

Diante do exposto, recorre-se às ideias difundidas acerca do desenvolvimento mental do indivíduo e das funções psicológicas superiores, concepções adotadas e disseminadas nos trabalhos desenvolvidos por Vigotski (2007), Vigotski, Luria e Leontiev (2014), que denotam a relevância dos signos, principalmente, pela representação de

imagens (figuras, imagem mental, fotografia, quadro, desenho (rabiscado ou impresso), etc.), na apreensão do conhecimento. No contato com o mundo o ser humano sempre experimentou uma relação intrínseca com a imagem, enquanto suporte e meio comunicacional, tornando-se um elemento agregador entre raciocínio, conhecimento e comunicação.

A representação da imagem é um componente presente no contexto social, seja na forma verbal, na representação gráfica, na manipulação de qualquer objeto ou na recordação de alguma situação vivenciada. Uma fotografia, uma roupa, um nome, uma música, um cheiro, por exemplo, podem remeter a um momento especial que ficou guardado na memória de determinadas pessoas. Assim sendo, a representação simbólica pode estar presente quando se pretende ressaltar aspectos pertinentes ao desenvolvimento cognitivo dos indivíduos.

Vigotski (2007) recorre à teoria marxista da sociedade proposta por Marx (2017), cujas mudanças históricas na sociedade e na vida produzirão transformações físicas e psicológicas nos indivíduos. Ele considera que todo fenômeno tem a sua história e esta é caracterizada por mudanças que podem ser tanto qualitativas quanto quantitativas, alterando o comportamento do indivíduo e do próprio ambiente. Entretanto, o espaço de convívio social atua sobre o sujeito, promovendo outras mudanças, quer atitudinais ou psíquicas.

O processo de incorporação dos sistemas de signos produzidos culturalmente provoca transformações comportamentais, estabelecendo uma ligação entre as formas iniciais e profundas do desenvolvimento de cada ser humano. Logo, isto evidencia que as mudanças individuais ao longo da vida estão fixas na sociedade e na cultura. Portanto, pretende-se que o sujeito passe a ter ideias e pensamentos que favoreçam a ampliação das suas funções psicológicas, de tal maneira, que se perceba as peculiaridades existentes nas experiências e fases cognitivas perante o objeto, bem como no seu ambiente de convívio e interação interpessoal.

A Escola da Gestalt na vida de Lev Semenovich Vygotsky

A Teoria da Gestalt foi inicialmente abordada por Ehrenfels (1890), quando este questionou a relação direta existente entre a sensação, percepção e atenção, acreditando que esses princípios não eram adequados para garantir as abrangências dos fenômenos mentais. Alguns anos depois Wertheimer (1938a) criou a Escola da Gestalt que se originou a partir de seus experimentos sobre a percepção no início do século XX,

apoiando-se no campo da investigação, abrangendo-se a experimentação, as sensações, as percepções individuais, e sistematizando os principais conceitos da teoria da forma.

A psicologia da Gestalt é uma teoria que se predispõe a compreender as leis envolvidas na capacidade de adquirir, manter e organizar percepções significativas no processo de conhecimento (Wertheimer, 1938a). O foco central se estabelece na auto-organização da mente, dado que o comportamento total não se determina por elementos individuais, estes são determinados pela captação da natureza intrínseca do todo.

A Gestalt está alicerçada no isomorfismo que supõe que a estrutura de uma unidade é composta de partes relacionadas com o todo e está caracterizado por propriedades como fechamento, simetria e regularidade dos pontos que compõem a forma. A percepção resulta de interações complexas entre os vários estímulos encontrados no meio ambiente e a resposta encontrada pelo indivíduo.

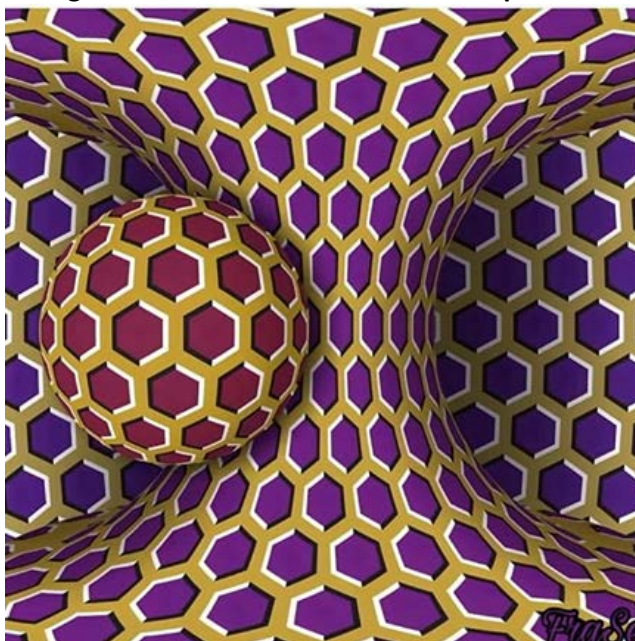
No desenvolvimento das suas investigações, Köhler (1938a, 1938b) e Koffka (1922; 1935) desenvolveram o princípio da Gestalt ao observarem que a mente humana tem um comportamento padronizado ao se perceber as formas em objetos, pessoas e/ou lugares. De acordo com eles, o modo como combinamos as coisas, a relação com outras pessoas ou mesmo a observação de uma reportagem (anúncio, propaganda) recebe influências dessa teoria. Seguindo essa lógica, Wertheimer (1938a) se dedicou ao estudo do processo psicológico da aprendizagem, tendo iniciado com a experiência sobre o movimento das luzes intermitentes. Baseado neste experimento, dá-se sentido as suas investigações, quando ao observar o apagar e acender das luzes numa estação de trem, tinha-se a percepção de movimento, que se apresentava como se fosse uma única luz que atravessava o espaço de uma lâmpada à outra.

Diante desta observação, ao acender uma luz em um ponto x e depois em outro ponto y, ele criou uma variação nos intervalos de tempo entre a piscada de uma lâmpada e de outra, constatando que se o resplandecer das luzes fosse de 200 milissegundos o indivíduo tinha a percepção de que elas acendiam de forma alternada e simultaneamente. Assim, se o tempo fosse 30 milissegundos, a percepção seria de que as luzes acendiam simultaneamente e, se alterasse para 60 milissegundos, havia o entendimento de uma única luz se movimentada entre os pontos x e y. Em decorrência desse experimento, Wertheimer (1938a) apresenta o fenômeno do movimento aparente, ou fenômeno Phi. Neste caso, a ilusão seria dependente do balanço temporal entre a apresentação do primeiro e do segundo estímulo, conforme destacam Castro e Gomes (2015).

O fenômeno Phi é apenas um processo, uma transição, é um evento dinâmico não estático na natureza e não pode ser derivado dos conteúdos ópticos usuais. [...] indica a hegemonia da expressão global do sujeito na percepção do movimento: primeiro o indivíduo enxerga o movimento, e não um objeto que primeiro está em um lugar e depois em outro. O que rege a sensação de movimento é a dinâmica de transição e ritmo entre elementos semelhantes, mas não necessariamente idênticos (CASTRO; GOMES, 2015, p. 408).

As características do fenômeno Phi podem ser constatadas na Figura 1 que se encontra logo abaixo. Nesta imagem o indivíduo visualiza de imediato o movimento e, posteriormente, identifica os objetos que constituem o todo.

Figura 1 – Demonstra o Movimento Aparente



Fonte: Proverbio (2018)²

Na Figura 1 acima, tem-se a impressão de que as formas geométricas que as compõem estão em um movimento constante. Para Wertheimer (1938a), esse fenômeno depende de determinado intervalo crítico de tempo e não poderiam ser explicados a partir de elementos sensoriais isolados, bem como, de quaisquer outros aspectos psicológicos.

Para a psicologia da Gestalt, a mente configura todos os elementos em contato com sua estrutura, devido à ação da percepção e de todo o acervo em sua memória. O todo é apreendido de forma imediata, pela reconstrução do campo perceptual (*insight*).

Assim sendo, pode-se inferir sobre alguns ensaios realizados pelos gestaltistas com base teórica e experimental para sustentar e investigar a hipótese de que tais experimentações têm validade na aquisição do conhecimento humano nos moldes contemporâneos.

O método introspectivo de Wilhelm Wundt

Em 1902, Wundt realizou um experimento com uso da luz e, sua preocupação era quantificar o tempo em que uma pessoa demorava após receber algum estímulo para desenvolver uma reação voluntária e para isso, utilizou inúmeros instrumentos para medir com precisão essas reações. O pesquisador desejava saber o que havia em comum nos eventos dos participantes e nas aparentes diferenças individuais de cada sujeito, criando as sensações puras que continham parâmetros de qualidade, intensidade e modalidade dos sentidos.

Dentre as construções teóricas e experimentais do pesquisador ressaltamos investigações que concluem que o movimento de introspecção ou auto-observação é o ato em que o sujeito reconhece e registra os eventos internos, como pensamento e sentimentos, a partir da observação de seus próprios estados mentais resultantes na experiência sensorial como objeto de estudo. Esse foi o método utilizado para analisar os componentes mentais, de modo que explorava os processos inferiores e os elementos da experiência.

O movimento da introspecção foi rejeitado por correntes psicológicas expressivas, como o behaviorismo e a Gestalt, mesmo que estas o apoiassem em determinados princípios. O behaviorismo se colocava contra o método introspectivo por acreditar ser este um método insuficiente e a Gestalt também não admitiu a introspecção nos parâmetros praticados na psicologia do século XIX pelos apoiadores de Titchener (1912) no século XX.

Wundt (1902) foi o primeiro pesquisador a sugerir que os processos inferiores estavam relacionados à psicologia fisiológica, enquanto os processos superiores estariam direcionados ao caráter antropológico. O seu objeto de pesquisa era a experiência imediata³ dos sujeitos através da introspecção, da experimentação e da análise dos fenômenos culturais.

Uma das ideias difundidas por Wundt (1902, p. 176) demonstra que os conteúdos psíquicos mais simples sempre pressupõem como substratos fisiológicos. Processos nervosos complexos resultantes da cooperação de outras partes elementares que podem se manifestar na própria observação psicológica e nenhum processo psíquico pode ser imaginado sem que sua origem esteja relacionada a muitas peças

funcionalmente conectadas. Assim, quando os processos psicológicos superiores surgem e se transformam ao longo do aprendizado e do desenvolvimento, a psicologia terá condições de entendê-lo em sua totalidade, desde que se predisponha a encontrar sua origem e traçar a sua história.

Muitos pesquisadores, como Köhler (1938a) e Lewin (1890–1947) exerceram importantes influências na formação e base teórica da produção científica de Vigotski (2007), Vigotski, Luria e Leontiev (2014), principalmente na questão que envolvia as relações com a experimentação e processo de aquisição de informação e formulação de conhecimento. O século XIX foi um período que reuniu inúmeros psicólogos com o intuito de conceber a psicologia como uma prática científica. Esta psicologia científica era constituída pela descrição dos elementos da experiência imediata e, por indivíduos treinados em introspecção. O processo de investigação através de experimentos se mostrou eficaz desde os primeiros relatos de psicólogos e estudiosos sobre a mente humana.

A teoria evolutiva entre animais e homens de Darwin (2000, 2004) mostra que as expressões emocionais apresentadas pelas pessoas compartilham aspectos herdados de antepassados primitivos, tanto humanos, quanto de outros animais. Apesar de Pavlov (1927) e Darwin (2000, 2004) proporem teorias distintas, estes concordam em especificar as regras pelas quais os elementos se combinam para produzir fenômenos mais complexos. Sobretudo, os pesquisadores se concentraram nos processos psicológicos compartilhados tanto por animais quanto por homens, preterindo os processos psicológicos superiores, como o pensamento, a linguagem e o comportamento volitivo. (VIGOTSKI, 2007, p. XX).

A psicologia da Gestalt valoriza a forma e a percepção do movimento, surge a partir da formação de um grupo de psicólogos que questiona a validade de se analisar os processos psicológicos em seus constituintes básicos. Para os gestaltistas os fenômenos intelectuais, como os estudados por Köhler (com macacos antropóides) e os estudos dos fenômenos perceptuais por Wertheimer (sobre o movimento de luzes intermitentes), não podem ser explicados pela postulação de elementos básicos da consciência, nem pelas teorias comportamentais baseadas em estímulo-resposta. Eles se recusam a aceitar a ideia de que os processos psicológicos simples podem explicar os mais complexos.

As Leis da Gestalt

A construção da teoria da Gestalt guarda no seu bojo algumas conclusões que favorecem o estudo da captação e funcionalidade que pode ter os estímulos sensoriais

externos na mente humana. Wertheimer (1938b) e Koffka (1935) descreveram as suas leis ou princípios da Teoria da Gestalt. Assim, há condições de inferir como funciona uma imagem e sua relação com a mente humana, trazendo elementos de compreensão de quais características e atributos estas têm que possuir para despertar determinadas reações na captação do estímulo visual pelo indivíduo. A Gestalt, a partir de seus experimentos, encontrou algumas leis que regem a percepção humana das formas e, que decorrem do comportamento do cérebro diante dos processos perceptivos. Destacam-se: continuidade, segregação, proximidade, semelhança, pregnância, unidade e fechamento.

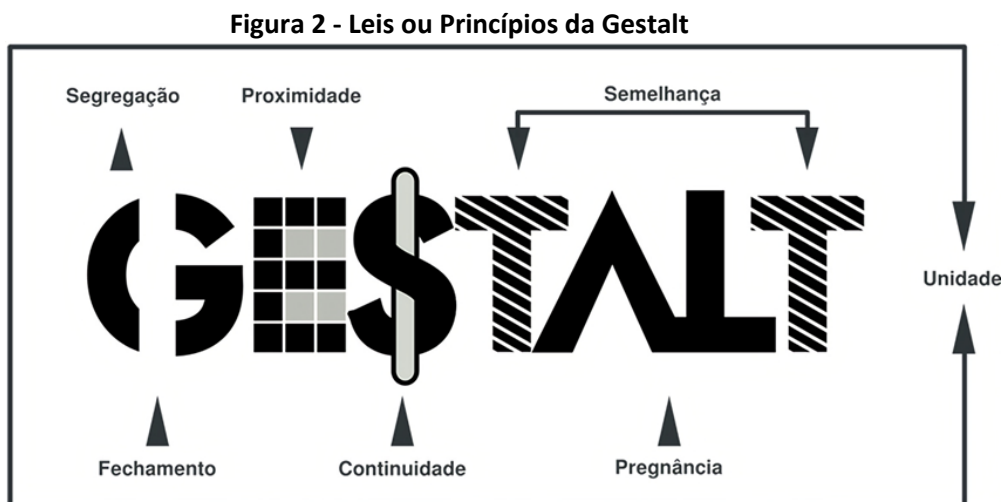
As leis supracitadas e seus pareceres extraídos desde os experimentos gestaltistas são como a descrição do comportamento sensorial face a fomentos externos, apresentam a apreensão do indivíduo quando são estimulados externamente. As reações e compreensões dos estímulos são verificações e constatações das experiências da teoria proposta. Em função da proposição de trabalho e natureza da pesquisa se elegeu uma perspectiva específica da teoria, um campo singular que contempla as incursões dessa investigação, especialmente os achados científicos da experiência que investiga o estímulo visual, suas características e comportamento.

Assim sendo, a teoria da Gestalt oferece substrato teórico quando se refere ao estímulo visual e leis aplicadas à imagem. Deste modo, se estes princípios são aplicados exclusivamente, ao fenômeno perceptivo da imagem podem elevar a densidade, a clareza na aplicação, na análise e no funcionamento, a saber. A Continuidade é uma característica que afirma que os atributos da imagem podem funcionar como fatores que confirmam continuidade ao conjunto ou a configuração das formas no sistema. Na segregação se assegura que construções imagéticas de sistemas de informações que privilegiem um bom contraste entre figura e fundo terá um poder de alto distanciamento e, conseqüentemente, trará clareza na comunicação da imagem.

Consoante a lei da Proximidade, os elementos visuais de uma composição guardam entre si distâncias menores, outras situações envolvendo a forma de imagens não preserva tal característica, estas são atribuídas por um esqueleto estrutural que favorece seu entendimento como grupos comunicacionais ou subsistemas de informação com conceitos e funções definidas. Na Semelhança se encontram atributos de similitudes como cor, forma, configuração, tons e dimensão que podem funcionar como grupos e terem valores comunicacionais deliberados por conceito prévio na produção do sistema de informação.

No princípio da Pregnância, figuras regulares e simples, como as construções da geometria euclidiana ou de reconhecimento empírico e popular, podem ser facilmente

reconhecidas e memorizadas por mais tempo. Deduz-se que ocorre o mesmo com cores e configurações de espaço. O princípio da Unidade garante que o reconhecimento da forma ocorrerá, no seu todo, após as unidades estarem agregadas visualmente, mesmo que visualizados detalhes, atributos específicos ou partes. Imagens com conteúdo e construções mais pregnantes conseguem de ter unidade. Na lei do Fechamento se observa que algumas formas são construídas no sentido de propiciar um entendimento que garanta ao cérebro completar uma figura, mesmo que esta não esteja aparente na sua totalidade. Tem-se abaixo a Figura 2, em que configuram os princípios descritos acima.



Fonte: Paula (2015)⁴

Na imagem acima estão reunidas todas as leis da Gestalt, nela se observa cada um dos sete princípios da teoria da forma acima descritos.

A trajetória de Lev Semenovitch Vygotsky e sua relação com a imagem

Vygotsky nasceu em 17 de novembro de 1896 em Orsha na Bielo-Rússia e, faleceu aos 38 anos na cidade Moscou no dia 11 de junho de 1934, vítima de uma tuberculose. Estudou Filosofia e História, concluindo seus estudos em Direito e Filologia na Universidade de Moscou, em 1917. Posteriormente estudou Medicina e começou a lecionar psicologia e pedagogia em Moscou e Lenigrado. Nas décadas de

1924–1934, ele cria sua teoria histórico-cultural dos fenômenos psicológicos, conhecida por ontogênese mental.

Os seus escritos foram ignorados no Ocidente por anos, tendo as publicações de suas obras suspensas na União Soviética por um período de 20 anos, entre 1936–1956, escreveu, cerca de, 200 produções textuais, das quais algumas se perderam. No entanto, ganhou destaque na psicologia americana em 1962, quando da publicação de sua monografia, *Pensamento e Linguagem*.

Vygotsky recebeu influência de muitos psicólogos, dentre os quais Wundt (1902), fundador da psicologia experimental que criou uma escola de psicologia em 1890, e o movimento de introspecção. O seu método analisava os vários estados da consciência em seus elementos constituintes, definido como sensações simples. Para a introspecção, os processos independentes como, ideia individual, o processo afetivo individual e o ato voluntário são interconectados e interdependentes. Assim, as abstrações se aproximam dos fenômenos concretos.

Uma ideia isolada, uma ideia que é separável dos processos de sentimento e vontade, não existe mais do que toda força mental isolada de "entendimento". Por mais necessárias que sejam essas distinções, nunca devemos esquecer que elas são baseadas em abstrações — que elas não carregam consigo nenhuma separação real de objetos. Objetivamente, podemos considerar os processos mentais individuais apenas como elementos inseparáveis de todos interconectados (WUNDT, 1902, p. 12, tradução nossa).

A psicologia experimental almejava eliminar a introspecção na forma auto-observação profissional. Todavia, acreditava-se que poderia chegar à caracterização exata dos fatos mentais sem uma assistência adicional e, isso a colocava exposta às diversas emoções e descontentamentos. O procedimento experimental tinha por objetivo substituir esse método subjetivo de auto-observação por uma introspecção verdadeira e confiável, era preciso trazer “a consciência sob condições objetivas ajustáveis com precisão” (WUNDT, 1902, p. 5, tradução dos autores).

As investigações de Vygotsky sugerem que o desenvolvimento da linguagem segue o mesmo percurso, obedecendo às leis idênticas do progresso mental que envolve a utilização de signos, seja em uma atividade de contagem, de memorização ou qualquer outro tipo relacionado à capacidade cognitiva. Desta forma, verifica-se que estas operações se desenvolvem em quatro estágios, descritos a seguir:

- 1.º Estágio primitivo ou natural — discurso pré-intelectual e pensamento pré-verbal;
- 2.º Estádio da psicologia ingênua — formado pelas experiências das crianças;
- 3.º Estádio domínio das operações externas — se distingue por sinais externos e operações externas;

4.º Estádio de crescimento interno — as operações externas interiorizam-se e sofrem transformações (VIGOTSKI, 2008, p. 48–49).

No primeiro estágio as operações se apresentam do mesmo modo como se desenvolveram, pois, descreve a fase primitiva do comportamento. No segundo, as crianças vivenciam estágio as experiências físicas de seu próprio corpo, dos objetos que a cercam e aplicação dessa experiência ao uso de instrumentos. Esta fase antecede às operações lógicas, nela a criança domina a sintaxe da linguagem muito antes da sintaxe do pensamento.

No terceiro estágio a criança tem o domínio das operações externas utilizadas para solucionar os problemas internos. Esta é a fase em que a criança recorre a auxiliares mnemônicos com objetivo de ajudar na resolução de problemas. O quarto estágio se caracteriza pela transformação que as operações externas passam ao serem interiorizadas. Então, a criança começa a utilizar a memória lógica fazendo cálculos mentais e utilizando signos.

Os primeiros passos rumo à sua teoria

Ao apresentar a palestra ‘Consciência’ como um Objeto da Psicologia do Comportamento no segundo encontro de neuropsicologia em 1924, Vigotski destaca que “[...] não se conseguirá atribuir ao conceito de consciência uma função na atividade humana, como também não se conseguirá atribuir ao conceito de consciência um papel na ciência psicológica” (VIGOTSKI, 2007, p. XXII). Entende-se que para o autor supramencionado a consciência é independente e sua abrangência impede que se possa ter o controle sobre ele, assim como não se consegue ter domínio pleno sobre os processos internos da mente.

Vigotski (2007) corrobora às críticas geradas pelos gestaltistas no que se refere à análise psicológica que reduzia todos os fenômenos a um conjunto de pequenos elementos psicológicos. Por outro lado, ele também não acreditava que os psicólogos da Gestalt conseguiriam ultrapassar a descrição de fenômenos complexos. Assim, os apoiadores da Gestalt consideravam os fenômenos psicológicos como autônomos, indivisíveis e articulados, quanto a sua organização, configuração e lei interna, ou seja, o todo é mais que a soma das partes, denotando-se, dessa forma, uma concepção de complexidade.

Conforme Vygotsky, os grupos de teóricos não podiam, a partir da descrição de fenômenos complexos, ultrapassar a barreira da explicação. À vista disso, mesmo aceitando as críticas da psicologia da Gestalt às demais abordagens, a crise persistiria, pois,

a psicologia estaria dividida em duas partes discordantes: uma com características de ciência mental que descreve as propriedades emergentes dos processos psicológicos superiores e, outra, de ciência natural, que explica os processos elementares sensoriais e os reflexos.

Nenhuma das escolas de psicologia existentes fornecia as bases firmes necessárias para o estabelecimento de uma teoria unificada dos processos psicológicos humanos. [...] ao mesmo tempo, ele produziu uma crítica devastadora das teorias que afirmam que as propriedades das funções intelectuais do adulto são resultados unicamente da maturação ou, em outras palavras, estão de alguma maneira pré-formadas na criança, esperando simplesmente a oportunidade de se manifestarem (VIGOTSKI, 2007, p. xxiii-xxiv).

Vygotsky desejava apresentar uma abordagem que descrevesse e explicasse as funções psicológicas superiores (FPS), em termos aceitáveis para as ciências naturais, de forma que: incluísse a identificação dos mecanismos cerebrais subjacentes a uma determinada função; estabelecesse as relações entre formas simples e complexas daquilo que aparentava ser o mesmo comportamento e incorporasse a especificação do contexto social em que ocorreu o desenvolvimento do comportamento.

Vygotsky teceu críticas à noção de que a compreensão de funções psicológicas superiores humanas poderia ser atingida por multiplicação e complicação de princípios que derivam da psicologia animal, dos princípios que representam combinações mecânicas de leis do tipo estímulo-resposta (VIGOTSKI, 2007, p. xxiv). Todavia, sua concepção de experimento divergia da maioria dos psicólogos americanos existentes naquela época. Visto que, acreditava-se que “ao experimento cabia o importante papel de desvendar os processos que estão comumente encobertos pelo comportamento habitual” (VIGOTSKI, 2007, p. xxxii-xxxiii).

Dessa forma, Vygotsky mostrava que a importância do experimento ultrapassava a simples função de evidenciar as respostas obtidas por determinados estímulos atribuídos a uma situação diversa, o que poderia criar uma teoria de aprendizagem, a partir de experimentos realizados.

Essa teoria pretendia analisar as formas superiores de comportamento, mas para isto ocorrer, necessitava-se de uma discussão detalhada da abordagem proposta, de modo a evitar que a mesma permanecesse em um campo mais específico, restringindo-se a exemplos particulares. Além disso, a suas concepções estão fundamentadas nas ideias de muitos pesquisadores que contribuíram de forma positiva no arcabouço da teoria formulada e apresentada durante sua breve trajetória de vida. Considera-se relevante que todos os processos sejam estudados como fenômenos em movimento.

Em decorrência das apreensões acumuladas de diferentes concepções epistemológicas e ideias comprovadas por outros pesquisadores, Vygotsky formula uma teoria que prestigia o desenvolvimento mental baseado nas interações interpessoais entre os sujeitos, entre este e o ambiente de convívio social. Entretanto, o processo de apreensão do conhecimento se projeta na aquisição de habilidades e competências pelo indivíduo ao longo de sua vida. A cada nova etapa, o sujeito incorpora outros elementos, evidenciando-se que para se atingir as funções psíquicas superiores, necessariamente, transitar-se-á por atividades elementares.

Todo o processo envolvido é composto por funções complexas que proporcionam modificações contínuas e cíclicas, demonstrando que em cada nova etapa o conhecimento adquirido se incorporará aos processos recentes, gerando um sistema que se auto-organiza de forma independente. Portanto, para que os processos psicológicos elementares sejam transformados em complexos, faz-se necessário considerar sua história e como estão caracterizadas as mudanças qualitativas (mudanças de forma, estrutura e características elementares), além das quantitativas.

O uso de signos (imagens), fala e instrumentos no desenvolvimento mental humano

Vigotski (2007) também se dedica a entender o papel comportamental e de suas características. Isso motivou os estudos empíricos que objetivava entender como os usos de instrumentos e signo estão ligados.

Os instrumentos que o homem usa para dominar seu ambiente foi criado e aperfeiçoado ao longo de sua história social. Por fim, é um estudo de psicologia ‘instrumental’, visto que se refere à natureza mediadora de todas as funções psicológicas complexas (VIGOTSKII; LURIA; LEONTIEV, 2014).

Instrumentos culturais especiais, como a escrita e aritmética, expandem enormemente os poderes do homem, tornando a sabedoria do passado analisável no presente e passível de aperfeiçoamento no futuro. [...] o adulto não apenas responde aos estímulos apresentados por um experimentador ou por seu ambiente natural, mas também altera ativamente aqueles estímulos e usa suas modificações como um instrumento de seu comportamento (VIGOTSKII; LURIA; LEONTIEV, 2014, p. 26–27).

Percebe-se que o uso de signo é utilizado para representar um sentimento, ou algo a que se queira referir. Mesmo antes da fala e escrita, as crianças se utilizam de objetos para demonstrar que querem uma determinada coisa. Tem-se como exemplo,

a criança que ainda não sabe falar, mas está com sede, ela gesticula indicando para a geladeira, o copo ou o garrafão de água. Algumas crianças quando estão querendo mamar e ainda não falam, indicam os seios da mamãe ou puxam a blusa para indicarem que estão com fome. Portanto, em seu percurso investigatório em relação à formação de conceitos, Vigotski, Luria e Leontiev (2014) enfatizam a importância do signo como parte essencial do processo.

Para Vygotsky, muitas vezes é possível se utilizar os signos como forma auxiliar do processo de memorização. Entretanto, isso não garante ao indivíduo que com essa ação ele consiga lembrar de algo ou alguma situação ocorrida, em que ele esteja envolvido. Eles são usados para solucionar determinados problemas psicológicos, tais como: lembrar, relatar, comparar, escolher. Essas ações são semelhantes ao uso de instrumentos, apenas ocorrem no campo psicológico.

Entretanto, os instrumentos são mediadores da relação entre o sujeito e o meio, servindo de elo entre esses dois elementos, tendo em vista que é no ambiente que está o objeto desejado pelo sujeito. Tem-se como exemplo a seguinte situação hipotética: João precisa comprar um livro na loja virtual ‘Minhas leituras’, logo para conseguir efetivar sua compra, ele necessita de um meio que o ligue à loja. Neste caso, João pode telefonar para loja, acessar site da mesma via notebook, PC, *tablet* ou *smartphone*. Logo, os veículos de comunicação (telefone/*smartphone*, notebook, PC, *tablet*) são os possíveis instrumentos que João poderá utilizar para alcançar seu objetivo que é comprar o livro.

Atenta-se ao fato de que os signos, são os sinais das coisas ou objetos, pois, representam a sua presença no momento acionado. Estes elementos nos fazem retomar à determinada situação ou objetos, por vezes utilizados como imagens. Ao se observar uma fotografia, por exemplo, não se vê ou tem a pessoa, objeto ou lugar naquele momento, mas a partir deste elemento, recorda-se algo que foi visto ou vivenciado anteriormente. Outras vezes, é a imagem mental de um objeto, um cheiro, uma música que nos faz lembrar algo que foi de algum modo importante e, que está sendo lembrado naquele instante.

Vigotski (2007) se empenhou em entender o papel comportamental do signo, se aprofundando nos estudos empíricos, de modo a saber como o uso de instrumentos e signos estão ligados. Assim, ele usa “o termo função psicológica superior, ou comportamento superior com referência à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica” (VIGOTSKI, 2007, p. 55). Posteriormente, ele descreve as fases operacionais que os indivíduos apresentam ao longo de seu desenvolvimento físico e cognitivo.

Dessa maneira, na fase inicial a criança depende dos signos externos. Contudo, a partir de seu desenvolvimento, as operações com signos passam por mudanças, servindo de base para a transformação de atividades psicológicas que constituem a internalização de formas culturais de comportamento (VIGOTSKI, 2007).

As mudanças nas operações com signos durante o desenvolvimento são semelhantes àquelas que ocorrem na linguagem. Aspectos tanto da fala externa ou comunicativa como da fala egocêntrica "interiorizam-se", tornando-se a base da fala interior. A internalização das atividades socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas constitui a aspecto característico da psicologia humana; é a base do salto qualitativo da psicologia animal para a psicologia humana. Até agora, conhece-se apenas um esboço desse processo (VIGOTSKI, 2007, p. 58).

As transformações que ocorrem a partir do processo de internalização, suscitam no desenvolvimento de funções, tais quais: a inteligência prática, a atenção voluntária e da memória. As funções superiores se originam de situações sociais criadas a partir da interação entre os indivíduos, levando-se em conta as suas concepções individuais.

A própria escrita, "pressupõe o uso funcional de certos objetos e expedientes como signos e símbolos. [...] uma pessoa escreve-a, registra-a fazendo um rabisco que, quando observado, trará de volta à mente a ideia registrada" (VIGOTSKII; LURIA; LEONTIEV, 2014, p. 99). Em seguida, a habilidade de registro por intermédio de signos, objetos e símbolos se desenvolverá na criança.

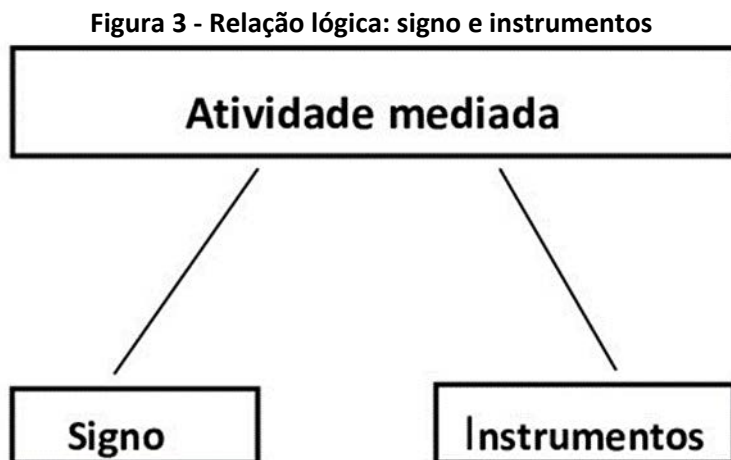
A proposta de Vigotski (2007), Vigotskii, Luria e Leontiev (2014) demonstra a presença e importância da imagem para o processo de desenvolvimento psicológico, sociocultural e histórico do indivíduo, e por vezes se confunde com o signo. Essa constatação ficou evidenciada em experimentos produzidos e acompanhados tanto por Vygotsky, quanto por seus colaboradores.

Ao se observar uma criança de três a quatro anos brincando e registra algo que não quer esquecer, verifica-se ali uma ação ainda não consolidada em sua mente, "a habilidade de auxiliar sua memória com alguma anotação ou marca, [...] está ausente na criança neste nível de desenvolvimento" (VIGOTSKII; LURIA; LEONTIEV, 2014, p. 99). Assim, as crianças se utilizavam de mnemotécnicas primitivas e formas descritivas diversas para realizarem suas anotações.

Segundo Vigotski (2007), quando a criança conseguir perceber a relação funcional existente entre ela e as coisas, situações e/ou objetos inseridos no seu ambiente de convívio e as relações se tornarem diferenciadas, as complexas formas psíquicas do comportamento humano também sinalizarão o seu desenvolvimento.

Köhler (1938b) afirma que o uso de instrumentos materiais também é observável nos macacos. Ele constatou que, "sob certas condições, as coisas podem adquirir um

significado funcional para os macacos, passando a desempenhar um papel instrumental. [...] O animal começa a se adaptar à situação dada não de forma direta, mas com o auxílio de certos instrumentos” (VIGOTSKII; LURIA; LEONTIEV, 2014, p. 145). Em um conceito mais geral de atividade indireta (atividade mediada), pode-se expressar a relação lógica entre o uso de signos e de instrumentos, conforme a Figura 3.



Fonte: os autores (2021)⁵

Os sistemas de signos criados pela sociedade ao longo da vida dos seres humanos moldam a forma social, bem como o nível de desenvolvimento cultural. As operações com signos surgem a partir do desenvolvimento de transformações qualitativas na vida das crianças. Dessa forma, essas transformações criam condições para os próximos estágios, enquanto estão condicionadas aos estágios precedentes.

Quando um indivíduo permanece segurando algo em uma das mãos por determinado tempo, ou amarra uma fita em um dos dedos para lembrar-se de alguma situação considerada importante, ela está construindo um processo de memorização. Ao transformar um objeto externo em um elemento que o traga recordações, este ato transforma o processo de lembrança em uma atividade externa. “A verdadeira essência da memória humana está no fato de os seres humanos serem capazes de lembrar ativamente com a ajuda de signos” (VIGOTSKI, 2007, p. 37–38). Esta afirmação configura centralmente a relação da mente com a imagem, com os estímulos exteriores, ratificando que os fatores imagéticos são preponderantes no processo de construção e difusão do conhecimento.

Entende-se que a utilização de meios imagéticos, que estiveram presentes no processo de desenvolvimento cognitivo humano e subsidiaram os vários experimentos

desenvolvidos pelos gestaltistas, corrobora o trabalho apresentado por Vygotsky na apresentação de sua teoria sociointeracionista.

Considerações Finais

O trabalho desenvolvido por Vygotsky ao longo de sua curta e produtiva trajetória de vida evidencia o quanto este teórico se dedicou às pesquisas científicas, assim como, ao estudo do desenvolvimento dos processos psíquicos das mentes das crianças e dos adultos. Neste contexto, verificou-se que suas concepções foram influenciadas por diversos pesquisadores da mente e do comportamento humano. Destacam-se, o empirismo de Wundt (1902) com o estudo do comportamento dos seres vivos focado na experiência imediata dos sujeitos através da introspecção (auto-observação), método experimental e análise dos fenômenos culturais.

Vygotsky captou algumas concepções propostas pelo behaviorismo e a Teoria da Gestalt, embora ele não concordasse plenamente com as concepções propostas por essas correntes. Então, da teoria do comportamento, ele trouxe a experimentação e a análise dos fenômenos culturais, em que o estudo do processo deve ser evidenciado. Da Teoria da Gestalt, o pesquisador apreendeu as propriedades emergentes dos processos psicológicos superiores, assim como ampliou a concepção de interação entre o indivíduo e o seu meio de convívio.

A teoria proposta por Vygotsky defende que o desenvolvimento mental ocorre, a partir do movimento de interações de sujeito para sujeito, deste para com o ambiente social e, da tomada de consciência de que todo o processo provocará mudanças, tanto nos indivíduos, quanto no ambiente ao qual ele está inserido. A partir das transformações ocasionadas, as funções elementares se constituirão em funções psicológicas superiores.

Os gestaltistas estipularam que a percepção é o resultado de interações complexas entre alguns estímulos encontrados no meio ambiente e a resposta encontrada pelo indivíduo. Os pesquisadores da Teoria da Gestalt, Wertheimer (1938a, 1938b), Koffka (1922, 1935) e Köhler (1938a, 1938b) também dispensaram parte de suas vidas a entender e conhecer como o conhecimento se processa e, como outros fatores motivaram a aquisição e alcance das funções psicológicas superiores.

Vygotsky considera que os sistemas de signos produzidos culturalmente provocam transformações comportamentais, estabelecendo uma ligação entre as formas iniciais e profundas do desenvolvimento de cada ser humano. As mudanças individuais ao longo da vida estão fixas na sociedade e na cultura.

A participação dos signos no processo de desenvolvimento humano é bastante recorrente, tudo se inicia a partir dos signos que estão presentes no cotidiano das pessoas. Pois, mesmo antes de falar, a criança se utiliza desse meio para estabelecer a comunicação com seus pares. Os instrumentos intermedeiam o domínio da passagem das funções elementares para àquelas consideradas superiores, tais como: raciocínio, pensamentos e tomadas de decisões que requerem mais entendimento.

Verificou-se que todo o seu trabalho está alicerçado nos signos, os quais entendemos que, por vezes, podem ser representados por imagens. Inclusive, ele e seus colaboradores realizaram um estudo em crianças de outras formas de atividades que utilizam signos, destacam-se o desenho, a escrita, leitura, o uso de sistema de numeração, uma imagem, etc., visando observar outras operações que não estivessem relacionadas ao desenvolvimento ao intelecto prático. Portanto, considera-se que o uso da imagem tem um aporte consistente no entendimento e apreensão do conhecimento, em todas as instâncias de aprendizagem na qual os indivíduos estejam inseridos.

Notas

- ¹ A forma usual neste trabalho será Vygotsky, exceto as citações e referências, as quais serão escritas conforme a grafia do texto original.
- ² Imagem publicada pela neurocientista Alice M. Proverbio em seu Twitter: (@AliceProverbio) no dia 12 out. 2018. 5:59. De acordo com Alice Proverbio, a imagem é estática. A área cortical V5 do nosso cérebro é dedicada ao processamento do movimento, enquanto que V4 é dedicada ao processamento da cor e da forma. Porém, com a saturação de V4, V5 acaba sendo enganado e entende que existe um movimento. Disponível em: <https://twitter.com/AliceProverbio>. Acesso em: 06 mar. 2023.
- ³ A experiência imediata precede a intervenção da reflexão e, se constitui de vivências, são divididas em três elementos: sentimento, volição e sensação.
- ⁴ Imagem retirada do Blog HellerHaus. “Gestalt: Um resumo das oito leis da psicologia da forma”. Por Heller de Paula em 23 fev. 2015. <https://www.hellerhaus.com.br/gestalt/>.
- ⁵ Imagem reelaborada pela Autoria a partir da Figura 4 apresentada na obra “A formação social da mente” de Lev Semenovich Vigotski (2007, p. 54).

Referências

- BARRETO, Maria Raidalva Nery; CRUZ, Maria do Socorro Batista de Jesus; SANTOS FILHO, Eudaldo Francisco. Imagem reelaborada pelos Autores. In: VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A formação social da mente*, 2007. p. 54.
- CASTRO, Tiago Gomes; GOMES, William Barbosa. Fenomenologia e Psicologia Experimental no Início do Século XX. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Brasília, v. 31, n. 3, p. 403-410, jul./set. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-37722015000300403&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 6 mar. 2023.
- DARWIN, Charles Robert. *A expressão das emoções no homem e nos animais*. 2. ed., Companhia das Letras, São Paulo, 2000. (Original publicado em 1872). 344p.
- DARWIN, Charles Robert. *A origem das espécies*. Tradução: DUARTE, Ana; Duarte, Carlos. 3. ed. Editora Martin Claret. São Paulo, 2004. 573p.
- EHRENFELS, Christian von. Über Gestaltqualitäten. *Vierteljahrsschrift für Wissenschaftliche Philosophie*, n. 14, 1890. p. 249-292.
- KÖHLER, Wolfgang. Physical Gestalten. In: ELLIS, Willis Davis (ed.). *A source book in Gestalt psychology*. London. Routledge & Kegan Paul LTD, 1938a. p. 17-54.
- KÖHLER, Wolfgang. Simple structural functions in the chimpanzee and in the checheno. In: ELLIS, Willis Davis (ed.). *A source book in Gestalt psychology*. London. Routledge & Kegan Paul LTD, 1938b. p. 217-227.
- KOFFKA, Kurt. *Perception: an introduction to the Gestalt-theorie* by Kurt Koffka. York University, Toronto, Ontario. First published in Psychological Bulletin, 1922. p. 531-585. 71p.
- KOFFKA, Kurt. *Principles of Gestalt Psychology*. London: Kegan Paul, Trench, Trubner & Co. LTD, 1935. 370p.
- MARX, Karl. O Capital – Livro III – *O Processo Global da Produção Capitalista*. Tradução: Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2017. 984p.
- PAULA, Heller de. *Gestalt: um resumo das oito leis da psicologia da forma*. Faber Haus. São Paulo, 23 de fevereiro de 2015. Disponível em: <https://www.faberhaus.com.br/gestalt/>. Acesso em: 12 mar. 2023.
- PAVLOV, Ivan Petrovich. Conditioned reflexes: an investigation of the physiological activity of the cerebral cortex. In: ANREP, Gleb Vasilévich. *The experimental results obtained with animals in their application to man*. Londres: Oxford University Press, 1927. p. 395-411.

430p. Disponível em: <https://searchworks-lb.stanford.edu/view/610463>. Acesso em: 12 mar. 2023.

PROVERBIO, Alice Mado. *Amazing motion illusion*. V5 is firing due to V4 saturation, 2018.

TITCHENER, Edward Bradford. The Schema of Introspection. *American Journal of Psychology*. Illinois, v. 23, n. 4, p. 485-508, oct.1912. Published by University of Illinois Press. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/pdf/1413058.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2023.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. In: COLE, Michael; JONH-STEINER, Vera; SCRIBNER, Sylvia; SOUBERMAN, Ellen (org.). Tradução: José Cipolla Neto. *Teoria básica e dados experimentais*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p. 17-41.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Pensamento e linguagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008. 194p.

VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 7. ed. São Paulo: Ícone, 2014. p. 21-38.

VIGOTSKII, Lev Semenovich. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. In: VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich; LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. *Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar*. 7. ed. São Paulo: Ícone, 2014. p. 103-119. 232p.

WERTHEIMER, Max. The General Theoretical Situation. In: ELLIS, Willis Davis (ed.). *A source book of Gestalt psychology*. London: Routledge & Kegan Paul LTD, 1938a. p. 12-16.

WERTHEIMER, Max. Laws of organization in perception forms. In: ELLIS, Willis Davis (ed.). *A source book of Gestalt psychology*. London: Routledge & Kegan Paul LTD, 1938b. p. 71-88.

WUNDT, Wilhelm Maximilian. *Principles of Physiological Psychology*. York University, Toronto, Ontario, 1902. 380p.

Trabalho docente de pedagogas(os) em licenciaturas de um Instituto Federal: entremeios e desenvolvimento profissional

Teaching work of pedagogues in teaching degrees at a Federal Institute: in between and professional development

Trabajo docente de pedagogas(os) en licenciaturas de un Instituto Federal: entremedios y desarrollo profesional

Cátia Keske *

Maria Cristina Pansera-de-Araujo **

Resumo

Os Institutos Federais de Educação Profissional, Técnica e Tecnológica (IFs) buscam ofertar 20% de suas vagas para a formação inicial de professores, em cumprimento à Lei n. 11.892/2008. Nesse desafio, vivem questões comuns a outras instituições de ensino. Neste texto, busca-se compreender algumas das que dizem respeito ao trabalho docente e à constituição profissional dos professores, mais especificamente na área da Pedagogia. Situado no campo da pesquisa qualitativa, o estudo é guiado pelas premissas da Análise Textual Discursiva (ATD). Dessa perspectiva, são descritos e analisados, fenomenológica e hermenêuticamente, entendimentos sobre a Pedagogia e a atuação profissional de docentes dessa área em licenciaturas de um IF, elaborados por indivíduos que possuem relação direta com esse lócus: docentes da Pedagogia, coordenadores de cursos e sujeitos em devir docente, estudantes de 7º e 8º semestres. Em meio aos processos de unitarização, categorização e construção do metatexto, identifica-se a coexistência de elementos em contexto amplo, no âmbito de “vivências comuns” à formação inicial de professores e à docência em cursos de licenciatura, e também de elementos de natureza mais específica, singulares ao trabalho docente em um IF: os primeiros, constitutivos do desenvolvimento profissional docente; os segundos, entremeios do trabalho docente em um IF.

