

UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC
CURSO DE DIREITO

RAFAELA OSTETTO MINATTO

**O RECONHECIMENTO DO ENSINO DOMICILIAR (*HOMESCHOOLING*) PARA
CRIANÇAS E ADOLESCENTES NO ORDENAMENTO JURIDICO BRASILEIRO,
UMA ANÁLISE DO RECURSO EXTRAORDINÁRIO Nº 888815 DO SUPREMO
TRIBUNAL FEDERAL**

CRICIÚMA

2017

RAFAELA OSTETTO MINATTO

**O RECONHECIMENTO DO ENSINO DOMICILIAR (*HOMESCHOOLING*) PARA
CRIANÇAS E ADOLESCENTES NO ORDENAMENTO JURIDICO BRASILEIRO,
UMA ANÁLISE DO RECURSO EXTRAORDINÁRIO Nº 888815 DO SUPREMO
TRIBUNAL FEDERAL**

Trabalho de Conclusão de Curso, apresentado para obtenção do grau de bacharel no curso de direito da Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC.

Orientador: Prof. Dr. Ismael Francisco de Souza

CRICIÚMA

2017

RAFAELA OSTETTO MINATTO

O RECONHECIMENTO DO ENSINO DOMICILIAR (*HOMESCHOOLING*) PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES NO ORDENAMENTO JURIDICO BRASILEIRO, UMA ANÁLISE DO RECURSO EXTRAORDINÁRIO Nº 888815 DO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL

Trabalho de Conclusão de Curso aprovado pela Banca Examinadora para obtenção do Grau de bacharel, no Curso de direito da Universidade do Extremo Sul Catarinense, UNESC, com Linha de Pesquisa em Direito da Criança e do Adolescente.

Criciúma, 28 de novembro de 2017.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Ismael Francisco de Souza – Universidade do Extremo Sul Catarinense –
UNESC – Orientador

Prof. Adriano Pedro Goudinho – Especialista – Universidade do Extremo Sul
Catarinense – UNESC

Prof. Israel Rocha Alves - Especialista – Universidade do Extremo Sul Catarinense –
UNESC

Dedico este trabalho à minha avó, Protázia Giassi Ostetto (*in memoriam*) e minha mãe, Rosemeri Ostetto por todo apoio, amor e dedicação ao longo de minha vida, estando sempre presente e sendo a minha base.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pela dádiva da vida, me proporcionando saúde, sabedoria e força de vontade de continuar sempre em frente, superando todos os obstáculos encontrados no percurso de minha vida.

Agradeço, de todo coração à minha mãe, Rosemeri Ostetto por sempre me ensinar a ir em busca dos meus objetivos, me dando todo amparo necessário e principalmente por todo amor ofertado.

Agradeço, imensamente, à minha avó, Protázia Giassi Ostetto (*in memoriam*) que faleceu durante a elaboração deste trabalho, mas que de onde está certamente está orgulhosa com minhas conquistas, pois sempre esteve ao meu lado, me ensinando a agradecer, mesmo nos momentos difíceis.

Registro os meus agradecimentos ao Lucas Eduardo de Souza por toda paciência, ajuda, carinho, amor e companheirismo.

Não poderia deixar de registrar meus sinceros agradecimentos ao Professor Dr. Ismael Francisco de Souza por toda orientação dada para elaboração deste trabalho e, deste modo, estendo meus agradecimentos a todos os professores da UNESC que contribuíram para minha formação, em especial ao professor Adriano Pedro Goudinho e ao professor Israel Rocha Alves, por estarem na minha banca, a qual expressei tamanha felicidade em saber da composição da mesma.

No mais, só me resta dizer MUITO OBRIGADA.

**“O homem não é nada além daquilo que a
educação faz dele.”**

Immanuel Kant

RESUMO

O presente trabalho monográfico busca tratar do reconhecimento do ensino domiciliar (*homeschooling*) para crianças e adolescentes no ordenamento jurídico brasileiro. O mesmo possui como método de abordagem o dedutivo e o qualitativo, eis que busca analisar o Direito da Criança e do Adolescente e a prática do ensino domiciliar, sendo as informações obtidas por meio de pesquisa bibliográfica, utilizando-se de doutrinas, jurisprudências, legislação e publicações em geral. Apresenta, inicialmente, uma análise histórica sobre a conquista dos direitos da criança e do adolescente. Em seguida, analisa o direito à educação no Brasil com base na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Posteriormente, aborda, em síntese, alguns aspectos do *homeschooling*, a possibilidade e a impossibilidade desta modalidade ser inserida no ordenamento jurídico brasileiro e, por fim, uma análise ao recurso extraordinário nº 888815 do Supremo Tribunal Federal.

Palavras-chave: Educação. Proteção Integral. Ensino domiciliar. Recurso Extraordinário.

ABSTRACT

The present monographic seeks to deal with the recognition of homeschooling for children and adolescents in the Brazilian legal system. The same, has as a method of approach the deductive and the qualitative, hence it seeks to analyze the Law of the Child and Adolescent and the practice of home teaching, being the information obtained through a bibliographical research, using doctrines, jurisprudence, legislation and publications in general. It presents, initially, a historical analysis on the conquest of the rights of the child and the adolescent. Then, it analyzes the right to education in Brazil based on the Law of Guidelines and Bases. Subsequently, it addresses, in summary, some aspects of homeschooling, the possibility and impossibility of this modality to be inserted in the Brazilian legal system, and finally, an analysis to extraordinary appeal nº 888815 of the Federal Supreme Court.

Keywords: Education. Full Protection. Homeschooling. Extraordinary Appeal.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABE	Associação Brasileira de Educação
ANED	Associação Nacional de Educação Domiciliar
ART	Artigo
CONAE	Conferências Nacionais de Educação
CF	Constituição Federal
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FUNABEM	Fundação Nacional do Bem-estar do Menor
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MP	Ministério Público
NCPC	Novo Código de Processo Civil
PIB	Produto Interno Bruto
PNE	Plano Nacional de Educação
RE	Recurso Extraordinário
RS	Rio Grande do Sul
SAM	Serviço de Assistência a Menores
STF	Supremo Tribunal Federal
TJ	Tribunal de Justiça

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 O DIREITO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE COM BASE NA TEORIA DA PROTEÇÃO INTEGRAL, BREVES NOTAS SOBRE O CONTEXTO NACIONAL E INTERNACIONAL	13
2.1 BREVES APONTAMENTOS HISTÓRICOS DO DIREITO DA CRIANÇA E ADOLESCENTE.....	13
2.2 O DIREITO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE E A TEORIA DA PROTEÇÃO INTEGRAL	20
2.3 DIREITOS FUNDAMENTAIS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE	23
3 O DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL	28
3.1 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL	28
3.2 LEI DE DIRETRIZES E BASES (LDB – 9.394/96) E UMA ANÁLISE DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO.....	34
3.2.1 Análise do Plano Nacional de Educação - PNE	37
3.3 MODALIDADES DE EDUCAÇÃO NO BRASIL.....	39
4 EDUCAÇÃO DOMICILIAR (<i>HOMESCHOOLING</i>)	47
4.1 BREVE HISTÓRICO DO MÉTODO <i>HOMESCHOOLING</i>	47
4.2 <i>HOMESCHOOLING</i> : PANORAMA LEGAL NO BRASIL	52
4.2.1 A Impossibilidade de Reconhecimento na Ordem Jurídica Brasileira Do Ensino Domiciliar	56
4.3 ANÁLISE DO RECURSO EXTRAORDINÁRIO Nº 888815 DO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL	59
5 CONCLUSÃO	66
REFERÊNCIAS	68

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata do reconhecimento do ensino domiciliar (*homeschooling*) para crianças e adolescentes no ordenamento jurídico brasileiro.

A educação é fundamental para o desenvolvimento da criança e do adolescente podendo ser cometida de diversas formas, visando, sempre, prepará-las e qualificá-las para o exercício da cidadania e do trabalho.

A educação no Brasil apresenta diversos problemas como o analfabetismo, evasão escolar, baixo índice de conclusão do Ensino Médio, professores desvalorizados, *bullying* entre os estudantes, valores morais que divergem dos que as famílias defendem, pais que deixam os filhos apenas para criação e educação da escola, sem nenhum amparo e cuidado extra.

A escola era para ser o melhor meio para educação com qualidade, haja vista que tal função é de suma importância, porém, há muito tempo não está sendo cumprido. Devido a estes inúmeros problemas e até mesmo pelo fato dos pais acreditarem ser a melhor opção o ensino domiciliar, esta modalidade vem ganhando espaço nas famílias brasileiras.

O objetivo geral da pesquisa é analisar acerca da possibilidade do reconhecimento ensino domiciliar (*homeschooling*) para crianças e adolescentes no ordenamento jurídico brasileiro.

Os objetivos específicos dizem respeito a estudar os fundamentos do direito da criança e do adolescente, com base na teoria da proteção integral, bem como analisar as modalidades de educação brasileira previstas na Lei de Diretrizes e Bases e, por fim, verificar a composição do *homeschooling* a partir dos modelos defendidos, com base no recurso extraordinário nº 888815, do Supremo Tribunal Federal.

Em razão disso, a problemática do tema surge da seguinte pergunta: É possível o reconhecimento da modalidade do *homeschooling* para crianças e adolescentes no ordenamento jurídico brasileiro?

Para tanto, justifica-se a escolha do tema da presente pesquisa pela relevância social que gira em torno da possibilidade do reconhecimento, pelo estado, para os pais educarem seus filhos na modalidade de ensino domiciliar, visto que, várias famílias brasileiras atualmente estão procurando e acreditando ser mais viável educar seus filhos em casa.

Para a realização da pesquisa foi utilizado o método dedutivo, já que o mesmo busca analisar a matéria partindo de premissas abertas e gerais para atingir, de forma específica a análise da real situação de crianças e adolescentes que têm como prática o ensino domiciliar, levando em consideração os aspectos jurídicos presentes em tal relação de aprendizagem.

A forma de abordagem utilizada no presente trabalho de conclusão de curso foi a abordagem qualitativa, isto é, a pesquisa tem como foco o comportamento dos sujeitos pesquisados, desta forma, a apreciação se dá em relação aos pais que ensinam seus filhos em casa, aos filhos que aprendem em suas próprias residências e, por fim, analisa o recurso extraordinário que tramita no Supremo Tribunal Federal que versa sobre o tema.

O trabalho está dividido em três capítulos que aborda, de forma esmiuçada, sobre os direitos da criança e do adolescente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e, de forma mais específica, a forma de ensino *homescooling*.

No primeiro capítulo, o presente trabalho trata dos direitos da criança e do adolescente, levando em conta toda a evolução histórica dos direitos das crianças por meio da criação do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA e a Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças. Tal análise dar-se-á segundo a teoria da proteção integral.

Versa o segundo capítulo acerca do direito à educação no Brasil, iniciando com uma análise histórica acerca da educação no Brasil e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, fazendo uma análise do Plano Nacional de Educação e encerrando com as modalidades de educação existentes no Brasil.

Por fim, trata o terceiro capítulo da educação domiciliar, fazendo uma didática com o direito comparado, trazendo uma análise acerca do *homescooling*, destacando a possibilidade de ser inserida no ordenamento jurídico pátrio e, em detrimento, a impossibilidade desta prática ser introduzida no Brasil. Ao finalizar o presente trabalho de conclusão de curso, este faz uma análise específica de um caso concreto que está pendente de julgamento no Supremo Tribunal Federal.

2 O DIREITO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE COM BASE NA TEORIA DA PROTEÇÃO INTEGRAL, BREVES NOTAS SOBRE O CONTEXTO NACIONAL E INTERNACIONAL

Neste capítulo apresentar-se-á a história do Direito da Criança e do Adolescente e sua transformação ao longo dos anos, considerando-se que nem sempre existiu uma legislação que protegesse os interesses e o bem-estar desses indivíduos. Abordar-se-á, ainda a forma como a Constituição Federal - CF e o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA trataram de assegurar à criança e ao adolescente seus direitos e garantias à criança e ao adolescente.

Ademais, serão contextualizados os direitos da criança e do adolescente previstos no ECA em relação à teoria da proteção integral e aos direitos fundamentais do direito da criança e do adolescente prescritos na Constituição Federal.

2.1 BREVES APONTAMENTOS HISTÓRICOS DO DIREITO DA CRIANÇA E ADOLESCENTE

O direito da criança e do adolescente passou por diversas mudanças relevantes no Brasil, principalmente no que tange a doutrina do direito do menor¹ em situação irregular. Assim, com passar do tempo, foram necessárias a adoção de medidas de proteção a esse grupo de indivíduos, uma vez que, a história vinha mostrando que reconhecimento da cidadania estava sendo negada a infância e a adolescência (CUSTÓDIO; COSTA; PORTO, 2010, p. 11).