Palavras-chave: Pedagogia; profissionalização docente; análise textual discursiva.

Recebido em: 07.06.2022 — Aprovado em: 02.03.2023
<https://doi.org/10.5335/rep.v29i3.13643>
ISSN on-line: 2238-0302

* Doutorado em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (2022). Mestrado em Educação nas Ciências - Unijuí, bolsista CAPES (2011). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3700-8634>. E-mail: catia.keske@iffarroupilha.edu.br.

** Doutorado em Genética e Biologia Molecular pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1997). Professora titular da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-2380-6934>. E-mail: pansera@unijui.edu.br.

Abstract

The Federal Institutes of Professional, Technical and Technological Education (FIs) seek to offer 20% of their vacancies for initial teacher training, in compliance with Law n. 11,892/2008. In this challenge, common issues exist to other educational institutions. In this text, we seek to understand some of those related to teaching work and the professional constitution of teachers, more specifically in the area of Pedagogy. Situated in the field of qualitative research, the study is guided by the premises of Textual Discursive Analysis (TDA). From this perspective, phenomenological and hermeneutically understandings of Pedagogy and the professional performance of professors in this area are described and analysed, developed by individuals who have a direct relationship with this locus: Pedagogy professors, course coordinators and subjects in becoming-professor, the students of the 7th and 8th semesters. Amidst the processes of unitarization, categorization and construction of the metatext, the coexistence of elements in a broad context is identified, within the scope of "common experiences" in initial teacher education and teaching in undergraduate courses, as well as elements of nature more specifically, unique to the teaching work in an FI: the former, constitutive of professional teacher development; the second, in between the teaching work in an IF.

Keywords: Pedagogy; teacher professionalization; discursive textual analysis.

Resumen

Los Institutos Federales de Educación Profesional, Técnica y Tecnológica (IFs) buscan ofrecer un 20% de sus plazas a la formación inicial de profesores, cumpliendo la Ley n° 11.892/2008. En ese desafío, viven cuestiones comunes a otras instituciones de enseñanza. En este texto, se busca comprender algunas de las relacionadas al trabajo docente y a la constitución profesional de los profesores, más específicamente en el área de la Pedagogía. Situado en el campo de la investigación cualitativa, el estudio es guiado por las premisas del Análisis Textual Discursivo (ATD). De esa perspectiva, se describen y se analizan, fenomenológicamente y hermenéuticamente, entendimientos acerca de la Pedagogía y la actuación profesional de docentes de estas áreas en licenciaturas de un IF, elaborados por individuos que poseen una relación directa con ese locus: docentes de Pedagogía, coordinadores de cursos y sujetos en devenir-docente, estudiantes del 7° y del 8° semestre. En medio a los procesos de unitarización, categorización y construcción del metatexto, se identifica la coexistencia de elementos en un contexto amplio, en el ámbito de "experiencias comunes" a la formación inicial de profesores y a la docencia en cursos de licenciatura, y, también, de elementos de naturaleza más específica, singulares al trabajo docente en un IF: los primeros, constitutivos del desarrollo profesional docente; los segundos, los entremedios del trabajo docente en un IF.

Palabras clave: Pedagogía; profesionalización docente; análisis textual discursivo.

Introdução

Instituídos a partir da transformação ou integração de Escolas Técnicas e Agro-técnicas Federais e dos Centros Federais de Educação Tecnológica, uma das novidades trazidas pela configuração administrativo-pedagógica singular aos Institutos Federais

de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) é a oferta de, minimamente, 20% de suas vagas para a formação inicial de professores (BRASIL, 2008). Apesar de distintos de qualquer outra institucionalidade nacional ou estrangeira (PACHECO, 2020), nos desafios dessa oferta, os IFs encontram dificuldades comuns a outras instituições de ensino, tanto no contexto brasileiro como no de outros países. Como destacam Tardif e Lessard, na educação, assim como nos outros campos da vida social, “sente-se hoje a necessidade de ir além do quadro nacional e levar em conta a experiência coletiva das outras sociedades”, pois “[...] os sistemas educativos da maior parte das sociedades ocidentais sofrem atualmente evoluções comuns ou, pelo menos, amplamente convergentes” (2014b, p. 7). As implicações desse processo de evolução, embora lento, são sentidas e vividas por professores e professoras de diferentes lugares, em tempos distintos.

A conjuntura, neste texto problematizada, diz respeito às implicações teórico-práticas do trabalho docente de pedagogas(os) e da Pedagogia em cursos de licenciatura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha (IFFar), fenômeno investigado em pesquisa de Doutorado. Situados no campo da pesquisa qualitativa, cujas compreensões ocorrem, hermenêutica e fenomenologicamente, guiadas pela Análise Textual Discursiva (ATD) (MORAES; GALIAZZI, 2016), nesse texto objetivamos identificar e analisar concepções docentes e discentes acerca da contribuição da Pedagogia ao processo de constituição docente na formação inicial de professores em cursos da referida instituição. Pedagogia compreendida como Ciência da Educação (FRANCO, 2008; FRANCO, 2021; LIBÂNEO, 2021; SAVIANI, 2012), que tem a educação como objeto de estudo e cujas especificidades devem ser estudadas em perspectiva crítica considerando a multiplicidade e complexidade social, características da contemporaneidade.

Apresentamos, inicialmente, compreensões teóricas que evidenciam deslocamentos na concepção do ensinar e da Pedagogia, provocados por três discursos que se entrelaçam nas atuais práticas profissionais docentes. De forma dialogada, entrelaçamos compreensões de autores nacionais e internacionais que estudam a profissionalização docente, movimento esse que, nas últimas quatro décadas, tem contribuído tanto para o processo de ensino como um todo, quanto, especialmente, para a constituição docente, no âmbito da formação inicial e continuada.

Na sequência, descrevemos e analisamos entendimentos sobre a temática, elaborados por docentes da Pedagogia, por coordenadores de cursos e por sujeitos em devir docente, estudantes de 7º e 8º semestres. Estes são os três grupos de sujeitos que possuem relação direta aos cursos de Licenciatura, na área de Ciências Naturais do IFFar

– lócus do estudo, parte do mundo-vida do fenômeno investigado. Assim fazemos dado o interesse quanto às implicações da Pedagogia na constituição docente durante a formação inicial de professores, bem como do trabalho docente de profissionais da área, no contexto dos Institutos Federais. Por fim, compartilhamos as compreensões emergentes em um metatexto, construído em um movimento espiralado e de retorno aos entendimentos dos interlocutores teóricos e empíricos (apresentados e mostrados até então no texto), que nos levaram, em novos entendimentos, a aprender sobre o trabalho docente de pedagogos(os) em licenciaturas de um Instituto Federal.

1. Discursos constitutivos da pedagogia e da prática profissional docente – compreensões teóricas

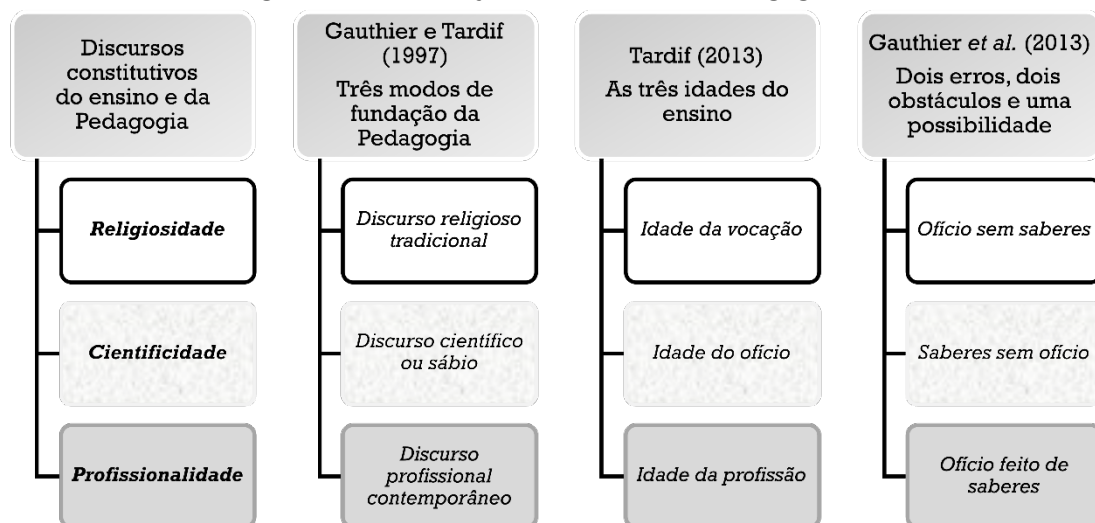
Desde o século 17, a Pedagogia vem constituindo-se como ordem de discursos e de práticas, em momentos fundadores (GAUTHIER; TARDIF, 1997; GAUTHIER et al., 2013). Distintos quanto à sustentação teórica e também quanto aos seus desdobramentos nas práticas pedagógicas, são três os discursos constitutivos que podem ser identificados no movimento de deslocamento, ampliação e significação da Pedagogia: o saber-fazer vocacional orientado pela religiosidade, o saber-fazer técnico à luz da cientificidade e o saber-fazer prático e reflexivo, desenvolvido e subsidiado pelos movimentos individual e coletivo de profissionalização. Historicamente, como destacam Gauthier e Tardif, “o pedagogo, assim como sua atividade, têm sido sucessivamente assimilados ao artesão, ao técnico e ao prático, cada um possuindo um saber específico” (1997, p. 48). Trata-se, contudo, de uma evolução não linear, dada a conjugação das formas antigas à forma recente (TARDIF, 2013). Como problematizam Gauthier et al., atualmente

se permanecermos durante algum tempo no domínio das representações, poderá ser útil encarar o ensino atual como uma composição dessas três concepções, que não se apresentam mais como uma sucessão de etapas históricas, mas como reveladoras das dimensões fundamentais do trabalho docente, permanentemente redefinidas e recompostas em função das pressões e das condições em que se exerce esse trabalho (2013, p. 256).

Para evidenciar as implicações de cada um dos discursos constitutivos do ensino e da Pedagogia e, conseqüentemente, dos pensares e fazeres dos profissionais da área, nos valem das elaborações de Gauthier e Tardif (1997), Gauthier et al. (2013) e de Tardif (2013) para o reconhecimento do caminho percorrido até as discussões sobre o

trabalho docente na atualidade. Entrelaçamos a tais compreensões as problematizações feitas por Tardif e Lessard (2014a, 2014b), Saviani (2012) e Gatti (2017), que contribuem para situar a atualidade do trabalho docente. Se os autores referem-se a “modos de fundação da Pedagogia” (GAUTHIER; TARDIF, 1997), “idades do Ensino” (TARDIF, 2013) e “erros-obstáculos e possibilidade” (GAUTHIER et al., 2013), na Figura 1, apresentamos uma síntese na qual estabelecemos as relações entre religiosidade, cientificidade e profissionalidade, como tônicas discursivas de cada um dos três momentos constitutivos do ensino e da Pedagogia, em uma tentativa de dialogar entre os diferentes arranjos linguísticos que, para nós, são discursos constitutivos.

Figura 1 – Constituição do ensino e da Pedagogia



Fonte: Dados da Pesquisa.

Apesar da nomeação distinta usada por cada um dos autores, de forma geral trata-se da caracterização do deslocamento de um inicial saber de experiência vocacional e “quase que artesanal”, passando do saber científico a um saber reflexivo. Como destacam Gauthier e Tardif (1997), inicialmente fundada sobre uma ordem divina, a pedagogia assume uma natureza profana, abandonada, posteriormente, de forma integral à investigação científica, até uma pedagogia fundada na atitude discursiva de um profissional que, trabalhando em situações complexas, desenvolve sua prática com base numa pluralidade de saberes (GAUTHIER; TARDIF, 1997).

1.1 O saber-fazer vocacional orientado pela religiosidade

Gauthier e Tardif (1997) atribuem o nascimento da Pedagogia à criação de um método e de um conjunto de regras e conselhos, a fim de que o mestre pudesse melhor ensinar seus estudantes, ao que nomeiam discurso religioso tradicional. Pela primeira vez na história, no século 17, fatores como a necessidade de cada um poder interpretar textos religiosos e a atenção à infância e para com aquele que se ensina, foram evidenciadas. Correspondente ao discurso religioso elaborado por Gauthier (GAUTHIER; TARDIF, 1997), Tardif (2013) nomeia esse movimento discursivo inicial do ensino como a idade da vocação. Nela está o surgimento do ensino escolar tal como o conhecemos hoje, situado inicialmente na Europa nos séculos 17 e 18, no contexto da reforma protestante e da contrarreforma católica, com o advento e multiplicação de pequenas escolas e colégios, estabelecimentos privados colocados sob a tutela das igrejas e das comunidades locais (TARDIF, 2013).

O discurso e a prática deslocam-se do estudar “tudo”, na perspectiva de Rabelais, para o ensinar “tudo a todos”, com base na Didática Magna do Comenius, e sob essa intenção o ensino passa a ser um problema na escola, visto que não era possível que os alunos se comportassem mal ou aprendessem pouco (GAUTHIER; TARDIF, 1997). Emerge, então, a elaboração de obras católicas e protestantes sobre a boa maneira de ensinar. Nesse cenário, são definidos diferentes mecanismos de controle da sala de aula, constitutivos de um método para resolver os problemas de ensino com os quais o docente se defrontava no período em questão, e que permeiam a organização das escolas até os dias de hoje. Trata-se de: o controle do espaço, do grupo, dos deslocamentos, da postura e dos saberes (GAUTHIER; TARDIF, 1997).

Segundo Tardif (2013), nesse contexto, o ensino é “profissão de fé”, e professar é tanto exercer uma atividade em tempo integral, quanto exprimir e tornar pública a fé por meio da conduta moral como professor. Considerado como uma vocação às mulheres, o ato de ensinar correspondia ao cumprimento de uma importante missão junto às crianças, a de moralizá-las e mantê-las na fé em Deus, ensinando o controle do corpo e fazendo do ensino um trabalho moral. Como a formação era quase inexistente, apenas *in loco* pela experiência e imitação, as “virtudes femininas tradicionais” eram valorizadas, e as condições de trabalho ficavam em segundo plano, mantendo as professoras sujeitas a várias formas externas de controle, com rara autonomia, delineada pelo poder dos religiosos, dos homens, dos pais, dos superiores e daqueles que as pagavam (TARDIF, 2013, p. 554-555).

Gauthier et al. (2013), por sua vez, nomeiam esse discurso constitutivo do ensino e da Pedagogia como ofício sem saberes, dado os equívocos paradoxais que sustentaram a crença de que para ensinar basta ou conhecer o conteúdo, ou ter talento, ou ter bom senso, ou seguir a intuição, ou ter experiência ou, ainda, ter cultura. Tais ideias contribuíram e ainda contribuem, sobretudo, para o “enorme erro de manter o ensino numa cegueira conceitual” (GAUTHIER et al., 2013, p. 20).

1.2 Saber-fazer técnico à luz da cientificidade

Em resposta ao código uniforme do saber-fazer cristalizado a partir da vocação orientada pela religiosidade, a Pedagogia, como “repertório artesanal de ações a repetir sem muito pensar”, foi denunciada veementemente na primeira metade do século 20, conforme pontuam Gauthier e Tardif (1997). Segundo os autores, universitários da época, responsáveis pela articulação do novo discurso pedagógico, desejavam que a pedagogia “contivesse, dali em diante, um conjunto de saberes positivos e de um saber-fazer advindo da verificação científica” (GAUTHIER; TARDIF, 1997, p. 44), deixando de ser cópia fiel dos ditames religiosos de seus fundadores. O fundamento da Pedagogia passa, então, de projeto divino a projeto experimental, e como a técnica é o prolongamento natural da ciência, como referem Gauthier e Tardif, “é fácil imaginar que a função do pedagogo corresponda àquele de técnico que aplica, na sua sala de aula, leis da pedagogia descobertas pela ciência” (1997, p. 45).

Instaura-se, assim, o discurso científico, como nomeiam Gauthier e Tardif (1997), a idade do ofício, para Tardif (2013), que destaca que a relação das professoras com o trabalho deixou gradualmente de ser vocacional para se tornar contratual e salarial. Surgido no século 19, no processo de desconfessionalização e estatização das sociedades ocidentais, quando os Estados ascendem e, lentamente, separam-se das Igrejas, o ensino como ofício atinge o seu apogeu após a Segunda Guerra Mundial, “como parte de um processo de democratização escolar sem precedente que vê nascer vastos sistemas escolares estabelecidos sob a direção dos Estados” (TARDIF, 2013, p. 557). Dessa forma, criadas as primeiras redes escolares públicas e laicas, a presença das crianças na escola passa a ser obrigatória e o contexto educativo implica na integração da profissão de docente às diferentes estruturas do Estado.

Nessa conjuntura, a idade do ofício exige das mulheres um investimento inicial, a formação, que provocou, ainda no século 19, a difusão de escolas normais, tornadas obrigatórias a quem fosse ensinar no século 20, nas quais “o aprendizado da profissão passa pela prática, pela imitação e pelo domínio das rotinas estabelecidas nas escolas

pelas professoras experientes, bem como pelo respeito às regras escolares” (TARDIF, 2013, p. 557). Certa relação com a idade da vocação? Em meio ao processo da separação Estado-Igreja, o estatuto de funcionário público conferido a quem fosse ensinar e estivesse habilitado para tal, garante certa autonomia pedagógica e proteção contra os antigos controles externos. Junto a esse *status*, as professoras passam a ser responsáveis por suas classes, pela gestão dos alunos, pelas escolhas pedagógicas relacionadas à matéria, pelas atividades de aprendizagem e pela disciplina, entre outros aspectos.

Gauthier et al. (2013) destacam, por sua vez, o quanto se tentou transformar a Pedagogia em uma ciência aplicada com base na Psicologia, reconhecida como ciência pura, a fim de formalizar a atividade docente, ideia antiga que vinha tomando corpo desde o fim do século 19. Na prática, esse projeto de ciência da educação deu corpo aos saberes sem um ofício, capaz de colocá-los em prática, que foi criticado pelos professores, dada sua dimensão de não pertinência prática. Assim, apesar de os saberes sobre o ensino advindos da cientificidade terem pertinência em si mesmos, acabaram “amputados” de seu objeto real: um professor, numa sala de aula, diante de um grupo de alunos que ele deve instruir e educar de acordo com determinados valores” (GAUTHIER et al., 2013, p. 27).

1.3 Saber-fazer profissional e reflexivo, desenvolvido nos movimentos individual e coletivo de profissionalização

A problematização do quanto o ensino tarda a refletir sobre si mesmo e não tem definido os saberes envolvidos no exercício do seu ofício ocorre desde seu início, na Antiguidade, e assim o é ainda, sem interrupção. Gauthier et al. (2013) defendem a necessidade de uma teoria geral da Pedagogia, identificando dois obstáculos que, historicamente, se interpõe à ela: o ofício sem saberes e os saberes sem ofício. Ao analisar os momentos discursivos anteriores, os autores evidenciam que, assim como os saberes sem ofício acabaram por formalizar o ensino até sua não correspondência ao contexto real e esvaziados do contexto concreto do exercício do ensino, o ofício sem saberes cristalizou ideias pré-concebidas, levando a cegueiras conceituais. Como problematizam os autores, na tentativa de fugir de um mal, caiu-se num outro, sendo os dois prejudiciais para o “desabrochar de um saber desse ofício sobre si mesmo” (GAUTHIER et al., 2013). Em uma proposição de superação de tais obstáculos, defendem um ofício feito de saberes, que considere a mobilização de vários saberes

constitutivos de um “[...] reservatório no qual o professor pode se abastecer para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino” (GAUTHIER et al., 2013, p. 28).

Examinando sobre “onde estamos hoje”, Gauthier e Tardif (1997) destacam o discurso profissional contemporâneo, justificando a existência, por algumas décadas, de um questionamento importante acerca dos esforços de fundação da Pedagogia sobre a ciência e a tecnologia. Defendem, então, uma terceira via ao discurso religioso e ao discurso científico, sob a pretensão de “ultrapassar, ao mesmo tempo, tanto a perspectiva que procura fundar-se na verdade divina quanto aquela que postula a ciência com fundamento do agir do pedagogo” (GAUTHIER; TARDIF, 1997, p. 46). Por esse viés,

conceber o docente como um profissional significa compreendê-lo como alguém dotado de saberes e que, confrontado com uma situação complexa na qual torna-se impossível utilizar estes saberes conforme eles deveriam ser aplicados diretamente, deve, por conseguinte, deliberar, refletir sobre a situação e decidir (GAUTHIER; TARDIF, 1997, p. 46).

Correlata a essa elaboração, Tardif (2013) nomeia o momento atual como a idade da profissão, destacando que a profissionalização do ensino representa uma tendência que atravessa todo o século 20. Embora tenha sido na idade do ofício que as professoras passaram a trabalhar para construir uma carreira e obter um salário, é somente a partir dos anos de 1980 que se pode identificar o movimento de profissionalização em contornos de movimento social. Os objetivos da profissionalização estão, sobretudo, relacionados à melhoria do desempenho do sistema educativo, ao deslocamento do estatuto de ofício do ensino para o de profissão em sua integralidade e à construção de uma base de conhecimento (*knowledge base*) para o ensino (TARDIF, 2013).

Nesse processo, surgiu a necessidade de uma formação universitária baseada em conhecimentos científicos sem, no entanto, limitar a pesquisa à produção de conhecimentos teóricos ou básicos e, sim, colocando-a “a serviço da ação profissional”, o que resultou em um “aumento das competências práticas dos professores” (TARDIF, 2013). Se antes as escolas e os cursos normais eram o espaço-tempo para tal formação, o movimento de profissionalização levou ao seu prolongamento até o nível superior. Intimamente ligado à universitarização, esse processo conduziu a mudanças nas universidades e nas organizações escolares de diferentes países, especialmente pela mediação da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) (TARDIF, 2013) que, junto a outros organismos internacionais, propiciou a circulação

de políticas itinerantes de educação que têm provocado a reestruturação da profissão docente (OLIVEIRA, 2020), muitas vezes, como se “a imagem de professor(a) fosse um cata-vento que gira à mercê da última vontade política” (ARROYO, 2013, p. 24).

A profissionalização do ensino leva, contudo, ao reconhecimento dos professores como especialistas da Pedagogia e da aprendizagem, que baseiam suas práticas em conhecimentos científicos e, ao mesmo tempo, induz a uma visão reflexiva do ato de ensinar, uma vez que “o ensino não é mais uma atividade que se executa, mas uma prática na qual devemos pensar, que devemos problematizar, objetivar, criticar, melhorar” (TARDIF, 2013, p. 561). Como elaboram Gauthier e Tardif (2014), profissionalizar a formação dos docentes significa: realçar a cultura dos professores por meio da sua integração nas universidades; enriquecer os seus conteúdos pela incorporação dos resultados de pesquisas; reservar maior espaço para a formação prática; avaliar não somente o conhecimento dos estudantes, mas sua aplicação no ensino; e, valorizar a visão reflexiva do ensino e de práticas inovadoras que priorizem a aprendizagem dos alunos.

Não parecendo-nos tarefa fácil esse processo, nomeamos, por fim, a problematização que Tardif (2013) faz em relação à idade da profissão, ao caracterizar o desenvolvimento do processo de profissionalização docente num ritmo a cada dois passos para frente, três para trás.

[...] é importante lembrar que a profissionalização da docência origina-se de um ideal tipicamente americano, uma espécie de mito estadunidense que se exporta para todo o planeta há trinta anos. Na América Latina e no Brasil, não deveríamos começar a desconfiar deste mito e a criticá-lo? Na realidade, há três décadas, muitos professores sentem que os ganhos obtidos durante a idade do ofício [...] estão atualmente ameaçados e sendo substituídos por uma profissionalização que rima com concorrência, prestação de contas, salário segundo o mérito, a insegurança no emprego e no estatuto. Na verdade, a profissionalização parece combinar hoje com uma proletarianização de uma parte dos professores. É por isso que a transição entre a idade do ofício e a idade da profissão suscita resistência significante entre os professores da maioria dos países (TARDIF, 2013, p. 569).

Cientes que cada um dos discursos-idades-erros (Figura 1), em maior ou menor intensidade, vem sendo vivido de forma singular em nosso país, as compreensões teóricas apresentadas fazem-nos pensar sobre o que se entende no que respeita à Pedagogia no atual contexto da formação inicial de professores, em cursos de licenciatura brasileiros: A docência no Ensino Superior é reconhecida como constituída por tais discursos? E a docência dos professores que atuam na formação inicial de outros (futuros) professores? E o docente da área da Pedagogia? Segundo Gatti,

vivemos tensões nas propostas e concretizações da formação inicial de professores, não só no Brasil como em muitos outros países. Aqui vivenciamos padrões culturais formativos arraigados, estruturados em nossa história educacional desde os inícios do século XX, padrões que se mostram em conflito com o surgimento de novas demandas para o trabalho educacional, as quais se colocam em função de contextos sociais e culturais diversificados, após cem anos de trajetória histórico-social e cultural (2017, p. 723).

Saviani (2012), ao historicizar e teorizar a Pedagogia no Brasil, destaca que o espaço permanente ocupado pela área na estrutura do Ensino Superior desde os anos de 1930, foi marcado pela precariedade, dada sua limitação à provisão de disciplinas como garantia da formação de determinados profissionais da educação. O resultado? Um ensino “pouco consistente teórico-cientificamente, tornando a área pedagógica ‘objeto de certo estigma, reforçado pelo baixo *status social* da profissão docente” (SAVIANI, 2012, p. 61). Como destaca Franco, “a Pedagogia realmente não se encaixa nos cânones da ciência moderna. [...] talvez tenha de, em sua perspectiva ontológica, debater sobre si própria e resistir a determinada forma de ciência” (2021, p. 147).

Retomando o objetivo de identificar e analisar concepções docentes e discentes acerca da contribuição da Pedagogia ao processo de constituição docente na formação inicial de professores em cursos de Licenciatura do IFFar, voltamo-nos às questões: O que podemos compreender como implicações da atividade e do trabalho docente do profissional professor(a) pedagoga(o) nesse espaço-tempo? O que é que se mostra e se revela nos discursos dos sujeitos co-presença da pesquisa sobre as práticas profissionais do Docente da Pedagogia em Cursos de Licenciatura do IFFar? Sendo essas as perguntas fenomenológicas que nos acompanham, a seguir descrevemos o processo de Análise Textual Discursiva realizado na busca de respostas.

2. Pedagogia nas licenciaturas do IFFAR – o que se “mostrou” na pesquisa

De natureza qualitativa e inserida no campo da educação, buscamos manter na pesquisa um viés fenomenológico, com orientação pela Análise Textual Discursiva para a compreensão do fenômeno. Para tanto, as elaborações estão subsidiadas em Moraes e Galiuzzi (2016) e Bicudo (1994). Esses autores inspiram a termos, na fenomenologia, o desafio para pensar a realidade de modo rigoroso e, na ATD, o modo pelo qual agimos para perseguir a compreensão sobre a Pedagogia e o trabalho docente de Pedagogas(os) em Licenciaturas do IFFar. Com base em suas premissas, reconhecemos

na ATD um movimento interpretativo de caráter hermenêutico – e assim tentamos apresentá-la nesse texto.

Inicialmente, organizamos um *corpus* textual singular, constituído de textos produzidos especificamente no contexto da pesquisa, por três grupos de sujeitos envolvidos com/co-presença no fenômeno investigado, nas condições de: (i) sujeito em devir docente, licenciandos concluintes; (ii) coordenador de curso; e (iii) docente da Pedagogia atuante em curso de Licenciatura da área das Ciências Naturais. O critério para definição do lócus da pesquisa diz respeito a esta ser a área de conhecimento com maior oferta na Instituição, num total de 17, em 9 dos 10 campi do IFFar, 10 são na área das Ciências Naturais, sendo as demais em Matemática (5/17) e em Computação (2/17). Vale destacar que, em nosso entendimento, essa opção institucional revela a proposição de cumprir o percentual determinado na Lei de Criação da RFEPCT (BRASIL, 2008).

Ao todo, são 50 sujeitos que fazem/faziam parte do universo “Cursos de Licenciatura na área de Ciências Naturais ofertados pelo IFFar”. Pertencentes a 6 dos 10 campi do IFFar, os grupos podem ser assim descritos:

(i) Docentes da Pedagogia: 14 docentes, todos ingressantes na EBTT após a criação da RFECT, dos quais a maioria possui Doutorado em Educação (9 de 14, perfazendo 64,3%) e é efetivo do quadro de servidores do IFFar, sendo que apenas um deles é professor substituto. No contexto da ATD, os códigos de Unidades de Origem (UO) atribuídos a eles são DP1 a DP14, sendo as letras a representação de Docente da Pedagogia, e os algarismos, o indicativo da ordem temporal de participação na pesquisa.

(ii) Coordenadores de Curso: seis docentes, todos ingressantes na EBTT após a criação da RFECT e efetivos do quadro de servidores do IFFar, compartilham da premissa de que os Docentes da Pedagogia “buscam desenvolver suas práticas em consonância com as orientações teóricas que defendem” (Questão 6). As Unidades de Origem desse grupo foram codificadas por meio das letras CC, representando a condição de Coordenação de Curso, seguidas dos algarismos de 1 a 6, atribuídos conforme a ordem temporal de participação na pesquisa.

(iii) Sujeitos em Devir Docente: 30 estudantes de 7º ou 8º semestre, 27 da Licenciatura em Ciências Biológicas e 3 da Licenciatura em Química. A metade (15 de 30) é aluno(a) do Campus Panambi, 1/4 (8 de 32) é do Campus Santo Augusto, 5 são do Campus Santa Rosa e 2 são do Campus Júlio de Castilhos. Os Códigos das Unidades de Origem atribuídos a eles são as letras SDD, representando a condição sujeito em Devir Docente, enumeradas de 1 a 30 conforme a ordem temporal de participação na pesquisa.

Cada um dos sujeitos desses três grupos respondeu, individualmente, a um conjunto de perguntas no *Google Forms*, no período de janeiro a maio de 2020, consentindo para com as questões éticas subjacentes ao estudo por meio de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Importante destacar que, correspondendo ao movimento de “iniciar a pesquisa”, para subsidiar a produção de textos-discursos pelos quais os sujeitos co-presença na pesquisa compartilhariam entendimentos sobre o fenômeno investigado, tais perguntas foram elaboradas a partir de cinco categorias definidas a priori. Nesse texto, contudo, compelidas pelo questionamento sobre “o que é que se mostra e se revela nos discursos sobre as práticas profissionais do Docente da Pedagogia de Cursos de Licenciatura do IFFar”, analisamos textos-discursos vinculados a duas categorias iniciais: (i) Atividades e experiências profissionais e (ii) Implicações da atuação docente profissional da(o) pedagoga(o) e da Pedagogia nas Licenciaturas do IFFar.¹

Importante destacar ainda que, assim como os textos-discursos analisados aqui não correspondem à totalidade dos dados produzidos para a pesquisa, tais questões não correspondem à totalidade dos questionamentos feitos aos sujeitos co-presenças da pesquisa e sim àquilo que, em nosso entendimento, contribui e responde a referida interrogação sobre a qual nos questionamos nesse momento da pesquisa.

Vale indicar ainda que, para as respostas às perguntas que fizemos, atribuímos Unidades de Significado (US) ao encontro do processo fenomenológico de redução, realizando, dessa forma, o processo desconstrutivo de unitarização da ATD. Como uma explosão de ideias que encaminha a uma leitura aprofundada e compreensiva (MORAES; GALIAZZI, 2016), a unitarização é um processo recursivo de mergulho nos significados dos textos-respostas dos DPs, dos CCs e dos SDDs. É desmembrar um texto, “[...] transformando-o em unidades elementares, correspondendo a elementos discriminantes de sentidos, significados importantes para a finalidade da pesquisa, denominadas de unidades de significado” (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 71).

Embora não sejam apresentadas todas as US, destacamos o conjunto reconhecido como discursos que levaram à emergência de categorias finais e que permitiram novas compreensões. Vale destacar que cada fragmento produzido observa o critério de relação com o fenômeno investigado, refletindo os objetivos do estudo e, embora balizada por um referencial teórico a priori, como assim sugerem Moraes e Galiuzzi (2016), é o caminho para uma compreensão mais ampla sobre a Pedagogia e o trabalho docente de pedagogas(os) em Licenciaturas do IFFar.

Este *a priori* está ao encontro de premissas como a docência como trabalho humano (TARDIF; LESSARD, 2014a) e de atividade profissional (TARDIF; LESSARD,

2014b) que vem se constituindo pelo movimento de profissionalização (TARDIF, 2013; GAUTHIER; TARDIF, 1997; GAUTHIER et al., 2013). Somada à elas, a compreensão dos IFs como política educacional “com uma proposta singular de organização e gestão, no diálogo com as realidades regional e local e em sintonia com o global” (PACHECO, 2010, p. 26).

Vinculadas as atividades e experiências profissionais do docente da Pedagogia no IFFar, reconhecemos relações profissionais dos DPs em quatro âmbitos: (A) do(s) curso(s) em que atuam; (B) das questões discentes; das relações (C) com os demais professores formadores e (D) com a coordenação do curso. No Quadro 1, mostramos parte das US atribuídas, observando o critério da complementaridade e não da repetição.

Quadro 1 – Síntese das Unidades de Significado identificadas nos textos sobre Relações Profissionais

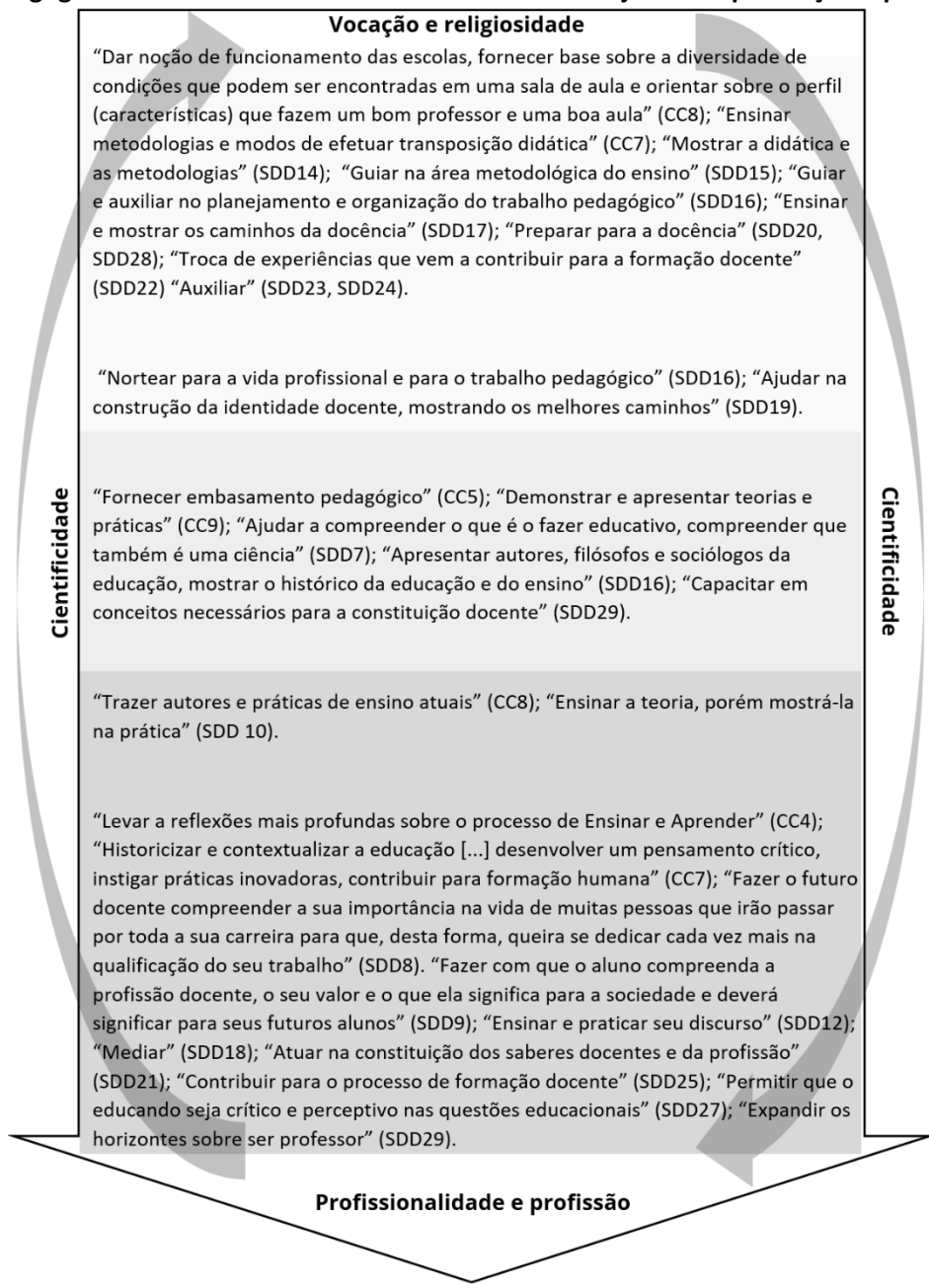
Unidades de Significado - DP		Unidades de Significado - CCs
“[...] construção coletiva. Sinto-me acolhida e à vontade para realizar o trabalho.” (DP2) “Me envolvo em todas as atividades possíveis, desde seleção de professor, perpassando por auxílio em reformulação de PPC, semanas acadêmicas.” (DP9) “Procuro me envolver com a tríade ensino-pesquisa-extensão.” (DP8)	(A) Curso(s) de atuação	“Todos os docentes se envolvem da mesma forma.” (CC3) “Ativos e querendo ajudar na construção e melhora constante das disciplinas que oferecem, estágios, etc.” (CC5) “Participam e sempre contribuem no colegiado e NDE do curso.” (CC6)
“Tenho uma postura de escuta.” (DP9) “Sempre tive dificuldades em separar a vida privada da profissional. Sou aquela docente disponível 99% do tempo.” (DP8) “Relações estritamente profissionais, constituídas pelo amálgama dos saberes necessários ao trabalho docente, voltados para a formação humana.” (DP7)	(B) Questões discentes	“A atuação é direta e bem conduzida pelas pedagogas, que auxiliam muito os estudantes na prática docente, como o desenvolvimento de oficinas, aulas, planejamentos, escritas de artigos, entre outros, principalmente dentro dos estágios, PeCCs e Residência Pedagógica” (CC4)

“[...] procuro priorizar: diálogo com pares mais próximos da área de pedagogia para que eu me sinta cada vez mais pertencente a esse espaço de trabalho”. (DP4) “A parceria com os pares é muito prazerosa em meu ambiente de trabalho” (DP8) “Procuro manter uma boa relação e sempre dialogar, trazer minhas proposições ao grupo, mesmo que causem estranhamento a alguns.” (DP3) “Através dos colegiados e NDE temos uma interação muito boa.” (DP13)	(C) Professores formadores	“Como docente, me enquadro na área específica e observo que as visões do que é importante e objeto de aprendizado são bem distintas entre os professores da formação pedagógica e os professores da formação específica. Porém, penso que é nessa diversidade de ideias e visões que nos fortalecemos enquanto curso.” (CC5) “É corriqueiro a participação em projetos e disciplinas em conjunto com os demais professores.” (CC1)
“Me sinto parte dos cursos, mas vejo que me sinto mais parte em uns do que de em outros. Essa aproximação vai da gestão do curso, como ela compõe ou distancia, se ela considera o docente pedagogo membro da equipe ou não. Já vivi momentos de conflitos no qual tive que impor minha presença como docente do curso, isso é muito ruim para os alunos que também enxergam a gente parte ou não parte.” (DP12) “Possuo uma boa relação com as coordenadoras dos cursos em que atuo, em função do reconhecimento do trabalho prestado na área da Pedagogia (não me refiro somente a mim, mas também aos meus pares).” (DP8)	(D) Coordenação do Curso	“As professoras em questão são protagonistas no NDE e colegiado sempre contribuindo para o crescimento da nossa Licenciatura, o mesmo ocorrendo com demandas específicas da coordenação.” (CC1) “Recebo na sala de coordenação de curso vários colegas com sugestões ou críticas para a melhora de algum aspecto do curso. [...] Como coordenação, várias reuniões de Colegiado, NDE, estágios são conduzidas, e nesses espaços os colegas têm a chance de inserir suas ideias, anseios, dúvidas.” (CC5) “Proximidade atrelada à proximidade física das salas de trabalho.” (CC2)

Fonte: Dados da Pesquisa.

Por fim, reconhecemos percepções acerca das *Implicações da Pedagogia e da(o) docente da Pedagogia*, identificando responsabilidades profissionais dos docentes da Pedagogia no processo de formação inicial de professores. Pelo processo de unitarização dos textos constituídos pelas respostas, identificamos um conjunto de US, sendo que apresentamos parte dele, por meio de um conjunto de orações (frases que contêm verbo ou locução verbal) que representam a nossa síntese das ações-responsabilidades atribuídas ao docente da pedagogia (Figura 2). É importante observar que trabalhamos com a ocorrência de verbos e complementos verbais cuja análise se dá, semanticamente, na aproximação aos discursos constitutivos do ensino e da Pedagogia, apresentados anteriormente no texto e na Figura 1.

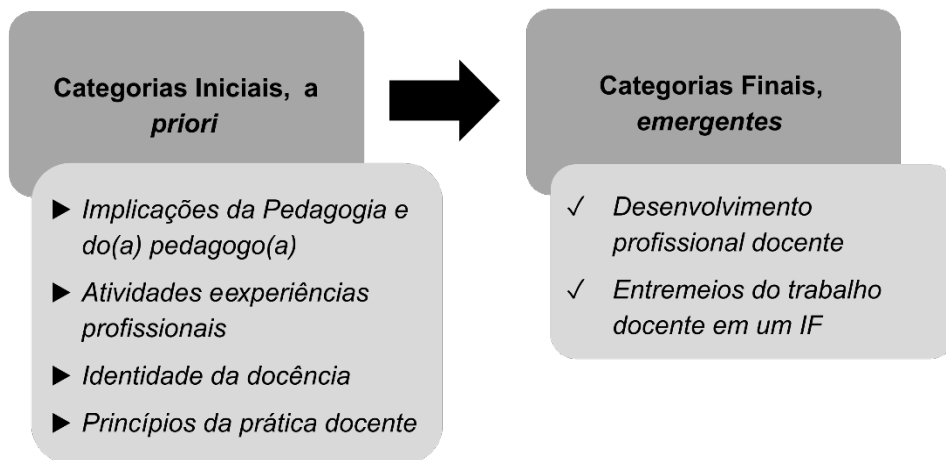
Figura 2 – Síntese das US identificadas como Responsabilidades Profissionais da Pedagogia nas Licenciaturas do IFFar nos textos dos sujeitos co-presença na pesquisa



Fonte: Dados da Pesquisa (2021).

Encerrado o processo de unitarização da ATD, com o qual reconhecemos e entendemos partes do fenômeno investigado, passamos à categorização, ao movimento de síntese e reconstrução da pesquisa pelo qual construímos e estruturamos novas formas de compreensão sobre a Pedagogia e o trabalho docente de Pedagogas(os) em Licenciaturas do IFFar. No movimento de categorização, incorremos a elaboração de regiões de generalidades compreendidas e estudadas no âmbito do estudado (BICUDO, 1994). Em uma construção desde o *corpus* textual, o encaminhamento foi do geral ao específico, sendo essa uma das formas de categorizar no contexto da ATD (MORAES; GALIAZZI, 2016). Para além de reunir o que é semelhante, ao aprender sobre o fenômeno investigado, constituímos um “mosaico”, dado que a expressão e comunicação das novas compreensões foram produzidas ao mesmo tempo em que foram concretizadas (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 114). Assim, na aproximação do conjunto de textos-discursos analisados (que respondiam ao questionamento que aqui nos fazemos), chegamos a outras duas categorias: (i) relações profissionais dos DPs e (ii) responsabilidades profissionais dos docentes da Pedagogia no processo de formação inicial de professores. Como parte constitutiva da ATD, a categorização possibilitou a sistematização de estruturas discursivas que nos levaram à emergência de duas categorias finais, sintetizadas na Figura 3.

Figura 3 – Síntese da categorização por meio de ATD



Fonte: Dados da Pesquisa (2021).

Elaborado pelo movimento de interpretação e de construção de um mosaico (MORAES; GALIAZZI, 2016), na sequência apresentamos o metatexto, em que nos

desafiamos a comunicar e a revelar o que aprendemos e temos a dizer sobre o fenômeno investigado, para além do redizer entendimentos-US e de somar categorias.

3 Desenvolvimento profissional e entremeios do trabalho docente de pedagogas(os) no IFFAR: novas compreensões do/no metatexto

Se inicialmente nos esforçamos para reconhecer os deslocamentos da concepção de ensinar durante o processo de constituição da Pedagogia, vale indicar que assim fizemos na tentativa de evidenciar a essência do fenômeno, de mostrar “as raízes, os fundamentos primeiros do que é visto (compreendido)” (BICUDO, 1994, p. 20). Na continuidade, os processos de unitarização e de categorização foram desenvolvidos e apresentados como “cuidado com cada passo dado na direção da verdade (‘mostração’ da essência)” (idem). Agora, a intenção é compartilhar nossos entendimentos emergidos a partir dessas percepções, em um metatexto. Chegar a ele, porém, não é tarefa fácil, pois, como destaca Bicudo: “O mostrar-se ou o expor-se à luz, sem obscuridade, não ocorre em um primeiro olhar o fenômeno, mas paulatinamente, dá-se na busca atenta e rigorosa do sujeito que interroga e procura ver além da aparência, insistindo na procura do [...] essencial” (BICUDO, 1994, p. 18).

Ao iniciar este metatexto, partimos de um questionamento que emerge na aproximação e contrastação do referencial teórico e do *corpus* textual (dados empíricos da pesquisa): O atual discurso constitutivo do ensino e da Pedagogia – de profissionalização docente – é a atualidade vivida no contexto das licenciaturas dos IFs? Ou melhor: como pode ser compreendido o mostrado e revelado nas concepções docentes e discen-tes acerca da contribuição da Pedagogia ao processo de constituição docente na formação inicial de professores em cursos de licenciatura do IFFar, no contexto de deslocamento dos momentos-discursos da Pedagogia e do ensino?

Embora criados numa conjuntura de atualidade, com pouco mais de uma década, o estudo nos leva à compreensão de que os profissionais pedagogas(os) que atuam no IFFar vivem um entrelaçamento de orientações teórico-práticas. Coexistem elementos que podem ser situados em contexto amplo, no âmbito de “vivências comuns” à formação inicial de professores no Brasil e à docência em cursos de licenciatura, e em elementos de natureza mais específica, singulares ao trabalho docente em um IF. Entendemos que os primeiros são constitutivos do desenvolvimento profissional docente; os segundos, como entremeios do trabalho docente em um IF.

3.1 Constituição e desenvolvimento profissional docente

Na compreensão desse contexto amplo, Arroyo (2013) contribui com a discussão, ao partir da premissa de não ser possível que a identidade de trabalhadores e de profissionais apague os traços de uma imagem social, construída historicamente. Nas palavras do autor, “onde todos esses fios se entrecruzam. Tudo isso sou. Resultei de tudo” (ARROYO, 2013, p. 33). A esse encontro, Gatti enfatiza que “redes educacionais e escolas são instituições integrantes da sociedade e, como tal, nelas se *encontram os mesmos traços característicos das dinâmicas sociais*, aí incluídas tensões e conflitos de uma dada conjuntura” (2017, p. 722, grifo nosso). No IFFar há, contudo, uma atuação docente singular, ao encontro da configuração administrativo-pedagógica singular dos IFs, ao mesmo tempo que estabelecida por traços comuns ao desenvolvimento profissional no Ensino Superior, como evidenciamos no texto.

Se entre as US identificadas nos textos dos DPs quase não há elementos vinculados ao ensino como vocação, e estes dizem muito mais da docência como profissão, entre os CCs e os SDDs há tanto percepções vinculadas à vocação, quanto situadas entre o ofício e a profissão, como é possível visualizar na Figura 2. Essa constatação, contudo, nos permitiria avaliar o quanto profissionalizam ou não os cursos lócus da pesquisa? Entendendo que não, ratificamos o já expresso no texto, mas nos valendo de Tardif e Lessard: “a evolução não é mais percebida como unidimensional e unidirecional; ela aparece, antes, como um processo de complexificação e de recomposição de um trabalho que tenta reconhecer e incorporar dimensões de certo modo intrínsecas à atividade docente” (2014b, p. 256).

Existem, sobretudo, elementos que correspondem à “atualidade”, conforme apresentamos na Figura 2. Nesse raciocínio, nos questionamos sobre o quanto a partilha de percepções permitiu, não somente a nós pesquisadoras, mas também aos sujeitos envolvidos, a vivência da experiência de perceber partes da essência do fenômeno investigado, pelo movimento reflexivo que, desvendado à consciência, leva à ampliação do horizonte compreensivo. O conjunto de US por nós atribuídos aos DPs, profissionais da área da pedagogia que atuam na formação inicial de professores em cursos de licenciatura e, portanto, professores do Ensino Superior, levam àquilo que Pimenta e Anastasiou (2011) defendem como desenvolvimento profissional dos professores do Ensino Superior em IES², termo tomado por nós como adequado para expressarmos uma das categorias finais a que chegamos. Isso porque, para as autoras,

a docência na universidade configura-se como um processo contínuo de construção da identidade docente e tem por base os saberes da experiência, construídos no exercício profissional mediante o ensino dos saberes específicos das áreas do conhecimento. Para que a identidade de professor se configure, no entanto, há o desafio de pôr-se, enquanto docente, em condições de proceder a análise crítica desses saberes da experiência construídos nas práticas, confrontando-os e ampliando-os com base no campo teórico da educação, da pedagogia e do Ensino (PIMENTA; ANASTASIOU, 2011, p. 88).

Um processo de constituição docente dessa natureza, diferentemente da vivida pelos SDD – bem como para todo e qualquer aluno de curso de licenciatura –, configura uma identidade epistemológica (decorrente de seus saberes científicos e os de ensinar) e, ao mesmo tempo, profissional, “ou seja, a docência constitui um campo específico de intervenção profissional na prática social”, envolvendo “ações e programas quer de formação inicial quer de formação em serviço” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2011, p. 88). Dentre os entendimentos compartilhados conosco pelos DP’s envolvidos na pesquisa, reconhecemos um conjunto que dá corpo ao desenvolvimento profissional, tal qual concebem Pimenta e Anastasiou (2011). Em nossa leitura, são os princípios indicados como balizadores da prática docente que movimentam e constituem as atividades profissionais por eles desenvolvidas.

Conforme Tardif (2013), os professores reconhecem seus conhecimentos em sua experiência de vida no trabalho, na medida em que reinterpretam os conhecimentos externos (de sua formação, da pesquisa ou de outras fontes de conhecimento) em razão das necessidades específicas de seu trabalho. Da mesma forma, Pimenta e Anastasiou (2011) destacam a consciência sobre as práticas de sala de aula e da instituição de ensino como um todo, como condição para transformação das práticas docentes. E isso, conforme as autoras, “pressupõem os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade”, uma vez que “ao confrontar suas ações cotidianas com as produções teóricas, impõe-se a revisão de suas práticas e das teorias que as informam, pesquisando a prática produzindo novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2011, p. 89).

Esse processo constitui um “voltar-se sobre si mesmo”, movimento não muito tranquilo aos professores, como destacado por Arroyo (2013), mas que faz pensar e aprender mais sobre si mesmo do que sobre conteúdos ou métodos, mesmo que isso implique em “uma mirada carregada de sentimentos desencontrados, apaixonados”. Segundo o autor,

problematizar-nos a nós mesmos pode ser um bom começo, sobretudo se nos leva a desertar das imagens de professor que tanto amamos e odiamos, que nos enclausuram, mais do que nos

liberta. Porque somos professores. Poucos trabalhos e posições sociais podem usar o verbo ser de maneira tão apropriada [...] carregamos angústias e sonhos na escola para casa e de casa para a escola não damos conta de separar esses tempos porque ser professores e professoras faz parte de nossa vida pessoal. É o outro em nós (ARROYO, 2013, p. 27).

Em meio à contribuição de Arroyo (2013), a premissa de humana docência também dialoga com nossas compreensões sobre o desenvolvimento profissional. Como defende o autor, “[...] educar é revelar saberes, significados, mas antes de mais nada, revelar-nos como docentes educadores em nossa condição humana. É nosso ofício. É nossa humana docência” (ARROYO, 2013, p. 67). Em diálogo a essa concepção, nos valem de Nóvoa, na bela elaboração de que:

[...] a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino [...]. Eis-nos de novo face à pessoa e ao profissional, ao ser e ao ensinar. Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam a nossa maneira de ensinar, a nossa maneira de ser. É impossível separar o eu profissional do eu pessoal (2013, p. 17).

Para além do entrelaçamento dessas concepções sobre desenvolvimento profissional, reconhecido no *corpus* textual em um sentido mais amplo, compreendemos, com a segunda categoria final a que chegamos pela ATD, a existência de singularidades no trabalho docente dos profissionais da área da Pedagogia no IFFar.

3.2 Entremeios do trabalho docente

As singularidades do trabalho docente em um IF dizem respeito, desde a proximidade física de salas de trabalho de professores, à opção por uma proposta pedagógica que busca romper com os balizadores da racionalidade técnica (especialmente pelo formato de oferta de suas práticas profissionais, destacado por participantes da pesquisa e que em outro texto analisamos). É Gatti, contudo, quem nos subsidia na concordância desse “exaltar da proposta pedagógica” dos cursos lócus da pesquisa, quando ela sugere que

para se conseguir nas instituições instauração de um novo modo de pensar a formação de docentes, [...] há a necessidade de haver de um lado, consciência de que chegamos a uma situação totalmente insatisfatória nessa formação, e portanto insustentável, e, de outro, possibilidade de criação de alguma ação coletiva que permita trazer à tona contribuições fundantes originárias do campo das Teorias Pedagógicas e da Didática ao Conjunto de Áreas que são objeto dessa formação e da especialização de docentes (2017, p. 734-735).

Dentre o conjunto de US atribuídas ao *corpus* textual, há ainda outras singularidades que podem ser compreendidas, especialmente, pelas relações profissionais estabelecidas pelos DPs e os CCs (Quadro 1), que revelam quanto ao pertencimento institucional dos profissionais da Pedagogia bem como das demais áreas. Não havendo a oferta de Pedagogia como licenciatura, os DPs circulam e interagem com pares de sua área e entre as diferentes áreas de conhecimento que compõem os currículos dos três cursos: Licenciatura em Física, Licenciatura em Química e Licenciatura em Ciências Biológicas. A característica institucional singular aos IFs de não departamentalização dos profissionais das diferentes áreas de conhecimento permite o diálogo entre professores físicos, químicos, biólogos, das linguagens, da educação especial, da sociologia, da filosofia, entre outras áreas, especialmente nos espaços-tempos institucionais de planejamento e discussão sobre os cursos em questão e sobre os Núcleos Docentes Estruturantes e Colegiados, como destacado por diferentes sujeitos DPs e CCs.

Buscando compreender tais singularidades, aproximamo-nos das compreensões de Nóvoa (2013, 2019), não somente quanto à relação pessoal e profissional, mas também quanto ao conceito de entremeios, atentos para os entremeios do trabalho docente no IFFar, isto porque, ao enfatizar a relação pessoal e profissional, Nóvoa (2013) elabora o conceito de um espaço entre-dois, entre a formação inicial do professor (sua Graduação e/ou Pós-Graduação) e a sua atuação profissional em uma instituição de ensino. Trata-se de um espaço de entremeio pelo e no qual “verdadeiramente, nos tornamos professores, que adquirimos uma pele profissional que se enxerta na nossa pele pessoal” (NÓVOA, 2019, p. 207). Nesse entremeio (NÓVOA, 2019), a colegialidade, decisões, ações e o trabalho coletivo são valorizados, potencializando a corresponsabilidade para a formação profissional. E nesse processo, os professores, adquirem um corpo em que a profissão é inextricável do ser e o trabalho em rede é potencializado.

Por fim, considerando a docência em cursos de formação inicial de professores em instituições de ensino cuja identidade ainda pode ser caracterizada como indeterminada (FRIGOTTO, 2018), em construção, para nós, os entremeios se estendem: à institucionalidade inédita dos IFs e às organizações existentes no Brasil até então, o que exige uma constituição identitária, numa equação entre as fragilidades que historicamente marcam os cursos de licenciaturas e um fazer institucional diferente, para além delas; ao trabalho desenvolvido em cada um dos IFs que compõe a RFEPCT e ao trabalho em rede, a ser ainda potencializado no país, pois, embora existam fóruns das

licenciaturas de diferentes IFs, não há articulação do todo; e, a esse encontro, o desenvolvimento de ações e práticas institucionais autônomas e, ao mesmo tempo, vinculadas ao projeto societário que deu vida aos IFs.

Compreensões finais

Guiadas pela ATD, o que identificamos, nessa descrição e interpretação de parte do *corpus* textual de nossa pesquisa? Premissas do discurso profissional contemporâneo (GAUTHIER; TARDIF, 1997), da idade da profissão (TARDIF, 2013) se fazem presente na docência das(os) pedagogas(os) do IFFar, entrelaçados, entretanto, à elementos discursivos dos momentos anteriores a ele. No IFFar há singularidades no processo de profissionalização docente, sendo que a recente constituição da RFEPCCT não garantiu cursos de licenciatura “isentos” dos discursos constitutivos do ensino e da Pedagogia – até mesmo porque, como evidenciado no texto, isso não seria possível. Entre o que se mostrou na pesquisa e nossas compreensões, as palavras de Arroyo (2013) fazem interlocação direta: “carregamos todos uma história feita de traços comuns no mesmo ofício”.

Ratificamos a ideia de Gauthier et al. (2013) sobre quão necessário é às práticas institucionais de licenciatura o estabelecimento de um ofício feito de saberes. Nas singularidades ou nas vivências comuns, sejam em IFs ou outras IES, parece-nos que o reconhecimento da Pedagogia que se quer como referência para o trabalho docente dos profissionais da área em cursos de formação inicial de professores, ainda é desafio. Em nosso entendimento, o lugar ou não-lugar da Pedagogia em cursos de formação inicial de professores para a Educação Básica (que não de Pedagogia como curso de ensino superior, requisito para atuação profissional na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como previsto na LDB) ainda carece de estudos e discussões.

Por fim, destacamos que há uma diversidade de implicações teórico-práticas do trabalho docente de pedagogas(os) e da Pedagogia nos cursos de licenciatura do IFFar, lócus do estudo. Diversidade essa que, desde a constituição profissional aos entremeios do desenvolvimento profissional, entendemos estar ao encontro das idas e vindas quanto as “atribuições” da Pedagogia como ciência da educação e, consequentemente, da(o) pedagoga(o).

Notas

¹ Para além das duas categorias citadas, as outras três são: Princípios da prática docente de Pedagogas(os); Identidade da docência no IFFar; e, Conhecimento de Professor / Saberes da Docência. O conjunto

de textos-discursos produzidos para elas são analisadas em exercício de ATD posterior ao apresentado no texto.

- ² De forma distinta, ao invés de usarmos docência na universidade, como assim fazem Pimenta e Anastasiou (2011), usamos a expressão docência em IES, dado haver outros tipos de instituição de ensino superior que podem ofertar cursos de graduação de formação inicial de professores, pedagogia ou demais licenciaturas, e não somente as IES cuja organização administrativa e pedagógica se dá como universidade. Nos referimos, assim, à IES de forma contemplar tanto ela, como também os Centros Universitários, as Faculdades e os Institutos.

Referências

- ARROYO, Miguel González. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. 15 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. Sobre a Fenomenologia. In: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; ESPOSITO, Vitória Helena Cunha. (org.) *A pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico*. Piracicaba: Unimep, 1994. p. 15-22.
- BRASIL. *Lei nº 11.892/2008*. Institui a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 2008.
- FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. *Pedagogia como ciência da educação*. 2 ed. rev. amp. São Paulo: Cortez, 2008.
- FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Pedagogia como ciência da educação: da racionalidade moderna à racionalidade crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. (org.) *Pedagogia: teoria, formação, profissão*. São Paulo: Cortez, 2021. p. 129-151.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. Indeterminação de identidade e reflexos nas políticas institucionais formativas dos IFs. In: FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.) *Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento*. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. p. 125-149.
- GATTI, Bernardete Angelina. Formação de professores, complexidade e trabalho docente. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 17, n. 53, p. 721-737, 2017.
- GAUTHIER, Clermont et al. *Por uma teoria da pedagogia: pesquisas sobre o saber docente*. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2013.
- GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. Elementos para uma análise crítica dos modos de fundação do pensamento e da prática educativa. *Contexto e Educação*, Ijuí, v. 12, n. 48, p. 37-49, out./dez. 1997.

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. A pedagogia de amanhã. In: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. (org.). *A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias*. Tradução Lucy Magalhães. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 423-436.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia como ciência da educação: objeto e campo investigativo. In: PIMENTA, Selma Garrido; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. (org.) *Pedagogia: teoria, formação, profissão*. São Paulo: Cortez, 2021. p. 152-187.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. *Análise textual discursiva*. 3. ed. rev. e ampl. Ijuí: Unijuí, 2016.

NÓVOA, António Sampaio. Entre a Formação e a Profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores. *Currículo sem fronteiras*, v. 19, n. 1, p. 198-208, jan./abr. 2019.

NÓVOA, António Sampaio. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, António Sampaio. (org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2013. p. 11-30.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Políticas itinerantes de educação e a reestruturação da profissão docente: o papel das cúpulas da OCDE e sua recepção no contexto brasileiro. *Currículo sem fronteiras*, v. 20, n. 1, p. 85-107, jan./abr. 2020.

PACHECO, Eliezer Moreira. *Os institutos federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*. Natal: IFRN, 2010.

PACHECO, Eliezer Moreira. Desvendando os Institutos Federais: identidade e objetivos. *Educação Profissional e Tecnológica em Revista*, Vitória, v. 4, n. 1, p. 4-22, 2020.

PIMENTA, Selma Garrido; ANATASIOU, Léa das Graças Camargos. *Docência no ensino superior*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SAVIANI, Dermeval. *A Pedagogia no Brasil: História e Teoria*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para a frente, três para trás. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 123, p. 551-571, abr./jun. 2013.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. 9. ed. Tradução de João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2014a.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais*. 6. ed. Tradução Lucy Magalhães. Petrópolis: Vozes, 2014b.

O cuidado com a escrita e a leitura para uma educação filosófica na escola

The care of writing and reading for philosophical education at school

Cuidados de la escritura y la lectura para la educación filosófica en la escuela

Betina Schuler*

Resumo

Este ensaio teórico objetiva problematizar as relações entre a verdade e a subjetivação a partir de Sêneca e Foucault, com foco nas práticas de leitura e escrita na escola. Com inspiração na genealogia da subjetivação, entende-se que não se trata apenas de relações de conhece-te a ti mesmo, cuida-te de ti mesmo ou domina-te a ti mesmo. Vivemos um importante deslocamento nas práticas de si, podendo-se nomeá-las como *desempenha-te a ti mesmo* na *stultitia* contemporânea que vivenciamos, em que o conhecimento se reduz a objeto de troca e a uma pobreza narrativa. Para tal problematização, toma-se a potência de uma educação filosófica na escola por meio de práticas de leitura e escrita como resistência a um presente neoliberal e neoconservador que limita tais práticas a um pragmatismo instrumental e a índices de avaliação.

Palavras-chave: Escrita. Leitura. Subjetivação. Educação filosófica. Escola.

Abstract

This theoretical essay aims to problematize the relations between truth and subjectivation considering Seneca and Foucault studies. Based on Foucault's genealogy of subjectivation, the relation between truth and subjectivation in the present involves more than knowing the self, taking care of the self, or controlling the self. I argue that, we live an important displacement of the practices of the self, which can be called *perform the self* in the contemporary *stultitia*. In such displacement, knowledge is reduced to an exchanged object and a poor narrative. Thus, the potentiality of philosophical education at school through practices of writing and reading is taken as resistance against a neoliberal and neoconservative present that limits these practices to an instrumental pragmatism and assessment rates.

Keywords: Writing. Reading. Subjectivation. Philosophical education. School.

Recebido em: 15.08.2022 — Aprovado em: 11.01.2023
<https://doi.org/10.5335/rep.v29i3.13776>
ISSN on-line: 2238-0302

* Professora na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Escola de Humanidades, Programa de Pós-Graduação em Educação. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2424-7601>. E-mail: betinaschuler@hotmail.com.

Resumen

Este ensayo teórico pretende problematizar la relación entre verdad y subjetivación a partir de Séneca y Foucault, con enfoque en las prácticas de lectura y escritura en la escuela. Inspirándose en la genealogía de la subjetivación, se entiende que no se trata solo de relaciones como conocerte a ti mismo, cuídate a ti mismo, o domínate a ti mismo. Vivimos un cambio importante en las prácticas de sí, pudiendo nombrarlas como desempeñate a ti mismo en la stultitia contemporánea que vivenciamos, donde el conocimiento se reduce a un objeto de intercambio y a una pobreza narrativa. Para tal problematización, se toma el poder de una educación filosófica en la escuela a través de prácticas de lectura y escritura como resistencia a un presente neoliberal y neoconservador que limita tales prácticas a un pragmatismo instrumental y a índices de evaluación.

Palabras clave: Escritura. Lectura. Subjetivación. Educación filosófica. Escuela.

Introdução¹

Toda filosofia constituiu-se também, e de certa forma essencialmente, em crítica da razão, ou seja, em cuidadoso processamento crítico da(s) racionalidade(s) vigentes em uma determinada época, desde a percepção qualificada e situada em um determinado *locus* cultural específico que, não obstante, resgata arqueológica e genealógicamente o passado e abre efetivas possibilidades compreensivas-propositivas ao futuro (SOUZA, 2018, p. 43).

Roger Waters², no refrão da música *Amused to death*, a qual compõe o álbum que leva o mesmo nome, traz uma espécie que se entretene até a morte – sem mais lágrimas para chorar, sem pensamentos para pensar, celebrando a juventude em cada vez mais telas –, o que nos faz pensar sobre o entupimento de informações e a decadência humana. A escolha de iniciar um texto com arte fala da tomada de posição de pensar a relação entre o sujeito e a verdade no recorte das práticas de leitura e escrita, assim como da potência, ainda, da escola pública no encontro com a filosofia e com a arte para continuarmos respirando outras possibilidades de vida e de pensamento.

O que podem a leitura e a escrita na escola para aprendermos, não doutrinas, mas modos de existência? Vivemos ataques paradoxais no que se refere à leitura e à escrita na escola no presente. Ora são tachadas de inúteis, obsoletas, ora são acusadas de perigosas à constituição das infâncias – e isso em meio a todo um léxico empresarial que reduz essas práticas a ferramentas utilitaristas, a serviço de uma aplicação pragmática.

Com o deslocamento para o capitalismo contemporâneo, as linguagens da produção tomam força, embasando como, por que e para que se lê e se escreve na escola, a partir de uma pragmática instrumental e do monitoramento de indicadores. Será que, paradoxalmente, a escola ainda não poderia ser um espaço de resistência e de suspensão desses modos usuais de comunicação e expressão que tomam os espaços públicos?

Em tempos em que a leitura e a escrita vêm sendo assumidas naturalmente sob a perspectiva da avaliação, perguntar pela formação humana parece inaudível, e talvez daí a força dessa questão junto às escolas para ainda exercermos o poder da problematização. Neste presente neoliberal e neoconservador, a resposta do capitalismo sobre os modos de vida opera a partir da lógica de um “comércio de vidas”, em que cada pessoa consome o que lhe convém. Mas o que poderiam a escrita e a leitura, tomadas pela perspectiva de uma educação filosófica na escola, na problematização dessa *stultitia* contemporânea, que cultua a espetacularização da vida em redes sociais, a aceleração, o superdesempenho e a concorrência com os demais e consigo mesmo?

A partir de tal questão, que guia esta escrita, outras ainda se desdobram. Como podemos passar tanto tempo dentro das escolas, lendo e escrevendo, e essas práticas não produzirem nada em nós? Como, o quê e por que as crianças e jovens estão lendo isso, e não outras coisas? Como a resistência à barbárie dos nossos tempos e a busca por certa dignidade humana poderiam passar por essas práticas como um cuidado específico com a vida?

Em tempos de pobreza narrativa, superaceleração, precarização dos laços, fragmentação e esmaecimento da memória, adultização das infâncias, infantilização dos adultos, opinião que substitui o exercício do pensamento e tagarelice valorada como “estudo”, aí está a potência de tomar as práticas de leitura e escrita na escola pública, que atende crianças e jovens mais vulneráveis em se tratando das desigualdades sociais e econômicas no nosso país, como atividade crítica em relação a si mesmo, aos outros, ao seu mundo cultural.

Faz-se importante retomar que grande parte das crianças e jovens não tiveram acesso à educação escolarizada no Brasil em função da pandemia de Covid-19 desde março de 2020. Destaca-se, igualmente, que muitas dessas crianças das escolas públicas acessam a leitura por meio de livros físicos retirados nas bibliotecas escolares. Enfatiza-se, também, o quanto a figura do professor pode ser a de adulto de referência que, nesse espaço escolar, ainda consegue exercitar o cuidado e o pensamento em tempos de desmoronamento da cultura letrada. Isso nos provoca a perguntar: o que pode o encontro entre um professor, alunos e um texto? Para o que estamos conduzindo? Isso porque, quando falamos de escola, a questão sempre envolve o modo de condução que se pratica e com quais materialidades.

Por isso, tem-se uma investigação que busca realizar uma ontologia do presente como postura intelectual que parte da questão nietzschiana e foucaultiana – o que estamos nos tornando no presente –, regressando a alguns textos clássicos como modo de atualizá-los para pensar o presente.

Assim, podemos tomar a escola como essa instituição que vem entregando as cartas, geração a geração, fazendo outras coisas a partir delas, desde esse grande-pequeno encontro entre palavras, pessoas e sentidos. Se hoje nos deparamos com práticas de negacionismo da ciência, necropolítica e naturalização das desigualdades, o que pode uma educação filosófica e literária que busque outras experimentações com a leitura e a escrita na escola pública como resistência à barbárie? Daí a defesa da escola pública como esse lugar possível, esse campo pedagógico de uma amizade intelectual e afetiva pela palavra do outro, como uma forma de cuidado, de equipagem de si. E porque este é um problema sério e difícil, não pode servir de pretexto para não o tomarmos para pensar junto com aqueles que vivem nas escolas, de modo a alargar a envergadura do nosso pensamento e da nossa existência, tal como uma arte a ser elaborada.

Práticas de leitura e escrita na escola: um possível diagnóstico

Desde Platão, já podemos traçar uma arqueogenealogia, partindo-se do perigo que estava na leitura dos poetas, que deveriam ser expulsos da cidade, por seus textos não serem da verdade e colocarem os jovens frente à tragédia, à comoção, ao abismo do fundo. Já nos estoicos, o perigo vai aparecer vinculado à agitação permanente, ao que chamavam de *stultitia* (FOUCAULT, 2011a), ou seja, a desatenção de quem não consegue colocar-se frente a frente consigo mesmo, justamente para deslocar-se de si, para transfigurar-se, daí a importância da leitura como desaprendizagem (perspectiva que muito interessa a este texto). Mais adiante, já no Medievo, a relação do perigo com a escrita e a leitura será enfocada a partir da ameaça que poderiam representar leituras pagãs, leituras do pecado, ou seja, o que não fossem as sagradas escrituras. Lutero, tomado como um “alfabetizador”, discutia o perigo de não acessar as sagradas escrituras por si mesmo. Já Comenius, no século XVII, aparecerá com o livro didático, enfatizando a dificuldade na lidação com textos não escritos na língua materna das crianças e enfadonhos demais para prenderem sua atenção.

Muitos pensadores iluministas mencionarão a necessidade de estudo da Antiguidade greco-romana, em especial, dos textos de filosofia moral e literatura, apontando para o perigo vinculado ao abandono dos clássicos. Desse modo, “[...] o aluno devia saber capturar este ou aquele autor, esta ou aquela temática para a fazer variar, rodopiar, relacionar. Para a continuar por si próprio. As tecnologias escolares de então estavam dirigidas para incentivarem o aluno a experimentar o mais cedo possível o lugar e a posição do escritor” (Ó, 2017, p. 133).

Kant, no século XVIII, enfatizará, em *Sobre a Pedagogia*, o perigo da falta de disciplina e instrução, que constituirão a formação, assim como chamava já a atenção para as diferenças entre educação pública e educação privada. Já a psicologia experimental do final do século XIX e início do século XX falará sobre o problema de a criança não ser o centro do processo educativo e de uma crescente necessidade de observação e registro de seu desenvolvimento (Ó, 2003).

Trata-se, pois, de diversos enunciados que vinculam leitura, escrita e perigo, de diferentes perspectivas. Com esses deslocamentos na noção de perigo aliada à leitura e à escrita, especificamente em nosso país, no início do Brasil Colônia, temos o enunciado do perigo de um povo sem lei, sem fé e sem rei que deveria ler e escrever em português como forma de colonização. Com as reformas pombalinas, ocorre a expulsão dos jesuítas, com a acusação da inutilidade de seus métodos, também de leitura e escrita. No final do século XIX e início do século XX, quando o país buscava modernizar-se, vemos uma grande escassez de materiais impressos no Brasil e a necessidade de produzir textos da escola e para a escola, começando no início do século o investimento modesto em livros didáticos (SCHULER, 2017).

Assim, somos herdeiros de um país que teve a proibição da tipografia no século XVIII e que ainda condenava escritos, tipificando-os como crime no século XIX, sendo que “[...] os principais crimes deste tipo eram a blasfêmia, ataques à religião católica, violação da moral cristã, difamação do ministro-chefe e incitamento à rebelião” (HALLEWELL, 1985. p. 42). Já no período da ditadura na Era Vargas e na ditadura civil-militar a partir de 1964, tivemos diversos livros proibidos. Na ditadura Vargas, houve perseguição e prisão de autores, e incineração de livros. Na ditadura cívico-militar, ao longo dos dez anos e 18 dias de vigência do AI-5, em torno de 200 livros foram alvos da censura (VENTURA, 1988, n.p.). Segundo Heleno Cláudio Fragozo (*apud* GASPARI 2014, n.p.), aproximadamente 17 mil exemplares de 35 obras foram apreendidos ao longo desse período, além de autores terem sido perseguidos, torturados, presos e mortos. O decreto lei n.º 1.077 de 1970 trazia a ideia de não tolerar publicações “contrárias à moral e aos costumes”, para proteger a instituição da família e seus valores e garantir uma “formação sadia e digna da mocidade”, criminalizando as publicações que servissem “a um plano subversivo que põe em risco a segurança nacional”.

Com a abertura democrática no Brasil, tivemos um incremento das políticas de fomento à leitura, destacando-se o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) como o maior programa em aportes financeiros, que atravessou três diferentes governos, tendo sido criado em 1997 (CORDEIRO, 2018). O Programa contava com a distribuição de acervo literário, material de apoio didático e atualização profissional

para as escolas públicas brasileiras. Ainda vinculado a ele, foi criado o Projeto Literatura em Minha Casa, que possibilitava que os alunos levassem livros para casa. O PNBE foi extinto em 2017, e nosso país ficou anos sem uma política séria de potencialização dos acervos das bibliotecas nas escolas públicas e sem investimento na formação de professores para as práticas de leitura e escrita.

No contemporâneo, especialmente no Brasil, mas com força em muitos outros países, se fortalece uma onda neoconservadora que se alia ao neoliberalismo na precarização do trabalho, na diminuição de direitos humanos, no negacionismo científico, em racismos e preconceitos de toda ordem e no desmonte de políticas públicas. Tal cenário agrava-se com a crise sanitária gerada pela pandemia de Covid-19 a partir de 2020, desencadeando uma crise política e econômica, além de intensificar as já tão amplas desigualdades econômicas, sociais e educacionais em nosso país.

Temos, portanto, um longo histórico que alia perigo e práticas de leitura e escrita no Brasil, com a falta de políticas públicas sérias de fomento à leitura e o agravamento no acesso, em se tratando da população mais carente economicamente. Podemos citar, apenas como alguns exemplos, as notícias de quando Crivella³, então prefeito do Rio de Janeiro, determinou o recolhimento do livro *Os vingadores* na Bienal, por ter na capa dois rapazes se beijando. Pode-se destacar também o acontecido em Rondônia, em que a Secretaria de Educação buscou recolher mais de 40 obras das escolas, voltando atrás na decisão⁴. Há, ainda, a tentativa do atual Ministério da Economia de abrir caminho para a volta na taxação de livros.⁵ Como um último exemplo, podemos citar a fala da então Ministra da Mulher, Família e Direitos Humanos, quando afirmou que estava sendo distribuído para crianças no Nordeste um manual sobre prática de bruxaria.⁶ Soma-se a isso um temor de boa parte dos professores em propor leituras, tendo em vista as reações conservadoras de algumas famílias. Entre tantos outros acontecimentos que poderíamos citar em nosso país nos últimos anos em tempos de desmantelamento de políticas públicas de fomento à leitura, se pensarmos na extinção do PNBE em 2017, nosso maior programa de fomento à leitura, precisamos questionar esse regime de verdade que fala sobre a crise da escola a partir do enunciado neoliberal da eficiência e de escola por resultados.

A filosofia, a literatura, as artes, as humanidades em geral e, inclusive, as escolas vêm sendo denunciadas ora como inúteis e obsoletas, ora como perigosas, a partir de uma lógica tecnicista e de um inovismo por inovismo. Tal como a metrópole vestida sempre de novidade, como relata Calvino (2015) em *As cidades invisíveis*, uma vez jogadas fora as coisas, ninguém mais pensa sobre elas; precisamos conjecturar o que esses sintomas nos falam do nosso presente e de nossos modos de existência.

A partir disso, podemos retornar à clássica questão de Adorno (2020) sobre a educação política e a necessidade de elaborar o passado, na procura de interromper a barbárie e dizer o indizível, para que não tenhamos uma humanidade sem memória, o que muito nos remete à realidade brasileira contemporânea – uma necessidade de memória na perspectiva de Walter Benjamin (2012), de uma memória ativa que modifica o presente. Assim, “quem escreve com essa responsabilidade que essa atividade gravíssima significa, necessita e exige precisa, antes de tudo, subverter a lógica dos tempos da leviandade, em cada época” (SOUZA, 2018, p. 77).

No presente, diversos pronunciamentos de autoridades brasileiras ligadas ao Governo Federal e divulgações na internet utilizando *fake news* falam do perigo dos livros, associando seu uso a professores doutrinadores, ao comunismo e à incitação da sexualidade desviante. Com isso, cada vez mais, podemos perceber o quanto as discussões sobre as práticas de leitura e escrita na escola têm sido atravessadas pelo enunciado do perigo – seja por força de doutrinação, seja por “inutilidade” e “perda de tempo” –, em uma lógica em que os alunos são transformados em clientes consumidores de informações. A partir dessa lógica, serão valoradas as habilidades de conexão e navegação na internet bem desenvolvidas, sem que necessariamente esses signos passem pelo corpo, alterando radicalmente nossa atenção e possibilidades de expressão (BERARDI, 2020). E aqui, talvez, possamos dizer que estamos vivendo um importante deslocamento nas relações que estabelecemos com nós mesmos, com os demais e com os saberes.

Além desses apontamentos, é importante salientar o quanto as políticas públicas de fomento à leitura vêm sendo desmontadas em nosso país e o quanto as escolas públicas estão desabastecidas (CORDEIRO, 2018). Além da extinção do PNBE em 2017, houve a inclusão de livros literários no Plano Nacional do Livro Didático, mudando substancialmente a qualidade das produções. Ainda, pode-se citar o Programa Nacional de Alfabetização, aqui buscando um pequeno recorte no Programa Conta pra Mim⁷ (2019), apenas como um exemplo de discursos neoconservadores que vêm se fortalecendo. Enquanto nas últimas décadas tivemos fortes investimentos financeiros em livros e na formação de professores, ou seja, investimentos no espaço público e coletivo, com este programa, vê-se todo um deslocamento do investimento para o espaço privado e para relações individualizadas. Isso porque tal programa é voltado para o que se tem chamado de “literacia familiar”, destinada à formação de leitores pelos espaços privados das famílias, colocando os pais e responsáveis como mediadores, a partir de livros (até agora) somente digitais (sendo que o período da pandemia já evidenciou a falta de acesso à internet de grande parte da população brasileira).

Com a pandemia de Covid-19, pudemos perceber o tamanho da desigualdade social e educacional em nosso país, quando grande parte das crianças e jovens não tiveram acesso às aulas remotas por não terem internet que assim permitisse. Desse modo, se um grande número de famílias não têm acesso à internet, como ficaria esse acesso aos livros? Quais as diferenças entre práticas públicas de leitura na escola e leituras privadas na família (e aqui não se discute a importância disso; trata-se somente de entender o deslocamento do foco)? Quem são as famílias que leem para seus filhos? Soma-se a isso a questão de que, dentre as obras digitalizadas pelo Programa Conta pra Mim, estão contos de fadas, que já nasceram para a moralização das infâncias, sendo ainda modificados em prol da “proteção” da infância.

Outro sintoma a ser destacado é o crescimento de práticas de leitura pautadas por plataformas digitais, que gamificam a leitura literária a partir de textos pobres em se tratando de narrativa, focando na acumulação de pontos e na lógica do desempenho. Além disso, a maior pesquisa sobre leitura do Brasil, “Retratos da Leitura no Brasil”⁸, produzida pelo Instituto Pró-Livro, vem fazendo parcerias com instituições financeiras desde o ano passado, pautando a temática da leitura nas avaliações de larga escala (e aqui reconhecendo a importância dessa pesquisa).

Tal mapeamento nos faz levantar importantes questões. Pode-se salientar o funcionamento das relações entre a verdade e a subjetivação por meio das práticas de leitura e escrita na escola, agora funcionando fortemente mediante o entupimento de opiniões a serem performadas. Em uma época em que se pergunta pela utilidade pragmática dos currículos escolares, da avaliação escolar, da formação de professores e, principalmente, pela utilidade da leitura e da escrita na escola em tempos do elogio à rapidez e utilitarismos de toda ordem, neste ensaio teórico, opta-se por tomar uma postura filosófica e perguntar pela finalidade. Mas aqui não interessa o final alcançado, na lógica de alcançar resultados verificáveis, mas perguntar pelo propósito de se ler e escrever na escola nesse tempo. Como podemos, no presente, apagar a dimensão ética, estética e política da leitura e da escrita, em nome de uma suposta instrumentalização rasa para acessar informações e registrar funções mais básicas dessas práticas? E como, no presente, a partir de um discurso higienista e moralizante, em nome justamente de uma suposta eficiência técnica, os enunciados do presente têm circulado na defesa da proteção das crianças contra uma leitura que seria nefasta, ideológica, contaminada e sexualizada? Se o enunciado do perigo, no presente, vincula-se à leitura e escrita na escola pelas questões de “proteção da infância” e da “proteção do conteúdo útil”, como podemos, ainda, perguntar pela possibilidade de certa estetização da existência em tempos de superprodução, aceleração e ataques frequentes a escolas e universidades?

Trata-se, pois, de um diagnóstico do desinvestimento na leitura e na escrita como práticas formativas, produzindo sujeitos dispersivos nessa crescente barbarização cultural que vivemos. E como podemos atualizar Sêneca e Foucault para perguntarmos pelo perigo contemporâneo e por nossos modos de escravidão no presente no Brasil? Nos estoicos antigos, o perigo vai aparecer vinculado à agitação permanente, ao que chamavam de *stultitia*, ou seja, a desatenção às práticas de cuidado consigo e com os demais. A partir daí, interessa-me perguntar novamente pela questão ética, em se tratando das práticas de leitura e escrita na escola pública, e como a composição entre filosofia e literatura poderia funcionar como uma insurreição, uma conspiração, um motim contra a fragmentação, a aceleração, o produtivismo, a precarização dos laços sociais, a agitação e a falta de cuidado consigo, com os outros e com o mundo.

Daí a importância de voltarmos a Sêneca, que já no século I alertava para que se ficasse atento às servidões da época. Em tempos de um capitalismo financeirizado, de tagarelice midiática e de fragmentação dos laços sociais, Lazzarato (2014, p. 39) contemporaneamente ajuda-nos a perguntar: “podem-se construir novos territórios existenciais a partir do combate às servidões e ao contexto desterritorializado de tecnologia”?

Conversações entre Sêneca e Foucault: possibilidades de uma educação filosófica na escola

Sloterdijk (2018) vai trazer a potência da filosofia como longas cartas escritas para amigos, talvez ainda nem nascidos. Veem-se as cartas de Sêneca a Lucílio como cartas endereçadas mais uma vez a nós, para tomarmos este presente, quando o filósofo nos convoca a pensar na formação humana, nos modos de servidão do nosso tempo, e nos deixa importantes pistas sobre a potência das práticas de escrita e leitura como motor de ação ética e política.

Da mesma forma, faz-se necessário interrogar sobre a relação do sujeito com a verdade, realizando um pequeno recorte a partir da leitura que Foucault realiza de Sêneca, para que tenhamos condições de produzir um diálogo crítico-criativo com o campo da educação. Mas poderíamos questionar: por que retornar aos clássicos?

Gessinger (2022) pensará essa relação entre passado e presente a partir das teorias de Walter Benjamin, quando este problematiza o conceito de atualidade não como presentificação, ou seja, como esse olhar anacrônico sobre o presente, que busca explicações no passado para nossas questões contemporâneas, mas mais vinculado ao

conceito de vir a ser, como potência. Essa potência diria respeito à lidação com os clássicos a partir de certa subversão ativa: “[...] encontro entre momentos já esquecidos do passado com momentos imprevisíveis no presente possibilitaria uma interpelação mútua capaz de criar uma nova intensidade no modo de se relacionar com o tempo e com a história” (GESSINGER, 2022, 123-124).

Recorre-se, então, a Foucault (2011a), no curso *A Hermenêutica do Sujeito*, no qual discorre sobre três movimentos do cuidado de si. O primeiro movimento é o socrático-platônico, cuja finalidade seria superar uma pedagogia ruim e atingir o governo da cidade, em que conhecemos por rememoração e nos preparamos para um futuro, conforme a popularização desse pensamento pelo cristianismo, renunciando a nós mesmos em nome de valores superiores. Já se destaca aqui, porém, a importância do diálogo e da figura do mestre. Na obra *A coragem da Verdade: o governo de si e dos outros II*, Foucault (2011b) marcará duas diferentes perspectivas na relação entre o sujeito e a verdade, a partir dos diálogos socráticos escritos por Platão, exemplificando o quanto na obra *Alcibiades* o foco do cuidado será a alma, portanto, uma perspectiva metafísica, e a obra *Laques*, já trazendo que o objeto de cuidado é a própria vida, o modo de se conduzir. Essas perspectivas atravessarão todo o pensamento ocidental e também se compõem de diversas maneiras. Trago tais questões para tomarmos as práticas de leitura e escrita quando pensadas de uma perspectiva doutrinal e quando pensadas da perspectiva de uma equipagem, uma armadura para a constituição dos modos de vida. Foucault desdobrará essa questão da verdade não somente associada ao *logos*, mas também ao *eros*, a partir do conceito de vida verdadeira na escola cínica, o que aqui, neste momento, não será desdobrado.

O segundo movimento, chamado por Foucault de “a era de ouro do cuidado de si”, será operado principalmente nos dois primeiros séculos de nossa era e exigirá todo um trabalho sobre si mesmo na constituição de um corpo, em que o fim último será a criação de uma bela existência. Esse funcionamento não pressupõe um sujeito interno de conhecimento e uma consciência dada. Pelo contrário, há uma constante necessidade de exercício sobre si, atravessada pela relação com o mestre na problematização dos valores vigentes, a exemplo de Sêneca, buscando diminuir a escravidão dos outros e a escravidão⁹ que exercemos sobre nós mesmos. Nessa perspectiva, ainda segundo Sêneca (2018), úteis são os saberes que transformam a existência; portanto, não é possível acessar a verdade sem se transformar. Essa relação consigo e com os saberes, Foucault chamará de Meditação, a partir da descrição dos funcionamentos das filosofias epicuristas, cínicas e estoicas.

O terceiro movimento, por sua vez, marcado pela perspectiva cartesiana, denunciará o cuidado de si como egoísmo e como impeditivo de uma moral coletiva, discurso esse que vem se fortalecendo desde a ascensão do cristianismo. Conforme essa lógica racionalista, é possível conhecer, acessar a verdade, sem necessariamente se transformar – e Foucault marcará essa relação consigo e com os saberes como Método.

Tomam-se esses estudos para pensar o presente, perguntando-se sobre a relação consigo e com os saberes, atravessada, especificamente, pelas práticas da leitura e da escrita na escola, quando estão fortemente vinculadas com a performance nas avaliações em larga escala, que colocam as crianças para competir com os outros e consigo mesmas nesta sociedade do superdesempenho. Os alunos tornam-se, pois, usuários midiáticos, e professores são transformados em entretenimento para o prazer daqueles, em exercícios que enfatizam a conectividade, a aceleração e a dispersão.

Assim, podemos perguntar quais seriam nossas escravidões contemporâneas que precisamos combater. Em meio a escritas e leituras que ainda operam por reconhecimento ou de forma mecanizada, como a habilidade de conectividade, superaceleração e dispersão ganha espaço nas práticas escolares contemporâneas? Que modos de relação consigo, com os outros e com o mundo estamos produzindo?