Um primeiro ponto importante refere-se à ausência de condições para diferenciar ou conceituar infância e fase adulta, configurando, desta forma, o registro de que a história brasileira não oferecia um lugar específico para a infância no seu contexto (CUSTÓDIO, 2009, p. 11).

Segundo Custódio (2009, p. 11), “[...] chama a atenção que nos vários períodos históricos houve a tentativa de controle sobre a população infantil, que por muito tempo reduziu a infância em apenas uma perspectiva de futuro”.

¹ Ao longo do texto utiliza-se as terminologias “menor e menores”, retratando a abordagem histórica, ou seja, o termo usado à época.

Ainda conforme Custódio (2009, p. 11) “[...] o discurso sensacionalista por muito tempo desprezou as condições e necessidades presentes para a criança”.

O desprezo citado acima começou já no século XVI, com a chegada dos jesuítas que vieram para o Brasil com uma missão civilizatória. Essa missão tinha sua base na cultura europeia vigente na época, cujo objetivo era satisfazer o desejo divino. A aproximação dos jesuítas com as crianças ocorreu através de orações, cânticos, das artes, da reverência aos santos, marcando um período no qual os castigos corporais marcaram uma das fases de um processo pedagógico, que até hoje influencia famílias e educadores nas decisões sobre o melhor método de educar uma criança (CUSTÓDIO, 2009, p. 11).

Observa-se, assim, que a igreja teve importante representação e poder sobre a infância, principalmente, porque as crianças abandonadas e, até mesmo, as populações mais pobres eram objeto exclusivo de comando da Igreja Católica (PEREIRA, 2008, p. 86).

Custódio (2009, p. 14) relata que, “[...] até o final do período imperial brasileiro, praticamente inexisteu qualquer interesse, garantia de direito e proteção jurídica a infância”.

Na mentalidade da sociedade da época, a infância era um tempo sem maior personalidade, um momento de transição (DEL PRIORE, 2000, p. 84).

Neste contexto, Custódio (2009, p. 13), destaca que a igreja católica contribuiu para promover a descoberta da infância, pois contribuiu significativamente por meio da disseminação de imagens infantis que traziam o menino Jesus e os anjinhos com características humanas, “[...] que personificavam um ideário divinizado, idealizando uma infância singela, doce e capaz de seduzir pela beleza, pelo amor, pelos bons e corretos costumes.”

No Brasil Colônia, o conceito de proteção e sentimento relacionado a criança não existia. As crianças eram consideradas como animais e sua força de trabalho era aproveitada ao máximo diminuindo sua expectativa de vida que não passava dos 14 anos de idade. Nesse período, metade dos nascidos vivos morriam antes de completar os 7 anos de idade (RAMOS, 2000, p. 20).

Com a proclamação da República em 1889 e abolição da escravidão, surgiu um interesse maior em relação à infância, pois as crianças pobres circulavam pelos centros urbanos das cidades em busca de alternativa de sobrevivência,

perturbando, portanto, a elite. A partir desse momento, surgia o sistema de controle penal, visando estabelecer um controle sobre a infância (CUSTÓDIO, 2009, p. 14).

Vale lembrar, como registra Lima, Venâncio (1996, p. 73 *apud* LIMA, 2015, p. 151) que:

[...] a instalação da República em 1889 e a abolição da escravidão no ano anterior não trouxeram melhorias na condição de vida para a população brasileira de modo geral, especialmente aos grupos raciais negros. A forte influência do higienismo e das teorias raciais vigentes à época instrumentalizaram uma sociedade extremamente discriminatória e segregacionista, pondo os negros à sua margem e excluídos de quaisquer serviços públicos, exceto aqueles atrelados ao sistema de 'controle policial e agora, também judicial'. Neste panorama, não foi difícil perceber a quem era destinada a nova lei, já que a historiografia demonstra que grande parte das crianças e adolescentes institucionalizados no Brasil pertencia aos grupos raciais negros.

O período que segue a proclamação da República, por sua vez, foi marcado por diversas correntes referentes às políticas sociais. Nas palavras de Santos (2000, p. 228) a sociedade “[...] tinha seus padrões organizatórios e sua moralidade calcados na violência oficial (refluxo de três séculos de escravidão)”.

O Código Criminal do Império de 1830 trata a menoridade como uma categoria jurídica e com o Código Penal da República, a repressão passou a ter um caráter político em razão do que se desejava em relação à imagem da infância brasileira, ou seja, o que era importante para o futuro do país segundo as concepções do positivismo (CUSTÓDIO, 2009, p. 14).

Custódio (2009, p. 14) registra que as ideias positivistas “[...] foram responsáveis pela produção do menor enquanto objeto normativo, segundo o qual o Estado, visando garantir o futuro do país deveria tomar medidas especializadas.” Neste contexto, o direito positivista alterou a visão que o Estado em relação à infância que deixou de ser uma ideia aberta e subjetiva para tornar-se uma ideia positivada em lei, responsabilizando, assim, o Estado ao dever de proteger a criança.

A Proclamação da República também promoveu transformações que deram início a outras práticas políticas, como a construção de um modelo de institucionalização pela via da criminalização, ou seja, o modelo menorista de intervenção sobre a infância brasileira (CUSTÓDIO, 2009, p. 11). Deste modo:

Até a instalação da República em 1889, o Brasil manteve exclusivamente um modelo caritativo-assistencial de atenção a infância, representado por ações em torno do abandono, da exposição e do enfeitamento de crianças que, em regra, tinham como destino o acolhimento por famílias substitutas

ou a institucionalização nas Rodas dos Expostos, as quais foram criadas conforme o modelo de acolhimento europeu, e reproduzidas e disseminadas em larga escala por aqui (CUSTÓDIO, 2009, p. 11).

Como visto anteriormente, mesmo a incorporação de ideias liberais vindas dos europeus, ainda assim, a escravidão deixou vestígios na história das crianças brasileiras, uma vez que, a maior parte das crianças afrodescendentes passaram por condições de exploração. Conforme assevera Custódio (2009, p. 14): “[...] até o final do período imperial brasileiro, praticamente inexistiu qualquer interesse, garantia de direito e proteção jurídica a infância”.

Acerca da produção jurídica em relação à criança no período da Primeira República, Custódio (2009, p. 15) lembra que:

Foi muito intensa, com uma vasta legislação, geralmente de caráter meramente simbólica, mas que tratava de temas como a assistência à infância desvalida, o controle de espaço público, a institucionalização de crianças, a regulamentação do trabalho, da aprendizagem e da educação em patronatos agrícolas, o abandono e a delinquência.