Gostaria de defender o argumento de que não se trata mais de uma relação – não apenas de conhece-te a ti mesmo, cuida-te de ti mesmo ou domina-te a ti mesmo. Defendo o argumento de que vivemos outro pequeno deslocamento nas práticas de si, podendo-se nomear como *desempenha-te a ti mesmo* na *stultitia* contemporânea em que vivemos, em que o conhecimento se reduz a objeto de troca e medição. Não se trata de uma substituição da rememoração, pela meditação, pelo método, pelo desempenho, mas de um acoplamento desses funcionamentos no contemporâneo com diferentes forças.

Uma das questões importantes a destacar é que, pensando na reconhecimento platônica, na meditação estoica ou no método cartesiano, a figura do professor ainda se fazia forte como alguém que propõe e provoca sentidos junto aos alunos, mesmo que em perspectivas diferentes. Todavia, no presente, podemos perceber todo um esmaecimento da figura do professor por meio do discurso do interesse infantil (que não é recente), que no presente se fortalece em uma perspectiva neoliberal, transformando alunos em clientes que precisam ter seus interesses contemplados e que possam saber como aplicar imediatamente os saberes com os quais estão lidando.

Podem-se apontar, então, alguns sintomas levantados em nosso grupo de pesquisa mediante diversas investigações em diferentes níveis e modalidades de ensino em escolas públicas brasileiras, tais como: contação de histórias se faz importante somente

para as crianças que ainda não sabem ler; a maioria dos textos literários trabalhados com as crianças ainda são os contos de fadas clássicos; a literatura é reduzida à utilidade pragmática de aplicação em projetos; as professoras em cursos de formação inicial abandonam os clássicos para lerem manuais de como produzir leitores nas escolas; políticas curriculares trazem a infância vinculada ao interesse como o outro do exercício de pensamento; referências literárias sendo aconselhadas por *youtubers*; redução das práticas de leitura e escrita ao reconhecimento dos gêneros textuais, com ênfase nos textos publicitários; tempo acelerado, com entupimento de atividades; descontinuidade e redução, no presente, de políticas públicas de fomento à leitura nas escolas.

Temos condições, a partir disso, de sintomatologizar as relações entre a verdade e a subjetivação por meio das práticas de leitura e escrita na escola, agora funcionando de modo espetacularizado (espetáculo do marketing, e não da arte), ora com uma literatura da bajulação, do prazer imediato e da autoajuda, ora com um entupimento de opiniões a serem performadas em avaliações cada vez mais recorrentes.

Opta-se, dessa maneira, por perguntar pela finalidade da escrita e da leitura na escola a partir de uma educação filosófica, tendo-as como possíveis operadoras de alguma constituição de si. O que poderiam uma leitura e uma escrita mais filosóficas na escola que colocam outras perguntas na constituição das infâncias, servindo-se da linguagem para ampliar a envergadura de si e do mundo nessa coletividade que é a sala de aula, nessa conversação que pode dar-se entre os mortos e os vivos no encontro com os textos?

Poderíamos tomar de Foucault o conselho de ficarmos atentos aos perigos que rondam nossas vidas atualmente. Poderíamos, a partir de Sêneca, filósofo da Antiguidade romana que operou com a prática da escrita de cartas e de máximas como práticas possíveis do cuidado de si¹⁰, perguntar pelas ferramentas possíveis para combate a essa *stultitia* contemporânea da superaceleração, da opinião que assume o lugar do exercício do pensamento, do registro e da simples comunicação, que reduzem a potência da leitura e da escrita. Talvez esse seja um dos perigos que nos rondam no presente: essa pobreza de experiência, essa falta de narratividade, essa *stultitia* espetacularizada. Não se trata, todavia, de denúncia da escola; pelo contrário, trata-se de pensar possibilidades da potência da leitura e da escrita que ainda ocorrem nas escolas na constituição de uma relação mais ética consigo. E de que modos a lidação que faz encontros com a filosofia, com a arte, com a literatura, poderia ainda funcionar como prática de problematização de nossos valores e modos de existência?

A filosofia não é aqui tomada como uma disciplina a ser ensinada para as crianças e jovens, mas como uma possibilidade de pensarmos coletivamente, na escola, o nosso

contemporâneo, o que nos passa, como nos relacionamos com nós mesmos e com os demais. Assim, trata-se de pensar a filosofia com crianças e jovens da escola pública, pensar a formação com professores e professoras por meio de práticas de leitura e escrita, como esse paradoxo de fazer algo durar, de deixar marcas, justamente para nos movermos, como um modo de crítica em relação a si mesmo, aos outros, ao seu mundo cultural. Entende-se, portanto, uma educação filosófica, uma educação filoliterária na escola na produção da amizade intelectual e afetiva por meio da leitura e da escrita, pela palavra do outro, como uma forma de equipagem de si, como resistência aos horrores da necropolítica do nosso tempo. Para Foucault (2011a, p. 15), “chamemos ‘filosofia’ a forma de pensamento que se interroga sobre o que permite ao sujeito ter acesso à verdade, forma de pensamento que tenta determinar as condições e os limites do acesso do sujeito à verdade”.

Tomar filosoficamente as práticas de leitura e escrita na escola poderia significar trazer as dimensões irreduzíveis do saber, do poder e da ética sempre interligadas ou, melhor dizendo, interrogando-se pela verdade a partir da problematização das condições de possibilidade desse dizer verdade, dos modos de governo aí implicados e da dimensão do *ethos* (FOUCAULT, 2011b). Trata-se de tomar a filosofia como modo de vida na criação de uma bela existência, de uma vida outra, que para Foucault passaria sempre pela dimensão da diferença.

Essa postura não significa buscar na Antiguidade greco-romana ou na sociedade francesa da metade do século XX as respostas para uma problemática dos nossos tempos, mas pegar emprestadas algumas ferramentas conceituais de Sêneca e Foucault e “tropicalizá-las” com autoras e autores brasileiros e latino-americanos para pensarmos as práticas escolares além de uma perspectiva romântica, salvacionista, mostrando seu funcionamento para inventarmos fissuras de criação com aqueles que habitam os espaços das escolas públicas. A inspiração arqueogenealógica nos faz perguntar pelo presente e tomar essas ferramentas conceituais com as lutas sociais contemporâneas para pensar a formação humana e o perigo do espetáculo quando todos querem ser espetáculo, considerando-se este presente de esmaecimento da figura do professor, de dispersão hiperconectada e de pobreza narrativa. Portanto, não se trata de um elogio idealizado à sociedade greco-romana, absurdamente desigual, que promovia o desprezo pelo outro. Também não se trata do retorno a um sujeito essencializado, mas produzido por técnicas de si historicamente referenciáveis. Daí a potência de tomar a leitura e a escrita, buscando entender como estão funcionando em seus efeitos de verdade e modos de subjetivação nas escolas brasileiras no presente.

A força com a qual Foucault (2011a) busca o conceito do cuidado de si em Sêneca ajuda-nos no diagnóstico do presente, quando as práticas de leitura e escrita são vistas meramente por seu caráter instrumental e de registro, precisando ser imediatamente aplicáveis de maneira pragmática. Sêneca já alertava sobre o perigo de uma educação apenas com muita assimilação de informação, sem que se fosse educado nesse processo, uma vez que somente acessaria a verdade quem se modificasse por meio dela. Por isso a potência do pensamento de Sêneca para uma educação filosófica na escola, entendida como problematização dos nossos modos de escravidão, equipando-nos de saberes necessários para realizarmo-nos e participarmos da vida pública.

Sêneca, um dos grandes nomes do estoicismo¹¹, força-nos a pensar sobre os modos de escravidão do nosso presente e a formação moral no tempo que nos cabe viver. O estoicismo, que também foi se modificando com o passar dos anos, trazia a força do logos para viver como se deve, para ser sujeito de uma ação reta. Portanto, somente acessa a verdade quem se modifica por meio dela. Não se trata de uma preparação para uma vida em um mundo que viria depois, mas de equipar-se para viver uma bela existência, para produzir um corpo.

Sêneca dividiu sua vida entre a filosofia e a política, argumentando ser possível exercer o ócio com a vida produtiva. Este ensaio teórico retoma a obra *Cartas a Lucílio*, por seu caráter pedagógico e pela defesa de uma educação que passe pela formação a partir de conhecimentos úteis, que, segundo o filósofo, seriam os saberes que transformam a existência. Haveria, assim, uma educação filosófica entendida como problematização dos nossos modos de escravidão, equipando-nos de saberes necessários para realizarmo-nos e participarmos da vida coletiva, pública. Como se trata de uma filosofia entendida como um modo de existência, que vai buscar funcionar como equipagem para assuntos mais cotidianos, entende-se a importância vital de tomarmos a vida e a morte como questões para o pensamento por meio das práticas de leitura e escrita das escolas públicas como uma possibilidade de resistência a esse presente neoliberal e neoconservador, como um modo de cuidado de si e do outro. É um cuidado que passa pela problematização de si e do outro e que pede sempre a figura de um mestre.

A obra *Cartas a Lucílio* (SÊNECA, 2018) oferece-nos pistas importantes e mostra algumas regularidades que podem ser tidas como ferramentas conceituais potentes para pensarmos em como tomar a leitura e a escrita na escola na dimensão de uma educação filosófica. Tal como um ensaio aforístico, poderíamos citar: munir-se de um arsenal de máximas; repelir a “eloquência balofa”, o ruído, a tagarelice; perguntar sobre a intencionalidade pedagógica, indo além do repasse de informações e tendo em vista como as

questões implicam a formação moral; tomar o paradoxo entre fazer algo durar e a necessidade do deslocamento para sair do estado de *stultitia*; entender que a sabedoria não é da ordem da inspiração, mas de trabalho e exercício sobre si, estudo e partilha com o outro; operar com o ensino e a aprendizagem vinculadas mais à transfiguração do que à correção; produzir a necessidade de pausas e da desaceleração para pensar, falar, ler e escrever; aprender em comunidade; ler e escrever para aprender a viver e a morrer; aprender como uma viagem com riscos; ensinar como quem atira sementes; exercitar a potência do ócio estudioso; valorar o mestre que dá testemunhos de uma vida.

Essas máximas são tomadas de empréstimo para uma problematização do presente, o que não significa queixa, denúncia ou ressentimento, mas desmonte desses sintomas para ainda criar outras possibilidades nas escolas como espaços públicos onde aprendemos a ser um tipo de pessoa na relação com o outro. Como nos ensina Foucault, tornar difíceis os gestos fáceis demais, mostrando seu funcionamento e seus efeitos de verdade e de subjetivação. Nos estudos nietzschianos e foucaultianos, que muito buscaram em Sêneca, é apontado um importante deslocamento na nossa tradição ocidental, dizendo-se que o conhecimento não é da ordem da natureza humana, do bem, de uma estrutura mental, mas de relações de forças na imposição de sentidos. E são essas forças que se pretende mostrar, para podermos criar outras, em outros sentidos e com outros valores e pesos.

Daí a possibilidade e a necessidade de termos a leitura e a escrita na escola como práticas possíveis do cuidado, de fortalecimento da figura do professor como a referência que apresenta textos aos mais novos, que lhes mostra os grandes mestres. Isso, porém, não na perspectiva de desenvolver habilidades e competências instrumentais, mas para que fiquem atentos às barbáries do nosso tempo, a serem problematizadas, tais como nosso presente pandêmico, que no Brasil se desdobra em uma necropolítica, aprofundando desigualdades. Tem-se um exercício de criação de problemas para conjecturar pensamento e cultura, e não uma empresa que busca o entretenimento e as simples aptidões técnicas de registrar e comunicar.

É preciso considerar uma educação filosófica, uma educação que une filosofia e literatura, filosofia e arte, para experimentarmos a escola como um tempo-espço de transmitir todo um repertório cultural aos recém-chegados e, ao mesmo tempo, produzir outros sentidos e possibilidades a partir disso. Trata-se, pois, do saber, tanto como um exercício de transmissão e acumulação, quanto como um exercício de pensamento vinculado com o acontecimento, com o sentido e com a problematização (LÓPEZ, 2008). Isso exige um tipo de responsabilidade pedagógica radical, uma temporalidade outra e a pergunta pelas relações entre a verdade e os modos de subjetivação neste

tempo que nos coube viver. Tempo esse de aceleração dos processos de interpretação, que forçam os estudantes a detectarem e interpretarem signos rapidamente, pouco deixando para o exercício do pensamento e para a composição (que difere da conexão), como essa forma compartilhada de respirar outras coisas (BERARDI, 2020). Portanto, “[...] lutar atualmente, no Brasil, mas também no mundo, pela educação pública significa manter acesa a chama, para as gerações futuras, de formas plurais e democráticas de vida e, com isso, a perspectiva aberta de mais justiça social” (DALBOSCO; SALOMÃO, DORO, 2021, p. 166).

Considerações finais

A operação mais filosófica com a leitura e a escrita na escola estaria fortemente implicada na constituição de uma educação mais democrática. Entendo a potência dessas práticas como acesso a um patrimônio cultural que é direito de todos e, ao mesmo tempo, como uma equipagem para resistir a processos de precarização tão fortes no nosso presente; para termos condições de pensar mais criticamente nosso tempo; para encontrarmos palavras inéditas; para confrontarmos-nos com nós mesmos e com os outros; para inventarmos nosso lugar no mundo, indo além do uso meramente utilitário da linguagem. Por isso, ler e escrever na escola poderia ser experimentado como esse lugar do entre que o estoicismo nos ensina com a figura do pórtico: entre a nossa intimidade e o compartilhar com o outro; entre o lembrar e o criar; entre o esquecer e o problematizar – como vestígios que vamos lendo e escrevendo a partir da pegada de outros, que, como apontava Sêneca (2018), não são nossos donos, mas nossos guias. Talvez um livro ensine mais que um professor, mas, sem professores, muitos livros seriam esquecidos, nem teriam sido apresentados e não teriam a potência de marcar profundamente a existência.

Talvez ensinar outro modo de ler, escrever, contar, escutar, possa implicar outros modos de pensar e de existir. Como diz Sêneca (2018), lemos para recolher e dispor, para que não nos contentemos com nós mesmos – e, em tempos de elogio à opinião, esse já seria um importante movimento. Tomando a figura do pórtico dos estoicos, podemos retomar essa linda imagem de fronteira para pensar o que se dá no encontro, no entre, para tomar a leitura e a escrita como esse limítrofe, essa linha, esse deslocamento, essa entrada.

Tem-se, portanto, a ideia da composição de um pensamento pedagógico tomando de empréstimo os conceitos de cuidado de si e as práticas de leitura e escrita em Sêneca e Foucault, não para convertê-las em um método, mas em um movimento de

sintomatologização do presente, inventando-se outros encontros entre professores, alunos, escolas e textos a partir de uma educação filosófica. Ler e escrever na escola poderia, pois, implicar uma aprendizagem de certa atenção, em que nos ocupamos de nós e dos outros, em uma posição de escuta, de questionamento dos modos de governo na constituição de uma vida mais afirmativa.

Se estamos sendo cantados pela banda Pink Floyd desde o início dos anos 1990 como uma espécie que se mantém entretida até a morte nesse espetáculo acelerado da concorrência no contemporâneo, desatento ao que se passa, tomar a escrita e a leitura na escola a partir de um modo estudioso, cuidadoso com a vida, poderia funcionar como uma dobradiça capaz de vincular um diagnóstico do presente e a criação de outras possibilidades de vida e pensamento. Uma dobradiça capaz de compor um modo de dizer a verdade, de conduzir-se e de conduzir os demais. Coragem que vincula escrita, leitura, professores, alunos, exame e os textos a serem mais uma vez lidos na afirmação de certos modos de existência. Ter como finalidade máxima não o desenvolvimento de habilidades e competências, mas que tais práticas possam funcionar como uma pedra de toque para pensarmos em como estamos vivendo as nossas vidas e o que já estamos deixando de ser.

Por isso a defesa, o manifesto por uma atitude filosófica frente à leitura e à escrita na escola, para que não nos descuidemos do que importa, como já alertava Sócrates em suas derradeiras e testemunhais palavras. Práticas tomadas a partir da filosofia como modo de existência que pede por uma vida examinada, refletida, que está sempre no processo de busca, colocando-se à prova e colocando os demais a se examinarem, tendo como fim último a *bíos*, a maneira de viver. Modos de tradicionalidade que a escola coloca em funcionamento: tanto uma tradicionalidade conceitual que busca transmitir saberes por medo do esquecimento, quanto uma tradicionalidade da existência, como diria Foucault (2011b), que busca exercitar os modos de vida em um uso público da razão para se agir no coletivo. Tais tradicionalidades na escola não são excludentes, mas necessárias em um mundo onde rui a sabedoria e que pede por uma política de pensamento que desnaturalize as evidências e que potencialize a vida de si e dos demais. Por que, então, ler e escrever ainda na escola? Para equiparmo-nos, para armarmos-nos, para transformarmos nossas vidas nesse cenário de excesso de desigualdades que vivemos. Em um mundo de tamanha insegurança que nos oferece a leitura e a escrita como manuais, talvez haja necessidade de fazer pequenas brechas para continuar nos examinando e criando questões. Isso porque tais práticas são tomadas não meramente como uma mídia de comunicação e registro, mas como exercícios ainda possível de subjetivação. E. quando um antropólogo alienígena¹² perguntar pelo nosso fim com base nos

vestígios que deixarmos, talvez possa haver outras respostas que não uma espécie que se entretive até a morte comprando e vendendo no funcionamento do *desempenha-te a ti mesmo*.

Notas

- ¹ Foram considerados os procedimentos éticos para realização dessa pesquisa, a qual dá origem a este artigo em forma de ensaio teórico. Do mesmo modo, considera-se uma postura ética importante em nosso presente, perguntar mais uma vez pela leitura e pela escrita na escola desde sua potência formativa e a possibilidade de alargar a dignidade humana.
- ² Músico, cantor, compositor e ativista social inglês. Foi um dos fundadores da banda de rock progressivo Pink Floyd.
- ³ <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2019/09/05/crivella-pede-para-recolher-livro-dos-vendido-na-bienal.ghtml>
- ⁴ <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2020/02/governo-de-ro-manda-recolher-macunaima-e-mais-42-livros-e-depois-recua.shtml>
- ⁵ <https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2020/07/reforma-de-guedes-abre-caminho-para-volta-da-tributacao-de-livros.shtml>
- ⁶ <https://gauchazh.clicrbs.com.br/politica/noticia/2019/05/escolas-do-nordeste-ensinam-manual-pratico-para-ser-bruxa-diz-ministra-damare-cjvyk0geh06p701pen3ne20uk.html>
- ⁷ O Programa Conta pra Mim é uma iniciativa do governo federal para difundir a prática de literacia familiar, conforme a perspectiva apresentada pelo Plano Nacional de Alfabetização (PNA). Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-421-de-23-de-abril-de-2020-253758595>>.
- ⁸ “Retratos da Leitura” é uma pesquisa de escala nacional que procura identificar os hábitos do leitor brasileiro. O escopo do projeto permite avaliar os resultados das políticas públicas de fomento à leitura. Desde 2007 é realizada pelo Instituto Pró-Livro, sendo que desde 2019 conta com o patrocínio do Itaú Cultural. Encontra-se atualmente na 5ª edição. Disponível em: <<http://plataforma.prolivro.org.br/retratos.php>>.
- ⁹ Conceito operado por Sêneca na obra Cartas a Lucílio.
- ¹⁰ Na obra Escrita de si, Foucault (2004) desenvolve o conceito da leitura e da escrita como formas de vida, muito fortemente operando com Sêneca, a partir da descrição de duas práticas na Antiguidade: os hupomnêmatas, que seriam cadernos de notas nos quais são recolhidos fragmentos de falas, escritas, tal como um guia de conduta, como princípios de ação; e também as correspondências, que vão realizar a dupla função de instruir os demais e de auto instruir-se. Essas práticas aparecem como tipos de exercícios de atenção e cuidado vinculados à formação de si mesmo, tal como uma armadura na constituição de uma arte da existência.
- ¹¹ O estoicismo (filosofia do Pórtico) foi criado por Zenão de Cítio, em Atenas, por volta do ano 300 a.C., inspirado especialmente em Heráclito e Sócrates. Zenão foi um jovem de origem semítica, escravo que buscou Atenas pela filosofia. Como era um estrangeiro, não poderia ter um prédio. Assim, fornecia suas aulas em um pórtico. Em grego, pórtico se diz stoá, daí os chamados de estoá ou os do pórtico, os estoicos (BRUN apud VITO, 2016). Com o domínio romano sobre o mundo grego, o pensamento filosófico ampliou-se em Roma, marcando aí o advento da cultura greco-romana, que influenciou e

ainda influencia o mundo até hoje. Nessa prática estoica da Antiguidade, podemos citar filósofos escravos, como Epitecto, e o filósofo Imperador, como Marco Aurélio.

¹² Referência à música *Amused to death*, citada no início deste artigo.

Referências

ADORNO, Theodor. W. *Educação e Emancipação*. Tradução de Wolfgang Leo Maar. 2.º ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

BENJAMIN, Walter. *Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 8.º ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BERARDI, Fraco. *Asfixia: capitalismo financeiro e a insurreição da linguagem*. Traduzido por Humberto do Amaral. São Paulo: Ubu Editora, 2020, 256pp.

CALVINO, Ítalo. *As cidades invisíveis*. Tradução de Diogo Mainardi. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

CORDEIRO, Marisa. B. da S. Políticas Públicas de Fomento à Leitura no Brasil: uma análise (1930-2014). *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 43, n. 4, p. 1477-1497, out./dez., 2018.

DALBOSCO, Claudio A., SALMOMÃO, Jelson B; DORO, Marcelo J. Ideia de educação pública e cultivo das capacidades humanas. *Avaliação*. Campinas, Sorocaba, v. 26, n. 1, p. 157-166, 2021.

FOUCAULT, Michel. A Escrita de Si. In: FOUCAULT, Michel. *Ética, Sexualidade e Política*. Organizador Manoel Barros de Mota. Tradução de Elisa Monteiro e Inês A. D. Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. (Ditos & Escritos V).

FOUCAULT, Michel. *A Hermenêutica do Sujeito: curso dado no Collège de France (1981-1982)*. Trad. de Márcio Alves da Fonseca e Salma T. Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2011a.

FOUCAULT, Michel. *A Coragem da Verdade: o governo de si e dos outros II: curso no Collège de France (1983-1984)*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2011b.

GASPARI, Elio. *A Ditadura Envergonhada*, Vol. 1.º. Coleção As Ilusões Armadas, São Paulo: Cia da Letras, 2014.

GESSINGER, Deise. C. *Transmissão: uma leitura a partir do encontro entre educação, psicanálise e filosofia*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2022.

HALLEWELL, Laurence. *O Livro no Brasil: sua história*. 1.º. ed. São Paulo: Edusp, 1985.

LAZZARATO, Maurizio. *Signos, máquinas, subjetividades*. Tradução de Paulo D. Oneto. São Paulo: Edições Sesc São Paulo: n-1 edições, 2014.

LÓPEZ, Maximiliano. V. *Acontecimento e experiência no trabalho filosófico com crianças*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. (Educação: Experiência e Sentido).

Ó, Jorge R. do. *Seminário de Investigação e Orientação: a escrita científica e a formação avançada*. Relatório da Unidade Curricular. Universidade de Lisboa, 2017.

Ó, Jorge R. do. *O governo de si mesmo: modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX – meados do século XX)*. Lisboa: Educa e Autor, 2003.

SCHULER, Betina. Escrita escolar, ficção e modos de subjetivação. *Educação Unisinos*. 21 (2). São Leopoldo, 2017, p. 233-242.

SENECA, Lúcio A. *Cartas a Lucílio*. 6. ed. Trad. de J. A. Segurado e Campos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2018.

SLOTERDIJK, Peter. *Regras para o parque humano: uma resposta à carta de Heidegger sobre o humanismo*. Trad. de José Oscar de Almeida Marques. 4º ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2018.

SOUZA, Ricardo Timm de. *Ética do escrever: Kafka, Derrida e a literatura como crítica da violência*. Porto Alegre: Zouk, 2018.

VENTURA, Zuenir. *1968 O Ano Que Não Terminou*. A aventura de uma geração. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 17ª ed., 1988.

VITO, Rosana. V. *A formação do homem moral em Sêneca: pressupostos educativos na contemporaneidade*. Curitiba: Appris, 2016.

Ensino Remoto Emergencial no Brasil: reflexões teóricas à luz da teoria dos *habitus* de Pierre Bourdieu

Emergency Remote Teaching in Brazil: theoretical reflections in the light of Pierre Bourdieu's theory of *habitus*

Aprendizaje Remota de Emergencia en Brasil: reflexiones teóricas a la luz de la teoría del *habitus* de Pierre Bourdieu

Hans Carrillo Guach*
Andréa Vettorassi**

Resumo

Dentre os muitos impactos da pandemia global da COVID-19 nos anos de 2020 e 2021, destacam-se os referentes à suspensão dos calendários acadêmicos nos mais diferentes níveis de formação. Nas universidades brasileiras, o Ensino Remoto Emergencial foi adotado como possibilidade de permanência das atividades de ensino durante o isolamento social. Nesse contexto, o objetivo geral do artigo é o de trazer reflexões, à luz da teoria do *habitus* de Pierre Bourdieu, sobre o impacto que a implementação do Ensino Remoto Emergencial teve no processo de ensino-aprendizagem em cursos de graduação da Universidade Federal de Goiás (UFG). O principal pressuposto é que a teoria de Bourdieu é pertinente para analisar dinâmicas educacionais, no entanto, pelo menos no contexto institucional antes referido, esta modalidade de ensino também tem condicionado processos de ensino-aprendizagem que revelam a necessidade de aperfeiçoar a compreensão da relação entre sucesso escolar, *habitus* e instituições educativas, especialmente a partir de realidades que não foram consideradas por este autor. Do ponto de vista metodológico, o artigo se baseia em uma abordagem exploratória, bem como na aplicação de métodos empíricos como a revisão bibliográfica, documental e a observação participante.

Palavras-chave: Ensino remoto emergencial; *Habitus*; Bourdieu; Ensino-aprendizagem.

Recebido em: 30.11.2022 — Aprovado em: 11.02.2023
<https://doi.org/10.5335/rep.v29i3.14155>
ISSN on-line: 2238-0302

* Doutor em Ciências Sociais com ênfase em Estudos Comparados sobre as Américas, pelo Departamento de Estudos Latino-americanos (ELA) da Universidade de Brasília (UnB), Brasil (2017). Professor Adjunto vinculado ao Departamento de Sociologia da Faculdade de Ciências Sociais (FCS), da Universidade Federal de Goiás (UFG). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5002-3601>. E-mail: hanscarrillo@ufg.br.

** Doutorado em Sociologia pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora adjunta, orientadora e pesquisadora da Faculdade de Ciências Sociais e do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Goiás (UFG). Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5615-4100>. E-mail: avettorassi@ufg.br.

Abstract

Among the many impacts of the global pandemic of COVID-19 in the years 2020 and 2021, those referring to the suspension of academic calendars at the most different levels of training stand out. In Brazilian universities, Emergency Remote Teaching was adopted as a possibility of permanence of teaching activities during social isolation. In this context, the general objective of the article is to identify, in the light of Pierre Bourdieu's theory of *habitus*, the impact that the implementation of Emergency Remote Teaching had on the teaching-learning process in undergraduate courses at the Federal University of Goiás (UFG). The main assumption is that Bourdieu's theory is relevant to analyze educational dynamics, however, at least in the aforementioned institutional context, this teaching modality has also conditioned teaching-learning processes that reveal the need to improve understanding the relationship between school success, *habitus* and educational institutions, especially from realities that were not considered by this author. From a methodological point of view, the article is based on an exploratory approach, as well as on the application of empirical methods such as bibliographic and documentary review and participant observation.

Keywords: Emergency remote teaching; *Habitus*; Bourdieu; Teaching learning.

Resumen

Entre los múltiples impactos de la pandemia mundial del COVID-19 en 2020 y 2021, se destacan los referidos a la suspensión de los calendarios académicos en los más distintos niveles educativos. En las universidades brasileñas, la Enseñanza Remota de Emergencia fue adoptada como posibilidad de permanencia de las actividades docentes durante el aislamiento social. En ese contexto, el objetivo general del artículo es traer reflexiones, a la luz de la teoría del *habitus* de Pierre Bourdieu, sobre el impacto que tuvo la implementación de la Enseñanza Remota de Emergencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje en los cursos de pregrado de la Universidad Federal de Goiás (UFG). El supuesto principal es que la teoría de Bourdieu es relevante para analizar la dinámica educativa, sin embargo, al menos en el contexto institucional mencionado, esta modalidad de enseñanza también ha condicionado procesos de enseñanza-aprendizaje que revelan la necesidad de mejorar la comprensión de la relación entre el éxito escolar, el *habitus* e instituciones educativas, especialmente de realidades que no fueron consideradas por este autor. Desde un punto de vista metodológico, el artículo se basa en un enfoque exploratorio, así como en la aplicación de métodos empíricos como la revisión bibliográfica y documental y la observación participante.

Palabras clave: Enseñanza remota de emergencia; Hábito; Bourdieu; Enseñanza-aprendizaje.

Introdução

A COVID-19 se alastrou por todo o planeta e impôs o isolamento social em milhares de cidades como principal medida para diminuir o contágio acelerado da doença. De acordo com relatórios da Organização Mundial da Saúde (OMS), em abril de 2020, quatro em cada seis habitantes do mundo estavam em isolamento social total e forçado.¹

Dentre os impactos que decorreram dessa medida, destacam-se a suspensão dos calendários acadêmicos nos mais diversos níveis (desde o berçário ao ensino superior) e, posteriormente, a adoção de alternativas para retomar e manter as diferentes ofertas escolares. A principal alternativa universalmente implementada para estes fins foi a educação a distância (EaD).

No Brasil, a maioria das instituições de ensino permaneceu com atividades presenciais canceladas de março a setembro de 2020. Nesse período, as instituições também recorreram a atividades que se convencionou chamar de Ensino Remoto Emergencial (ERE). Essas atividades buscam os recursos da educação a distância, mas diferem dela sobretudo pelas limitações estruturais, de formação dos docentes e discentes, bem como pelo caráter emergencial e não planejado.

Não só a própria estrutura da socialização formal foi posta em xeque em face do caos social como o *habitus* (BOURDIEU, 1989) dos envolvidos, sejam eles os docentes, os discentes ou os responsáveis pelos discentes em seus primeiros anos escolares. Como mencionado em outros estudos, similar à educação através de vínculos presenciais, as práticas educativas no contexto do ERE também devem ser pensadas enquanto ações dialógicas em relacionamentos horizontais e de compartilhamento de ideias, ancoradas na reflexividade e no pensamento crítico, político e ativo que transversalizam processos sócio históricos e simultâneos de exteriorização e interiorização das realidades internas e externas respectivamente (VETTORASSI, 2021). No entanto, cabe ressaltar que, para que os discentes caminhem nessa direção, é necessário que estejam envolvidos em uma ação baseada no diálogo com o docente e com os demais envolvidos no processo educacional, de forma que, mesmo nesse contexto de ERE, possa-se construir favoráveis processos afetivos e de construção coletiva de conhecimentos. Quer dizer, as novas propostas de representações sociais no ERE, por meio das tecnologias digitais, pressupõem a construção de um modelo comunicacional numa “via de mão dupla”: qual seja, no sentido de uma aprendizagem colaborativa, num processo de parceria e coautoria, sendo o docente mediador e orientador das atividades de aprendizagem desenvolvidas, a priori, pelo discente.

Nesse contexto, quais são os impactos do ERE na transmissão, correlação e absorção de conhecimentos por parte dos discentes? O ERE é uma modalidade de ensino que reelabora o *habitus* nos processos de ensino-aprendizagem e, com isso, ameniza as desigualdades que existem entre diferentes classes de discentes no interior desses processos?

Questionamentos como esses são os que sustentam o presente artigo, cujo objetivo geral é identificar, à luz da teoria do *habitus* de Pierre Bourdieu, o impacto que a

implementação do Ensino Remoto Emergencial (ERE) tem tido no processo de ensino-aprendizagem no âmbito dos cursos de graduação na Universidade Federal de Goiás (UFG). Porém, as reflexões que oferecemos aqui com base em tais interrogantes não necessariamente constituem respostas a cada uma delas. Estas apenas almejam assinalar realidades que permitem chamar a atenção sobre peculiaridades que poderiam ter adquirido as relações entre *habitus* e instituições escolares, a partir de circunstâncias educativas tão específicas como foram o ERE.

O principal pressuposto do qual partimos é que a teoria de Bourdieu é pertinente para analisar dinâmicas educacionais como as desenvolvidas no ERE, por sua ênfase e seu sucesso na análise da reprodução das desigualdades sociais em instituições educativas e, particularmente, nos aprendizados escolares. No entanto, pelo menos no contexto institucional antes referido, esta modalidade de ensino também tem condicionado processos de ensino-aprendizagem que, ao contrastar com algumas ideias de Bourdieu, revelam a necessidade de aperfeiçoar ainda mais a compreensão da relação entre sucesso escolar, *habitus* e instituições educativas, especialmente a partir de realidades que não foram consideradas pelo autor – no caso, o ERE em Instituições de Ensino Superior (IES) no Brasil.

O artigo tem como metodologia uma abordagem exploratória, bem como a aplicação de técnicas como a revisão documental, bibliográfica e a observação participante. A primeira dessas técnicas foi útil para examinar textos científicos e diagnósticos realizados pela UFG sobre o impacto da situação de isolamento social em estudantes de graduação. São relatórios de natureza quantitativa aplicados ao longo do primeiro semestre de 2020, cujo objetivo era mapear as condições econômicas, estruturais e psíquicas dos discentes durante o isolamento social e a suspensão das aulas. Em uma perspectiva qualitativa, a observação participante foi aplicada isoladamente por cada um/a de nós e por diferentes discentes e docentes especificamente do curso de Ciências Sociais, no qual atuamos na condição de docentes. Nesta ocasião, aplicamos questionários semiabertos entre os discentes das disciplinas que atuamos com a finalidade de receber retornos sobre a experiência do ensino remoto, seus prós e contras. A observação participante foi realizada entre agosto de 2020 e janeiro de 2022, ao ministrarmos aulas remotas em nível de graduação e pós-graduação no curso de Ciências Sociais da UFG, utilizando plataformas como o Google Meet e o Moodle. A troca de experiências entre os outros docentes foram feitas em reuniões como as de Conselho Diretor, todas de forma remota por conta do isolamento social. Ao final das disciplinas, um questionário semiaberto foi aplicado com o objetivo de receber retornos dos discentes

concernentes às novas dinâmicas de ensino e aprendizagem proporcionadas pelo Ensino Remoto Emergencial.

Ensino remoto emergencial à luz da teoria do *habitus* de Pierre Bourdieu: apontamentos necessários para um exame empírico

A teoria sociológica de Pierre Bourdieu se caracteriza por vários aspectos. Um deles é a ênfase em compreender a sociedade a partir de posturas epistemológicas que transcendam as dicotomias conceituais comuns no período clássico do pensamento sociológico. As dicotomias podem ser observadas nas teorizações sobre indivíduo – sociedade, subjetivo – objetivo, realidades micro – macrosociais e ação – estrutura, dentre outras (DURKHEIM, 2001; WEBER, 2015; PARSONS, 1968; MERTON, 2002).

Embora Bourdieu trabalhe com várias ferramentas conceituais que revelam claramente essa postura mais dialética entre pares conceituais dicotômicos, há um conceito que resulta uma peça central nesse arcabouço teórico. É o conceito de *habitus*, o qual representa uma clara ruptura com os dualismos da sociologia clássica, ao permitir, de acordo com Wacquant (2004), aproximações aos modos como se produzem processos simultâneos de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade.

Para Bourdieu, o *habitus* molda a ação social e envolve uma natureza dinâmica e multidimensional. Dinâmica porque se refere a relações dialéticas entre mundos subjetivos e objetivos a partir de uma ótica que reconhece a transversalidade, nestas relações, de conexões entre diferentes contextos históricos. Multidimensional porque a dialética implica a inter-relação entre múltiplos componentes desses mundos objetivos e subjetivos. Dentre esses podem-se destacar a linguagem, as formas de vestir, de andar e jantar; as percepções, classificações, crenças e motivações; os conhecimentos, valores e significados.

Consequentemente com a anterior noção, o *habitus* é entendido por Bourdieu (1997) como um processo simultâneo de internalização de estruturas, instituições e práticas externas, bem como de externalização das realidades internas: cognitivas, simbólicas e afetivas. Assim, o conceito faz referência às estruturas mentais socialmente constituídas, através das quais os agentes sociais lidam com as relações em sociedade.

Enquanto processo simultâneo de internalização – externalização, o *habitus* alude a um sistema de disposições para agir, perceber, sentir e pensar diante de determinadas circunstâncias, cuja conformação responde aos históricos processos de aprendizagem

por parte dos agentes sociais, segundo suas respectivas posições na sociedade. As disposições – entendidas por Bourdieu (1997) como modos de ser, propensões ou inclinações práticas e/ou subjetivas – manifestam-se como sentidos práticos que resultam constitutivos e constituintes de estratégias sociais.²

Por estratégias, Bourdieu (2002, p. 95-165) entende o conjunto de ações ou práticas realizadas pelos agentes no contexto de um campo específico, visando manter ou mudar sua posição na estrutura social e/ou se adaptar às diferentes circunstâncias produzidas (aspirações realistas, oportunidades objetivas etc.). Essas ações não implicam necessariamente a efetivação das suas intenções, porque elas são influenciadas pela maneira como se estruturam as relações sociais no próprio campo social e na sociedade como um todo. Tanto as ações em si como suas intenções se manifestariam a depender das inter-relações entre o *habitus* individual historicamente adquirido nas posições dos agentes (*habitus* diretamente associado à posição ou à classe) e o *habitus* coletivo (regras, valores, conhecimentos etc.) que fundamenta as relações no interior de um campo social concreto. Igualmente, essas inter-relações são transversalizadas pelo volume e pela estrutura dos recursos relevantes (capitais) que, no campo social, esses agentes possam ter para desenvolver tais estratégias. Ou seja, os campos são relacionados pelas relações de força, que são irredutíveis às intenções dos agentes individuais ou mesmo às interações diretas entre os agentes (BOURDIEU, 1989, p. 134).

O conceito de espaço social em Bourdieu é importante para a compreensão dos campos sociais (dentre eles o campo educacional) e tem diversas dimensões. Bourdieu rompe com a representação unidimensional do mundo social (a visão dualista marxista que reduz a estrutura social à oposição entre os proprietários dos meios de produção e os vendedores de força de trabalho). O espaço social é multidimensional, um conjunto aberto de campos relativamente autônomos e subordinado a transformações. Os ocupantes das posições dominantes e dominadas estão envolvidos em lutas de diferentes formas, mas não constituem necessariamente grupos antagonistas. Tudo dependerá de seu *habitus* e aquisição de capitais para a aquisição de forças diversas.

De acordo com as ideias anteriores, o *habitus* tem uma natureza duradoura, sistemática, dinâmica, dialética e evidentemente social; já que constitui um produto das relações sociais e, concomitantemente, orienta a ação dos agentes de acordo com suas posições, com vistas a reproduzir e/ou transformar as próprias relações que o geram. Conforme expressa Bourdieu, o *habitus* é respectivamente uma estrutura estruturante e uma estrutura estruturada que “organiza as práticas e a percepção das práticas”, ao

tempo em que institui “o princípio de divisão em classes lógicas que organiza a percepção do mundo social” e “o produto da incorporação da divisão em classes sociais” (BOURDIEU, 2007, p. 164).

O *habitus*, enquanto ferramenta teórico-conceitual, tem sido central na análise sociológica desenvolvida por Bourdieu sobre diferentes contextos sociais. A Educação tem sido um desses contextos em que, justamente, se vislumbra esta centralidade e o significativo potencial analítico que esta ferramenta tem.

Uma das principais particularidades do pensamento sociológico de Bourdieu aplicado à educação diz respeito ao entendimento das relações entre instituições escolares e desempenho escolar. Após os anos 60 do século XX, desenvolveram-se movimentos acadêmicos que questionavam a natureza neutra e as concepções otimistas das instituições escolares que, até esse momento, prevaleciam no âmbito das Ciências Sociais. Essas concepções entendiam as escolas como instituições que difundem conhecimentos racionais e objetivos e, portanto, impactam favoravelmente na superação do atraso econômico e das desigualdades, bem como na construção de sociedades mais justas (meritocráticas), modernas (centrada na razão e nos conhecimentos científicos) e democráticas (fundamentada na autonomia individual) (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2002).

Diante do quadro otimista a respeito das instituições escolares, autores como Bourdieu (1998) demonstraram que essas na verdade contribuíam para reproduzir desigualdades escolares ao não conseguir atender eficientemente os impactos que as origens sociais dos/as estudantes (etnia, sexo, classe social, raça, gênero etc.) têm nos seus desempenhos escolares. Contrário ao que se pensava, as escolas, mesmo podendo ser públicas e gratuitas, são culturalmente parciais e não garantem aos cidadãos uma igualdade de oportunidades de sucesso escolar nem de ascendência social. Tampouco baseiam as avaliações em critérios justos, associados necessariamente aos dons individuais e às capacidades cognitivas inatas dos/as alunos/as. Na verdade, estas constituem instituições a partir das quais se reproduzem e legitimam as desigualdades sociais e os privilégios das classes dominantes, já que representam e exigem dos/as estudantes fundamentalmente pautas cognitivas e culturais dessas classes.

Na compreensão dessas relações entre instituições escolares e desempenho acadêmico, as noções sobre o *habitus* cumprem um papel relevante. É a partir delas que se pode entender como Bourdieu (1998) assume que os/as estudantes não competem em condições relativamente igualitárias na escola, porque eles são agentes socialmente constituídos segundo suas trajetórias históricas.

Essas trajetórias estruturam uma bagagem social e cultural diferenciada nos alunos, nos quais influenciam as maneiras como lidam satisfatoriamente ou não com os processos educativos e aproveitam seus conteúdos. Assim, para Bourdieu (1998), o sucesso escolar não deve ser explicado apenas pela existência de dons biológicos e psicológicos dos/as estudantes, visto que suas origens sociais determinam consideravelmente suas condições favoráveis ou não para cumprir com as exigências que fundamentam seus êxitos.

É nessa compreensão sobre o aproveitamento acadêmico em que o conceito de *habitus* anteriormente explicado tem um papel relevante. Com base nesse conceito, reconhece-se que agentes sociais como, por exemplo, os discentes da UFG que focalizam as presentes reflexões têm estruturado suas subjetividades mediante a incorporação de disposições para a ação social, em dependência das suas posições e trajetórias históricas. Essas disposições implicam um conjunto de conhecimentos práticos que dizem respeito à relação dinâmica entre preferências, aptidões, comportamentos, experiências, habilidades, sentimentos, aspirações, conhecimentos e valores, os quais determinam as maneiras como os agentes lidam com diversos cenários sociais ao longo das suas vidas. Cabe afirmar que, dentre esses cenários, se encontram os processos de aprendizagem em instituições escolares como a própria UFG.

Com base nessa perspectiva, compete entender que os discentes não são plenamente conscientes dos conhecimentos práticos ou disposições que influenciam suas estratégias e ações acadêmicas. Assim, Bourdieu compreende que os processos de aprendizagem por parte dos discentes estão inseridos em relações formalmente igualitárias que também implicam direitos, deveres e cobranças igualitárias, mas que, na prática, reproduzem e legitimam as desigualdades históricas e os privilégios das classes superiores.

Na reprodução das desigualdades históricas que implicam os processos de aprendizagem, os docentes cumprem funções vitais; os quais transmitem ideias e conhecimentos de forma homogênea, sem reestruturar eficientemente seus discursos em função das diferenças dos discentes, a respeito de seus instrumentos de decodificação dessas mensagens. O aprendizado dos conteúdos escolares seria um processo mais confortável para aqueles discentes das classes superiores que tenham adquirido uma bagagem cognitiva e cultural mais próxima aos códigos e às condutas próprias do ambiente escolar.

Tais diferenças nos processos de aprendizado não são suficientemente claras para os agentes envolvidos nessas relações: docentes – discentes. O melhor ou pior aproveitamento desses conteúdos são vistos como meras diferenças de capacidades

psicológicas: inteligência, vontade etc. Assim, os insucessos ou as dificuldades escolares são tomadas como inferioridades inatas, e não às desigualdades históricas dos discentes que implicam facilidades para alguns e dificuldades para outros no cumprimento das exigências escolares.

Para Bourdieu (1998), tais desigualdades sociais e escolares são legitimadas através de dois mecanismos essencialmente. O primeiro deles é o desconhecimento dos privilégios culturais dos alunos pertencentes às classes dominantes. O segundo é a imposição de códigos culturais aos estudantes pertencentes às classes populares, bem como a reprodução e a legitimação de distinções entre grupos de discentes.

A reprodução da legitimação das desigualdades escolares, especialmente das distinções dos discentes, está ao mesmo tempo relacionada a duas principais realidades. Por um lado, Bourdieu reconhece a existência de um grupo de estudantes desvalorizado nessa distinção hierárquica, aos quais é atribuído o *dever-ser* de se esforçarem e se dedicarem arduamente aos estudos, a fim de compensar a distância de seus *habitus* em relação à cultura escolar, entendida como legítima referência. Um segundo grupo, mais favorecido na hierarquia, carrega sentidos associados ao talento, à inteligência e à habilidade, já que seu *habitus* historicamente configurado lhes facilita atender mais facilmente às diversas exigências escolares.

De acordo com Bourdieu (1998), as instituições escolares, essencialmente nos níveis superiores, valorizariam e cobrariam a segunda tipologia de estudantes anteriormente descrita. Especialmente nas avaliações formais ou informais, por exemplo, as provas orais em que as instituições exigiriam, por meio de seus docentes, muito mais do que o domínio do conteúdo transmitido. Nesse caso, exigiriam destreza discursiva e atitudes que só poderiam ser atendidas pelos estudantes com *habitus* mais próximos à cultura dominante que permeia tais instituições.

Ao aplicar essas ideias de Bourdieu no âmbito concreto que pretendemos analisar no presente texto – no caso, os processos de ensino-aprendizagem no âmbito do ERE, tendo como referência realidades do curso de graduação em Ciências Sociais da UFG – parece que essa modalidade constitui mais um processo educativo que reforça a natureza de dominação das instituições escolares. O ERE implicou vários desafios que exigiram maiores destrezas das pessoas envolvidas.

O ERE constitui mais um processo transversalizado pelas interações entre discentes e docentes com base nos seus respectivos *habitus*. Isso significa que as estruturas mentais socialmente constituídas desses agentes influenciam as formas como lidam com esta modalidade de ensino. Modos de ser e inclinações práticas e/ou subjetivas, dependentes das posições sociais dos discentes e docentes, conformam os sentidos práticos

que resultam constitutivos e constituintes da interiorização e exteriorização de conteúdos no contexto dos processos de ensino-aprendizagem. Mas, como se dão as interações entre *habitus* individuais e coletivos, representando, os últimos, as lógicas do campo da educação no âmbito do ERE implementado no curso de Ciências Sociais na UFG?

Por enquanto não temos suficientes argumentos para sustentar que, através do ERE, a UFG exemplificaria a natureza neutral atribuída comumente às instituições escolares no pensamento otimista dos anos 1960. Pelo contrário, seguindo as ideias de Bourdieu, esta modalidade de ensino vislumbra uma aproximação mais clara ao fato de que a dita instituição implementa apenas outro mecanismo para a reprodução das desigualdades escolares e das hierarquizações das origens sociais dos estudantes.

Através do ERE, tornou-se mais difícil ainda atender eficientemente os impactos que as origens dos discentes têm no desempenho escolar. Dessa forma, a UFG não está isenta da tendência a ser entendida como instituição que reproduz e legitima as desigualdades sociais e os privilégios das classes dominantes. Seus docentes, similar ao que acontece na interação física em sala de aula, transmitem ideias e conhecimentos sem reestruturar eficientemente seus discursos em função das capacidades de decodificação de seus discentes, historicamente constituídas em formas de *habitus*. Assim, através da cobrança de pautas cognitivas e culturais que fazem os docentes neste contexto do ERE, também se acaba desconsiderando as influências das origens histórico-sociais dos estudantes na adaptação às novas circunstâncias e, por extensão, no cumprimento satisfatório às exigências das aprendizagens.

O aprendizado dos conteúdos escolares seria um processo mais confortável para aqueles discentes das classes superiores que tenham adquirido mais experiência com as tecnologias aplicadas no ERE (computadores, videoconferências Google Meet, leitura de textos em meios digitais, sistemas internos de gerenciamento da aprendizagem etc.) e absorvido mais habilidade com o estudo individual. Quer dizer, aqueles discentes que adquiriram uma bagagem cognitiva e cultural mais próxima aos códigos e às condutas próprias do ambiente escolar e dos meios digitais. Porém, essa realidade não seria suficientemente transparente para os discentes nem para os docentes, de modo que o sucesso no aproveitamento dos conteúdos socializados também seria visto como simples diferenças de capacidades psicológicas: inteligência, vontade, capacidade de adaptação e concentração, dentre outras.

Ensino remoto emergencial e realidades discentes na UFG: aproximações descritivas a um objeto de estudo

Com o início do isolamento social decretado em março de 2020, em decorrência da pandemia da COVID-19, a vida da comunidade universitária no mundo todo sofreu radicais transformações. Neste sentido, a UFG não foi diferente, embora seja lógico assumir que cada transformação vivida por diferentes comunidades acadêmicas em distintos países e regiões no Brasil teve certos graus de peculiaridade, a depender de diferentes fatores: desenvolvimentos tecnológicos, urbanísticos, políticas adotadas pelas instituições escolares, dentre outros.

No caso específico desta IES, várias experiências podem nos relatar alguns dos principais desafios enfrentados por suas comunidades durante este período de calamidade pública. Uma dessas experiências é o levantamento de dados por meio de questionário online, realizado pela Comissão de Gestão da Escola de Engenharia Civil e Ambiental (EECA) – COVID 19. Esses dados deram lugar a vários relatórios como o que interessa destacar aqui: o “Diagnóstico da situação de ISOLAMENTO SOCIAL Discentes GRADUAÇÃO”, o qual recompilou informações dos/as estudantes dos cursos de graduação em Engenharia Civil (EC) e em Engenharia Ambiental e Sanitária (EAS), no período de 23 a 29 de abril de 2020. Além desse relatório, outras experiências foram o nosso próprio envolvimento nessa modalidade de ensino, particularmente no curso de Ciências Sociais (CS) da Faculdade de Ciências Sociais (FCS), nos períodos de agosto de 2020 a fevereiro de 2021 e dezembro de 2021 a abril de 2022.

De acordo com o Diagnóstico da EECA, o questionário aplicado foi respondido por 48% dos/as estudantes da EC e 57% dos/as estudantes da EAS. Desse total, 14 a 15% pertenciam a grupos considerados vulneráveis economicamente, já que a maioria declarou ter a renda familiar reduzida. Igualmente, uma porcentagem significativa desses estudantes alegou ter uma renda familiar de até 3 salários-mínimos: 38 % do curso de EC e 55% do curso de EAS.

Além do anterior, cabe ressaltar que entre os dois cursos se visualiza uma significativa dificuldade para o acesso ao ERE, seja por causa da conexão à internet, pela ausência de equipamentos necessários, como computadores, seja pelas características das plataformas a serem utilizadas. Além de que vários/as estudantes declararam ter acesso à internet apenas pelo celular, em que o sinal foi considerado péssimo por 4% e regular por 27% dos estudantes do curso de EC, enquanto no curso de EAS 6% e 40% dos estudantes declararam ter um sinal de internet péssimo e regular, respectivamente (UFG, 2020a, p. 22). Igualmente, no primeiro curso, 34% dos/as estudantes informaram

não ter computador individual, enquanto no segundo essa realidade atingia 26% dos estudantes. Para o caso de estudantes com computadores compartilhados com outros membros familiares, foi destaque o fato de que o uso do equipamento poderia conflitar com os horários de aula. No geral, as dificuldades com a conectividade indicavam uma necessidade de priorizar a implementação do ERE, o uso de plataformas com menor consumo de transmissão de dados, o que não necessariamente coincidia com as ferramentas mais conhecidas tanto por discentes quanto por docentes.

Os dados citados são corroborados por um segundo relatório, mais completo e realizado pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE), em que a pesquisa realizada entre julho e agosto de 2020 contou com a resposta de 2.259 estudantes de todas as unidades acadêmicas da UFG (UFG, 2020b). No contexto de aplicação do questionário havia a implementação de políticas acadêmicas para a facilitação de acesso à internet e bons computadores para a permanência nos cursos.

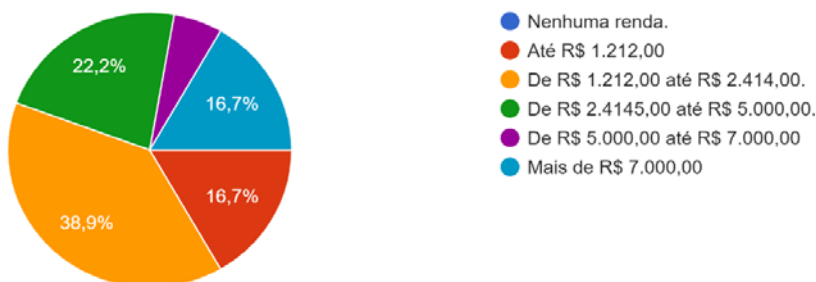
De acordo com as experiências que individualmente conseguimos constatar no caso da Graduação em CS³, algumas realidades desse curso parecem coincidir com as anteriormente descritas referentes aos cursos de EC e EAS. A turma da graduação em CS analisada teve inicialmente 32 discentes matriculados/as, e apenas 21 permaneceram participando ativamente até a finalização da disciplina. Desse total foi possível recompilar informações de pelo menos 18 estudantes. Desistências ao longo das disciplinas são relatadas por todos os docentes ouvidos em reuniões de Conselho Diretor e outras instâncias da vida acadêmica.

Na referida turma, constatou-se que a maioria dos/as discentes (55,6%) tem uma renda familiar que não ultrapassa o valor de 2 salários-mínimos e mora em residências onde não possuem algum cômodo ou quarto específico para estudar (66,7 %). O Gráfico 1, a seguir, ilustra as informações sobre a renda dessa turma:

Gráfico 1 – Renda familiar de estudantes de graduação em Ciências Sociais

18. Qual é a renda mensal de sua família? (Some a sua renda com a dos seus familiares.)

18 respostas



Fonte: questionário aplicado pelos autores (2021).

Nos cursos de EC e EAS, a maioria dos estudantes teve uma renda familiar reduzida, e uma parte significativa deles pertencia a grupos de baixa renda: até 3 salários-mínimos. No curso de CS, segundo as turmas analisadas, não foi possível conferir se houve redução da renda familiar, mas constatamos nesse item econômico um aspecto comum com os outros cursos: maioria dos discentes (55,6%) tinha baixa renda, com valores que não ultrapassam os 2 salários-mínimos. Os dados são compatíveis com os índices gerais da universidade constatados pelo relatório da PRAE (UFG, 2020b).

Além dessas semelhanças na renda dos três cursos, algumas diferenças podem ser mostradas. No momento em que tivemos informações sobre a realidade das turmas do curso em CS aqui analisadas, a maioria dos/as estudantes tinha equipamentos como computadores e/ou celular com internet, o que lhes facilitava aproveitar as disciplinas em ERE. Porém, não foi possível identificar quais desses equipamentos tinham sido adquiridos através de, por exemplo, o Plano Emergencial de Conectividade para estudantes da UFG, que teve como objetivo contribuir com o acesso dos estudantes de baixa renda à internet e permitir o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) em atividades acadêmicas no contexto da pandemia. Considerando as realidades socioeconômicas que foram levantadas pela Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (UFG, 2020b) que incentivaram este programa social da UFG – inclusive declaradas na Resolução CONSUNI/UFG nº 27/2020 – junto à maior porcentagem de discentes de baixa renda no curso de CS, suspeitamos de que, para uma parte significativa desses estudantes, foram imprescindíveis os equipamentos para conseguir desenvolver suas atividades acadêmicas.

Apesar das pequenas semelhanças e diferenças até aqui apontadas, identificamos outra realidade comum que resulta central para os fins analíticos do presente artigo, fundamentados na perspectiva teórica de Bourdieu. Essa realidade diz respeito ao impacto emocional e cognitivo que o ERE teve na maioria dos discentes dos cursos de EC e EAS (UFG, 2020a), mas que também coincidem com alguns fatos apontados pelos/as estudantes das turmas analisadas do curso de CS.

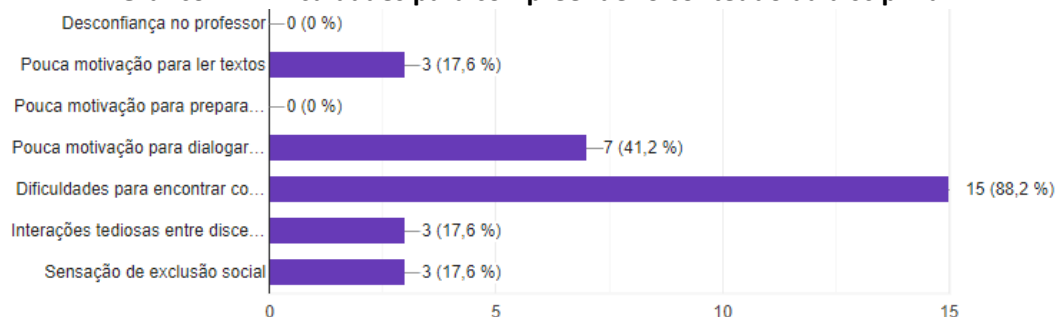
Do ponto de vista do impacto emocional, para parcelas significativas de discentes dos cursos de EC e EAS, suas relações com o ERE estiveram mediadas por sentimentos de ansiedade, falta de paciência, angústia e nervosismo. Os dados levantados pela PRAE, no que se referem à saúde mental dos estudantes da UFG, igualmente demonstram altos índices de ansiedade e profundas dificuldades enfrentadas no início da pandemia. São eles:

- 95% estavam em isolamento social no momento de aplicação do questionário (julho e agosto de 2020);
- 33% fazem uso de medicação (ansiedade, depressão, anticoncepcionais e outros);
- 38% relatam violência doméstica/sexual;
- 51% tiveram um familiar ou amigo que adoeceu por COVID-19;
- 13% tiveram um familiar ou amigo que faleceu por COVID-19;
- 52% dormem menos que de costume;
- 66% sentem-se mais nervosos/as e tensos/as;
- 40% têm menos prazer nas atividades do dia a dia;
- 48% se sentem infelizes e deprimidos;
- 44% perderam a confiança em si mesmos;
- 43% se sentem inúteis;
- 38% se sentem ultrapassados pelos acontecimentos e incapazes de superar suas dificuldades;
- 19% usam medicamento, álcool e outras drogas para aliviar desconfortos e sofrimentos;
- 44% se sentem menos seguros que de costume com a rede de apoio;
- 74% têm preocupações com recursos financeiros.

Esses elementos sustentam dificuldades no aproveitamento acadêmico, que foram reveladas de forma explícita pelos dados levantados pela PRAE (UFG, 2020b). No que diz respeito aos dados dos cursos de engenharia e ciências sociais, a maioria dos discentes de ambos os cursos conseguiu desenvolver poucas atividades acadêmicas, como projetos de pesquisa, Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) e consulta aos sistemas internos de gerenciamento das atividades acadêmicas. Porém, ao que tudo indica, a maioria conseguiu estudar bastante, mesmo tendo estabelecido pouco contato com os docentes (11% e 12% dos discentes dos cursos de EC e EAS estiveram respectivamente em contato com docentes), e mesmo tendo olhado muito pouco o Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), sendo essa a principal plataforma utilizada na UFG durante o ERE para orientar atividades e disponibilizar textos, segundo o próprio relatório (UFG, 2020a). Isso sugere que, ainda que a leitura fosse uma das atividades mais desenvolvidas pelos discentes durante o isolamento social, especialmente no caso do curso de EAS (68%), essas leituras poderiam não se referir especificamente ao conteúdo das disciplinas ofertadas pela UFG.

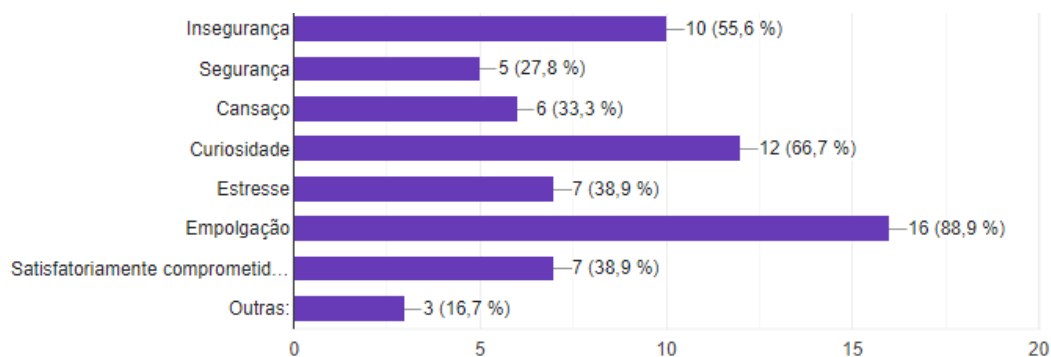
Nas turmas da CS, o impacto emocional não foi muito diferente ao dos cursos antes referidos, em relação às limitações para aproveitar conteúdos acadêmicos. Conseguimos identificar que, de 18 estudantes, 88,2% deles/as afirmaram ter dificuldades para se concentrar nos estudos, enquanto 41,2% relataram sentir pouca motivação para dialogar na sala de aula virtual. Igualmente, um 55,6% relataram insegurança diante dos debates realizados em sala de aula, além de empolgação (88,9%) e curiosidade (66,7%). Os Gráficos 2 e 3 ilustram esses dados:

Gráfico 2 – Dificuldades para compreender o conteúdo da disciplina



Fonte: questionário aplicado pelos autores (2021).

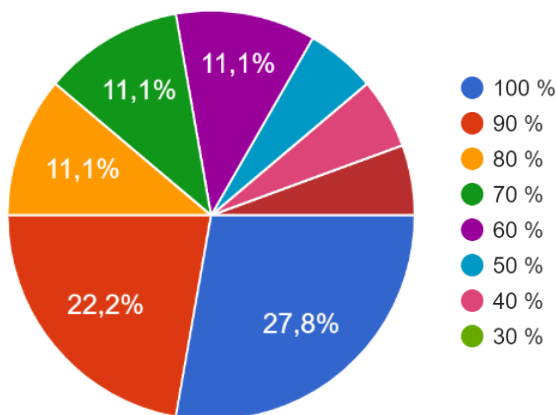
Gráfico 3 – Principais emoções diante dos debates no decorrer da disciplina



Fonte: questionário aplicado pelos autores (2021).

Apesar dos dados anteriores, a maioria dos/as discentes expressou sentir satisfação com a aprendizagem no decorrer da disciplina, mesmo no contexto do ERE. Especificamente, 61,1% desses declararam sentir níveis de satisfação de mais de 80%, conforme ilustra o Gráfico 4:

Gráfico 4 - Nível de satisfação com aprendizagem em disciplina Cultura, Poder e Relações Raciais



Fonte: questionário aplicado pelos autores (2021).

De acordo com os depoimentos de vários discentes, a compreensão dos conteúdos da disciplina e, em decorrência disso, os níveis de satisfação com o aprendizado previamente informado, relacionam-se com as maneiras de interação social e pedagógica entre discentes e docentes. Dos/as 18 estudantes da turma de CS com os/as quais interagimos, conseguimos 15 declarações que constataam essa argumentação. Algumas destas são as seguintes:

[...] a interação com os colegas e professor em momentos fora da aula". Exposição do professor... e discussão em sala". "Explicação do professor e temas abordados. "Interações entre os discentes". "[...] ambiente tranquilo e amistoso, clareza das apresentações e diálogos harmônicos". "Maneira do professor e sua dedicação". "Motivação do professor, interação e inclusão em todos os debates, liberdade de escolha e expressão nas aulas, compreensão das dificuldades de cada aluno com o apoio do professor". "A leveza do professor facilitou bastante entender e compreender o conteúdo" "linguagem de fácil compreensão.

Os dados acima abrem caminhos para a compreensão de outras possíveis maneiras de apreensão da relação entre discentes e instituições escolares a partir da perspectiva teórica de Bourdieu.

Ensino remoto emergencial em cursos de graduação na UFG: leituras à luz da teoria do *habitus* de Pierre Bourdieu

Conforme apontamos em seções anteriores, uma das principais características do pensamento de Bourdieu sobre a relação entre estudantes e instituições escolares diz respeito ao papel que estas instituições cumprem na reprodução, isto é, a legitimação das distinções hierárquicas entre discentes e das desigualdades escolares que estas implicam. Essa distinção tem na sua base a existência de estudantes respectivamente favorecidos e desfavorecidos, aos quais se lhes atribuem sentidos e deveres. O primeiro grupo de estudantes, associado ao talento e à habilidade supostamente inata – nunca a uma ideia de favorecimento sociohistórico – , determina a norma, o academicamente correto em termos de exigências escolares. Assim o dever atribuído se relaciona com a manutenção dessas habilidades. Simultaneamente, o segundo grupo, associado à ideia de limitações escolares, mas com a capacidade de chegar aos patamares escolares de referência caso se esforce, carrega o dever de se dedicar arduamente aos estudos para compensar suas distâncias em relação à cultura (conhecimentos escolares, mas também formas de interação e de linguagem) legítima no âmbito escolar (BOURDIEU, 1998).

Ainda que essas ideias sejam pertinentes para pensar diferentes contextos escolares, a conjuntura atual do ERE no Brasil – especificamente no âmbito dos cursos de graduação aqui analisados – oferece caminhos para outras possíveis leituras. O ERE trouxe uma relativa flexibilização das hierarquizações dos estudantes por parte das instituições e dos/as docentes e, portanto, nos sentidos e deveres atribuídos a estes estudantes. Diferentes experiências de docentes da UFG, entre estas, as nossas, revelam que esta modalidade não necessariamente esteve marcada pelo privilégio de grupos de estudantes. Isto se deveu a vários motivos.

O ERE se caracterizou por reproduzir uma interação em sala de aula exclusivamente de forma virtual e sem a obrigatoriedade dos/as discentes ligarem suas câmeras. Esta modalidade implicou várias dificuldades para avaliar o aprendizado como um todo (conteúdos, destrezas discursivas, atitudes) e colocou barreiras para a construção de estereótipos por parte dos agentes sociais envolvidos (docentes/discentes). Igualmente, a mudança repentina das dinâmicas de ensino-aprendizagem decorrente da passagem do ensino presencial para o ERE, a urgência de ter que lidar com as plataformas online, além das mencionadas dificuldades, acarretaram maior insegurança nos docentes (embora reconheçamos que tal insegurança é heterógena a depender das trajetórias sócio-históricas de cada qual). Assim, todos esses elementos confluíram para influenciar a flexibilização de exigências por parte dos/as docentes – diferente como era comumente

feito no âmbito presencial –, fazendo com que o conteúdo transmitido passasse a ter mais importância nas cobranças acadêmicas, em detrimento das posturas, atitudes e destrezas discursivas. Os métodos didáticos mais comuns para materializar as cobranças foram as avaliações através de resenhas de textos e debates coletivos.

Levando em consideração que o campo acadêmico se caracteriza pela valorização de *habitus* que dizem respeito à valorização de volumes significativos de capitais culturais incorporados (Bourdieu, 1989), aparentemente, a experiência do ERE, em conjunto com os elementos anteriormente mencionados, influenciou a flexibilização de exigências acadêmicas que derivam desta valorização. Os/as docentes – diferentemente do que era comumente feito no âmbito presencial –, sentiram-se mais inclinados/as a que o conteúdo escolar passasse a ser transmitido priorizando maior empatia com as limitações e dificuldades dos/as discentes (transversalizadas por seu *habitus*), diminuindo, assim, as preocupações por cobranças de posturas, atitudes e destrezas discursivas, conforme críticas realizadas por Bourdieu (1998) sobre instituições escolares e as relações de poder que as constituem.

Por outro lado, o cansaço psicológico resultante das situações anteriormente relatadas também repercutiu no desenvolvimento dos processos de ensino, no sentido de limitar a produção de distinções hierárquicas entre discentes por parte de docentes. Estes últimos se sentiram mais sensíveis diante dos grandes esforços que teriam que fazer os estudantes para cumprir com as tarefas acadêmicas, porque para eles/as também era desafiador lidar com as novas dinâmicas impostas pelo isolamento social e pelo ERE. Desta forma, o *habitus* dominante que permeia a UFG enquanto instituição de ensino superior não foi tão estritamente exigido. Um exemplo desses argumentos, que demonstram alguns dos impactos que o ERE tem tido, por exemplo, na transmissão de conhecimentos, são as seguintes expressões referentes ao compartilhamento de experiências que tivemos com outros docentes da UFG:

Não tenho coragem para exigir de meus estudantes aquilo que nem para mim está sendo fácil fazer, como: escrever um artigo como trabalho final, exigir uma resenha de texto toda semana ou orientar leituras sistemáticas que sejam longas e densas. Se eu fizer isso, sinto que estaria contribuindo para uma existência acadêmica mais tediosa dos discentes, com possibilidades de maiores impactos negativos em grupos de estudantes vulneráveis do ponto de vista socioeconômico e da saúde.

A forma como o cansaço psicológico influenciou os processos de ensino não se sustenta somente através da figura dos/as docentes e suas atitudes de flexibilização nas exigências. Os/as estudantes também se sentiram afetados/as, limitando suas disposições para lidar com os conteúdos ministrados em sala de aula, independentemente de

suas origens socioeconômicas e seu *habitus* socialmente adquirido. No entanto, isto não significa alguma universalidade nas maneiras como estas disposições foram influenciadas por tal cansaço psicológico. Entendemos que, se bem a maioria ou todos/as discentes sofreram este cansaço, existem diferenças no que se refere aos modos como distintos grupos de estudantes (de baixa e alta renda) lidaram com este cansaço -em termos de atitudes e ações diante dos processos de ensino-aprendizado- e com a interiorização de conteúdos escolares, de acordo com suas condições socioeconômicas historicamente constituídas.⁴ Um exemplo desta realidade, que no caso revela alguns impactos do ERE nos processos de ensino-aprendizado é o fato de que a maioria dos grupos de estudantes (considerando os de baixa e alta renda) revelaram ter tido dificuldades para se concentrar e estudar. O relato abaixo ilustra bem essas relações:

A UFG me pergunta se tenho condições estruturais para me manter no curso. E eu tinha! Tenho computador, boa conexão de Internet. Mas descobri que eu permanecia na faculdade para estar com as outras pessoas. Para olhar no olho do professor e para tomar um café com a turma no intervalo. Eu nem tinha ideia do quanto essa parte era importante em meu aprendizado (estudante do terceiro período do curso de Ciências Sociais da UFG). Eu tenho a estrutura necessária para estudar, mas não tenho o psicológico para fazer isso sozinho em casa. E por isso eu tranquei minha matrícula (estudante do terceiro período do curso de Ciências Sociais da UFG).

O fato de que estudantes de diferentes classes sociais tenham tido as mesmas dificuldades de concentração nos estudos também abre espaços para repensar as supostas facilidades que o aprendizado dos conteúdos escolares teria para as classes privilegiadas. Bourdieu (1998) entendia que o aprendizado seria mais confortável para os discentes das classes superiores que tenham adquirido uma bagagem cognitiva e cultural mais próxima aos códigos do ambiente escolar. Porém, a nossa experiência do ERE na UFG, junto ao fato assinalado ao início deste parágrafo, parece indicar que a questão emocional tem tido um impacto significativo nessas facilidades, sem desaprovar as questões cognitivas e culturais. Os estudantes mais favorecidos, com *habitus* culturais incorporados e objetivados (computadores, celulares) mais próximos aos conteúdos e às exigências escolares se sentiram limitados para lidar com os processos de ensino-aprendizado de forma similar aos grupos menos favorecidos? O fator emocional foi um fator decisivo nestas limitações? O apoio material (*habitus* culturais objetivados) que receberam os discentes de grupos menos favorecidos socialmente, com *habitus* culturais incorporados menos familiarizados com os conteúdos e as exigências escolares, constituíram incentivos que equilibraram as dificuldades entre os diferentes grupos de

discentes para lidar com os processos de ensino-aprendizado? Embora se deva aprofundar melhor essas questões, com base em análises da maneira como o *habitus* dos diferentes grupos de estudantes influenciou o desenvolvimento de estados emocionais e as formas como estes, em conjunto, repercutiu no relacionamento com os conteúdos acadêmicos, cabe um certo ceticismo sobre o impacto que as facilidades dos aprendizados teriam nos instrumentos de decodificação historicamente adquiridos pelos distintos discentes em formas de *habitus*.⁵

À guisa de conclusão

No contexto do ERE não se pode afirmar que os docentes deixaram de transmitir ideias e conhecimentos de forma homogênea, indo de contramão ao que afirma Bourdieu (1998). Mas, nesse contexto se desenvolveram dinâmicas de ensino-aprendizagem que, se bem tem sido possível analisar através da perspectiva deste autor, algumas das suas características não foram suficientemente consideradas por ele.

Em primeiro lugar, como bem foi dito anteriormente, a interiorização dos conteúdos acadêmicos não necessariamente foi mais fácil para os discentes de classes superiores, por causa do grande peso que o isolamento social teve na estrutura emocional dos discentes de diferentes classes, ainda que possamos dizer que cada grupo lidou com a situação de forma diferente a depender de suas respectivas condições sociais e históricas. Em segundo lugar, em alguma medida (que também precisaria ser constatada mediante outros estudos) o ERE parece ter impactado no processo de transmissão de ideias e conhecimentos e de exigência de aprendizados por parte dos docentes. Este impacto teria na sua base uma flexibilização nas maneiras de transmitir e avaliar os conhecimentos, mais propensas a diálogos e negociações e muito mediadas pela empatia com o outro por meio das circunstâncias de um estresse coletivo.

Por outro lado, as reflexões até aqui mostradas permitem dialogar com a ideia de que o sucesso escolar não deve ser explicado através de supostos dons biológicos e psicológicos dos/as estudantes, porque suas origens sociais determinam suas condições favoráveis ou não para o cumprimento das exigências escolares (BOURDIEU, 1998). Também dialogam com noções de privilégios das classes sociais superiores que transversalizam os processos de ensino-aprendizagem, seja pelo desconhecimento dos privilégios culturais das classes dominantes, seja pela imposição de códigos culturais aos estudantes das classes populares.

A maneira como ditas reflexões dialogam com tais ideias de Bourdieu é reconhecendo que estas últimas ainda persistem, mesmo em contexto tão diferente como foi o

ERE na UFG. Porém, as formas de existência destas realidades têm potencial para complementar as noções bourdieusianas que guiaram a análise, até aqui realizada, sobre as relações entre instituições escolares, docentes e estudantes nos processos de ensino-aprendizagem.

O ERE, ao exigir modificações comportamentais de docentes e discentes (sentidos e práticas de acordo com Weber e Bourdieu), exaltou a necessidade de transcender o reconhecimento dos privilégios culturais e valorizar outras formas culturais e de interação, diante das transformações sociais e profissionais às quais estiveram acometidos os/as discentes e docentes. Dito isso, não é possível afirmar que a imposição de códigos culturais das classes dominantes foi eliminada porque ela continuou, por exemplo, nos currículos e avaliações, mas com dinâmicas diferentes em sala de aula que precisam de outras pesquisas para serem mais profundamente compreendidas. Assim, uma das realidades que mais contribuiu para outras dinâmicas é o fato dos/as próprios/as docentes também estarem mais expostos a fragilidades e cobranças por parte dos discentes a respeito das suas formas de lidar com o ERE. Diante das novas realidades do ERE houve uma negociação tácita entre discentes e docentes que sustentou outras dinâmicas de interação nem sempre transversalizadas pela hierarquização do *habitus* dos/as estudantes.

A partir das reflexões que temos apresentado até o momento, ainda não é possível oferecer respostas decisivas a essa interrogante. Por enquanto, apenas temos mostrado algumas possibilidades de caminhos analíticos que, além de ratificarem a pertinência da teoria do *habitus* de Bourdieu para o exame de processos de ensino-aprendizagem, também poderiam aprofundar a compreensão desses processos a partir da aplicação desta proposta teórica em contextos diferentes daqueles que a sustentaram.

Notas

¹ Dados disponíveis no site <https://www.who.int/eportuguese/countries/bra/pt/>. Acesso em 22 de abril de 2020.

² As estratégias e ações sociais possuem significativas possibilidades de estarem objetivamente de acordo com os interesses dos membros do campo social onde se desenvolvam, sem que necessariamente tenham sido expressamente concebidas para este propósito.

³ Os dados apresentados não se referem a todos/as estudantes do curso no geral, apenas ilustram as realidades de várias turmas em níveis diferentes e a partir de respostas dadas a questionários semiabertos no período de conclusão das disciplinas, bem como observação participante dos docentes realizada entre agosto de 2020 e janeiro de 2022.

⁴ Não foi possível identificar nesta pesquisa diferenças ou semelhanças concretas nos processos de interiorização de conteúdos escolares por parte os/as discentes (uma das dimensões do *habitus*)

atreladas às suas condições sócio-históricas. Esta seria uma das pendências analíticas que derivam das reflexões aqui apresentadas. O que mais se identificou foram semelhanças entre diferentes grupos de discentes (de acordo com suas condições econômicas) nos processos de exteriorização de realidades internas como as emoções (outra dimensão do conceito de *habitus*). Estas formas de exteriorização se manifestam nas dificuldades para se dedicarem aos estudos.

- ⁵ Não pretendemos com esta ideia fazer alusão a uma independência no interior dos *habitus* dos componentes cognitivos, simbólicos e afetivos. Reconhecemos a interdependência entre esses elementos. Porém, a partir das experiências apresentadas no âmbito do ERE, é possível conjecturar que a questão emocional (também constitutivos e constituintes de conhecimentos e significados historicamente apreendidos, segundo as posições dos estudantes) tem tido um peso significativo na maneira como os agentes se têm envolvido com as dinâmicas de ensino-aprendizado.

Referências

BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*. Lisboa: Difel, 1989.

BOURDIEU, Pierre. *Razones prácticas: Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama, 1997.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, Pierre. *La Distinción: Criterios y bases sociales del gusto*. Editorial Ciudad de México: TAURUS, 2002.

BOURDIEU, Pierre. *A Distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo, Porto Alegre: Edusp; Zouk, 2007.

DURKHEIM, Emile. *Las reglas del método sociológico*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2001.

MERTON, Robert K. *Teoría y estructura sociales*. 4. ed. México: FCE, 2002.

NOGUEIRA, Cláudio M. M.; NOGUEIRA, Maria A. A Sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. *Educação & Sociedade*, São Paulo, ano XXIII, n. 78, abril/2002.

PARSONS, Talcott; SHILS, Edward A. *Hacia una teoría general de la acción*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz, 1968.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG). *Diagnóstico da situação de isolamento social discentes graduação*. Goiânia: Comissão de Gestão EECA/UFG, 2020a.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG). *Relatório de Gestão da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE)*. Goiânia, 2020b.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS (UFG). *Resolução CONSUNI/UFG nº 27/2020*. Disponível em: https://sistemas.ufg.br/consultas_publicas/resolucoes/arquivos/Resolucao_CONSUNI_2020_0027.pdf. Acesso em: 07 mar. 2023.

VETTORASSI, Andréa. Contribuições do Interacionismo Simbólico para uma Reflexão sobre a Educação a Distância e Ensino Remoto Emergencial em Tempos de Pandemia e Isolamento Social. *Princípios*, São Paulo, v. 161, p. 220-244, 2021.

WACQUANT, Loïc. Esclarecer o Habitus. In: WACQUANT, Loïc. *Sociologia, problemas e práticas*. Lisboa: [s.n.], 2004.

WEBER, Max. *Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2015. Vol. 1.

O trabalho pedagógico pensado como *práxis*

The pedagogical work thought as praxis

El trabajo pedagógico pensamiento como praxis

*Iduméa de Souza Fernandes Ramos**

*Ilsa do Carmo Vieira Goulart***

Resumo

Este texto tem como proposta apresentar uma diferenciação entre *práxis* e prática pedagógica, na dimensão do trabalho educativo. Ambos os termos são empregados como equivalentes no contexto educacional, o que se denota desconhecimento de seus reais significados e das implicações de sentidos. Para tanto, o artigo objetiva refletir sobre a concepção de Adolpho Sanchez Vázquez quanto à filosofia da *práxis*, bem como os conceitos de prática educativa e pedagógica, em correlação com o trabalho docente, numa tentativa de apresentar definições, diferenciações, similaridades e indissociabilidade. Por conseguinte, a partir de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, o texto propõe uma reflexão teórica em interlocução com as considerações sobre o trabalho docente, delineando-o, na perspectiva da *práxis* pedagógica, entendendo ser essa uma ação educativa que se espera para uma educação dialógica e emancipadora. O embasamento teórico das abordagens realizadas, quanto a educação emancipadora, pauta-se na pedagogia Freiriana, principalmente na obra “Pedagogia do Oprimido”. A reflexão atribui visibilidade aos conceitos de *práxis* e prática, colaborando para as discussões que delineiam a perspectiva de trabalho pedagógico como atividade social transformadora, reflexiva, libertadora e predominantemente dialógica.

Palavras-chave: Práxis pedagógica. Prática pedagógica. Trabalho pedagógico.

Recebido em: 28.03.2020 — Aprovado em: 14.02.2022

<https://doi.org/10.5335/rep.v29i3.10769>

ISSN on-line: 2238-0302

* Mestre em Educação. Prefeitura Municipal de Heliadora (MG). Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1733-566X>. E-mail: idumea46@gmail.com.

** Estágio Pós-doutoral pela Universidade de Barcelona. Doutora em Educação. Departamento de Gestão Educacional, Teorias e Práticas de Ensino (UFLA). Programa de Pós-Graduação em Educação (UFLA). Núcleo de Estudos em Linguagens, Leitura e Escrita (NELLE). Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-9469-2962>. E-mail: ilsa.goulart@ufla.br.

Abstract

This text aims to present a differentiation between praxis and pedagogical practice, in the dimension of educational work. Both terms are used as equivalent in the educational context, which denotes ignorance of their real meanings and meaning implications. To this end, the article aims to reflect on the Conception of Adolpho Sanchez Vázquez as to the philosophy of praxis, as well as the concepts of educational and pedagogical practice, in correlation with teaching work, in an attempt to present definitions, differentiations, similarities and indissociability. Therefore, based on a bibliographical research, with a qualitative approach, the text proposes a theoretical reflection in interlocution with the considerations on teaching work, outlining it, from the perspective of pedagogical praxis, understanding that this is an educational action that is expected for a dialogical and emancipatory education. The theoretical basis of the approaches carried out, regarding emancipatory education, is based on Freirian pedagogy, especially in the work "Pedagogia do Oprimido". The reflection attributes visibility to the concepts of praxis and practice, collaborating for the discussions that outline the perspective of pedagogical work as a transformative, reflective, liberating and predominantly dialogical social activity.

Keywords: Pedagogical praxis. Pedagogical practice. Pedagogical work.

Resumen

Este texto pretende presentar una diferenciación entre la praxis y la práctica pedagógica, en la dimensión del trabajo educativo. Ambos términos se utilizan como equivalentes en el contexto educativo, lo que denota ignorancia de sus significados reales e implicaciones de significado. Para ello, el artículo pretende reflexionar sobre la Concepción de Adolfo Sánchez Vázquez y la filosofía de la praxis, así como los conceptos de práctica educativa y pedagógica, en correlación con la labor docente, en un intento de presentar definiciones, diferenciaciones, similitudes e inseparabilidad. Por lo tanto, sobre la base de una investigación bibliográfica, con un enfoque cualitativo, el texto propone una reflexión teórica en interlocución con las consideraciones sobre la labor docente, esbozándola, desde la perspectiva de la praxis pedagógica, entendiendo que se trata de una acción educativa que se espera para una educación dialogante y emancipadora. La base teórica de los enfoques llevados a cabo, en materia de educación emancipadora, se basa en la pedagogía freiriana, especialmente en la obra "Pedagogía de los Oprimidos". La reflexión atribuye la visibilidad a los conceptos de praxis y práctica, colaborando para los debates que describen la perspectiva del trabajo pedagógico como una actividad social transformadora, reflexiva, liberadora y predominantemente dialogante.

Palabras clave: Praxis pedagógica. Práctica pedagógica. Trabajo pedagógico.

Considerações iniciais

*Indecisa, apenas articulada, se despierta la palabra.
No parece que vaya a orientarse
nunca en el espacio humano,
que va tomando posesión del ser que despierta lenta o
instantáneamente.
Pues que si el despertar se da en un instante, el espacio le acomete como
si ahí le hubiese estado aguardando para definirle,
para hacerle saber que es un ser humano sin más.
(ZAMBRANO, 1986, p. 8)*

As palavras como forma de expressividade da linguagem, sejam escritas ou oraliçadas, adquirem sentidos na discursividade. Parafraseando a epígrafe, ainda que não pareça que as palavras consigam orientar-se no contexto humano, ocorre que estas buscam possuir àqueles que se predispõem a aceitá-las, seja de forma lenta ou abruptamente, encontram ali um espaço para que reconheçam o que é humanizar. Nessa vertente, busca-se uma reflexão do trabalho pedagógico na perspectiva da linguagem como ação discursiva, que dinamiza, promove, orienta, dispersa, unifica, planeja e opera em espaços de relações interpessoais, que toma uma posição de um ser em atividade de expressividade, de direcionamento, de empoderamento, ao articular e mobilizar pensamentos, ações e modos de interação.

Na esfera educacional, as palavras compreendidas como modo de configuração da linguagem adquirem facetas determinantes nas relações procedimentais e atitudinais, ao instituir, apregoar e/ou demarcar perspectivas ideológicas e posicionamentos teórico-metodológicos, o que reflete no desencadeamento de determinados fazeres pedagógicos.

Embasado na premissa da linguagem como forma de expressividade e de interação, no caso pelas palavras (verbal ou não-verbal), o presente texto abre um espaço de diálogo tendo como centralidade as palavras *práxis*, prática educativa e pedagógica, trabalho docente, articulando discussões legitimadas sob a ótica argumentativa de Vázquez (2007) e Freire (1981; 1987; 1996; 2009), em interlocução com a concepção de Gutiérrez (1988), Nóvoa (1995), Tardif (2014), Tardif e Lessard (2014), entre outros autores que discutem a temática da prática educativa e do trabalho pedagógico.

A palavra *práxis* é empregada com frequência no meio educacional para designar o trabalho pedagógico. No entanto, há de se considerar que pouco se sabe sobre o termo, quando se observa seu emprego nos discursos pedagógicos. Os vocábulos *práxis* e prática, apesar de empregados como sinônimos, ambos se constituem termos com significados distintos. *Práxis* traz em seu bojo concepções marxistas, aspectos relacionados ao conhecimento, à atividade humana transformadora, com objetivos definidos,

que se materializam na construção da própria história dos sujeitos da ação. De acordo com Vázquez (2007, p. 219) “[...] toda *práxis* é atividade, mas nem toda atividade é *práxis*”.

Assim, a partir de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, o texto propõe uma reflexão teórica sobre o sentido de *práxis* tomando como embasamento a obra de Vázquez (1977), “Filosofia da *Práxis*”, especificamente o capítulo “O que é *Práxis*”, intenta-se uma reflexão conceitual, de modo a definir e a apreender seu significado.

Ao apresentar a *práxis* como ação dinâmica e transformadora, da atuação do homem com e sobre o mundo, longe se ser uma atividade reduzida aos pragmatismos, mas de uma atividade prática sustentada pela reflexão, este artigo objetiva refletir sobre as ideias de Adolpho Sanchez Vázquez quanto à filosofia da *práxis*. Para isso, busca-se uma definição de *práxis*, bem como os conceitos de prática educativa e pedagógica em correlação com o trabalho docente, numa tentativa de apresentar diferenciações, similaridades e indissociabilidade. As discussões têm por finalidade delinear o trabalho docente na perspectiva de uma *práxis* pedagógica, qual seja, transformadora, tomando como referência a proposta de educação assinalada por Paulo Freire, na obra “Pedagogia do Oprimido”.

Para melhor organização da reflexão proposta, o texto se organiza em seções que se desdobram na definição de *práxis* e prática pedagógica, no delineamento do trabalho docente como *práxis* pedagógica, com a intencionalidade de compreender e diferenciar terminologias, de modo a direcionar um olhar ao trabalho docente subsidiado pelo viés argumentativo de uma ação pedagógica transformadora, dialógica, interativa, reflexiva e, conseqüentemente, emancipadora.

Práxis e prática: compreendendo os conceitos

Os estudos de Vázquez (2007) ao tecer as concepções de Marx sobre a *Práxis*, que se pauta na argumentação de que filosofia ganha seu significado quando integra a ação das pessoas, orientando o processo de compreensão da realidade. Desse modo, a ‘matéria’ passa a ser objeto essencial para a ‘razão’, de modo que se ela fosse inexistente, a ‘razão’ não teria estímulos que a fizessem propor preceitos e conceitos, conforme destacam Pereira, Rocha e Chaves (2016). Tal proposição subsidia a afirmação que toda *práxis* é atividade, porém nem toda atividade é considerada *práxis*, visto que compreende uma forma de atividade específica, apesar de ter atividades vinculadas a ela. Nessa

perspectiva, Vázquez (2007, p. 219) traz o sentido de atividade “[...] como um conjunto de atos em virtude dos quais um sujeito ativo (agente) modifica uma matéria-prima dada”. A atividade prática dissolve-se, como uma simples atividade no plano teórico, ao contrário da *práxis*, que se solidifica na concreticidade da transformação.