O Século XIX, por sua vez, chega trazendo inúmeras mudanças nas esferas econômicas, políticas e sociais do Brasil, que marcaram a era industrial capitalista e, com isso, o conceito de infância adquiriu uma nova dimensão social que não existia até esse período. As mesmas deixaram de ser objeto de interesse, preocupação e ação no âmbito da família e igreja e passaram a ser objeto de interesse da sociedade e de competência do Estado (RIZZINI, 1997, p. 24).

Registra-se que no final do século XIX o Brasil passava pelo momento histórico mais importante de sua formação política e social que era a busca da sua nacionalidade, o desejo de se emancipar, ou seja, era tempo de criação. Esse período foi marcado pela formação do pensamento social brasileiro, no qual a criança representava a esperança. Assim, quando esta era educada ou reeducada tornava-se útil à sociedade. Entretanto, aqueles que não eram criados por suas famílias eram rotulados de incapazes ou indignos e passavam a ser de responsabilidade do Estado (RIZZINI, 1997, p. 27-28).

Chegando ao início do século XX, constata-se a criação de diversas iniciativas públicas e privadas de atenção à criança, com influência europeia, cuja base pautava-se na necessidade do Estado em oferecer resposta às pressões sociais da grande massa de excluídos, que eram considerados obstáculos as ideias positivistas da ordem e do progresso (CUSTÓDIO, 2009, p. 15).

Entretanto, a elaboração de regras de proteção de crianças e adolescentes como um dever Estatal, fez com que grande parte da população ficasse excluída de tal proteção, promovendo, assim, para o Estado um choque de ideais, ou seja, de um lado a responsabilidade de proteger as crianças, do outro os anseios da população excluída. A saída para o Estado foi criar mecanismos hábeis que garantissem, da mesma forma, a proteção as crianças e adolescentes e que “agradasse” as necessidades básicas da população como um todo.

Neste contexto, em 1921, foi apresentado o projeto de Código de Menores por Mello Mattos que, segundo relata Veronese (1999, p. 25), tratava-se de uma das grandes lutas travadas por esse jurista em prol da infância tão desprovida de atenção na época:

Uma das lutas que Mello Mattos teve que enfrentar foi a mentalidade despótica e conservadora herdada do pátrio poder. Segundo sua categoria jurídica, oriunda do antigo Direito Romano, o filho era totalmente submisso à autoridade do pai, o que permitia ao último o direito de vida ou de morte sobre o primeiro, identificado no princípio jurídico do *jus vitae necisque*. A autoridade do pai era tamanha que poderia vender o filho, rejeitá-lo ou mesmo escravizá-lo.

Em seguida, fez-se necessária a criação do primeiro Juizado de Menores do Brasil, no Rio de Janeiro em 1924. Deu-se início a um período caracterizado pela ação social que cabia ao juiz declarar a condição jurídica da criança. Isso graças a luta em favor das crianças pelo jurista e legislador Mello Mattos (VERONESE, 1999, p. 23).

Sobre as funções do Juizado de Menores, disse Veronese (1999, p. 23):

Estava a promoção, solicitação, acompanhamento, fiscalização e orientação em todas as ações judiciais que envolvessem interesses de menores, sobretudo os que se encontravam internados nos institutos do Governo Federal e nos particulares subvencionados pelo Estado. O Juiz de menores tenha o encargo, determinado por lei, de educar todas as espécies de menores: órfãos, abandonados, pervertidos, viciados, delinqüentes/moral e materialmente, isto porque era o citado Juizado o órgão responsável pela assistência aos menores do Distrito Federal.

Assim sendo, visando proteger os interesses dos menores, o Estado foi obrigado a criar mecanismos que pudessem suprir tal necessidade, ou seja, justificase a criação do Juizado de Menores, órgão dotado de caráter social, com funções específicas para fiscalizar, acompanhar e orientar os menores nas ações judiciais,

visando, sempre, resguardar todos os direitos fundamentais das crianças e dos adolescentes.

Com a instalação do Juizado de menores ficou nítida a escassez de estabelecimentos que executassem e dessem apoio às medidas jurídicas com relação ao menor, tornando difícil a atuação daquele juízo. Em busca de soluções para problema em questão, a saída viável foi a criação do Patronato de Menores (VERONESE, 1999, p. 24).

Para integrar seu patrimônio, o Patronato ganhou a Escola de Menores Abandonados, transformada em Casa de Prevenção, que passou por uma reforma, na qual o setor feminino passou a chamar Casa de Prevenção e Reforma e o masculino continuou com a mesma denominação (VERONESE, 1999, p. 24).

Com o surgimento do Juizado de Menores, o Estado conseguiu, de certa forma, resguardar os direitos das crianças e adolescentes. Ocorre que a demanda de menores que buscavam auxílio era arrebatadora. Começaram a surgir os problemas, pois devido a impossibilidade de transferência, com o passar dos dias a casa ficou cheia de menores, tornando um ambiente promíscuo e sem a higiene necessária. Assim, o Estado se viu obrigado a procurar novas soluções para conseguir suprir toda a demanda de menores (VERONESE, 1999, p. 24).

Dentre essas soluções, destaca-se a aprovação, em 12 de outubro de 1927, do primeiro Código de Menores da América Latina. Conforme Veronese (1999, p. 26): “O Código de Menores conseguiu sintetizar, de maneira ampla e aperfeiçoada, leis e decretos que, desde 1902, propunham-se a aprovar um mecanismo legal que desse uma especial atenção à criança e ao adolescente. [...]”

O Código de Menores também serviu para forçar a criação da denominação “menoridade”, considerando como abandonadas aquelas pessoas menores de 18 anos, sem pais ou responsáveis que pudessem garantir-lhes uma educação orientada e com o intuito de prevenir a delinqüência e os maus tratos contra a criança (SOUZA; SOUZA, 2010, p. 23).

Expõe Veronese (1999, p. 27-28):

O Código de Menores veio alterar e substituir concepções obsoletas como as de discernimento, culpabilidade, penalidade, responsabilidade, pátrio poder, passando a assumir a assistência ao menor de idade, sob a perspectiva educacional. Abandonou-se a postura anterior de reprimir e punir e passou-se a priorizar, como questão básica, o regenerar e educar. Desse modo, chegou-se à conclusão de que questões relativas à infância e

à adolescência devem ser abordadas fora da perspectiva criminal, ou seja, fora do Código Penal.

Seguiu a trajetória histórica da infância brasileira nesse ritmo até que, em 1941 foi criado o Serviço de Assistência a Menores - SAM que determinava a inclusão de uma política de assistência social nos estabelecimentos oficiais que estavam sob comando dos juizados de menores, tendo como importante finalidade prestar a proteção social aos menores (CUSTÓDIO, 2009, p. 17).

Entretanto, a falta de estrutura, a falta de autonomia e a utilização de métodos inadequados de atendimento acabaram gerando revolta por aqueles que deveriam ser orientados, evitando, assim, que o SAM conseguisse cumprir sua finalidade (VERONESE, 1999, p. 32).

No dia 1^a de dezembro de 1964, por exigência do Governo, foi criado a Fundação Nacional do Bem-estar do Menor - FUNABEM, com o intuito de ter um resultado positivo em decorrência da vergonha que se tornou o SAM (VERONESE, 1999, p. 32).

Sobre a Política Nacional do Bem-Estar do Menor - FUNABEM, diz Custódio (2009, p. 18):

Foi constituída com base nos princípios da doutrina da segurança nacional, oriunda da ideologia da Escola Superior de Guerra. Declarava como objetivo o atendimento das "necessidades básicas do menor atingido por processos de marginalização social". As ideias de irregularidade e segmentação já se faziam presentes em tal doutrina, na medida em que as políticas públicas eram orientadas apenas para parcelas estigmatizadas com a marca da marginalização social.

Porém, tal política de atendimento ao menor sofreu revezes e, ao final da década de 1970, já havia diversas críticas em relação ao modelo adotado pela FUNABEM. O Governo brasileiro com o intuito de buscar solução para os problemas que iam surgindo, criou a Comissão Nacional do Ano Internacional da Criança que resultou na base para declaração da Doutrina do Menor em situação irregular no Brasil (CUSTÓDIO, 2009, p. 19).

A doutrina do menor em situação irregular no Brasil, também chamado de Código de Menores foi elaborado para atender ao menor de 18 anos que estava abandonado materialmente, maltratado, em perigo, desassistido judicialmente, com uma má conduta, ou ainda autor de infração penal. Segundo o Código de Menores, a criança ou adolescente, quando surpreendida em uma conduta divergente da legalidade, poderia ser privada sua liberdade de ir e vir, perdendo vínculos

familiares e comunitários, pelo simples fato de estar em situação irregular (VERONESE, 1999).

Esta situação de desrespeito à infância, tornava cada vez mais evidente a necessidade de mudanças no Código de Menores, fato que ocorreu após uma manifestação social que exigia a substituição da referida legislação (VERONESE, 1999).

A evolução legislativa se dá, sobretudo, pelo tempo em que se vive. Desta forma, “[...] a partir da década de 80, foi reforçado no país um imenso debate sobre os diversos aspectos da proteção da infante-adolescência” (PEREIRA, 2008, p. 17).

O Brasil teve antes da década de 1980 uma democracia modificada com a ditadura militar. Portanto, a partir de 1985 o sistema democrático foi consolidado no País, somado com a promulgação da Constituição da República de 1988 (SOUZA; SOUZA, 2010, p. 71).

Nessa concepção, com o objetivo confirmar os direitos da criança e do adolescente, previstos na Carta Magna, surgiram as orientações para criação dos Conselhos Tutelares, cujas disposições gerais seriam estabelecidas no ECA. Assim, com a reabertura da democracia no País, em 13 de junho de 1990, foi sancionado o Estatuto da Criança e do Adolescente, sendo esta uma lei conciliável com a realidade Brasileira. (VERONESE, 1999)

Finalmente, o Brasil abriu espaço para que a sociedade incorporasse uma lei que assegurava realmente os direitos e deveres da Criança e do Adolescente.

2.2 O DIREITO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE E A TEORIA DA PROTEÇÃO INTEGRAL

A partir de fortes debates com relação a proteção das crianças e dos adolescentes, o Brasil ratificou, em 21 de novembro de 1990, através do Decreto nº 99.170, a Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança, aprovada em 1989 (PEREIRA, 2008, p. 17).

Com tal ratificação, o Brasil encaminhou para o Estado o dever de adotar e respeitar as regras e princípios de proteção à criança e ao adolescente. Neste sentido, ao ratificar tal convenção, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 227, prescreve a proteção integral, que assim reza:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão [...] (BRASIL, CRFB, 2017).

O dispositivo legal da CF apresenta tamanha importância que “[...] é reconhecido na comunidade internacional como a síntese da Convenção da ONU de 1989 [...]” (PEREIRA, 2008, p. 19).

Vieira e Veronese (2015, p. 111) comprovam a relevância do texto CF em relação aos Direitos da Criança, ao registrar que:

[...] a Convenção sobre Direitos da Criança é norma interna, inserida no ordenamento jurídico brasileiro através de decreto presidencial, após aprovação pelo Congresso Nacional, com força infraconstitucional, sendo posterior ao Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Isto significa que constam de nosso ordenamento, sob a égide dos arts. 227 e 229 da Constituição Federal, dois textos que compõem o Direito da Criança e do Adolescente, um com força de lei ordinária – o Estatuto da Criança e do Adolescente – e outro com caráter supralegal – a Convenção sobre os Direitos da Criança [...].

Pereira (2008, p. 20) cita o art. 227 do dispositivo legal em comento que contempla a expressão “prioridade absoluta”, com a intenção de dar primazia ou preferência para as políticas sociais públicas para criança e adolescente.

Buscando uma ideia mais clara e objetiva do que é a teoria da proteção integral, Ramidoff (2008, p. 25), descreve que

A doutrina da proteção integral, assim, como idéia [sic] central e paradigmática no novel âmbito jurídico-legal destinado à proteção, promoção e defesa dos direitos afetos à infância e à juventude se constitui em realidade objetivada, isto é, na dimensão do mundo na vida vivida, impõe-se pela invocação de ser um conhecimento específico e humanitário para a compreensão dos acontecimentos sociais em que se encontram envolvidos interesses, direitos e garantias individuais de cunho fundamental inerentes à condição humana peculiar de criança ou de adolescente.

Neste sentido, a criança e o adolescente devem, sobretudo, ter tratamento diferenciado, ante a sua capacidade reduzida de entender, de forma madura, os acontecimentos sociais. Deste modo, a legislação se moldou, com a ratificação da Convenção, para melhor atender as necessidades dos menores.