Segundo Bottomore (1997) *práxis* pode ser definida como uma atividade livre, universal, criativa e autocriativa, por meio da qual o homem cria, produz e transforma (conforma) seu mundo humano, social e histórico, e a si mesmo. Entretanto, de acordo com o material de estudo da Escola de Gestores da Educação Básica, disponibilizado pelo Ministério da Educação e Cultura (BRASIL, 2010), a prática é entendida como uma atividade de caráter utilitário-pragmático, relacionada às necessidades imediatas de prática educativa. A verdadeira *práxis* se mostra exercida com embasamento teórico, porém, trata-se de uma atividade transformadora, real, efetiva e até mesmo revolucionária, entendida e desenhada como uma atividade prática social que modifica a natureza, em que o homem se firma como homem, transforma o meio natural e sua própria natureza, objetivamente para sua satisfação.

Depreende-se pela leitura que a *práxis* trata-se de uma atividade cognoscente, inseparável de toda verdadeira atividade humana, cujos fins e produção do conhecimento apresentam-se em íntima unidade. De acordo com Vázquez (2007, p. 224) “[...] a relação entre o pensamento e a ação requer a mediação dos fins que o homem propõe”.

Dessa maneira, como toda ação humana, a atividade prática que se manifesta por meio do trabalho, da atuação, das atividades artísticas ou da *práxis* revolucionária, segundo Vázquez (2007) constitui-se por uma atividade adequada a fins, cujo cumprimento, exige certo exercício cognoscitivo.

A atividade corresponde a algo propriamente humana, que é exercida pelo homem sobre determinado objeto ou meio natural e que tem a capacidade de projetar a obra que constrói. O homem se apodera dos materiais naturais para produzir algo útil para sua vida, para um determinado fim. No entanto, essa ação sobre o objeto envolvendo desejo, vontade ou conformação da matéria, exige conhecimento, discernimento, o que implica saber como fazer, saber o que utilizar para transformá-la, saber quais os objetos necessários e as possibilidades positivas ou não para a realização. Desse modo, nesse processo da ação “[...] as atividades cognoscitiva e teleológica da consciência, se encontram em uma unidade indissolúvel”, como descreve Vázquez (2007, p. 225).

Assim, a atividade da consciência, mantém íntima relação com o conhecimento, com ciência da finalidade da ação, porque fazer, que por sua vez, tem caráter teórico

que possibilita a transformação de uma realidade social ou natural pelo homem, que age conhecendo o que faz e se conhece na ação. Toda sua atividade prática encontra-se sustentada a fins, a propósitos e, cujo cumprimento, exige exercício do próprio ato de conhecer, do aprender, do aprimorar, do envolver-se corporalmente e estar teoricamente embasado.

Isto posto, cabe acrescentar que se nem toda atividade é considerada *práxis* transformadora, nem toda teoria, como conhecimento solitário e isolado, constitui-se em *práxis*, segundo aponta Vázquez (2007). *Práxis* não se resume a um mero fazer por fazer, por puro pragmatismo, sem um fim real, objetivo. Isso configura-se apenas em prática. *Práxis* trata-se de um modo de ser que, por meio da ação objetiva e real, transforma uma realidade natural ou social em uma nova realidade, ou seja, se a ação se objetiva materialmente, conforma e transforma uma realidade para atender suas necessidades humanas.

De acordo com os estudos de Vázquez (2007), a teoria contribui para transformar a realidade, para transformar a prática em *práxis*, haja vista que, por meio da *práxis*, o homem objetiva-se produzindo seu contexto sócio-histórico e cultural. Por isso, trata-se da configuração ontológica, como elemento essencial na constituição do ser humano, o possibilita ser o que é hoje, ao longo de milhares de anos, conforme destacam Pio, Carvalho e Mendes (2014).

Mediante as afirmações sobre a relação entre teoria, prática e *práxis*, percebe-se que correspondem a dimensões que são indissociáveis. Desta forma, tais conceitos encontram-se interligadas, são interdependentes, conforme assinala Freitas (2005, p. 138) “[...] para fazer distinguir a *práxis* das atividades meramente mecânicas, repetitivas, alienadas”, ao dialogar com o que afirma Konder:

A *práxis* é a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la, transformando-se a si mesmos. É a ação que, para se aprofundar de maneira mais consequente, precisa da reflexão, do autoquestionamento da teoria; e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática (KONDER, 1992, p. 115, *apud* FREITAS, 2005, p. 138).

A teoria empodera os sujeitos para atuar de maneira reflexiva sobre determinado objeto ou realidade natural, proporciona conhecimentos para atuar com discernimento sobre determinada realidade. E, para complementar a reflexão sobre *práxis* e prática, no contexto da ação transformadora, corrobora-se com a reflexão “[...] a prática pedagógica é uma atividade que gera cultura, à medida que é praticada, portanto, a prática

docente em movimento é produtora de conhecimento, ela é práxis” (GIMENO SACRISTÁN, 1991, p. 83).

A teoria fundamenta a prática e contribui para a reflexão sobre a realidade a ser transformada. A *práxis*, portanto, define-se em uma atividade prática que se sustenta na reflexão teórica. A contraposição teoria-prática não se fundamenta. Uma ação complementa a outra para conceder validade à prática. Vázquez (2007) para descrever sua concepção pauta-se nas ideias de Marx, ao tratar da atividade prática existente na *práxis* da seguinte maneira:

Marx enfatiza o caráter real, objetivo, da *práxis*, na medida em que transforma o mundo exterior que é independente de sua consciência e de sua existência. O objeto da atividade prática é a natureza, a sociedade ou os homens reais. O fim dessa atividade é a transformação real, objetiva, do mundo natural ou social para satisfazer determinada necessidade humana (VÁZQUEZ, 2007, p. 226).

Portanto, o que se constrói a partir da atividade objetiva, concreta, transformadora, fundamentada teoricamente é uma nova realidade, que assim realizada, constitui-se *práxis*. Para Vázquez (2007) incide diferentes níveis de *práxis*, o que está correlacionado ao grau de consciência do sujeito no curso da prática e com o grau de criação com que transforma a matéria, convertendo-a em produto de sua atividade prática. Conforme o grau de consciência e de criatividade se abalizam manifestações distintas, de um lado a *práxis* criadora e a reiterativa ou imitativa e, de outro, a *práxis* reflexiva e a espontânea. O que compõe os quatro níveis da *práxis*: a *produtiva*, a artística, a experimental e a política.

A *práxis produtiva* está relacionada com a atividade prática produtiva transformadora que o homem estabelece mediante o trabalho com a natureza. Por meio do trabalho o homem transforma objetos com relação a um fim determinado. Já a *artística* trata-se de uma atividade que possibilita a produção ou criação de obras de arte. Da mesma maneira que a *práxis produtiva*, a artística consiste na transformação de uma matéria, não por necessidade prático-utilitária, mas sim por uma necessidade geral humana de se comunicar e se expressar. A perspectiva produtiva ou criadora supõe relação mais intrínseca entre as dimensões subjetivas e objetivas, em outras palavras, entre aquilo que planejamos e realizamos. Criar significa idealizar e realizar o pensado, porque nela o ser humano se complementa, pois produz objetos que satisfazem suas necessidades, humaniza-se, transforma o meio e a si mesmo.

Práxis experimental satisfaz às necessidades de investigação teórica e, de acordo com Vázquez (2007, p. 230), em particular às de comprovação de hipóteses. O fim

principal é teórico, quando se leva “[...] a cabo o experimento para provar uma teoria ou determinados aspectos dela”.

E por fim, a *práxis política* é apresentada por Vázquez (2007) como a *práxis* que o homem é sujeito e objeto dela; configura-se em ação em que o homem atua sobre si mesmo. Dentro da perspectiva política pode-se refletir sobre a *práxis social* e *práxis revolucionária*. A *práxis social* toma por objeto, não um indivíduo, mas um grupo ou classes sociais. E a *revolucionária* é a forma mais alta de *práxis política* enquanto prática transformadora.

Vázquez (2007, p. 232) afirma que “[...] se o homem existe, enquanto tal, como ser prático, isto é, afirmando-se com sua atividade prática transformadora diante da natureza exterior e diante da própria natureza, a *práxis revolucionária* e a *práxis produtiva* constituem duas dimensões essenciais de seu ser prático”.

Porém, tanto uma como as demais formas de *práxis* são apontadas como formas específicas concretas de *práxis* total humana “[...] graças a qual o homem como ser social e consciente humaniza os objetos e se humaniza a si mesmo”. Em suma, a definição de *práxis* apresentada nos estudos de Vázquez (2007, p. 237) trata-se de “[...] uma atividade material, transformadora e adequada a fins”, o que contribui para pensar a educação como uma ação transformadora, intencional, respaldada na prática teórica para a conquista dos objetivos.

Segundo Freire (1987, p. 52) a *práxis* refere-se a “[...] uma reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido”. A reflexão do autor, demonstra que a ação crítica do sujeito sobre a realidade torna-se fundante para nela atuar e superar as desigualdades. Nessa perspectiva, a inserção crítica se faz por meio da *práxis*, pois nenhuma realidade se transforma por si mesma.

Uma prática pedagógica vazia teoricamente, inviabiliza a reflexão sobre a própria prática e a realidade existente e, por conseguinte, não gera transformação, o que discutiremos na próxima seção.

Delineando o trabalho docente na perspectiva da *práxis* pedagógica na concepção Freiriana

A prática pedagógica se configura a partir de intencionalidades, as quais necessitam partir da construção coletiva de diretrizes com princípios axiológicos, do fortalecimento de laços de solidariedade, de respeito e de valorização mútua, de modo a privilegiar o desenvolvimento da pessoa humana. Desse modo, posicionamentos éticos,

críticos, reflexivos se mostram capazes de provocar mudanças na sociedade, tendo em vista que se trata de ações que se fazem presente na interioridade de cada sujeito. A ação docente trata-se de uma prática essencialmente política, na perspectiva de que o sujeito se constitui pela transformação da interioridade a partir das relações construídas na exterioridade, num movimento dinâmico e dialógico.

A educação nessa dimensão do trabalho docente é problematizadora, não uma educação bancária, a qual é refutada por Freire (1987) e expressada como alienante da ignorância. Na educação bancária o educador será sempre o que sabe, enquanto os estudantes os que não sabem. A educação neste prisma fundamenta-se na compreensão dos homens como seres vazios e que precisam ser preenchidos de conteúdos. O que se espera da educação é pensar nos sujeitos “[...]” como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada no mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo” (FREIRE, 1987, p. 94).

Assim, na concepção de Freire (1987) a educação é vista como ação transformadora da realidade social e cultural, a prática pedagógica nela inserida deve estar fundamentada na satisfação das necessidades da pessoa humana, enquanto ser sócio-histórico-cultural, de modo a tornar-se *práxis*, compreendendo-a como capacidade humana de transformar-se e transformar a natureza e a sociedade. A *práxis* educativa na concepção Freiriana se pauta na reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo, modificá-lo, humanizá-lo.

O embate dialético entre ação-reflexão, presente neste método, favorece a mudança da consciência humana com relação à estrutura social, aproximando-o da realidade estudada de maneira crítica e reflexiva. Na percepção de Freire (1987) a *práxis* é a pedagogia dos homens empenhados na luta por liberdade, uma pedagogia humanista e libertadora. Nessa proporção, a educação viabilizada por uma *práxis* transformadora possibilita aos sujeitos saírem de sua condição de oprimidos para a construção de um mundo mais humanizado.

O homem constrói conhecimentos que lhe propicia satisfazer-se, transformar o meio em que vive e a si próprio. A educação, portanto, na sua tarefa básica da formação humana, fomentada no exercício da prática pedagógica, fornece subsídios para a construção do conhecimento que permite ao ser humano intervir na realidade de maneira real e concreta. A *práxis* neste contexto é a construção de conhecimentos válidos, que são concretizados, experimentados na vida real, cotidianamente, no contexto em que os sujeitos estão inseridos, no sentido de promover a libertação.

Entretanto, Freire (1987, p. 30) esclarece que ações diversas atuam de maneira opressora neste processo, como a injustiça, a exploração, a opressão, a violência, a indiferença, a impaciência, o desprezo, a raiva, a falta de diálogo, entre outras, que, segundo o autor, negam a vocação a que fomos chamados: a vocação a ser homem. Percebida como a ação de latrocínio da humanidade, a desumanização refere-se às “[...] próprias atitudes dos sujeitos que retiram dele a condição de ser humano”, conforme salienta Goulart (2016, p. 714).

Nesse sentido, Freire (1987, p. 69) destaca que “[...] ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”. É na relação dialógica, no diálogo crítico e libertador, ou seja, na dialogicidade da educação, que Freire descreve e sustenta seu método educativo. Para o autor, é na comunhão, por meio do diálogo como fenômeno particularmente humano, que os homens se pronunciam uns aos outros, pois “[...] não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 1987, p. 69).

A perspectiva de Freire (1987) abre duas vertentes argumentativas que, embora distintas, estão intimamente inter-relacionadas, uma refere-se ao diálogo como uma exigência existencial, como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. Trata-se da palavra enquanto linguagem, modos de expressividade que remete ao encontro “[...] em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato e depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes” (FREIRE, 1987, p. 109).

Entretanto, deve ser uma troca dialética do conhecimento, de saberes, de experiências. Nessa perspectiva, o trabalho docente precisa primar o diálogo, não como simples troca de ideias, mas como uma necessidade humana fundada no amor, na humildade, na fé nos homens, ancorados na confiança e na esperança. A compreensão de esperança não se refere a uma ação de indiferença, de impassibilidade, de cruzar os braços e esperar, visto que, para Freire (1987, p. 82), representa vivacidade, em que “[...] movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero”.

Assim, depreende-se pelo discurso de Freire (1987) que a verdadeira educação é firmada no diálogo, na superação da contradição entre educandos-educador, partindo sempre das experiências, conhecimentos dos educandos, para a construção de novos conhecimentos vinculados a sua cultura, mediatizados pelo mundo.

A verdadeira educação autêntica, conforme propõe Freire (1987, p. 84) “[...] não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo”. As considerações de Freire (1981; 1987) assinalam que nenhuma prática educativa ocorre

de forma aleatória, mas mediante a um contexto concreto, histórico, social, cultural, político e econômico.

Nesse contexto, Freire (1996, p. 136) considera que “[...] sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto uma relação dialógica”, o que se constitui a partir da inquietação e da curiosidade. Freire (1996) destaca a inquietação indagadora como parte vital da prática educativa. Na mesma vertente, as proposições de Pérez Ferra (2013) a respeito da “indagación como actitud”, apresenta uma concepção de como uma atitude questionadora, possibilita aos professores posicionarem-se frente aos possíveis dilemas que poderão surgir no desempenho da função docente, e, também, frente às mudanças constantes no processo educativo, político-social.

A atitude indagadora da realidade educacional, no contínuo decurso do que se compreende por docência, segundo Goulart (2016), se estrutura em atos e ações dos sujeitos em seu processo formativo, que acontecem em movimentos circulares e em constantes retomadas de posições, os quais integram a dialogicidade como o ato reflexivo, o ato de encantar-se com o fazer pedagógico e o ato de empatia.

Outra vertente argumentativa proposta por Freire (1987) remete ao ato de reflexão da ação, entendendo que por meio das ações os sujeitos agem e interagem sobre o mundo, de modo que se cria, que se potencializa o domínio sobre a cultura e a história. É nessa perspectiva que se configuraram sujeitos da *práxis*, descrita por Freire (1987, p. 92) como um ato de reflexão da ação “[...] transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação”.

Nessa direção, pode-se correlacionar à concepção de reflexão-na-ação, conforme apregoa Schön (2000, p. 32), que refere à vinculação entre o conhecimento e a reflexão, visto que a é possível “[...] refletir no meio da ação, sem interrompê-la. Em um presente-da-ação, um período de tempo variável com o contexto, durante o qual ainda se pode interferir na situação em desenvolvimento, nosso pensar serve para dar nova forma ao que estamos fazendo, enquanto ainda o fazemos”. O que o autor ressalta é que ocorre um movimento de reflexão-na-ação, pois “[...] tem uma função crítica, questionando a estrutura de pressupostos do ato de conhecer-na-ação” (SCHÖN, 2000, p. 33).

Zeichner (1993) expõe a concepção de prática reflexiva a partir de três aspectos: o primeiro de que a atenção do professor se volta para sua própria ação; o segundo referente ao carácter político e emancipatório da reflexão da prática, o terceiro aponta o compromisso da reflexão enquanto carácter social. Em estudos posteriores Zeichner (2008) aponta a necessidade de se reconhecer que a ‘reflexão’ por si mesma não tem significação, visto que todos os professores são reflexivos de alguma forma, por isso

destaca a importância de se considerar o que se pretende que os professores reflitam e como se efetivará tal reflexão.

Portanto, o trabalho pedagógico pensado como *práxis* pedagógica é capaz de desenvolver um ser humano em todas as suas potencialidades, pois deve estar apoiada na filosofia da educação reflexiva, dialética, dialógica, problematizadora, libertadora e nas diversas formas de *práxis*, citadas por Vázquez (2007), como a experimental, a produtiva, a artística, a política, a teórica que possibilitam a reflexão sobre a realidade, permitindo aguçar o olhar sobre o contexto educativo, social, cultural e tudo que a envolve. Quando o sujeito se encontra preparado nesta dimensão da *práxis* pedagógica, ao analisar as práticas educativas pela ótica reflexiva, permite-se pensar nas mudanças, nas transformações da realidade vivenciada, bem como nas possibilidades e limitações de atuação, construindo um mundo mais humanizado e livre para todos.

O trabalho pedagógico e a relação com a *práxis*

Ao considerar a relação entre a *práxis* e o trabalho docente adentramos numa reflexão sobre as relações construídas com e pelas atividades pedagógicas. Se por um lado o trabalho docente no contexto educativo aventa discussões sobre a relação entre teoria e prática, por outro tem-se a preocupação da dicotomia entre didática e pedagogia. Segundo Tardif (2014) a organização do trabalho docente tem natureza que se emana tanto de organizações consideradas estáveis, solidificadas por normativas e regulamentações institucionais, quanto das interações construídas entre professores, alunos, funcionários. Diante dessa perspectiva dual, o fazer docente parte da ideia de que o conhecimento curricular não existe sem correlação ao contexto interativo e dialógico, a prática pedagógica demonstra a concepção teórica e metodológica que o professor apresenta sobre o processo de ensino e aprendizagem, ou melhor, sobre a prática educativa.

Ao discorrer sobre a prática educativa, Tardif e Lessard (2014) a identificam a partir de três concepções, decorrentes da cultura escolar, uma que relaciona a prática a uma atividade artesanal, outra que se direciona à técnica sedimentada em valores e crenças, e ainda, outra que inclina à ideia de interação. Os estudos de Tardif e Lessard (2014) apresentam a perspectiva de prática como atividade artesanal que consiste numa das concepções mais antigas a respeito do fazer docente, advém da concepção e educação como arte proposta pelos gregos, o que se estendeu às demais civilizações. Parte da ideia de uma atividade específica, em “[...] a arte se baseia em disposições e habilidades

naturais, em *habitus* específicos, em disposições desenvolvidas e confirmadas pela prática e pela experiência de uma arte específica” (TARDIF; LESSARD 2014, p. 157).

A prática como técnica guiada por valores, segundo Tardif e Lessard (2014) trata-se de uma concepção que oscila entre a objetividade e a subjetividade, ou seja, de ações que remetem àqueles que exercem a função da docência, aos saberes que advém de um conhecimento objetivo, de ações técnicas, de orientações normativas, sedimentadas por atuações guiadas seja pela ordem de valores ou de interesses. Para o autor tal ideia mobiliza duas formas de ação, “[...] por um lado, é uma ação guiada por normas e interesses que se transformam em finalidades educativas, por outro uma ação técnica e instrumental que busca se basear no conhecimento objetivo” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 163).

A terceira concepção de prática educativa concerne na ideia de interação, que diz respeito à atividade em que as pessoas agem em função de outrem. Uma proposição que se põe em proximidade com o conceito de ato responsivo, da concepção de linguagem enunciativa-discursiva, segundo Bakhtin (2010) a questão da filosofia do ato em interface com o processo de formação docente, o que remete à compreensão da atitude de reflexão do fazer, visto que a ação do pensamento é considerada um ato, porque para “[...] cada pensamento meu, junto com seu conteúdo, é um ato ou ação que realizo – meu próprio ato ou ação individualmente responsável” (BAKHTIN, 2010, p. 21).

Tendo em vista que o trabalho docente acontece mediante à uma prática educativa orientada e movida por pessoas, em que ao agir interativo se emolda pela dialógica e pela atitude responsiva. O fazer docente tramita entre saberes temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, que segundo Tardif (2000) e Tardif e Lessard (2014), carrega em si as marcas do seu objeto que é o próprio ser humano. Diante disso, tem-se ação com e para o outro, o agir interativo que, de acordo com Tardif e Lessard (2014), não privilegia o controle ou manipulação de objetos, nem de pessoas, mas promove o confronto, adaptando a diferentes modos ou modulações conforme o objetivo proposto. As práticas educativas desenvolvidas compreendem o trabalho docente e sua atuação sobre os objetos, abrangem interações entre os sujeitos, estruturadas por relação, descritas por Tardif e Lessard (2014), ora como “lado a lado”, em a ênfase ocorre em colaboração entre os pares e na coordenação de ações para realização em conjunto; ora como “face a face” em que a evidência está na interação com o outro que mais se destaca na ação. Em suma, a proposição se distingue pela ideia de interação com base social do agir educativo.

Ao considerar que o trabalho docente se constitui num movimento dinâmico, intenso e contínuo de ações e de atuações, reporta-se à concepção de Freire (1987, p.

78) de que a *práxis* envolve ‘dialogicidade’, porque a formação humana não se restringe aos atos silenciados ou isolados, mas antes de uma dinamicidade das ações como processo de interação entre os sujeitos envolvidos, haja vista que é “[...] na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”, na interlocução que se viabiliza o ato formativo.

Considerações finais

A *práxis* se mostra um conceito central nos estudos de Vázquez (2007), o que corrobora para o pensar e o repensar sobre a prática pedagógica no contexto social contemporâneo, como processo objetivo, real, libertador, transformador da realidade sócio-histórico-cultural.

Assim, a compreensão do seu significado, sua implicação nas concepções de prática pedagógica, observando a íntima relação existente entre a teoria, prática e *práxis*, possibilita uma tomada de consciência do ato realizado para não cair na mera teorização, no pragmatismo ou, simplesmente, no praticismo, permitindo que se promova uma reflexão-ação – e vice-versa – sobre a própria prática pedagógica.

Considerando, portanto, os conceitos trazidos por Vázquez (2007) sobre a *práxis*, pode-se dizê-la uma ação transformadora sobre a realidade, apoiada na reflexão-ação e sustentada pela teoria, sem a qual não há fundamentação. Diante disso, o trabalho pedagógico deve ser traçado com fins claros, objetivos, numa dimensão dialógica conforme é concebido por Freire (1981; 1987).

O processo educacional, na perspectiva de Freire (1987), mostra-se como uma educação para a superação das desigualdades, construída na dialogicidade e na ação problematizadora, por meio da qual o educador e educando se encontram dialeticamente na prática de liberdade. Longe de ser uma liberdade oca, esvaziada de sentidos, espaço desocupado em que se depositam ‘coisas’, deve, antes, ser autêntica e humanizante. Para Freire (2017, p. 93) a libertação autêntica “[...] é *práxis*, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. Nessa perspectiva educacional, Freire (1987, p. 167-168) aponta como *práxis* o agir consciente, uma vez que os homens são seres do “quefazer” e que, sendo, seu fazer ação e reflexão se constitui em teoria e prática, ou seja, em *práxis*, por compreender um ato de transformação dos sujeitos e do mundo.

Em suma, depreende-se que prática e *práxis* possuem concepções distintas, porém se imbricam no trabalho pedagógico mediado pela teoria, que fornece subsídios para pensá-la com coerência e fazer a educação autêntica, dialógica, transformadora e libertadora. Na concepção de Freire (1987) “[...] a palavra verdadeira, que é trabalho,

que é *práxis*, é transformar o mundo”, porque o ato dialógico não é privilégio, mas é visto como direito. A prática educativa torna-se um ato de palavra, de expressividade, de interação, de reflexão, pois, enquanto atividade transformadora do mundo, constitui-se em *práxis*.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do ato responsável*. Trad. Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BOTTOMORE, Tom. *Dicionário do Pensamento Marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997. Disponível em: http://sociological.dominiotemporario.com/doc/DICIONARIO_DO_PENSAMENTO_MARXISTA_TOM_BOTTOMORE.pdf. Acesso em: 13 out. 2019.
- BRASIL. Programa Escola de Gestores da Educação Básica. *Praxis*. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/escola-de-gestores>. Acesso em: 08 jan. 2023.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.
- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREITAS, Maria Auxiliadora S. Práxis pedagógica e professores intelectuais: refletindo as tensões e concepções da formação/prática docente. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, n.1, p. 135-150, 2005. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/485>. Acesso em: 20 jan. 2020.
- GIMENO SACRISTÁN, José. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A., (org.). *Profissão professor*. Cidade do Porto: Porto Editora, 1991, p. 61- 92.
- GOULART, Ilsa Carmo Vieira. Linguagem, dialogicidade e docência: o processo de formação em atos. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 16, n. 49, p. 705-726, 2016. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4969>. Acesso em: 29 set. 2020.
- GUTIÉRREZ, Francisco. *Educação como práxis política*. São Paulo: Summus, 1988.
- NÓVOA, Antônio (Org.). *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1995.

PEREIRA, Dirlei Azambuja; ROCHA, Sheila de Fátima Mangoli; CHAVES, Priscila Monteiro. O conceito de práxis e a formação docente como ciência da educação. *Revista de Ciências Humanas – Educação*, Frederico Westphalen, RS, v. 17, n. 29, p. 31-45, dez. 2016. Disponível em: <<https://revistas.fw.uri.br/index.php/revistadech/article/view/2307>> . Acesso em: 29 set. 2020.

PÉREZ FERRA, M. La actitud indagadora del professor: um proceso para desenrollar competencias em los docentes. *Revista Curriculum y formación del profesorado*, v.17, n.13, p. 57-72, sept. /diciembre, 2013. Disponível em: <<https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41776>>. Acesso em: 29 set. 2020.

PIO, Paulo Martins; CARVALHO, Sandra Maria Gadelha de; MENDES, José Ernandi. Práxis e prática educativa em Paulo Freire: reflexões para a formação e a docência. ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - Didática e Prática de Ensino na relação com a Formação de Professores. XVII, 2014, Recife. *Anais*. Recife: UEC, 2014, p.1-12.

SCHÖN, Donald A. *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000. Disponível em: http://www.ergonomia.ufpr.br/Metodologia/RBDE13_05_MAUURICE_TARDIF.pdf. Acesso em: 29 set. 2020.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Trad. João Batista Kreuch. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. O que é práxis. In: VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da práxis*. Editora Expressão Popular, 2007, p. 219-237.

ZAMBRANO, María. *Claros del bosque*. Barcelona: Editorial Seix Barral, 1986.

ZEICHNER. Kenneth M. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: EDUCA, 1993.

ZEICHNER. Kenneth M. Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf>. Acesso em: 29 set. 2020.

Educação, poder e resistência na era digital

Education, power and resistance in the digital age

Educación, poder y resistencia en la era digital

*Manuel Gonçalves Barbosa **

Resumo

Este artigo tem o duplo objetivo de analisar a reconfiguração do poder na era digital e discutir, tendo em conta as suas perigosas consequências em termos individuais e sociais, o papel da educação na construção de atitudes defensivas relativamente a esse poder, hoje essencialmente protagonizado pelas grandes plataformas de serviços digitais. A opção metodológica consiste em aproveitar, para esses propósitos, não apenas um vasto acervo de obras recentes como algumas referências históricas importantes, nomeadamente foucaultianas. A estrutura organizativa do artigo inclui três secções: na primeira, aborda-se a reconfiguração do poder na era da transição digital; na segunda, analisa-se o *modus operandi* desse novo poder fazendo emergir, em toda a sua estranheza e complexidade, a categoria de governamentalidade tecnodigital; na terceira e última secção coloca-se a questão da resistência a essa insidiosa governamentalidade da era digital e o eventual contributo da educação nesse sentido, considerando as ações que se afiguram pedagogicamente pertinentes na instituição escolar.

Palavras-chave: educação; poder; resistência; plataformas digitais.

Abstract

This article has the dual objective of analyzing the reconfiguration of power in the digital age and discussing, taking into account its dangerous consequences in individual and social terms, the role of education in the construction of defensive attitudes towards that power, that today is essentially carried out by the great digital service platforms. The methodological option consists of taking advantage, for these purposes, not only of a vast collection of recent works but also of some important historical references, namely foucauldian ones. The organizational structure of the article includes three sections: the first deals with the reconfiguration of power in the era of digital transition; in the second one, the *modus operandi* of this new power is analyzed, in order to bring out, in all its strangeness and complexity, the category of technodigital governmentality; the third and last section poses the question of resistance to this insidious governmentality of the digital age and the possible contribution of education in this sense, considering the actions that seem pedagogically relevant in the school institution.

Keywords: education; power; resistance; digital platforms.

* Doutor em Educação pela Universidade do Minho-Portugal e atualmente Professor Associado no Departamento de Teoria da Educação e Educação Artística e Física do Instituto de Educação da Universidade do Minho. Membro Integrado do Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8728-6667>. E-mail: mbarbosa@ie.uminho.pt.

Recebido em: 13.12.2022 — Aprovado em: 11.01.2023
<https://doi.org/10.5335/rep.v29i3.14185>
 ISSN on-line: 2238-0302

Resumen

Este artículo tiene el doble objetivo de analizar la reconfiguración del poder en la era digital y discutir, teniendo en cuenta sus peligrosas consecuencias en términos individuales y sociales, el papel de la educación en la construcción de actitudes defensivas respecto a ese poder, hoy mayormente representado por las grandes plataformas de servicios digitales. La opción metodológica consiste en aprovechar, para estos fines, no solo un vasto acervo de obras recientes, sino algunas referencias históricas importantes, en particular foucaultianas. La estructura organizativa del artículo incluye tres secciones: en la primera, se aborda la reconfiguración del poder en la era de la transición digital; en la segunda, se analiza el *modus operandi* de ese nuevo poder haciendo surgir, en toda su extrañeza y complejidad, la categoría de gubernamentalidad tecnodigital; en la tercera y última sección se plantea la cuestión de la resistencia a esa insidiosa gubernamentalidad de la era digital y la posible contribución de la educación en este sentido, considerando las acciones que parecen pedagógicamente pertinentes en la institución escolar.

Palabras clave: educación; poder; resistencia; plataformas digitales.

Introdução

A era digital, agora com mais intensidade, altera significativamente os estilos de vida e dá seguramente mais protagonismo a empresas da internet, seja na área do comércio e dos serviços, seja nos domínios da comunicação, da busca de informação e dos relacionamentos sociais. Se esse papel central e ascendente das empresas tecnológicas nada tivesse a ver com relações de poder e com novas e insidiosas formas de exercer esse poder, a chamada ‘transição digital’ poderia avançar em piloto automático e nós, abençoando a oportunidade de viver esse exaltante momento da humanidade, poucas razões teríamos para duvidar das grandes plataformas da internet, da extração de dados dos nossos traços digitais, das análises preditivas, da construção de perfis comportamentais e da própria modificação do nosso comportamento para que esses perfis, aproximando-se da certeza, sejam mais atrativos em termos comerciais.

Tudo seria simples, e de resto sem contestação, se essas operações, assegurando a proteção de dados, a vontade individual e uma rigorosa ética de serviço comunitário, se destinassem a melhorar a qualidade dos resultados das pesquisas de informação ou a facilitar o acesso a pessoas, redes, bens e serviços, sem favoritismos, enviesamentos e oportunismos. Na prática, infelizmente, não é assim. Essa mediação informática, protagonizada pelas grandes plataformas da internet, e assistida pela vigilância apertada dos comportamentos *online*, é basicamente uma grande indústria de apropriação, processamento e monetarização de dados pessoais, atuando dissimuladamente para se

esquivar à nossa percepção consciente e, assim, a uma eventual indignação e protesto. O que essas plataformas fazem, nos seus processos de renderização de dados pessoais, não é vender os dados em bruto, sem mais especificações, mas oferecer produtos preditivos extraídos desses dados, ou seja, apresentar previsões sobre o nosso comportamento. Só assim são interessantes para os anunciantes, para os agentes que, querendo influenciar as nossas decisões no mercado das ideias, dos bens e dos serviços, apostam tudo na publicidade comportamental, isto é, na publicidade individualizada, personalizada ou em função do perfil de consumo de cada indivíduo. É assim que os dados pessoais se transformam na galinha de ovos de ouro dos gigantes da internet (entre eles: Google, Meta, Uber, Amazon, Microsoft, Apple, Twitter, Baidu, TikTok, WeChat) e nós em fontes de matéria-prima gratuita dessa nova lógica de acumulação: a economia dos dados ou o comércio de informação relativa às pessoas.

Essa economia dos dados, também chamada “capitalismo de plataformas” (SRNICEK, 2017), ou “capitalismo da vigilância” (ZUBOFF, 2020), não coloca apenas em evidência um negócio parasitário que vive à custa dos nossos dados pessoais. Também faz vir ao de cima uma nova forma de poder, o “tecnopoder digital”, isto é, um poder tecnológico que assenta na soberania dos dados e é assistido por algoritmos cada vez mais “inteligentes”, os denominados “algoritmos evolutivos ou de aprendizagem automática” (DOMINGOS, 2017). Estamos perante uma reconfiguração do poder cuja intenção, por vias pacíficas, e de maneira indolor, é exercer influência comportamental, incitando, induzindo e seduzindo para produtos, serviços e, inclusivamente, para crenças e ideologias, no caso dos anúncios que remetem para essa esfera. O tecnopoder digital, baseado em operações algorítmicas sobre informação digitalizada a nosso respeito, ambiciona conduzir as nossas condutas, em estruturar o seu campo de possíveis, em moldar a sua direção ou orientação para benefício de entidades terceiras: as plataformas digitais, antes de mais e, depois, os anunciantes, isto é, os seus verdadeiros clientes.

A era digital não acaba, pois, com o poder. Antes o reconfigura ou lhe dá uma nova forma. É um poder sem recurso à violência pura e dura, como nos poderes totalitários, mas ainda assim onnipresente e influente nas nossas vidas, crescentemente híbridas, tanto *online* como *offline*. Podemos fazer de conta que não existe ou que é demasiado *soft* para nos afetar a conduta, mas o facto é que, sendo lúcidos e críticos, e além disso preocupados com a defesa da agência humana, ela própria essencial para viver em democracia, talvez devêssemos dar atenção ao modo como esse poder é exercido e se lhe podemos opor resistência, não obstante a sua ubiquidade, invisibilidade e relativa ilegibilidade. Se a estas enigmáticas características acrescentarmos a vertigem

provocada pela sua surpreendente complexidade, quer isso dizer que estamos condenados a ficar presos nas suas garras e a desconhecer as suas manobras? Ou será que a educação, através de exercícios de consciencialização e, mais além, de capacitação para o envolvimento em ações de contestação, pode ajudar a fazer frente a esse hegemónico poder?

As questões são desafiantes e a sua abordagem pode seguir vários roteiros. Aqui, a opção metodológica é delinear um discurso de resposta a essas questões tendo por base um acervo significativo de obras recentes, sem esquecer referências históricas importantes, como o pensamento do “último” Foucault acerca dos jogos de poder entre sujeitos envolvidos em relações estratégicas e segundo categorias eminentemente afetivas, como o incitar, o induzir, o desviar, o tornar fácil ou difícil, o alargar ou limitar, o tornar mais ou menos provável, ou o empurrar numa determinada direção, precisamente com o objetivo de melhor ilustrar a natureza do tecnopoder da era digital. A estrutura organizativa do artigo, essa, desenvolve-se em três secções: na primeira aborda-se a reconfiguração do poder na era da transição digital; na segunda analisa-se o *modus operandi* desse novo poder fazendo emergir, em toda a sua estranheza e complexidade, a categoria de governamentalidade tecnodigital, inspirada em textos foucaultianos; na terceira e última secção coloca-se a questão da resistência a essa insidiosa governamentalidade da era digital e o eventual contributo da educação nesse sentido, considerando as ações que se afiguram pedagogicamente pertinentes na instituição escolar.

A era do tecnopoder digital

À medida que se vai aprofundando a compreensão da era digital e, portanto, do ecossistema da internet, torna-se evidente que o poder não desapareceu de cena e que, ao invés das promessas iniciais (MCCHESENEY, 2015), não se verificou o empoderamento dos utilizadores das plataformas digitais. Essa ideia segundo a qual as pessoas passariam a usufruir de um poder sem precedentes, capaz de resolver muitos dos seus problemas em diferentes áreas, vai-se dissolvendo no ar perante a descoberta de um inédito sistema de poder que se apropria indevidamente de dados pessoais, e que os explora comercialmente, depois de os submeter a complexas operações algorítmicas. O poder, como sintética e acutilantemente faz notar Josep Burgaya, “apenas muda de mão e de forma” (2021, p. 21). “Muda de forma”, porque é agora um poder tecnológico baseado em informação digital a nosso respeito e em complexas operações de tratamento automático ou semiautomático dessa informação. E “muda de mão”, porque os

verdadeiros senhores desse “tecnopoder digital” são os grandes *players* da economia dos dados, ou seja, e nas palavras de Shoshana Zuboff, “os capitalistas da vigilância” (2020, p. 22).

A revolução digital em curso e, de resto, o tecnopoder digital, não se compreenderiam adequadamente sem a referência a esses agentes protagonistas da nova lógica de acumulação capitalista, uma lógica que começa por transformar a experiência humana em dados comportamentais e em retirar desses dados produtos preditivos para venda. A situação atual, num contexto de grande concorrência pelos melhores produtos preditivos, entretanto, já vai além disso, como aliás é mostrado por Zuboff:

À medida que a competição se intensifica, os capitalistas da vigilância aprendem que não lhes basta extrair as experiências humanas. As matérias-primas mais preditivas surgem quando se intervém na nossa experiência, moldando o nosso comportamento em prol dos resultados comerciais dos capitalistas da vigilância. Concebem-se novos protocolos automatizados que influenciam e modificam o comportamento humano em larga escala, ao mesmo tempo que os meios de produção se subordinam aos novos, e mais complexos, meios de modificação comportamental (2020, p. 34).

O que guia essa nova lógica económica não é apenas o tratamento de informação a nosso respeito com base na nossa pegada digital, o que, só por si, e sem autorização prévia, já é problemático. Despudoradamente, e no meio de uma grande opacidade de procedimentos, o que se leva a cabo é a deliberada intervenção no nosso comportamento por forma a dirigi-lo numa determinada direção e assim maximizar, em termos financeiros, o rótulo que nos é colado para fins comerciais. A certeza das previsões sobre os consumidores depende cada vez mais dessas intrusões comportamentais, desses gestos performativos de condutas, precisamente a partir de informações digitais, o que vem mostrar, por um lado, que “a melhor maneira de prever o futuro é inventá-lo”, como se diz hoje em dia entre engenheiros informáticos (DOMINGOS, 2017, p. 320), e que, por outro lado, o poder na era digital se define tendo em conta a previsão, a influência e os dados pessoais: “O poder na era digital é, por excelência, o poder de prever e influenciar a partir de dados pessoais” (VÉLIZ, 2021, p. 67).

Esse poder, como teremos ocasião de analisar na próxima secção, resgatando alguns textos do “último” Foucault, é seguramente uma relação na qual alguém procura dirigir a conduta de alguém recorrendo a meios tecnológicos que surpreenderiam esse autor, tal é o seu grau de sofisticação computacional e algorítmica. Sendo basicamente uma tentativa de estruturar o campo de ação possível de alguém em termos comerciais, ou de conduta mercantil no mercado das ideias, dos produtos e dos serviços, o poder digital tem uma identidade (rostos e nomes bem conhecidos do grande público), certas

condições de possibilidade (técnicas, sociais, políticas) e, por último, mas não menos importante, determinados propósitos ou finalidades.

Começando pelos rostos e pelos nomes, e só para dar exemplos de grandes plataformas digitais, ou “plataformas de rede”, como preferem outros autores (KISSINGER; SCHMIDT; HUTTENLOCHER, 2021), temos a Ocidente a Google, a Meta (englobando Facebook, Instagram e WhatsApp), o Twitter, a Uber, a Amazon, a Apple e a Microsoft. A Oriente, contam-se, entre outras: WeChat, TikTok, Baidu, DidiChuxing. São plataformas de serviços digitais que usam cada vez mais Inteligência Artificial para conhecerem os seus utilizadores, para desenharem os seus perfis de persuasão e para lhes fazerem insinuações (as famosas recomendações), preferentemente em função dos seus estados emocionais (MELHADO; RABOT, 2021). Algumas dessas plataformas participam ativamente no denominado “mercado de futuros comportamentais” (ZUBOFF, 2020), vendendo os seus produtos preditivos a anunciantes, inclusivamente da área política, como se verificou em recentes campanhas eleitorais. É hoje comum e amplamente admitido que essas plataformas, transformadas em lucrativas indústrias do tratamento massivo de dados, “reúnem agora mais poder e influência do que muitos Estados soberanos” (KISSINGER; SCHMIDT; HUTTENLOCHER, 2021, p. 56). Para todos os efeitos, e especialmente no âmbito deste artigo, podem ser considerados gigantes do ecossistema da internet que tudo fazem para proteger o seu principal modelo de negócio: a publicidade.

Relativamente às condições de possibilidade do tecnopoder digital, o acento tónico pode ser colocado, antes de mais, nos processos e nos dispositivos de datavigilância (*dataveillance*), os quais permitem, desde múltiplas fontes, o rastreamento das pessoas em tempo real e as análises preditivas do seu comportamento. O tecnopoder digital não existiria sem matérias-primas, quer dizer, sem informações retiradas das impressões que deixamos *online*, e essa extração, quantas vezes à margem da legalidade, não obstante pomposas políticas de privacidade, só ocorre porque os ‘abutres de dados’ (VÉLIZ, 2021), isto é, plataformas de redes sociais e de múltiplos serviços digitais, desenvolvem em larga escala, e secretamente, uma vigilância intensiva dos nossos movimentos digitais, como podem ser as pesquisas através de motores de busca, a consulta de sites, as comunicações não encriptadas e as postagens de vídeos, fotos e textos.

As maiores e as mais influentes dessas plataformas não atingiriam lucros estratosféricos se não vigiassem permanentemente os seus utilizadores e se, para o efeito, não adotassem formas panóticas de arrecadação de dados pessoais: “As grandes plataformas chegaram a dominantes através da vigilância exaustiva dos utilizadores, do controlo absoluto das suas atividades e dos seus dossiês, cada vez mais volumosos” (BURGAYA,

2021, p. 86). A vigilância panótica é verdadeiramente essencial para o modelo de negócio dessas corporações tecnológicas digitais, ente as quais se destacam, em termos de ‘panóptico digital’ (HAN, 2014), e um pouco por todo o mundo, a Google e o Facebook. É com base nesse tipo de vigilância que se capturam furtivamente informações dos utilizadores, que se ensaia a modificação do seu comportamento e a elaboração de perfis preditivos para depois os colocar à venda nos mercados de futuros comportamentais. Essa vigilância tem os seus suportes técnicos e um deles é, seguramente, o *smartphone*. Espécie de “totem da atual civilização” (BURGAYA, 2021, p. 125), o *smartphone*, mais do que um instrumento de comunicação, é um gerador e um coletor de dados que nos acompanha por todo o lado e a todas as horas do dia, pelo menos entre os mais viciados na sua utilização. A sua arquitetura serve essencialmente para vigiar e armazenar dados a nosso respeito, e nisso são fundamentais as *Apps*, isto é, programas informáticos que permitem realizar uma variada gama de funções. Ora, essas aplicações, “mais do que promoverem a nossa atividade [...] conduzem-nos, limitam-nos e condicionam-nos” (BURGAYA, 2021, p. 83).

Juntamente com os *cookies* (rastreadores da nossa navegação online), as *Apps* são autênticos instrumentos de espionagem ao serviço das plataformas da internet, especialmente as que, pela sua grandeza, dimensão e avanço tecnológico, possuem sofisticados algoritmos para tirar partido das informações recolhidas por essas vias, e antes de mais através do *smartphone*. O entrelaçamento das nossas vidas com esse dispositivo torna-o especialmente apetecível para a vigilância panótica, ou não fosse ele “um informador muito eficiente que vigia em permanência o seu utilizador” (HAN, 2022, p. 32). Como esclarece esse autor:

Quem está a par do que se passa no seu interior algorítmico, tem razão em sentir-se perseguido por ele [...]. Não somos nós que utilizamos o *smartphone*, mas o *smartphone* que nos utiliza a nós. É ele o verdadeiro ator. Ficamos à mercê desse informador digital, atrás de cuja superfície diferentes atores nos controlam e distraem (2022, p. 32).