Contudo, frisa Ramidoff (2008, p. 24), que:

[...] a doutrina da proteção integral, [...], é muito mais do que uma mera adaptação legislativa, é, sobretudo, um critério assecuratório entre o

discurso protetivo dos valores humanos e as atitudes atuais dos construtores sociais.

Portanto, a afirmação ora mencionada é de suma importância, uma vez que a proteção integral vai muito além de uma modulação legislativa. Assim, para melhor ilustrar o campo de assistência da teoria da proteção integral, Veronese (2006, p. 10), descreve que:

A teoria da proteção integral implica, sobretudo:

1. A infância e a adolescência admitidas como prioridade imediata e absoluta exigindo uma consideração especial, o que significa que a sua proteção deve sobrepor-se a quaisquer outras medidas [...]
2. O princípio do melhor interesse da criança, que não deve ser visto de uma forma fantasiosa ou sonhadora, mas como algo concreto, considerando que cabe à família, portanto aos pais ou responsáveis, garantir-lhe proteção e cuidados especiais [...]
3. Reconhece a família como grupo social primário e ambiente “natural” para o crescimento e bem-estar de seus membros, especificamente das crianças, ressaltando o direito de receber a proteção e a assistência necessárias [...].

É oportuno estabelecer que, de forma alguma, o direito da criança e do adolescente está presente tão somente no campo do direito como uma ciência social. Isto é, a relação das crianças e dos adolescentes vai muito além do direito, pois encontra-se no ramo da psicologia, das ciências humanas, da psicanálise, entre outras ciências. Neste contexto, Pereira (2008, p. 38) lembra que:

Partindo de princípios fundamentais comuns a todas as ciências conexas, caberá ao jurista fixar, através da disciplina das relações humanas, a unidade fundamental desses princípios para que todas as ciências delas se utilizem, unindo-se numa finalidade comum: através de uma equação e proporcional entre direitos e obrigações do Estado, da sociedade e da família, seja assegurada especialmente, com prioridade absoluta, a proteção de pessoas em situação peculiar de desenvolvimento.

Sobre a teoria da proteção integral, Custódio (2008, p. 12) chama atenção para o fato que:

[...] o interesse superior da criança é o critério estruturante de organização sistemática do direito, entre seus vários campos, mas também no interior do próprio Direito da Criança e do Adolescente, pois visa a orientar todas as ações voltadas à realização dos direitos fundamentais.

Portanto, o interesse superior da criança assume grau elevado de importância, considerando-se que determina toda uma estrutura de direitos a ele inerentes.

Corroborando com tal afirmativa, Custódio (2008, p. 13), declara que:

Além de servir como critério interpretativo na solução de conflitos, o princípio da prioridade absoluta reforça verdadeira diretriz de ação para a

efetivação dos direitos fundamentais, na medida em que estabelece a prioridade na realização das políticas sociais públicas e a destinação privilegiada dos recursos necessários à sua execução.

O autor deixa clara a ideia de que o princípio da prioridade absoluta é um verdadeiro norte para todos os demais direitos da criança e do adolescente. Isto é, elevando o princípio da prioridade absoluta a princípio base, todos os demais direitos a ele inerentes serão, sobretudo, resguardados.

2.3 DIREITOS FUNDAMENTAIS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

Tratar de direitos e garantias, sejam eles de crianças, adolescentes, adultos e idosos é tarefa árdua, pois envolve, além de normas prescritas em textos legais, também o âmago das pessoas.

Assim sendo, tratar-se-á, nesta seção, de forma geral, dos direitos e garantias das crianças e adolescentes, utilizando como base o princípio da dignidade da pessoa humana e como escopo específico o direito à educação.

De início, cabe salientar que os direitos fundamentais estão contemplados no ordenamento jurídico na CF de 1988.

Destarte, pondera-se sobre o sentido de elevar os direitos fundamentais à normas fundadoras. É o que descreve Lopes Júnior (2014, p. 155) quando afirma que “[...] os princípios gozam de plena eficácia normativa [...]”.

Espíndola (2002, p. 61), entretanto, lembra que:

[...] reconhece-se, destarte, normatividade não só aos princípios que são, expressa e explicitamente, contemplados no âmago da ordem jurídica, mas também aos que, defluentes de seu sistema, são enunciados pela doutrina e descobertos no ato de aplicar o Direito.

A assertiva é lúcida ao considerar-se que nem todos os princípios constitucionais se encontram elencados no bojo da norma escrita, seja constitucional ou infraconstitucional. Desta forma, são princípios que a doutrina chama de princípios implícitos, amparados e criados, sobretudo, pela própria doutrina.

Neste contexto, o estudo dos princípios constitucionais, apresentados ao texto constitucional em 1988, tornou-se um estudo elementar, visto que “[...] eles sempre foram tidos como diretrizes de conduta com forte conteúdo ético” (MACHADO, 2014, p. 55).

Neste passo, evidenciando, de forma ampla, que os direitos fundamentais vão muito além de diretrizes fundadoras de uma conduta ética, o presente trabalho de conclusão de curso abordará a dignidade da pessoa humana como pilar base para a construção de toda uma noção de direitos fundamentais. Neste sentido, Paulo e Alexandrino (2013, p. 94) registram que:

[...] a dignidade da pessoa humana como fundamento da República Federativa do Brasil consagra, desde logo, nosso Estado como uma organização centrada no ser humano, e não em qualquer outro referencial. A razão de ser do Estado brasileiro não se funda na propriedade, em classes, em corporações, em organizações religiosas, tampouco no próprio Estado [...], mas sim na pessoa humana.

Pois bem, a CF/1988, ao tratar dos direitos e garantias refere-se, sem sombra de dúvidas, à pessoa. Por assim ser é que a dignidade da pessoa humana é norte para todos os outros direitos.

Seguindo esta lógica, Pereira (2008, p. 18) lembra que:

[...] os direitos fundamentais dizem respeito ao homem como pessoa. Decorrem dos princípios de Direito Natural e, portanto, anteriores e superiores ao Estado. São direitos que o homem opõe ao Estado, limitando o poder do governo.

Antes de adentrar especificamente nos direitos da criança e do adolescente, é mister destacar alguns pontos, quais sejam: qual a finalidade dos direitos fundamentais? Qual a diferença entre direitos fundamentais e direitos humanos? Quais as suas características? Qual a sua classificação? Os direitos fundamentais são absolutos? Há conflito entre direitos fundamentais?

Tais questionamentos serão respondidos de forma específica, fazendo, sempre, uma correlação dos direitos de forma geral, em relação aos direitos da criança e do adolescente.

Em se tratando essencialmente do texto da CF/1988, os direitos e garantias fundamentais foram elencados como verdadeiros pilares do Estado Democrático de Direito. Assim sendo, Paulo e Alexandrino (2013, p. 98) citam que:

[...] os direitos surgiram como normas que visavam a restringir a atuação do Estado, exigindo deste um comportamento omissivo (abstenção) em favor da liberdade do indivíduo, ampliando o domínio da autonomia individual frente à ação estatal.

Fazendo uma breve distinção entre direitos fundamentais e direitos humanos, Wolkmer (2003, p. 3-4) descreve que:

[...] tanto os direitos fundamentais como os direitos humanos partilham de verdadeiras semelhanças, possuindo na sua origem os mesmos valores éticos (de justiça e igualdade), apresentando características essenciais à natureza humana e tendo como finalidade comum a proteção da dignidade da pessoa humana. Os direitos fundamentais são, portanto, aquelas garantias positivadas e previstas na constituição, com força normativa-constitucional. [...] e os direitos humanos as normas contidas nos costumes internacionais, [...].

Portanto, neste trabalho de conclusão de curso tratar-se-á, de maneira técnica, dos direitos fundamentais, eis que, como demonstrado, visam reconhecer os direitos de determinados Estados, isto é, direitos positivados, de forma escrita, na Constituição da República Federativa do Brasil.

Para Paulo e Alexandrino (2013, p. 100-101), as características dos direitos fundamentais dar-se-á da seguinte forma:

- a) **Imprescritibilidade** (os direitos fundamentais não desaparecem pelo decurso do tempo);
- a) **Inalienabilidade** (não há possibilidade de transferência dos direitos fundamentais a outrem);
- b) **Irrenunciabilidade** (em regra, os direitos fundamentais não podem ser objeto de renúncia);
- c) **Inviolabilidade** (impossibilidade de sua não observância por disposições infraconstitucionais ou por atos das autoridades públicas);
- d) **Universalidade** (devem abranger todos os indivíduos, independentemente de sua nacionalidade, sexo, raça, cor, credo ou convicção político-filosófica);
- e) **Efetividade** (a atuação do Poder Público deve ter por escopo garantir a efetivação dos direitos fundamentais);
- f) **Interdependência** (as várias previsões constitucionais, apesar de autônomas, possuem diversas interseções para atingirem suas finalidades [...]);
- g) **Complementaridade** (os direitos fundamentais não devem ser interpretados isoladamente, mas sim de forma conjunta com a finalidade de alcançar objetivos previstos pelo legislador constituinte);
- h) **Relatividade** ou **limitabilidade** (os direitos fundamentais não têm natureza absoluta). (Grifos dos autores).

Além de uma classificação doutrinária dos direitos fundamentais, tem-se a classificação dos direitos fundamentais que são classificados em primeira geração, segunda geração e terceira geração.

Os direitos de primeira geração realçam o princípio da liberdade. São os direitos civis e políticos, reconhecidos nas Revoluções Francesas e Americana. Caracterizam-se por impor ao Estado um dever de abstenção [...]. São as chamadas liberdades individuais. São exemplos de direitos fundamentais de primeira dimensão o direito à vida, à liberdade, à propriedade, à liberdade de expressão, à participação política e religiosa, à inviolabilidade de domicílio, à liberdade de reunião, entre outros [...]. Os direitos de segunda geração identificam-se com as liberdades positivas, reais ou concretas, e acentuam o princípio da igualdade entre os homens (igualdade material). São os direitos econômicos, sociais e culturais [...]. Os direitos de terceira geração consagram os princípios da solidariedade e da

fraternidade. São atribuídos genericamente a todas as formações sociais, protegendo interesses de titularidade coletiva ou difusa (PAULO. ALEXANDRINO, 2013, p. 102-103).

Contudo, há doutrinadores que, além das três gerações já abordadas, destacam a existência da quarta e quinta gerações. Para Bonavides (2003, p. 571), a quarta geração consiste em:

São direitos da quarta geração o direito à democracia, o direito a informação e o direito ao pluralismo. Deles dependendo a concretização a sociedade aberta do futuro, em sua dimensão de máxima universalidade, para a qual parece o mundo inclinar-se no plano de todas as relações de convivência.

E, ainda, Bonavides, (2008, p. 10), descreve a quinta geração dos direitos fundamentais, como

(...) a paz é o corolário de todas as justificações em que a razão humana, sob o pálio da lei e da justiça, fundamenta o ato de reger a sociedade, de modo a punir o terrorista, julgar o criminoso de guerra, encarcerar o torturador, manter invioláveis as bases de pacto social, estabelecer e conservar por intangíveis as regras, princípios e cláusulas da comunhão política.

Portanto, para o doutrinador, além das três gerações descritas na doutrina majoritária, existem outras duas gerações, tendo o direito à democracia e à informação como quarta geração e o direito à paz como quinta geração, possuindo, portanto, uma geração própria ante a sua relevância.

Feita a classificação e delineada as características dos direitos fundamentais, é mister destacar que os direitos fundamentais não têm caráter absoluto, isto é, configuram-se como direitos relativos. Tal restrição aos direitos fundamentais se dá justamente pelo fato do indivíduo não atentar contra a ordem pública, cometer atos ilícitos civis ou até mesmo delitos e arguir, em sua defesa, os seus direitos fundamentais. É justamente por isso que o legislador infraconstitucional pode e deve restringir os direitos fundamentais.

Corroborando com o entendimento, Paulo e Alexandrino (2013, p. 108), descrevem que:

[...] a doutrina e a jurisprudência têm enfatizado que os direitos a garantias fundamentais expõem-se a restrições autorizadas, expressa e implicitamente, pelo texto da própria Constituição, já que não podem servir como manto para acobertar abusos do indivíduo em prejuízo à ordem pública.

Finalizando esta seção, é importante destacar que, em caso de conflito entre direitos fundamentais, não há uma regra específica para o operador do direito

aplicar, isto é, cabe, ao intérprete da norma, ponderar conforme o caso concreto. Ademais, há de se destacar, também, que “[...] não existe hierarquia entre direitos fundamentais” (PAULO; ALEXANDRINO, 2013, p. 110).

Para melhor ilustrar o entendimento, Paulo e Alexandrino (2013, p. 110), descrevem que “[...] na hipótese de conflito entre direitos fundamentais, o intérprete deverá realizar um juízo de ponderação, considerando as características do caso concreto”.