Esses atores são, evidentemente, e sem sombra de dúvidas, os grandes *players* da economia dos dados, quer dizer, os capitalistas mais bem-sucedidos do maravilhoso mundo da internet. Em suas mãos, o *smartphone* é um maná de preciosas informações digitais, potencialmente de todos nós, revelando-se fundamental nas manobras de extração de dados pessoais, tanto mais quanto já transformamos esse dispositivo num ‘confessionário portátil’ (HAN, 2022), ou, se se quiser, em ‘confessionário eletrónico’ da era da vigilância líquida (BAUMAN; LYON, 2013).

A vigilância panóptica através de meios digitais, hoje otimizada na Internet das Coisas e, seguramente, nos *smartphones* de última geração, é condição técnica essencial do tecnopoder digital, porém, não passa disso mesmo: é apenas uma das suas condições. Não menos essencial, para a viabilidade desse poder, é a produção social de informações pessoais resultante do nosso envolvimento com as plataformas digitais, quer involuntariamente, ou a isso sendo obrigados, quer voluntariamente, ou de forma deliberada. No primeiro caso, temos a informação retirada das nossas pesquisas através de motores de busca, eventualmente dos nossos e-mails, e de transações comerciais induzidas pela crescente digitalização da atividade económica. Convém não esquecer, como refere Domingos, que “Todas as transações funcionam em dois níveis: o que elas fazem por nós e o que elas ensinam ao sistema com o qual acabámos de interagir” (2017, p. 70), e que, como assinala Véliz, “se não dás o teu consentimento para certas formas de recolha de dados, não poderás usar os serviços que te proporcionam gigantes tecnológicos, como a Google e o Facebook” (2021, p. 35). De resto, mesmo que se resista a fornecer dados pessoais, não é garantido que se preserve a intimidade, ou se defenda o santuário da vida privada, tal é o secretismo da captura ilegítima de informações digitais sobre a conduta *online*.

Essa produção social de dados pessoais abrange ainda, para gaudio das plataformas digitais, a “exposição deliberada de si mediante comentários ou fotografias relativas ao seu trabalho, aos seus interesses, aos seus estados de alma, às suas férias, aos seus filhos, à decoração do seu quarto de dormir” (SADIN, 2015, p. 176), ou seja, e só para atender ao indivíduo, abrangendo o desnudamento de si mesmo sem coação externa. Uma porção significativa da população, dando por certo que “a transparência é sempre uma virtude” (VÉLIZ, 2021, p. 132), tal como é sugerido pelas grandes tecnológicas na expressão, “se não fazes nada de mal não tens nada a esconder”, acaba por confiar às plataformas dessas empresas informações que dificilmente forneceria às pessoas mais próximas em outros tempos. A cultura da exposição *online*, para essa população, já está naturalizada, induzindo ao exibicionismo dos aspetos mais íntimos das existências individuais, particularmente nas plataformas de redes sociais. É assim que os indivíduos se entregam, sem vergonha ou pudor, ou talvez inconscientemente, como por vezes acontece, ao olhar panóptico das grandes plataformas da internet, as quais não perdem a oportunidade de transformar esses dados em novos ativos comerciais: as *e-commodities* comportamentais.

Antes mesmo da referência aos seus propósitos ou finalidades, importa sublinhar que o tecnopoder digital depende de condições políticas específicas, ou de um quadro

político favorável, nomeadamente em termos regulatórios. Foi precisamente a insuficiência ou a abstinência de regulação que catapultou esse poder para os patamares onde se encontra hoje. Durante muito tempo, se olharmos para os danos provocados no direito à soberania dos dados, os governos democráticos, ou renunciaram a legislar sobre as operações centrais do tecnopoder digital, como, por exemplo, a apropriação de informações digitais pessoais e a sua comercialização, ou só timidamente definiram enquadramentos normativos para essas ações. É verdade que a situação está a mudar, designadamente na União Europeia, com o Regulamento Geral sobre a Proteção de Dados, já em vigor, e com a Lei de Serviços Digitais, esta em processo de aprovação nas instâncias europeias. Mas até há pouco tempo o que predominava eram os baixos padrões regulatórios das plataformas digitais, como se essas empresas tecnológicas fossem demasiado grandes para serem reguladas pelos poderes públicos.

Reconhecidamente, e devido à utilização, por essas plataformas, de operações estratégicas bem-sucedidas, não tem sido fácil elevar esses padrões de regulação. Por um lado, as operações de ocultação, cobrindo com um manto de invisibilidade as ações extrativas e preditivas desses *players* da internet, não só perante os seus utilizadores, a fim de evitar contestações contra a pirataria de dados pessoais e as influências comportamentais, como também perante governos e entidades reguladoras emergentes. Por outro lado, as operações lobistas dos grandes rostos do tecnopoder digital junto de órgãos legisladores, mormente a Google (ZUBOFF, 2020) e o Facebook (FRENKEL; KANG, 2022), visando condicionar a sua ação no sentido de não elevarem demasiado, ou para além de certos limites, os parâmetros reguladores dos negócios digitais. O que subjaz a esta última estratégia, na verdade, não é o respeito sincero, e muito menos reverencial, do poder político e das suas funções de regulação em áreas tão sensíveis como a proteção de dados pessoais, a tributação fiscal e as concentrações monopolísticas, mas a tentativa, até agora relativamente bem-sucedida, de minimizar a intrusão desse poder no modelo de negócio das grandes plataformas digitais. O poder político, cumprindo com o seu papel, é uma ameaça a essas empresas, e só pode ser visto com desprezo (SADIN, 2015). O sonho dos gigantes da internet é poderem atuar sem interferências estatais e no desconhecimento dos seus utilizadores. É assim que ganham poder e é também desse modo que colocam esse poder ao serviço dos seus propósitos ou finalidades: a recolha massiva de dados a nosso respeito, a sua transformação em modelos comportamentais previsíveis a breve trecho e, claro, a venda desses modelos no apetecido, amplo e multifacetado mercado dos anúncios.

Essa é a nova lógica de acumulação que o novo poder da era digital se encarrega de garantir, promover e florescer, mesmo que isso implique o impensável, pelo menos

até há pouco tempo: a modificação comportamental dos utilizadores das plataformas digitais. Assim, o negócio dos dados já não se limita a usar conhecimento diretamente retirado do comportamento *online* e, portanto, das impressões deixadas pela nossa navegação, mas a intervir “nos próprios comportamentos, tentando ajustá-los, persuadi-los, afiná-los e conduzi-los para resultados mais lucrativos” (ZUBOFF, 2020, p. 22), precisamente, e como veremos adiante, através de processos conduzidos por algoritmos ‘inteligentes’, dando corpo a uma forma de governamentalidade que, por ser inédita e surpreendente, requer desde já uma análise exploratória.

Governamentalidade tecnodigital: uma análise exploratória

Apesar de agir na obscuridade e de se refugiar na suposta neutralidade dos algoritmos, o poder tecnológico das grandes plataformas da internet é bem real e já exerce, diretamente ou por interposta pessoa, uma “influência insidiosa nas nossas existências” (SADIN, 2018, p. 106), ameaçando capacidades e comprometendo alguns direitos individuais fundamentais, como os direitos à privacidade, à intimidade, à decisão e à autodeterminação. Esse poder, mais além das suas condições de possibilidade, entretanto analisadas, tem um modo específico de atuar ou operar, isto é, de se exercer e desenvolver, requerendo, portanto, e a partir de agora, uma atenção especial, quanto mais não seja para identificar a sua forma de governamentalidade, usando nesse particular a linguagem e alguns conceitos dos últimos escritos de Michel Foucault (entre eles: 1981; 1982; 1984), por se revelarem bastante úteis, ainda hoje, numa *démarche* exploratória do *modus operandi* do poder que emergiu com as grandes plataformas da internet.

É verdade que as considerações foucaultianas sobre governamentalidade, especialmente as de *Naissance de la biopolitique- Cours au Collège de France, 1978-1979*, e as dos escritos acima mencionados, não podiam antecipar, em toda a sua extensão e complexidade, nem o “capitalismo cognitivo de plataformas” (LASSALLE, 2019), ou capitalismo dos dados, nem a governamentalidade assistida por algoritmos, embora se deva referir, quanto a este último aspeto, que Foucault admitiu (1982) que o exercício do poder, em função da certeza do resultado e da eficácia dos instrumentos utilizados, poderia valer-se de mais ou menos requintes tecnológicos. Seja como for, essas considerações são um interessante ponto de partida para esclarecer o eixo central da governamentalidade tecnodigital e, de resto, da conceção de poder que lhe anda associada: não uma conceção estática e substancialista de poder, pois “o poder só existe em ato” (FOUCAULT, 1982, p. 236) e é suscetível de modificação (FOUCAULT, 1984),

ou apenas restrita a instituições governamentais, uma vez que o poder está presente onde se tecem relações humanas, “trate-se de comunicar verbalmente [...], de relações amorosas, institucionais ou económicas” (FOUCAULT, 1984, p. 720), e muito menos uma concepção de poder enquanto “sistema de dominação que controla tudo e que não deixa qualquer lugar à liberdade” (FOUCAULT, 1984, p. 721), como acontece na visão tradicional do poder, mas uma concepção que vê o poder como “um tipo particular de relações entre indivíduos” (FOUCAULT, 1981, p. 160) em que uns, por meio de jogos estratégicos» (FOUCAULT, 1984, p. 727) e, eventualmente, com “requintes tecnológicos” (FOUCAULT, 1982, p. 240), procuram “determinar mais ou menos inteiramente a conduta dos outros- mas nunca de maneira exaustiva ou coercitiva” (FOUCAULT, 1981, p. 160). O poder, sempre presente nas relações humanas quer, pois, significar, segundo Foucault (1984, p. 720), “a relação na qual alguém procura dirigir a conduta de alguém”, quer dizer, encaminhá-la numa ou noutra direção segundo os seus interesses ou propósitos.

A relação de poder, nesse quadro explicativo, e que interessa destacar para compreender o poder na era das plataformas digitais, é a ação de um agente sobre a ação de alguém, em que um dos pólos procura conduzir a conduta do outro, mas sem anular esse outro como sujeito de ação. Ademais, a relação de poder “é um modo de ação que não age diretamente e imediatamente sobre os outros, mas age sobre a sua ação” (FOUCAULT, 1982, p. 236). É uma ação sobre a ação, sobre ações eventuais, ou atuais, futuras ou presentes, visando estruturar o campo de ação possível de alguém. A essa luz, e em termos de governamentalidade, isto é, quanto à “maneira como se conduz a conduta dos seres humanos” (FOUCAULT, 2004, p. 192), o poder atua desdobrando-se nas seguintes ações: “ele incita, induz, desvia, facilita ou torna difícil, amplia ou limita, torna mais ou menos provável; no limite, constrange ou limita absolutamente; porém, é sempre uma maneira de agir sobre um ou sobre sujeitos agentes, e isso enquanto agem ou são suscetíveis de agir” (FOUCAULT, 1982, p. 237). Por conseguinte, ou assim sendo, a governamentalidade é da ordem da afetação comportamental e as suas categorias, eminentemente afetivas, remetem, entre outras, para o incitamento, a estimulação, o direcionamento, a indução, o condicionamento, a delimitação, o impedimento ou a facilitação.

Essa concepção de governamentalidade, naquilo que tem de mais essencial, é surpreendentemente atual para compreender a governamentalidade tecnodigital, própria das grandes plataformas digitais e, especialmente, o momento que estas atravessam no mercado das previsões comportamentais: um momento caracterizado por uma grande concorrência pelos melhores modelos preditivos dos utilizadores dessas plataformas. A

afetação de condutas, nessa nova forma de governamentalidade, continua a ser o ponto central, pois, “a forma mais segura de prever o comportamento passa por intervir na sua origem e pelo poder de o moldar” (ZUBOFF, 2020, p. 228). Nesse sentido, a governamentalidade que recorre a algoritmos, seja na monitorização das pessoas a partir dos dados de navegação nos websites (*dataveillance*), seja nas operações de análise e prospeção de dados pessoais (*datamining*), seja ainda na construção de perfis digitais comportamentais, também se rege pelas categorias foucaultianas do incitamento, da indução e da direção de condutas, uma vez que são decisivas, à sua maneira, e dentro de uma conceção *soft* ou ligeira de intervenção comportamental, para alcançar as previsões mais procuradas nos mercados de futuros comportamentais individuais.

A governamentalidade tecnodigital, a essa luz, pode ser considerada uma governamentalidade *smart*, não só pelo facto de operar com sofisticados algoritmos, isto é, com códigos informáticos apetrechados das mais diversas instruções, mas também por funcionar de modo permissivo e, portanto, à margem da repressão e da coação. Com a sua “inteligência algorítmica”, a governamentalidade tecnodigital:

Não nos torna submissos, mas dependentes e viciados. Em vez de quebrar a nossa vontade, atende às nossas necessidades. Quer agradar-nos [...]. Não nos impõe o silêncio. Em vez disso, convida-nos e estimula-nos permanentemente a partilhar as nossas opiniões, preferências, necessidades e desejos, e até a contar a nossa vida (HAN, 2022, p. 33).

Essa ‘simpática’ governamentalidade, na sua demanda de retratos comportamentais cada vez mais previsíveis, já não se contenta com a agregação e o tratamento algorítmicos de grandes quantidades de dados (*big data*) dos frequentadores das plataformas digitais. Se é verdade que essa informação ajuda a desenhar o seu perfil comportamental, nomeadamente em termos de consumo, também é certo que fica aquém do desejado, pois não pode fornecer previsões comportamentais robustas. Esse resultado, efetivamente, apenas se alcança forjando o próprio comportamento: “Uma das razões pelas quais as empresas tecnológicas conseguem prever tão bem a nossa conduta é porque, em parte, a estão forjando” (VÉLIZ, 2021, p. 90).

Além da enorme ousadia que isso implica, pois significa interferir, abusivamente, com os nossos direitos à decisão e à autodeterminação, mesmo na qualidade de meros consumidores, um tal resultado também exige elevadas doses de engenho informático para criar, operar e dissimular os algoritmos que presidem à modificação comportamental, tal como acontece, desde há alguns anos, e de maneira exemplar, nas plataformas de redes sociais. O modo como estas plataformas conduzem condutas, ou estruturam o campo de ações possíveis dos seus utilizadores, é de facto revelador, a

vários títulos, do *savoir-faire* da governamentalidade tecnodigital, precisamente num tempo em que o Santo Graal da economia dos dados é, como já dissemos, a posse e a venda de perfis comportamentais digitais aproximando-se da certeza.

Podemos apreciar esse modo de atuação da governamentalidade tecnodigital, especialmente protagonizada pelas arquiteturas algorítmicas das grandes plataformas de redes sociais, em três domínios muito próximos e mutuamente implicados: a esfera da atenção, o campo da reação e a área da modificação propriamente dita. Se o objetivo é, em última instância, forjar a conduta dos utilizadores dessas plataformas, torna-se imperioso, como primeiro ato, mantê-los ativos nesses espaços de intermediação social, sequestrando, antes de mais, e por diversos meios, a sua atenção: ora estimulando a utilização de novos botões e novas funcionalidades, como fez o Facebook com os botões dos “likes” e do “partilhar”, e bem assim com as novas opções no Feed de Notícias, ora fornecendo, nesse espaço, os conteúdos que os algoritmos aprenderam a personalizar em função das apetências dos utilizadores. Isso mesmo é evidenciado por Frenkel e Kang em suas análises da evolução dessa rede em busca de ‘poder absoluto’:

Com o passar dos anos, os algoritmos da plataforma haviam adquirido maior sofisticação a identificar o material que mais atraía os utilizadores e davam-lhe prioridade no topo dos seus *feeds*. O Feed de Notícias operava como um mostrador regulado com enorme precisão, sensível à fotografia em que um utilizador mais se demorava ou ao artigo que passava mais tempo a ler. A partir do momento em que determinara que o utilizador era mais propenso a visualizar um certo tipo de conteúdo, fornecia-lho tanto quanto possível (2022, p. 223).

Outro tanto se diga, dentro dessa estratégia de captação da atenção, e não só nessa rede, a metódica divulgação de conteúdos incendiários e sensacionalistas nos Feeds de Notícias, funcionando esses conteúdos como verdadeiro íman da percepção ativa dos utilizadores.

Os mesmos conteúdos bombásticos, viralizados nas redes sociais, e não só por ação dos utilizadores, mas antes de mais por efeito de amplificação algorítmica dessas redes, também se revelam ‘úteis’ para desencadear reações nos frequentadores das plataformas de interação social, como é frequentemente o caso das *shitstorms*, isto é, das tempestades de injúrias e indignação a propósito de notícias e opiniões. As próprias opções disponíveis nos Feeds de Notícias (“Queremos mais coisas assim”. “Não queremos mais coisas assim”), nomeadamente no Facebook, são em si mesmas um engenhoso indutor de reações comportamentais a que nem sempre se dá a devida importância. Finalmente, e ainda acerca desse campo da reação, é de referir uma estratégia transversal a todas as redes sociais verdadeiramente impactantes nas nossas vidas digitais: a contínua estimulação da comparação social, desencadeando, por reação, a

“inflação do perfil pessoal” (ZUBOFF, 2020, p. 511), isto é, a multiplicação de elementos de autoapresentação, como a informação biográfica, as fotografias, os vídeos e as correspondentes atualizações, para que tudo pareça fantástico, sedutor e maravilhoso nessa espécie de ‘teatro de sonhos’ em que se transformaram algumas redes sociais, designadamente o Instagram.

As áreas da atenção e da reação, já reveladoras de alguma interferência das redes sociais no direcionamento de condutas, não esgotam, contudo, o que essas redes fazem em termos de modificação comportamental. Importa ainda referir, por ser relevante para os clientes dessas plataformas, a ‘produção de afetos’ (MELHADO; RABOT, 2021), ou de emoções, visando criar o ‘perfil de persuasão’ (BURGAYA, 2021) do utilizador das redes sociais, seja introduzindo determinados anúncios nos Feeds de Notícias, seja divulgando, nesses mesmos espaços, e para provocar contágio emocional, as preferências comerciais dos nossos ‘amigos’ e daqueles que seguimos como modelos ou exemplos de pessoas bem-sucedidas na vida híbrida dos tempos atuais. Mas, afinal, que perfil é esse? Um perfil de persuasão é “Um perfil que se cria sem que o saibas e sem que conheças o seu conteúdo, porém, o que se pretende é conhecer o teu estado emocional em cada momento, os teus sentimentos, sabendo-se que na esfera comercial o estado psicológico é determinante em relação a certas compras” (BURGAYA, 2021, p. 90-91). Também aqui, a melhor forma de obter um bom perfil de persuasão é criá-lo ou produzi-lo, nomeadamente com algoritmos de análise de afetos, emoções e sentimentos e, se for preciso, com mensagens geradoras de contágio, idealmente entre os que usam as redes sociais de modo aditivo ou compulsivo, dada a sua especial vulnerabilidade à manipulação.

O resultado mais esperado de todas essas manobras algorítmicas são produtos com enorme capacidade preditiva e, por isso mesmo, muito desejados pelos clientes das plataformas digitais. Com esses produtos (previsões comportamentais melhoradas), os anunciantes não só podem entrar, de maneira mais eficaz, no jogo da governamentalidade tecnodigital, como podem, usando o *microtargeting* (direcionamento microscópico das mensagens publicitárias através de algoritmos), otimizar o seu poder de influência sobre as condutas dos destinatários, ajustando a publicidade e, inclusive, a propaganda política, às suas preferências e estados emocionais.

Quer no fabrico de previsões comportamentais, quer na sua utilização, designadamente pelos anunciantes, o exercício do tecnopoder digital é muito *smart* e muito matreiro: age dissimuladamente e evita, glamorosamente, os mandatos, as prescrições, as proibições, a pressão e a repressão, para não parecer duro, feio e execrável. A essa luz, e tendo ainda em conta a sua complexidade, sofisticação e difícil legibilidade, parece

que estamos fadados a ser as suas vítimas enquanto utilizadores das plataformas digitais. Será mesmo assim, ou podemos fazer-lhe frente, na suposição, foucaultiana, de que o poder, mesmo exercido com requintes tecnológicos, não anula a possibilidade de resistência? Seguindo na pegada desse interessante princípio, apenas concebível no âmbito de uma teoria em que o outro da relação de poder é sempre um sujeito de ação eventual ou potencial (FOUCAULT, 1982), e pensando na eficácia das ações de oposição ao tecnopoder digital, conviria averiguar se a educação, intencional, programada e institucional, tem algum papel a desempenhar na insurgência contra esse poder e na construção de resistências para conter os seus excessos, não obstante os condicionalismos desencorajadores e os enormes diferenciais de poder e conhecimento em presença.

Face ao poder digital: educação, insurgência e resistência

Não é preciso grande animosidade relativamente ao tecnopoder digital para reconhecer que os seus principais agentes se colocaram numa posição merecedora de reprovação, repúdio, indignação e da mais firme contestação, inclusive através da educação, por várias ordens de razões: em primeiro lugar, porque se julgam no direito de atentar contra direitos essenciais, como os direitos à privacidade, à intimidade, à decisão e à autodeterminação, e ainda por cima de maneira furtiva, tentando escapar à nossa percepção consciente. Sabendo que o êxito do poder “é proporcional à sua habilidade em esconder os seus próprios mecanismos” (FOUCAULT, 1976, p. 113), procuram contornar esses direitos agindo na obscuridade “como serviços secretos” (HAN, 2016, p. 87), na presunção de que não vamos colocar areia nas suas máquinas digitais, seja através de *cookies*, apps, filtros algorítmicos ou de anúncios em função da personalidade de cada um. Sem grande alarido, e escudando-se em labirínticas políticas de privacidade, invadem o nosso santuário individual, apropriam-se da informação que lhes interessa e transformam-na imediatamente em ativos comerciais visando lucros crescentes e exponenciais.

Esse “assalto ao eu pessoal” (ZUBOFF, 2020, p. 524), fazendo tábua rasa de alguns direitos fundamentais, tem como resultado, em segundo lugar, a fragilização, senão mesmo a subversão, da nossa agência, isto é, a capacidade de fazer escolhas autónomas e razoavelmente independentes. Essa é outra das razões que levam a contestar o tecnopoder digital, uma vez que nos tornamos vulneráveis aos seus impercetíveis mandatos, inclusivamente políticos, como foi revelado no escândalo Facebook-Cambridge Analytica. O que se procura, por via dessa fragilização, é eliminar o impulso interior no sentido da autonomia e da tarefa difícil e estimulante da afirmação de um “eu”

autônomo como fonte de juízo e de autoridade morais, capaz de se insurgir contra grosseiros abusos de poder, como é o caso das grandes plataformas.

Um terceiro motivo de contestação do tecnopoder digital e da sua governamentalidade deriva, precisamente, dessa perigosa degradação da agência humana, uma vez que assim se compromete a própria sobrevivência da democracia: “O autogoverno de uma comunidade política depende dos indivíduos serem autônomos; se a autonomia individual diminui, também diminui o autogoverno coletivo. Para que uma democracia seja democracia, os seus cidadãos têm que ter o poder sobre as suas próprias vidas” (VÉLIZ, 2021, p. 90). Caso contrário, e sem agência, nomeadamente política, a democracia rapidamente se transforma numa farsa.

A essas razões de queixa e de justa indignação contra o tecnopoder digital acrescenta-se uma outra, não menos importante pelas suas implicações: a ingerência exorbitante desse poder nas nossas vidas, seja em termos de vigilância, escrutinando e monitorizando até à exaustão os nossos movimentos, principalmente *online*, seja entrando na zona perigosa da engenharia comportamental, uma vez que esse novo poder da era digital já não se contenta com a construção de perfis digitais através da recolha e tratamento de informação a nosso respeito. Agora, os seus agentes querem fabricar o nosso comportamento para o tornar mais previsível e também mais ajustado aos seus propósitos. É assim que se pode dizer, com Zuboff, que “Os interesses dos capitalistas da vigilância transitaram do uso de processos automáticos que conhecem o nosso comportamento para processos automáticos que moldam o nosso comportamento segundo os seus interesses” (2020, p. 376). Abusivamente, os agentes do tecnopoder digital não só querem saber tudo sobre nós, revelando uma ambição de onisciência digital que ridiculariza o panótico de Jeremy Bentham, como querem a modificação do nosso comportamento, mostrando que aspiram à pilotagem das nossas ações e, portanto, à prévia escrita algorítmica daquela que deve ser, na sua ótica, a linha da nossa conduta.

Uma vez de mãos dadas com a valorização individual e social do ser humano, como é do seu timbre desde os tempos modernos, a educação só pode reagir com veemência a essas derivas do tecnopoder digital incentivando, por um lado, o inconformismo, nomeadamente com análises rigorosas do que está em jogo tanto a nível individual como social e, por outro, definindo uma agenda que possibilite a criação de resistências, não obstante as dificuldades que se colocam à partida. Desde logo, a nossa dependência digital e tudo o que isso implica: colaboramos na nossa própria vigilância e, de maneira ativa, também colaboramos com os agentes do poder tecnológico na nossa própria exploração comercial. Um olhar pessimista, subestimando as

capacidades de insurgência e de resistência do *homo digitalis*, diria que “Estamos demasiado dominados pela droga digital, pela embriaguez da comunicação, para que se oiça um “Basta!”, para que se erga uma voz de resistência” (HAN, 2022, p. 33). Descontando o exagero, denunciado há alguns lustros por Gary Marx (2006), não deixa de ser verdade o incômodo que isso coloca à educação, derivando daí a necessidade de se promover, designadamente nos espaços das escolas, uma verdadeira ‘desintoxicação’ (BURGAYA, 2021) das plataformas digitais, mormente das redes sociais, como condição necessária, ainda que insuficiente, de uma relação lúcida e crítica com os principais protagonistas da governamentalidade tecnodigital.

Uma dificuldade que por vezes se esquece, principalmente quando se acusa os indivíduos de cegueira voluntária em ambientes digitais, tem a ver com a ocultação, essa sim, deliberada, das operações praticadas pelas grandes plataformas digitais, designadamente as operações de engenharia comportamental. Sabe-se, pelo que surge a lume (FRENKEL; KANG, 2022), que essas plataformas, por razões de eficácia, mas também por questões legais, recorrem frequentemente ao secretismo, à opacidade e à indecifrábilidade para esconderem do olhar crítico as suas operações mais questionáveis. Produzem deliberadamente ignorância para serem indetetáveis no enviesamento dos comportamentos, inclusive eleitorais, como parece ter acontecido no já referido escândalo Facebook- Cambridge Analytica. Assim, mais do que acusações infundadas, ou manifestamente exageradas, de cegueira voluntária, talvez mereça a pena, através da educação, um exercício de desmistificação das plataformas que procuram modificar secretamente a conduta dos seus utilizadores, quanto mais não seja como passo prévio à insurgência e à construção de alguma resistência contra essas plataformas.

A essas várias dificuldades, incômodas, mas não insuperáveis, acrescentam-se as grandes assimetrias de poder e de conhecimento entre nós, simples utilizadores das plataformas de serviços digitais, e eles, os agentes da governamentalidade tecnodigital, apoiados num arsenal de sofisticados algoritmos e de operações de mineração de dados (*datamining*). Com esses meios, eles conseguem o que nós não alcançamos, e por razões óbvias: conseguem reunir quantidades imensas de informação a nosso respeito, até ao mais ínfimo pormenor, e abrangendo o mais recôndito do nosso ser, e com esse saber tornam-se capazes, se assim o desejarem, de moldar a nossa conduta em função dos seus interesses, ou, no mínimo, de a guiarem numa determinada direção. É assim que possuir mais saber equivale a possuir mais poder, e isso tem consequências: “Quanto mais alguém sabe sobre nós, mais pode prever os nossos movimentos e influenciar-nos” (VÉLIZ, 2021, p. 66). Os que sabem muito a nosso respeito podem, pois, encaminhar-nos para as escolhas do seu agrado, criando a ilusão, ironicamente enganadora quando

se fala em empoderamento digital, de que decidimos livres de condicionamentos, de entraves e de enviesamentos: “acreditamos que estamos tomando decisões voluntárias, porém, outros atores que nem sequer conhecemos influem nelas sem que o saibamos” (MOROZOV, 2015, p. 382-383). Esse não-saber agudiza as assimetrias entre nós e eles e é por isso que a sublevação contra os agentes da governamentalidade algorítmica, ou tecnodigital, requer investimento educativo em ações de consciencialização, ao mesmo tempo que não descarta, para suscitar resistência, a politização do relacionamento com esses agentes.

Essa é, em substância, a agenda da educação que estamos a precisar para fazer frente ao tecnopoder digital, depois de remover as dificuldades acima tratadas, sabendo de antemão que esse poder tem pés de barro: depende absolutamente da nossa cooperação, do nosso consentimento e dos nossos dados. Só um pensamento derrotista, ignorando a capacidade humana de insurgência e resistência, pode dizer que não se pode fazer nada. Mas para fazer alguma coisa de sério e significativo faz falta o contributo da educação, nomeadamente em duas áreas prioritárias de intervenção. Por um lado, a consciencialização, no pressuposto de que a resistência, alicerçada na consciência lúcida e crítica, é mais efetiva na reação à exploração das plataformas: sabendo como nos espiam, nos influenciam, nos sugam dados e nos catalogam para exploração comercial melhor podemos reagir e resistir às manobras do tecnopoder digital. Por outro lado, e como segunda área, a sensibilização política, não apenas para politizar a relação dos internautas com esse poder, uma vez que “o tecnológico é político” (BURGAYA, 2021, p. 299), mas também para abraçar uma “política de legítima defesa” (SADIN, 2018, p. 106), incluindo, nas duas faces da mesma moeda, a reivindicação de medidas políticas concretas para disciplinar o poder digital e o alargamento, ou simplesmente a ampliação, de uma “nova geração de direitos fundamentais” (LASSALLE, 2019, p. 140), os direitos cibernéticos ou digitais.

O que se espera da ação educativa de consciencialização, precisamente no quadro da insurgência e da resistência contra a nossa exploração, é que forneça a largas faixas da população, designadamente escolares, uma noção tão aproximada quanto possível dos termos em que se realiza essa exploração, desde as invasões da privacidade à elaboração de perfis de persuasão, passando pelas manobras de direção e modificação comportamental num tempo de afanosa procura de produtos preditivos com resultados garantidos. Dentro dessa noção cabe, primeiramente, a sinalização da apropriação indevida de dados pessoais pelas plataformas digitais, não obstante a solene promessa de os respeitar, tal como consta, com pompa e circunstância, nas suas obscuras políticas de privacidade, e o carácter falacioso, para não dizer impraticável, de certas opções,

como as dos *cookies*. É certo que podemos não aceitar os *cookies* ou, pelo menos, uma parte deles, mas, na prática, “um mero formalismo, pois o que provoca é que façamos clique de maneira irrefletida” (BURGAYA, 2021, p. 136). A solução mais realista parece ser a proibição pura e simples desses ‘espiões’ da navegação *online*, mas essa é uma questão que fica em aberto, pois o que verdadeiramente interessa nesta fase da intervenção educativa é salientar o valor da privacidade:

A privacidade importa porque a sua ausência dá a outros poder sobre ti. Talvez penses que não tens nada a esconder ou a temer. Estás enganado, a não ser que sejas um exibicionista com desejos masoquistas de sofrer roubos de identidade, discriminação, desemprego, humilhações públicas e totalitarismos, entre outras desgraças (VÉLIZ, 2021, p. 62).

E não só individuais, porque a privacidade é assunto que diz respeito a outra gente, nomeadamente familiares, próximos e amigos, caso apareçam nas nossas publicações.

Assim, e ainda nessa primeira fase de consciencialização, é justo alertar para “os riscos de partilhar demasiado” (FRENKEL; KANG, 2022, p. 92), convocando exemplos da comunicação social, e inclusive de premir compulsivamente o botão “Gosto” das redes sociais, pois “Alguns *likes* no Facebook dão para saber muito sobre nós, muito mais do que imaginamos” (BURGAYA, 2021, p. 304). A crença de que as redes sociais são apenas espaços de liberdade, de expressão e de comunicação só pode agravar a situação e, por isso, impõe-se mostrar que o seu modelo de negócio as transforma em ‘abutres de dados’ (VÉLIZ, 2021) que depois são transformados em *e-commodities*, em ativos digitais comerciais, disponíveis para ávidos anunciantes.

Numa segunda fase de consciencialização sobre a instrumentalização do *homo digitalis*, isto é, sobre o utilizador da internet e das plataformas digitais, convém abordar a criação, por essas plataformas, de perfis de persuasão, de retratos que explicitamente sinalizam onde somos mais sensíveis e influenciáveis. O que os clientes das plataformas tecnológicas mais desejam, precisamente para venderem os seus produtos, os quais tanto podem ser bens e serviços como ideias, votos e doutrinas, é saber como nos podem influenciar da maneira mais certa e, para isso, não se poupam a gastos na compra desses perfis de persuasão, uma vez que são determinantes para saber como entrar no nosso santuário interior, para lhe conhecer o estado de ânimo e o explorar nos pontos de maior vulnerabilidade: “Buscam os nossos pontos débeis para os explorar” (VÉLIZ, 2022, p. 33). É assim que uma tendência recente, baseada na análise algorítmica de sentimentos (MELHADO; RABOT, 2021), nos expõe às investidas do tecnopoder

digital, merecendo toda a atenção para lhe fazer frente em nome da nossa integridade moral.

O que também merece atenção, na ação de consciencialização, é a menção ao uso matreiro da personalização (de Feeds de Notícias, de dietas informativas, de mensagens, de anúncios) para fins de manipulação dos utilizadores das grandes plataformas, isto é, potencialmente todos nós: “A personalização soa a tratamento VIP, até te dares conta de que não é mais do que uma forma de designar técnicas desenhadas para manipular as mentes singulares de cada um de nós” (VÉLIZ, 2021, p. 78). Esse mecanismo, manifestamente essencial na modificação comportamental, dado permitir inocular decisões nas mentes dos utilizadores, não é apenas malicioso por ameaçar a “integridade moral do indivíduo autónomo” (ZUBOFF, 2020, p. 33), o que, só por si, já é uma tragédia. Ademais, e por extensão, perfeitamente compreensível, também coloca em risco a própria democracia, uma vez que a base deste regime é a autonomia individual a qual, na prática, é um poder ou uma capacidade de autogoverno e de autodeterminação.

Assim, e atendendo a mais essa elucidação, compreende-se melhor o tecnopoder digital, mas o trabalho educativo, visando precaver-nos desse poder, não se restringe a ações de consciencialização. É ainda necessário, para circunscrever e limitar esse poder, pelo menos nos seus aspetos mais perniciosos, e sem doutrinações disfarçadas de preleções, motivar para publicamente defender novos direitos digitais e novas medidas governamentais no quadro da vocalização de “uma política de legítima defesa” (SADIN, 2018, p. 106) de todas as plataformas que, no universo da internet, usam e abusam do seu poder de influência sobre os utilizadores.

A pública vocalização dessa política, nomeadamente através das redes sociais, mas também através de petições junto de órgãos de soberania, como os parlamentos, vai exigir a discussão argumentada das medidas e dos direitos que, na situação atual, e considerando os avanços já alcançados por vários países, podem eventualmente integrar essa política cidadã da era digital, sendo de valorizar, nessa situação, o interessante papel da escola e, em particular, as aulas de cidadania, por se revelarem pedagogicamente apropriadas para debates sobre questões de sociedade, como são, presentemente, e com todo a propriedade, os debates sobre novas regulações políticas e jurídicas do digital e do poder envolvido na sua trama algorítmica.

Assim, e apenas para ilustrar alguns assuntos a incluir nesses debates, poder-se-ia equacionar a proibição pura e simples dos *cookies*, “a não ser que legalizemos a pirataria” (BURGAYA, 2021, p. 301), e bem assim o uso dos perfis personalizados a fim de acabar com a personalização de anúncios, pois seria “uma forma de restringir o poder das

grandes plataformas tecnológicas que tanto dependem deles” (VÉLIZ, 2021, p. 148). Por outro lado, e de forma mais radical, seria pertinente discutir a eventual interdição da comercialização de dados pessoais e a sua inferência a partir dos nossos traços digitais, admitindo, com Véliz, que esses dados “não devem ser algo que se possa comprar, vender ou partilhar para os explorar com fins de lucro” (2021, p. 149). A outro nível, e já numa área de grande proximidade com as preocupações mais imediatistas das jovens gerações, conviria discutir as formas de impedir os efeitos nocivos das redes sociais sobre as crianças, colocando também o foco na responsabilidade dessas redes, e, ainda, o reforço da proteção da privacidade dos mais novos, dado ser fundamental, por duas ordens de razões: em primeiro lugar, porque se diminui o risco de um futuro comprometido pelo acesso a informações perfeitamente escusadas sobre saúde, escola ou amigos; em segundo lugar, porque a intromissão excessiva na vida dos mais novos prejudica o seu crescimento: “quando supervisionamos demasiado os jovens, prejudicamos o processo pelo qual se tornam adultos responsáveis que não precisam de supervisão” (VÉLIZ, 2021, p. 184). Reconhecidamente, a questão é polémica, mas fica bem discuti-la no âmbito da aprovação de medidas que também se destinam a cercear a vigilância digital.

A par de medidas que se podem equacionar para travar o tecnopoder digital, pelo menos neste momento, pois a realidade desse poder é dinâmica e cheia de surpresas, convém acrescentar, também para discussão e configuração de uma política de legítima defesa dos cidadãos, direitos de uma nova geração que ainda há pouco tempo começaram a ser formulados: os direitos digitais ou cibernéticos. Entre eles, e à cabeça, o “direito ao futuro, o qual abrange a nossa vontade de querer, a nossa autonomia, os nossos direitos à decisão, a nossa privacidade e, seguramente, as nossas naturezas humanas” (ZUBOFF, 2020, p. 384). Depois, e só para trazer à colação prerrogativas jurídicas insuficientemente contempladas em Cartas de Direitos Digitais, o direito a inspecionar e a alterar o perfil digital que as plataformas constroem a nosso respeito, tanto mais quanto esse perfil é cada vez mais decisivo no âmbito da ‘economia da reputação’ (BURGAYA, 2021), pois dele depende pagar mais ou menos por bens e serviços, ou simplesmente não ter acesso a eles, já para não falar o quanto a reputação digital, associada a esse perfil, se revela importante na seleção para um emprego.

Por outro lado, e como inovação, seria de levar em consideração um direito de proteção da nossa agência, especialmente da ‘faculdade de julgar’, considerada por Arendt “a mais política das aptidões mentais” (2005, p. 213), na medida em que determina a possibilidade de ações individuais e coletivas recusando normatividades

infundadas e jogos de poder ilegítimos. Por fim, e como contraponto à ênfase das tecnológicas nos direitos de propriedade dos algoritmos, um direito de propriedade do eu digital, dando razão a estas palavras: “O que nós realmente queremos é um eu digital do qual sejamos o proprietário exclusivo e ao qual os outros possam aceder apenas segundo os nossos termos” (DOMINGOS, 2017, p. 299). O que está em causa, neste último caso, é a reivindicação, no quadro da política de legítima defesa, de um direito que permita decidir, sem reservas, sobre a utilização dos perfis digitais, tanto por nós construídos e atualizados, como sobretudo pelas plataformas, com ou sem consentimento explícito.

Esses são alguns dos direitos que se podem acrescentar a cartas de direitos humanos na era digital, entre as quais a portuguesa, recentemente aprovada e já em vigor, dado serem fundamentais, só pelo facto de serem direitos intransponíveis, para fixar limites e não deixar embalar o tecnopoder digital. Teve razão Foucault ao afirmar que “Ao poder é sempre preciso opor leis inultrapassáveis e direitos sem restrições” (1979, p. 794). É provavelmente a única forma de lhe colocar freios, mas isso não é fácil, sobretudo quando se trata do poder da economia de plataformas: “a economia de plataformas engendra umas dimensões corporativas que torna quase impossível o seu controlo social e político” (BURGAYA, 2021, p. 237). Ainda assim, nunca é demais lembrar que o poder das plataformas tem pés de barro, visto depender dos nossos dados, e que as regulações estão surtindo algum efeito, nomeadamente na União Europeia, na sequência do clamor dos cidadãos e de algumas organizações defensoras dos seus direitos. Assenta bem nas atribuições da educação, nomeadamente escolar, reforçar esse *claim-making* da sociedade civil, pois, em derradeira instância, tudo depende de mudanças legislativas e, portanto, da nossa pressão estruturada sobre os representantes políticos.

Conclusão

Como procurarmos ilustrar e argumentar ao longo do artigo, a era digital assiste à emergência de um poder que já é dominante no ecossistema da internet e que, se não lhe opusermos resistência, vai continuar a violar direitos individuais fundamentais e a ameaçar, a breve trecho, as próprias bases do sistema democrático. Os efeitos perniciosos desse poder fazem dele uma questão política-chave do nosso tempo que deve ser afrontada com lucidez, determinação e espírito crítico, além de requerer criatividade nas respostas. A educação, como mostramos, pode ser útil a esse propósito, investindo, por um lado, na construção de uma visão lúcida e crítica das maquinações algorítmicas

do tecnopoder digital e, por outro, na discussão e na vocalização de uma política de legítima defesa dos utilizadores das plataformas onde esse poder opera, equacionando novos direitos cibernéticos e algumas medidas políticas.

O que está em causa, na verdade, é passar para a política institucional um novo lote de regulações políticas e jurídicas capazes de travar os perigosos avanços desse poder nas plataformas de serviços digitais. Pode-se dizer que a tarefa não se afigura fácil, pois o tecnopoder foge das regulações como o diabo da cruz, e por uma razão muito simples: as regulações podem comprometer os seus resultados financeiros e, no limite, a própria economia dos dados, relativamente à qual é o seu fiel servidor. Seja como for, e se não lhe fizermos frente, as perspectivas não são as melhores, quer para as sociedades democráticas, inviáveis sem a autodeterminação dos indivíduos, quer para os nossos direitos à privacidade, à intimidade, à decisão e, *last but not least*, o direito a uma voz política sem entraves à contestação.

Não é com alguns *tuits* explosivos e esporádicos, próprios dos ‘enxames digitais’ (HAN, 2016), que vamos fazer recuar esse poder das plataformas tecnológicas da era digital. A resistência a um poder tão amplo e tão invasivo, sem autolimitações visíveis, exige uma luta continuada e sem tréguas: “Só quando a resistência se torna persistente se consegue que as grandes tecnológicas deem um passo atrás” (VÉLIZ, 2021, p. 153). É por isso que faz falta a educação, considerando, como inspiração, as áreas abordadas neste artigo. O que é verdadeiramente importante é que esse trabalho educativo, feito nomeadamente nas escolas, tenha repercussões públicas, pois, “Numa sociedade democrática, o debate e a contestação proporcionados por instituições ainda saudáveis pode fazer a opinião pública mover-se e adotar uma atitude de oposição, que abrirá caminho a uma legislação e a uma jurisprudência posteriores” (ZUBOFF, 2020, p. 579). Esse é seguramente um sinal de esperança e, de resto, uma merecida recompensa para os educadores que, especialmente nas instituições escolares, e nas aulas de cidadania, não perdem a oportunidade de debater o novo poder da era digital.

Referências

ARENDT, H. *Responsabilité et jugement*. Paris: Payot, 2005.

BAUMAN, Z.; LYON, D. *Vigilancia líquida*. Barcelona: Paidós, 2013.

BURGAYA, J. *La manada digital: feudalismo hipertecnológico en una democracia sin ciudadanos*. Barcelona: El Viejo Topo, 2021.

DOMINGOS, P. *A revolução do algoritmo mestre: como a aprendizagem automática está a mudar o mundo*. Lisboa: Manuscrito, 2017.

- FOUCAULT, M. L'éthique du souci de soi comme pratique de la liberté. *Dits et Écrits*. T. III. Paris: Gallimard, 1984.
- FOUCAULT, M. Le sujet et le pouvoir. *Dits et Écrits*. T. III. Paris: Gallimard, 1982.
- FOUCAULT, M. Omnes et singulatim: vers une critique de la raison politique. *Dits et Écrits*. T. III. Paris: Gallimard, 1981.
- FOUCAULT, M. *Naissance de la biopolitique*. Cours au Collège de France, 1978-1979. Paris: Gallimard, 2004.
- FOUCAULT, M. Inutile de se soulever? *Dits et Écrits*. T. III. Paris: Gallimard, 1979.
- FOUCAULT, M. *Histoire de la sexualité*. T.I. *La volonté de savoir*. Paris: Gallimard, 1976.
- FRENKEL, S.; KANG, C. *Manipulados: a verdade sobre a guerra do Facebook pelo poder absoluto*. Lisboa: Objectiva, 2022.
- HAN, B.-C. *Não-coisas: transformações do mundo em que vivemos*. Lisboa: Relógio D'Água, 2022.
- HAN, B.-C. *No enxame: reflexões sobre o digital*. Lisboa: Relógio D'Água, 2016.
- HAN, B.-C. *A sociedade da transparência*. Lisboa: Relógio D'Água, 2014.
- KISSINGER, H.; SCHMIDT, E.; HUTTENLOCHER, D. *A era da inteligência artificial e o nosso futuro humano*. Lisboa: D. Quixote, 2021.
- LASSALLE, J. M. *Ciberleviatán: el colapso de la democracia liberal frente a la revolución digital*. Barcelona: Arpa, 2019.
- MARX, G. Mots et mondes de surveillance: contrôle et contre-contrôle à l'ère informatique. *Criminologie*, n. 39, v. 1, p. 43-60, 2006.
- MCCHESENEY, R. *Desconexión digital: cómo el capitalismo está poniendo a Internet en contra de la democracia*. Madrid: El Viejo Topo, 2015.
- MELHADO, F.; RABOT, J.-M. Análise de sentimentos: da psicométrica à psicopolítica. *Comunicação e Sociedade*, n. 39, p. 101-118, 2021.
- MOROZOV, E. *La locura del solucionismo tecnológico*. Buenos Aires/Madrid: Katz Editores, 2015.
- SADIN, É. *L'intelligence artificielle ou l'enjeu du siècle: anatomie d'un antihumanisme radical*. Paris: L'Échappée, 2018.
- SADIN, É. *La vie algorithmique*. Critique de la raison numérique. Paris: L'Échappée, 2015.
- SRNICEK, N. *Platform capitalism*. London: Polity Press, 2017.

VÉLIZ, C. *Datos, vigilancia y libertad en la era digital*. Barcelona: Debate, 2021.

ZUBOFF, S. *A era do capitalismo da vigilância: a disputa por um futuro humano na nova fronteira do poder*. Lisboa: Relógio D'Água, 2020.

ESPAÇO

PEDAGÓGICO

Diálogo com Educadores

Diálogo com educadores — Dra. Jaqueline Moll

Jaqueline Moll^{*}
Angelo Vitório Cenci^{**}
Telmo Marcon^{***}

A revista Espaço Pedagógico (REP) do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e criatividade (IHCEC) da Universidade de Passo Fundo tem uma seção denominada *Diálogo com Educadores* e, para cada número, há um convite dirigido a um(a) pesquisador(a) afinado com a temática do dossiê. O presente dossiê trata da do direito à educação e os riscos desse direito por conta da expansão da educação domiciliar (homeschooling). Desde que foi criada a seção, inúmeros pesquisadores contribuíram com suas experiências e conhecimentos para enriquecer o próprio dossiê. Nesse contexto, gostaríamos de formular algumas questões sobre o tema do dossiê e as polêmicas que ele gera. Para tanto, nada melhor do que alguém que conhece profundamente as estruturas da educação brasileira e do Ministério da Educação e que vem batalhando há anos em defesa de uma educação integral de qualidade. Vamos conversar com a doutora Jaqueline Moll, nossa convidada, sobre questões de políticas educacionais públicas em confronto com a educação domiciliar.

Recebido em: 01.03.2023 — Aprovado em: 01.03.2023
<https://doi.org/10.5335/rep.v29i3.14384>
ISSN on-line: 2238-0302

* Professora titular da Faculdade de Educação e colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências da UFRGS e professora titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Câmpus Frederico Westphalen. Graduada em Pedagogia pelo Centro de Ensino Superior de Erechim; Especialização em Alfabetização pela PUC/RS; Especialização em Educação Popular pela Unisinos; Mestrado em Educação pela PUC/RS e Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5465-178X>. E-mail: jaquelinemoll@gmail.com.

** Graduado em Filosofia pela UPF, mestre em Filosofia pela PUC/RS. Doutorado em Filosofia pela Unicamp, pós-doutorado pela Unicamp/Cebrap. Professor e pesquisador junto ao PPGEDU/UPF na linha de Fundamentos da Educação. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0541-2197>. E-mail: angelo@upf.br.

*** Graduado em Filosofia e Teologia. Mestre em educação pela Universidade de Passo Fundo, doutor em História Social pela PUC/SP, pós-doutorado pela UFSC. Professor e pesquisador junto ao PPGEDU/UPF na linha de Políticas educacionais. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9110-3210>. E-mail: telmomarcon@gmail.com.

REP — Em linhas gerais, como descreverias sua trajetória como educadora-pesquisadora no âmbito do debate educacional brasileiro?

Jaqueline Moll (JM) — Agradeço, em primeiro lugar, o convite para dizer minha palavra nessa revista tão importante para a educação brasileira que vem de uma longa história e de uma longa tradição no debate democrático. Eu, nesse ano de 2023, completo 40 anos de vida na educação pública. Com 18 anos comecei como professora primária. Foi importante recuperar isso no meu memorial para professora titular na URGs onde abordei exatamente o que vou contar aqui agora rapidamente. Eu me torno professora aos 18 anos. Tinha feito várias experiências de pré-estágio, fiz o curso normal, na época de ensino médio, segundo grau. A minha vida como educadora e pesquisadora nasce da perplexidade com a diferença que havia entre a escola privada e a escola pública. Eu tinha estudado e comecei a atuar como professora na educação básica, primeiro ano do ensino fundamental, no segundo ano do ensino fundamental, no terceiro ano do ensino fundamental e, também, trabalhei no quarto ano do ensino fundamental. Tinha experiências variadas e fortes que nasceram da perplexidade frente às condições de vida das crianças na escola privada e as crianças na escola pública. Já no meu estágio no curso normal, mas também nos pré estágios, esse mergulho na realidade da escola pública foi me mostrando que havia ali uma diferença que não era dada pela capacidade das crianças. Anos mais tarde através das leituras de Maria Helena Souza Patto, já fazendo o mestrado, em 1987, vou entender toda essa visão psicologizante, biologizante, que vai culpabilizando as crianças e as famílias de que eles são pessoas com menos capacidade. Ao contrário, eram crianças ávidas por conhecer temas, livros, literatura, mas a limitação do ambiente, dos professores e da vida delas é que impunha um obstáculo quase intransponível. Eu acho importante recuperar isso porque eu vou me fazendo e me tornando professora e pesquisadora pela perplexidade que eu enxergo como normalista, nos pré estágios, nos estágios. Eu vou trabalhar numa escola privada e reacendo todas as minhas memórias. Eu fiz o ensino médio numa escola pública, mas o fundamental eu fiz numa escola católica na minha cidade. Era uma escola de irmãs franciscanas porque eu sou de uma família que tem duas tias que são irmãs franciscanas, uma delas ainda vive em Passo Fundo na comunidade franciscana de Maria Auxiliadora, a irmã Maria Estelita Tonial, mestra de noviças. Eu vim dessa tradição. A minha família fez um grande esforço e eu estudei nessa escola. Então a diferença era muito grande nos materiais, na sala de aula, na formação dos professores, nas relações, bem como, no trato com as pessoas e o desrespeito que eu assistia na escola pública em relação às crianças e o que eu vivia na escola pública era algo que eu jamais

tinha visto. É isto que me faz ser pesquisadora, isto me transformou em pesquisadora e foi me fazendo desenvolver esta perspectiva de pergunta pelos porquês. A ciência nasce das perguntas. Essa realidade não era dada por Deus, pelo infortúnio, pela sorte. Era uma realidade historicamente construída. E o meu curso de pedagogia no Centro de Ensino Superior de Erechim, não era ainda a Universidade Regional Integrada (URI), Erechim, foi muito dialógico. Professores que vinham de uma tradição do materialismo histórico, o estudo das estruturas da sociedade, cheios de porquês. O estudo das estruturas da sociedade e junta com isso toda a militância na juventude, nas pastorais, tudo isso foi desenvolvendo uma perspectiva de perguntas sobre o mundo. A realidade não é, mas, está sendo construída. Eu diria que isso marcou a minha vida como pesquisadora. Daí faço o mestrado e o doutorado (minha dissertação e tese estão publicadas), sempre discutindo a educação pública e a possibilidade de transformação de estruturas não só desfavoráveis, mas estruturas excludentes, seletivas. Isso foi me fazendo pesquisadora e daí está o Lattes com toda a produção desses anos todos e sempre me colocando em vários lugares, como professora da educação básica, como formadora de professores da educação básica, como gestora pública na prefeitura de Porto Alegre e depois no Ministério da Educação de 2005 a 2013, como professora universitária. Enfim, esses diferentes lugares foram me fazendo pesquisadora, exatamente ao encontro com essa realidade tão desigual e a capacidade que vai sendo desenvolvida em mim de não naturalizar, mas de questionar as estruturas.

REP — A educação pública no Brasil tem sido, de um modo geral, muito maltratada. Do seu ponto de vista, quais são as principais razões que obstaculizam a efetivação de uma educação pública de qualidade no país?

JM — Também aqui poderíamos discorrer longamente, mas eu parto daquilo que é o princípio que é a estrutura desigual da nossa sociedade, a estrutura escravocrata. Nós nunca desenvolvemos, como sociedade brasileira, a ideia de que nós somos iguais, de que temos direitos iguais e que o direito a dignidade humana é para todas, todos e todes e, seguramente a educação é uma das políticas fundamentais para a construção de sociedades democráticas que foi embebida dessa matriz. Nós podemos ver isso no fracasso escolar naturalizado no Brasil, as repetências, as multi repetências, as retenções, as exclusões e a evasão que são naturalizadas. Milhares e milhões de meninos e meninas são levados a reprovarem e a repetirem o ano seguinte, quando não ‘evadem’. A evasão não é um ato voluntário. A evasão é resultado de um conjunto de fatores sociais, internos e externos à escola. Então eu diria que o grande elemento de fundo que obstaculiza a

efetivação de uma educação pública de qualidade é essa estrutura de sociedade, essa sociedade que nós não conseguimos modificar.

Nós avançamos, avançamos no direito à educação, mas não avançamos naquilo que está posto em nossa Constituição como o primeiro princípio da educação brasileira que são as condições de igualdade para acesso e permanência na escola. Aquilo que eu me referi na questão anterior está presente hoje. É ir para uma escola de periferia, embora tenha avançado muito e as redes municipais avançaram muito, as escolas que atendem as classes populares, trabalhadoras e pobres, não recebem do ponto de vista da sua trajetória educativa, formativa, as mesmas condições que os filhos das classes médias e altas recebem no Brasil. Aliás, há um fosso entre a escola pública e a escola privada e a reforma do ensino médio mostra isso: a tentativa de manter essa dualidade, essa diferença profunda. No entanto, do ponto de vista das razões que obstaculizam para além desse panorama de fundo que se a gente não aborda, não avança, nós podemos falar de outros elementos importantes.

A descontinuidade das políticas de educação é outro problema. Não somos capazes de avaliar para avançar. Os governos sempre recomeçam, ignorando, desmontando, destruindo. Claro que nós tivemos um período distópico nesses últimos quatro anos (2019-2022) que foram terríveis. Eu acho que é uma exceção. Nem o regime militar que foi também um período terrível da história do Brasil foi tão violento contra a educação pública quanto os últimos quatro anos, mas, na história da educação brasileira as descontinuidades são profundas. A questão do financiamento é outro obstáculo porque no Brasil é preciso reconstruir a rede física ampliando sua perspectiva. Não é possível que a gente siga no século XXI achando que dá para fazer educação pública numa escolinha com algumas salas, sem biblioteca, sem laboratórios de ciência, sem salas de artes, sem espaços de esportes. Então, a questão do financiamento é outro ponto crucial. Claro que todas as dimensões dialogam entre si.

A questão da formação de professores é outra questão seríssima porque ela exige esta relação orgânica com as práticas, com o cotidiano, com as escolas. Tivemos algumas experiências no Pibid, algumas experiências na residência pedagógica, mas ainda temos uma relação muito vertical da Universidade com as escolas e com a educação básica. A educação básica ainda é vista como um espaço em que outros pensem para que os que estão na escola apliquem. Essa é uma visão vertical, de algum modo iluminista, onde alguém pensa e os outros executam e isso vai aparecer no *modus operandi* das políticas. Não tem como mudar as escolas desde dentro dos gabinetes. A experiência ampla que fizemos com o *Mais Educação* mostrou a vitalidade quando essa relação é orgânica, quando as escolas participam, fazem escolhas, se auto-organizam, chamam a

comunidade e se abrem para essa perspectiva contemporânea, para esse novo paradigma. Eu tenho falado em novo paradigma que é a construção de territórios educadores e por aí vai. Acho que de um modo geral é isso.

REP — Do seu ponto de vista que razões justificam a expansão do ideário em defesa da educação domiciliar e que setores estão à frente desse projeto no Brasil?

JM — Penso que é a mesma matriz conservadora e, no limite, reacionária, que embebeu a sociedade brasileira nos últimos anos. A negação de que nós precisamos aprender a viver juntos, a negação da perspectiva de que os direitos são para todos, de que nós somos todos iguais. A negação de tudo isso é a matriz dessa ideia de que os filhos devem ser educados no âmbito estrito dos valores internos das famílias. O que eu diria é que é o princípio da destruição da nossa própria possibilidade de viver em sociedade, com a diversidade que caracteriza as sociedades. As sociedades ocidentais são muito marcadas por perseguições profundas, violentas a tudo aquilo que não corresponde ao ideário normativo. Nós somos sociedades abastecidas por uma visão branca, masculina, cristã, católica, até mais estrito agora. Então, são essas as matrizes de pensamento que tenta afastar os meninos e meninas entre si. Eu vivi uma situação muito séria no Conselho Estadual de Educação entre 2014 e 2018. Eu estive lá e fui surpreendida quando numa situação específica uma outra colega conselheira disse que não dava para misturar os filhos dos pobres com os filhos dos ricos. Esse pensamento está muito presente dentro de nós. E a educação domiciliar vai mais fundo: não dá nem para misturar eles entre si; nem os pobres entre si e nem os ricos entre si. Portanto, uma sociedade segregada. Então, as razões que justificam a expansão desse ideário têm a ver com essa perspectiva não democrática e que no último domingo (08.01.2023) tomou proporções nunca vistas no Brasil. Não sei se outro país viveu a destruição que nós vivemos. A destruição física, material, daquilo que representa o poder instituído, os três poderes que são a base da república. É por aí.

REP — Que valores efetivamente mobilizam famílias a acreditarem que a educação domiciliar vai resolver os problemas educacionais?

JM — A própria negação da educação pública, a negação da possibilidade que as pessoas convivam com as suas diversidades. É o desejo de manter um purismo. Isso me leva ao próprio ideário do nazismo. Como é que você mantém ‘pura’ essa sociedade. Isso é absoluta ilusão. Quanto mais as estruturas societárias voltam-se para si mesmas e

se fecham para as convivências, menos oxigenação elas têm. Quanto menos diversidade, até geneticamente isso pode ser pensado, as famílias reais tendo filhos entre primos, vai ter problemas. Evidente que não se transpõe isso para o tecido social, mas grosso modo se pode dizer que se as pessoas só conviverem entre si, elas vão ser incapazes de produzir qualquer tipo de empatia com o que é diferente delas. Então acho que tem mais do que resolver problemas educacionais porque esse ideário não surge nas classes populares. Claro que isso vai sendo disseminado quando assusta as pessoas. A escola passa a ser vista como lugar de perigo ideológico e sexual. Evidente que há problemas na escola, mas quanto mais público e quanto mais profissionais estiverem com as crianças, quanto mais elas conviverem entre si, desenvolvendo valores e possibilidades de viverem juntos, menos problemas a gente vai ter. Então esse ideário segregador é baseado numa ideia de purismo. As crianças não serão contaminadas por ideologias, visões diferentes das famílias. Aí entra todo esse debate sobre ideologia de gênero, que tem a ver com a incapacidade de conviver com a diferença. Jamais em nenhum documento do Ministério da Educação, em nenhuma prática do MEC nos anos que estive lá e daquilo que estudo da educação brasileira, jamais se induziu as pessoas a essa ou aquela opção sexual, jamais, jamais. A escola é um lugar de convivência democrática. Para mim no âmago dessas razões está a incapacidade de viver uma experiência democrática.

REP — Na sua avaliação como as religiões, particularmente as neopentecostais, interferem nos discursos em defesa da família e da educação domiciliar?

JM — Eu sempre que penso nisso, nessa varredura que a sociedade brasileira vai vivendo, me remeto aos anos de 1980, ao fim da teologia da libertação, a perseguição às comunidades eclesiais de base, a punição que Leonardo Boff recebe do recém falecido, cardeal Ratzinger, depois papa Bento XVI, ex-papa, papa emérito. É importante observar o quanto essas religiões constroem um ideário antidemocrático. Eu não conheço em profundidade as teorias que embasam o neopentecostalismo, embora na especialização em educação popular que fiz na Unisinos em 1987 e 1988 estudamos com José Ivo Follmann que é Jesuíta, estudamos um pouco dessas religiões, mas eu não tenho um conhecimento mais profundo para uma resposta mais robusta. O que eu entendo das reflexões a partir das práticas dessas religiões é a perspectiva antidemocrática, perspectiva acusatória em relação à escola pública, a perspectiva de heteronormatividade, de normatividade sobre os padrões de comportamento das pessoas em relação ao vestir, os cabelos, as práticas diárias. Creio que há uma relação muito direta de um *modus operandi* antidemocrático com esse ideário religioso que começa a aparecer nas famílias.

Mas famílias de classe popular não têm efetivas condições de ficar com seus filhos em casa. Acho que a pandemia da Covid-19 foi uma escola, inclusive nesse sentido. A pandemia demonstra que é necessário que as crianças convivam entre si. O atraso cognitivo que as crianças brasileiras foram submetidas é um atraso que se aprofunda, que não é biológico, mas é exatamente a falta de ambiência com as coisas da escola, com as coisas da aprendizagem que vai apontar para nós que o caminho necessário é de que as crianças vivam juntas. Os pobres precisam trabalhar. Se as famílias de classe média e média alta podem ficar com seus filhos, que não acredito que possam, e a pandemia mostrou isso, as famílias de classe popular que estão nesse circuito de religiões neopentecostais não tem condições de ficar com seus filhos em casa. Não tem porque trabalham todo dia e, lógico, sabemos que precisa de um saber especializado para que possamos avançar nas agendas educacionais e nas capacidades dessas crianças não só viverem juntas num mundo com muitos desafios mas de se prepararem para a vida democrática, cidadania e o mundo do trabalho.

REP — Como explicar as contradições existentes no Brasil entre uma concepção de educação cidadã e democrática, presente nas legislações pós-Constituição de 1988 – sobretudo as formuladas até 2016 – e a visão de educação domiciliar?

JM — Acho que essa resposta foi sendo desenvolvida nas outras questões. Essa questão tem a ver com o problema estrutural da sociedade brasileira que tem a ver com a matriz escravocrata, a forma como a colonização se deu desde 1500 e como as colonialidades perpetuaram e perpetuam esse *modus operandi* de uma sociedade calcada nas desigualdades. O convencimento sobre a educação domiciliar corresponde, para quem consegue ter um olhar macro, a perspectiva de que cada família dê para seus filhos o *stricto* capital cultural com o qual convive. Não só as visões de mundo, mas os saberes específicos que as famílias são capazes. Pensem numa tragédia dessas numa sociedade em que milhões de jovens e adultos não concluíram sequer o ensino fundamental, nem falo do médio.

REP — Em sua avaliação quais os principais limites da educação domiciliar?

JM — Aqui é importante fazer uma distinção. A Constituição é clara: a educação é dever do Estado e das famílias. As famílias têm um papel muito importante na articulação com a escola, na presença na escola, no acompanhamento de seus filhos. É lógico que se os pais são analfabetos ou pouco escolarizados isso afeta essa relação. Os pais tem

um papel fundamental na construção de valores, enfim, todos nós temos como referência nossos pais. Eu quando penso no meu pai, que há 30 anos não está conosco, eu penso na honestidade, na organização, no jeito de ser, no hábito de tomar chimarrão com ele. Foi com ele que aprendi a tomar chimarrão. Isso me acompanha, me constitui. Então, uma coisa é o papel das famílias, que é fundamental porque nós nos construímos a partir dessa relação. Quanto a psicanálise e a psiquiatria nos ajudam a entender os problemas decorrentes da desestruturação nessas relações entre pais e filhos, famílias, irmãos. Então, uma coisa é o papel que a família cumpre, mas outra coisa é a educação domiciliar que restringe as possibilidades de interações pedagógicas e curriculares em relação àquilo que o ambiente familiar é capaz de dar. Os limites da educação domiciliar são muitos, sendo o principal deles, a incapacidade de preparar as crianças para a vida em sociedade, para a vida democrática em sociedade, para os valores da vida em sociedade, ou seja, a capacidade para resolver problemas e de estabelecer diálogo com aqueles que são diferentes, a incapacidade de ajudar as crianças a perceberem as riquezas do mundo cultural, étnica, estética. Então são muitos os limites.

REP — Quais os principais riscos da educação domiciliar, caso os projetos dessa natureza sejam aprovados em diferentes esferas (municipal, estadual e federal)?

JM — Eu tenho grande esperança que os posicionamentos do Supremo Tribunal Federal (STF) sejam definidores dessa perspectiva. Acho que não se pode no âmbito municipal ou estadual legislações que afrontem posições do STF que é, de qualquer modo, guardião da nossa constituição. Eu penso que a retomada da democracia, a retomada de um ambiente de diálogo, de convivência, o fim das exortações diárias ao conflito que nós vivemos com o ex-presidente nos últimos quatro anos, ajude a trazer luz para essa questão, embora eu tenha falado antes do iluminismo, acho que ele não pode existir como parte do método da gestão das políticas públicas, mas há questões que trazem luz sobre outras, aí usei em outro sentido isso. Acredito que vá arrefecendo esse ânimo de uma educação domiciliar que era mantida viva e acesa por uma perspectiva antidemocrática de vida em sociedade. Mas, caso avançar, os riscos são muitos e ameaçam a própria democracia, quer dizer, necessitaríamos viver em grupos segregados e entre grupos que não se colocam entre si.

REP — Do seu ponto de vista, qual deveria ser o papel da escola no contexto brasileiro atual?

JM — A escola no contexto atual e histórico tem como papel e função constituir um lugar e possibilidades de vivermos juntos. Nós temos a constituição de 1988 que é clara em relação ao pleno desenvolvimento da pessoa. O papel da escola é de ajudar a nos desenvolvermos no âmbito das nossas diferentes dimensões. A dimensão cognitiva que, infelizmente, está muito reduzida na escola, reduzida a uma perspectiva instrucional de alguns conteúdos. Retomar a perspectiva do desenvolvimento cognitivo, ético, estético, moral e político no sentido profundo de vida na polis, como repeti antes, a capacidade de vivermos juntos. A escola é a nossa primeira república. Os franceses tem essa referência. A escola é a primeira república, a primeira experiência de vida em comunidade. A gente sai da vida da família. Imagina na educação domiciliar você não sai nunca da vida da família. Esse é o risco. A escola é o lugar onde aprendemos a viver juntos e nela aprendemos a desenvolver as condições para entrar no mundo do trabalho com altivez para resolver problemas da vida cotidiana, entender o mundo onde vivemos, para conhecer as matrizes históricas da nossa civilização, para conhecer e desfrutar as belezas do mundo, as obras de arte, para valorizar a cultura popular. A escola é o lugar dessa construção. A nossa constituição define como objetivo da educação o desenvolvimento pleno da pessoa e da cidadania, assim como, a preparação para o mundo do trabalho. É disso que se trata. O trabalho nos humaniza, mas não o trabalho repetitivo e sim o trabalho que possa criar, o trabalho em que possamos nos construir como pessoas. E ele sempre vai se dar num ambiente de diversidade. É por isso que a educação domiciliar impacta exatamente nos grandes objetivos da educação nacional. Eu não posso desenvolver cidadania se eu só convivo com os meus. Eu desenvolvo cidadania nessa convivência cidadã com os outros.

REP — Como recolocar ou ressituar a questão da educação integral frente ao desmonte educacional levado adiante por Michel Temer e pelo governo de extrema-direita de Jair Bolsonaro?

JM — É uma pergunta super relevante. Quando o governo Lula começa se reorganizar, a andar, apesar dos episódios do último domingo (08.01.2023) com um golpe na tentativa de destituir o Estado Democrático de Direito, tudo isso nos impacta e impacta a administração federal, mas eu diria que ressituar ou recolocar a educação integral implica em retomar as experiências que vinham sendo construídas e que não começaram agora. Eu tenho insistido que sejam retomados os ideários, desde o Manifesto dos Pioneiros da educação nova (1932) que já marca na educação brasileira a perspectiva democrática porque ali nós tínhamos conservadores, liberais e progressistas e que vai

passar pela obra de Anísio Teixeira, assassinado pela ditadura militar, em 1971. Anísio Teixeira vai propor as escolas classe, as escolas parques, com toda uma perspectiva humanista, urbanística. Situemos Anísio Teixeira nas lutas democráticas tanto antes do Estado Novo (1937-1945) quanto antes da ditadura militar de 1964. Ele é uma figura muito importante. Paulo Freire é o patrono da educação brasileira e Anísio Teixeira haverá de ser patrono da escola pública brasileira porque ele vai dar essa grande contribuição. Ele pensa uma escola grande com dia letivo completo e currículo integral. Tem gente aí que acha que ampliando o tempo na escola e fazendo as mesmas coisas é educação integral, mas não é. Trabalhamos com esse binômio trazido por Anísio Teixeira: o dia letivo completo e o currículo integral. Então, retomar as experiências históricas e aqui coloco também Darcy Ribeiro com os Centros integrados de educação pública; Maria Nilde Mascelani com os ginásios vocacionais; Paulo Freire com a ideia dos *Círculos de Cultura* que são fundamentais. Para uma educação integral a leitura do mundo precede a leitura da palavra. É disso que nós estamos falando. Isso constitui estruturalmente a educação integral. E as experiências recentes: o *Programa Mais Educação* que foi uma ação indutora muito importante, entendida por alguns hoje como uma política indutora, inclusive vai fazer uma meta no Plano Nacional de Educação. Então, é preciso retomar essas matrizes, fazer um mapeamento do que está sendo feito no Brasil hoje, tem muitas experiências Brasil afora. Em todos os estados tem escolas com muita riqueza pedagógica e é preciso retomar o diálogo com as comunidades. Nós não mudaremos as escolas públicas desde dentro das Universidades e nem de dentro dos gabinetes das secretarias ou dos ministérios. É preciso que os gabinetes e as Universidades se abram para essa riqueza que é a vida nas escolas brasileiras. Enfrentamos mazelas e problemas porque as escolas seguem reproduzindo o próprio discurso de patologização da pobreza e de naturalização do fracasso escolar. Construir uma educação integral implica em pensar uma escola que vive e se constrói e que incida exatamente na construção de uma sociedade democrática, uma escola que se faz para uma sociedade democrática, com consciência de quanto a sua ação é determinante para o jeito de como a sociedade se organiza. Então, manter uma escola excludente e seletiva retroalimmente uma sociedade excludente e seletiva. É preciso que a escola nos ajude a construir essas respostas juntos, juntas.

ESPAÇO

PEDAGÓGICO

Resenha

Educação Domiciliar no Brasil: mo(vi)mento em debate¹

*Camila Chiodi Agostini**

*Larissa Morés Rigoni***

Resenhar uma obra consiste em uma tarefa de duplo caminho: o primeiro indica a proposta de sintetizar e apresentar os principais conceitos do autor (es) e o segundo, talvez mais profundo, indica a imersão no conhecimento profetizado no livro, no caminho idealizado pelo (s) autor (es) e, se deixar invadir pelo novo. Não passamos incólumes na leitura de um livro: ingressamos de uma forma, saímos providos de mais saber e reenergizados. Na obra em questão, organizada pela professora titular na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e pós doutora em Educação, Maria Celi Chaves Vasconcelos, intitulada como “Educação domiciliar no Brasil mo(vi)mento em debate”, lançado em 2021, pela Editora CRV, de Curitiba – PR, o conhecimento advém da reunião de pesquisas, planejado no âmbito do Programa de Auxílio Cientista do Nosso Estado, da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj). A coletânea está dividida em duas partes: a primeira intitulada como ‘Tensões legais, conceituais, políticas e profissionais’ em que conta com sete capítulos, que possuem como foco a legislação e as controvérsias conceituais que envolvem a educação domiciliar, bem como as políticas e suas práticas. Na segunda parte, intitulada como ‘Tensões contextuais, institucionais, filosóficas e confessionais’ apresenta como eixo principal a discussão dos aspectos motivacionais, institucionais, filosóficos e religiosos da educação domiciliar, contando com mais sete capítulos. O principal objetivo da obra, organizada em quatorze capítulos, é trazer perspectivas plurais sobre o *homeschooling*, que é traduzido pelos autores como educação domiciliar, educação doméstica ou educação familiar desescolarizada. O tema, que tem retornado a cena de discussão nos últimos anos, por alterações e propostas legislativas em curso, é alvo de controvérsias e discussões, e vem ganhando notoriedade acadêmica por produções como a aqui analisada.

Recebido em: 13.10.2022 — Aprovado em: 13.12.2022

<https://doi.org/10.5335/rep.v29i3.13893>

ISSN on-line: 2238-0302

* Graduada em Pedagogia pela Universidade Anhanguera - Unidade Passo Fundo/RS. Graduada em Direito pela Universidade Luterana do Brasil. Mestre Interdisciplinar em Ciências Humanas pela UFFS, Campus Erechim/RS. Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo - UPF/RS. Pós-graduada em Direito Público pela IMED - Passo Fundo/RS. Servidora pública federal junto a Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS, Campus Passo Fundo/RS. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7501-9553>. E-mail: camila.chiodi.agostini@gmail.com.

** Graduação em Pedagogia Licenciatura Plena pela Universidade de Passo Fundo. Especialização em Gestão Escolar e mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo - UPF/RS. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9466-1595>. E-mail: moreslarissa@gmail.com.

No primeiro capítulo da primeira parte da obra, ‘Homeschooling: um desafio legal’, o professor Carlos Roberto Jamil Cury, apresenta o contexto histórico da educação domiciliar no Brasil em tempo de Pandemia do coronavírus, em que as escolas invadiram as casas, o que trouxe problemas na adaptação de um ensino em casa. Traz no decorrer do capítulo conceitos para poder apresentar melhor o *homeschooling*, indica num primeiro momento o que não é, trazendo o conceito de *unschooling*, indicando que a educação domiciliar não é a desescolarização, tradução do termo em inglês. Apresenta algumas leis sobre direitos e deveres da educação, apresentando o histórico caminho da educação em casa no Brasil, bem como a obrigatoriedade da matrícula na escola. Na conclusão, instiga o pensamento sobre a possibilidade da vida coletiva, sendo os indivíduos ao mesmo tempo iguais e diferentes, onde o caminho da vida comum parece ser o mais acertado.

Sob o título ‘*Homeschooling* e redefinições no processo de escolarização e no trabalho docente’, o segundo capítulo, das pesquisadoras Ana Claudia Ferreira Rosa e Arlete Maria Monte de Camargo, promovem uma discussão acerca do ensino domiciliar num contexto pandêmico, indicado como de crise, o qual limita o exercício de um ensino domiciliar, e que repercute na reconfiguração do trabalho docente, das políticas educacionais além de repercussões na atualidade. O estudo de caráter emergencial, se utiliza da metodologia bibliográfica, das condições históricas e de estudos em grupo realizados no período. O texto problematiza o contexto atual pandêmico de desigualdades, que exacerbou problemas do ensino em casa, mas também foi estopim para o reforço da retórica do homeschooling. Segue com análise das condições históricas de emergência da escolarização obrigatória e da especialização do trabalho docente e suas alterações na pandemia. Analisa, na última seção, os limites da educação no lar na pandemia, frente a condições objetivas e materiais da sociedade, com os cortes limites frente a grande parte da população que implicam no exercício do direito à educação. As autoras concluem que, embora a pandemia tenha exigido medidas emergenciais, o ensino domiciliar apenas escancarou ainda mais as desigualdades sociais, que repercutem no exercício do direito à educação da maioria dos brasileiros, apresentando-se esse como um limite ao *homeschooling*.

O terceiro capítulo, também apresenta discussão sobre o trabalho docente, cujo título é ‘Maternidade e docência no contexto da Educação Domiciliar’, escrito pelas pesquisadoras Luciane Muniz Ribeiro Barbosa e Vitória Maria Terra. O objetivo é desvendar os desafios da substituição dos docentes pelos pais para as famílias a optarem pelo *homeschooling*, sobretudo para as mães, que passam a ser professoras de seus filhos. Com análise bibliográfica nacional e internacional, e com a utilização de entrevistas

semiestruturadas de mães estadunidenses incumbidas no homeschooling de seus filhos, elas também discutem a implicação da atribuição de professora dessas mães para a profissão docente. Após análise fundamentada das referências, com também dos relatos da entrevista, as autoras concluem que a educação domiciliar pode indicar uma ameaça à profissão docente, porque desconsidera a formação e profissionalização necessária para exercer a educação de cunho escolar. As novas tecnologias de ensino são apenas recursos pedagógicos que não dispensam a atuação docente especializada. Os ataques conservadores aos docentes não são suficientes para a defesa da educação no lar, assim como a realidade desigual do país cria grandes entraves a sua concretização.

De autoria da advogada e professora Fabiana Ferreira Pimentel Kloh e do defensor público e professor Cleber Francisco Alves, o quarto capítulo “‘Conselho Tutelar diz que aulas presenciais violem direitos das crianças’: o relativismo na obrigatoriedade da frequência à Escola e a opção pela Educação Domiciliar’. O objetivo do texto é analisar, dentro do contexto pandêmico, o afastamento das responsabilidades da escola no quesito garantia de convivência social, o que deu margem a declarações como as do Conselho Tutelar que se inserem no título, como também a relativização da regra jurídica de frequência obrigatória escolar. Os autores concluem que, diante do contexto e das mudanças aceleradas pela pandemia, a frequência escolar como forma de garantia do acesso à educação pode ser reavaliada, sendo o *homeschooling* uma possibilidade executável.

Intitulado como ‘Reflexões acerca da Educação Domiciliar e da desescolarização a partir do cenário de pandemia’, de autoria dos pesquisadores Aline Lyra e Antônio Jorge Gonçalves Soares, o quinto capítulo pondera sobre as propostas do *homeschooling* e do *unschooling* (desescolarização), surgidos com o cenário da pandemia, com base em análise da literatura sobre o tema. Com um resgate histórico e conceitual, os autores apresentam diversos escritores que já trabalharam sobre os dois conceitos, indicando que ambos apontam a existência do protagonismo do educando, considerando que o debate que surge sobre essa forma de educação se origina na forma com que a educação escolarizada é efetuada na atualidade. Sustentam, por fim, a necessidade de diálogo entre as formas de educar.

Trazendo a mesma linha, o sexto capítulo aborda a diferença entre educação e escola. Apresenta como título ‘*Homeschooling* e *Unschooling*: alternativas à escolarização?’, escrito pela pesquisadora Gabriele Nigra Salgado, através de discussão teórica, advinda de tese de doutorado, como também com base em entrevista cedida por mãe optante pelo *unschooling*. A autora se propõe a analisar o processo de escolarização posto em debate diante do *homeschooling* e do *unschooling*. Tem também como objetivo,

“apresentar os interesses, os conflitos e as contradições inerentes à emergência da instituição escolar, bem como a produção de sentidos e de significados que até hoje se colam a ela e criam associações contingentes que definem a vida das pessoas inseridas nas sociedades escolarizadas” (p. 144). Em suas conclusões, a autora sustenta a perspectiva de uma educação que não apenas efetue um processo de escolarização das crianças, mas que as eduque em seu sentido mais amplificado, sendo que para isso é necessário repensar e reinventar o tempo e o espaço escolar.

Finalizando a primeira parte, é apresentado o sétimo capítulo, de autoria da pesquisadora Gabriela Freitas de Almeida, intitulado como ‘A escolarização do lar e a desescolarização da escola’ no qual, com base no materialismo histórico dialético e teoria marxista, o conceito de desescolarização de Illich é analisado como sustentáculo da proposta de educação defendida hoje no país. Outrossim, ela também pondera, de forma breve, as relações existentes entre a teoria da desescolarização e a escola do trabalho. Como forma de conclusão, podemos destacar que ela avalia que o *homeschooling*, enquanto desescolarização e a escola do trabalho possuem aproximações nas práticas pedagógicas, onde o conhecimento se dá no espaço social, como um espaço de aprendizado. Mas, as diferenças aparecem quando a escola defende um processo coletivo, enquanto o *homeschooling* transfere as questões sociais para o espaço privado, o que não beneficia as disputas e discussões sociais para as futuras gerações.

Iniciando a segunda parte, temos o primeiro capítulo intitulado como ‘A Educação Domiciliar e suas motivações: elos que se desfazem e refazem’, de autoria da pesquisadora e organizadora do livro, Maria Celi Chaves Vasconcelos. A autora analisa as principais motivações para que haja uma educação domiciliar, entendida essa como a modalidade educacional que ocorre na casa dos alunos, sob responsabilidade dos pais, ainda que sua prática ainda não seja permitida, salvo autorizações legais específicas ou locais. Após a conceituação teórica, ela apresenta a análise de dados de uma pesquisa qualitativa, baseada na observação, no depoimento e em entrevistas estruturadas relacionadas ao cotidiano de duas famílias adeptas a modalidade. Com o estudo, ela afirma que fica claro que não há uma motivação que possa inserir o grupo de famílias optantes e que se delimite por questões empíricas, ideológicas ou religiosas. O modelo brasileiro parece acompanhar o modelo norte-americano, mas do qual possui apenas inspiração, se adequando a realidade local do Brasil. Os optantes, segundo, ela, não representam uma classe social específica. Por fim, considera que o que deve ser reforçado pós pandemia é a importância do cotidiano comum escolar, da interação, embora a opção do *homeschooling* seja dos pais, os quais devem ser instigados a pensar nessa relação família e escola.

‘Adulterez e responsabilidade: reflexões sobre educação, escola e homeschooling a partir de Biesta, Levinas e Arendt’, é o tema que encabeça o segundo capítulo, escrito pelo professor Bruno Antonio Picoli. O ensaio, busca investigar qual seria a principal demanda da educação nos dias de hoje com base nos ensinamentos de Gert Biesta. A fundamentação teórica ainda contou com os escritos de Levinas e Arendt. O objetivo também se localizou em analisar a possibilidade ou impossibilidade da família, em termos educacionais, ocupar o lugar da escola. Em suas conclusões, o autor afirma que a educação ocupa papel de destaque na formação do indivíduo, tanto no pertencimento social e reconhecimento do outro como na necessidade de se viver em pluralidade. Manter as crianças em local privado é extirpar da esfera de convivência o outro plural e por isso, para ele, a educação em casa não seria educação, por privar a convivência com o diferente, negando a possibilidade do surgimento do eu ético do indivíduo.

Baseando-se na Teoria das Representações Sociais de Serge Moscovici (2015), o terceiro capítulo apresenta o estudo realizado acerca de ‘Moderna defesa do passado, criativa defesa da tradição’, de autoria do professor Adalberto Carvalho Ribeiro. No texto, o autor apresenta bases teóricas científicas que fundamentam o pensamento dos adeptos ao *homeschooling*. Apresenta, ainda, uma relação de causalidade entre as concepções conservadoras às famílias *homeschoolers*, em que ele analisa o discurso e metodologias. Percebe-se a insegurança dos pais em socializar seus filhos com a sociedade, preferindo educá-los na família. Também afirma que o pensamento dos adeptos e defensores do *homeschooling* indica a percepção do mundo de forma individualista e conservadora, sendo este um público conservador-liberal, predominando o conservadorismo. O autor busca responder no decorrer do texto as questões: O que pensam os homeschoolers? Por que assim eles pensam? Quais fundamentos teóricos os influenciam? Quais significados são mais caros a eles? Conclui respondendo essas questões, e informando que pais educadores carregam sim, um conservadorismo ao pensar na formação de seus filhos, pois “conservar, para eles, é mais importante do que expandir. Limitar rede de relações sociais é mais seguro do que aumentar a rede indiscriminadamente. Preferem a dor à excitação da novidade” (p. 274).

No quarto capítulo sob o título “Interesses naturais” ou vantagens de classe? Desigualdade invisível e construções da “educação ideal” em famílias “homeschoolers”, escolhido pelo pesquisador André de Holanda Padilha Vieira, apresenta a sua pesquisa realizada em 2012, com 62 famílias *homeschoolers*, bem como entrevistas com pais educadores. O autor analisa a condição socioeconômica das famílias e como essa reflete na forma de aprendizado dos adeptos à educação domiciliar. Para ele, são famílias, em que os pais são mais escolarizados do que a média do país, possuem renda elevada e possuem

poucos filhos. Sendo assim, conseguem dirigir mais recursos para a educação dos filhos, bem como conseguem estar mais presentes no processo, constituindo-se essa uma estratégia utilizada para retirar seus filhos da escola, apresentando maiores vantagens. As famílias adotam um estilo de “cultivo orquestrado”, delimitando e controlando os espaços de socialização, bem como toda a rede de apoio necessária.

O quinto capítulo é escrito pelos pesquisadores Mayara Lustosa Silva Pessoa e Alexsandro Vieira Pessoa, cujo título se apresenta como ‘*Homeschooling* e o debate sobre os movimentos sociais’. O conceito movimento social é apresentado de acordo com diferentes perspectivas e o relacionam com o *homeschooling*, com o objetivo de identificá-lo ou não como um movimento social. Ao concluir, o texto apresenta a vertente de que, embora a educação domiciliar apresenta uma grande mobilização no Brasil, tendo uma aparência de movimento social, tem suas particularidades e não pode ser confundida com os movimentos sociais tradicionais, devido aos projetos apresentados por seus adeptos envolvidos.

O advogado e pesquisador Édison Prado de Andrade apresenta seu texto, no sexto capítulo, ‘A Educação Domiciliar e a Religião’, e desafia-se em discutir sobre a religiosidade nas famílias adeptas ao *homeschooling*. Ao optar por educação em casa, os pais e o grupo de convívio, se orientam pelo viés do que acreditam e o que tem por verdade, como valores, religião, crenças, etc. Isso resulta em uma educação tradicional, forjando uma cultura moderna. As famílias, ao se oporem a educação na escola, estão optando pelos fundamentos antigos com ligação forte à religião, privando-os dos ideais naturalistas e darwinistas que estão presentes em sistema público ou privado de ensino.

O último texto, o qual fecha a segunda parte da Coletânea, sendo o sétimo capítulo, ‘Evolução Biológica: crença religiosa ou patrimônio científico-cultural da humanidade?’, de autoria dos professores Nelio Bizzo, Luís Bizzo e Pedro Ramos, apresenta uma contestação acerca de um dos principais argumentos que defendem o ensino em casa. O texto, de início, pondera sobre a teoria evolutiva proposta inicialmente por Charles Darwin, realizando um contraponto com as crenças criacionistas. Ao concluir, os autores discorrem sobre a importância da liberdade acadêmica que garante o exercício da razão, e que o pensamento crítico só é possível a partir da liberdade. Citam as palavras do ministro Barroso para fechar o capítulo “[...] O excesso de proteção não emancipa, o excesso de proteção infantiliza” (p. 378).

Os quatorze capítulos apresentados no decorrer da Coletânea, trazem uma temática de destaque e conseguem debater e se complementar, em alguns momentos, sobre a educação domiciliar, trazendo uma literatura profunda e atual. Com o intuito de apresentar os fundamentos e pressupostos, os autores trouxeram ricas informações que

provocam questionamentos e posicionamentos sobre o *homeschooling*. Fica claro da leitura, ainda, que a proposta educacional se resinificou após a pandemia COVID-19 que assolou o Brasil nos anos de 2020 e 2021, embora antes mesmo desse evento, diversos Projetos de Lei foram propostos e até mesmo aprovados no país. O livro apresenta a educação na escola contrapondo-se e complementando, por vezes, com a educação no lar e, esta, por vezes, representando como a evolução futura da educação.

O fato é que a temática repercute e sustenta ainda as diferentes visões de mundo, da sociedade e do ser em si que convivem no país, como também proposições de diferentes formas construção e exercício de políticas educacionais. Para além de uma composição maniqueísta, é preciso pôr em tela de discussão a proposta do *homeschooling* e, através de fundamentos científicos, apresentar seus prós e contras, para que se possa avaliar a sua futura efetivação, caso ocorra. Outrossim, é preciso também levar em consideração que a modalidade não existe no sistema educacional atual, o que, portanto, dificulta a verificação efetiva de como a mesma vai funcionar em um país de profundas desigualdades sociais e econômicas como o Brasil, onde o pleno acesso educacional presencial ainda é um desafio. Da mesma forma que, é preciso pensar a quem essa modalidade atende, visto que com base nas leituras, verifica-se, por exemplo, que a modalidade depende de um aparato pedagógico específico para aplicação, realidade que não parece ser passível de ser alcançada pela maioria da população brasileira.

Por fim, é preciso externar que a obra em tela deu um passo substancial na apresentação de fundamentos e análises potentes para que possamos avaliar a temática. Trata-se de um início de fôlego, com aporte suficiente e instigador, para que se possa deliberar, de forma centrada, sobre o *homeschooling*.

Nota

¹ Resenha da obra de VASCONCELOS, Maria. C. C. (org). *Educação Domiciliar no Brasil: mo(vi)mento em debate*. Curitiba: CRV, 2021. 398 p.

Referência

VASCONCELOS, Maria. C. C. (org). *Educação Domiciliar no Brasil: mo(vi)mento em debate*. Curitiba: CRV, 2021. 398 p.