Assim, havendo choque entre dois ou mais direitos fundamentais, o aplicador do direito deverá, usando sua persuasão racional, desempenhar um juízo de ponderação, a fim de aplicar este ou aquele direito em detrimento aos demais.

3 O DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL

O capítulo em comento trata sobre o direito à educação no Brasil, levando em consideração que ao longo de sua história, o país contou com várias concepções de ensino. Em primeiro momento será apresentado um pequeno contexto histórico da educação no Brasil, no segundo momento pretende-se refletir sobre Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – 9.394/96) com destaque para uma análise do Plano Nacional de Educação. Na sequência aborda as modalidades de educação no Brasil.

3.1 HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

A Educação no Brasil surgiu no início do século XVI com os jesuítas e suas práticas pedagógicas que estavam atreladas aos castigos corporais como uma resposta à indisciplina ou falta de interesse dos alunos em relação ao ensino que lhes era oferecido. Ressalta-se que este modelo vigorou por vários séculos. (CUSTÓDIO, 2009, p. 12).

Em 1540, os jesuítas, capitaneados por Inácio de Loyola, criaram a Companhia de Jesus que, segundo Azevedo (1976 *apud* SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2008, p. 4), tinha como princípio:

[...] formar um exército de soldados da Igreja Católica capazes de combaterem a heresia e converter os pagãos, apresentando desse modo características de uma milícia. Para atingir seus objetivos, os jesuítas – soldados de Cristo –, deveriam passar por uma reciclagem intelectual e científica para combater os vícios e os pecados e purificá-los contra o mal. Seu papel na sociedade portuguesa da época foi fundamental, pois cabia a eles propiciar as condições necessárias para educar os grupos sociais menos favorecidos da população. Portanto, sua obra tornava-se uma atividade de caridade. Portanto, o ensino jesuítico, no início de suas atividades, não era um ensino para todos e sim para uma pequena parcela da população, pois destinava-se exclusivamente a ensinar os “ignorantes” a ler e escrever

Conforme registram Shigunov Neto e Maciel (2008, p. 4), a Companhia de Jesus, formada por padres jesuítas, que tinham como missão catequizar e evangelizar as pessoas, pregando o nome de Jesus, pautava seu trabalho em princípios básicos que envolviam:

- 1) a busca da perfeição humana por meio da palavra de Deus e a vontade dos homens;
- 2) a obediência absoluta e sem limites aos superiores;
- 3) a disciplina severa e rígida;
- 4) a hierarquia baseada na estrutura militar;
- 5) a valorização da aptidão pessoal de seus membros.

A medida em que esses princípios passaram a ser rigorosamente aceitos, bem como colocados em prática por seus membros, a Companhia de Jesus tornou-se uma poderosa e eficiente congregação que, mesmo estando subordinada ao Projeto Português de colonização do Brasil, possuía ampla autonomia. Deste modo, além de contribuir significativamente para que o Governo português atingisse seus objetivos no processo de colonização brasileiro, também se constituiu como alicerce da estrutura educacional da Colônia brasileira (SHIGUNOV NETO; MACIEL, 2008, p. 4).

Em consonância com o exposto, ressalta-se, portanto, que os jesuítas chegaram ao Brasil com uma missão civilizatória na construção de um paraíso terreno, na qual o objetivo era civilizar para satisfazer o desejo divino, conforme prevalecia a cultura europeia da época (CUSTÓDIO, 2009, p. 13).

Piletti e Rossato, (2010, p. 13) concordam e acrescentam que:

“O objetivo dos jesuítas quando chegaram ao Brasil em 1549, era doutrinar e salvar aqueles selvagens “pecadores” que, conforme afirmou Pero Vaz de Caminha em sua famosa carta, “não tinham nem ri, nem fé, nem lei”. Por isso, após 15 dias da chegada, criaram a primeira escola brasileira, em Salvador, na Bahia.

Embora a ação dos jesuítas tivesse como objetivo a transformação do índio à fé católica, na realidade o que aconteceu foi a dominação e, quando resistiam, eram submetidos a um doloroso massacre (PILETTI, 1990, p. 23).

Para Piletti (1990, p. 23) destaca que não há como negar que:

O trabalho dos padres foi eficiente: em poucos anos cobriram o território com missões, escolas de ler, escrever e contar e colégios. Porém, mesmo no campo educacional observamos que, por trás do objetivo aparente de ensinar as primeiras letras e as humanidades, buscava-se na verdade a submissão à fé católica e aos costumes europeus.

Em síntese, os jesuítas chegaram ao Brasil com o objetivo de proclamar a fé e, por consequência, educar. E, ao atenderem seus objetivos com a criação de escolas e seminários, conseguiram educar os que ali habitavam, formando, por consequência, novos missionários. Já, aqueles que não queriam ser padres, os colégios preparavam-nos para estudos superiores (PILETTI, 1990, p. 23).

Cumpra destacar que nem sempre os jesuítas se submetiam às políticas empregadas pela Colônia Portuguesa, assim, quando não se comportavam de acordo com tais políticas eram imediatamente expulsos de Portugal que fazia uso de uma política radical, aos olhos contemporâneos. Contudo, era o que servia como fonte de repressão e exemplo aos demais padres que não seguiam a doutrina (política) empregada pelo país lusitano (PILETTI, 1990, p. 23).

À medida que iam sendo expulsos, os jesuítas, segundo Piletti e Rossato (2010, p. 13-14), iam deixando para trás uma vasta rede de escolas,

[...] entre elas alguns seminários menores e escolas de primeiras letras – em praticamente todas as cidades onde existiam casas jesuítas. Além do mais, tinham 17 colégios e seminários maiores, 36 missões e 25 residências, aproximadamente.

Romanelli (2002, p. 36) comenta que: “Da expulsão até as primeiras providências para a substituição dos educadores e do sistema jesuítico transcorreu um lapso de 13 anos.”

Nesta ótica, a estrutura de ensino já existente começou a decair, uma vez que as ações pedagógicas foram perdendo a uniformidade e passaram a ser substituídas pela diversificação das disciplinas isoladas. Leigos começaram a ser inseridos no ensino e o Estado assumiu os encargos da educação (ROMANELLI, 2002, p. 36).

Neste período, o Brasil adotou um sistema de educação que persiste até os dias atuais no qual o Estado assumiu, como único detentor deste poder, a competência para tratar de assuntos e questões relacionadas à educação que, até então, eram de outra competência (ROMANELLI, 2002, p. 36).

Posteriormente, com a reforma pombalina, surgiram as aulas régias e o cargo de diretor-geral de estudo que nomeava professores e fiscalizava o ensino, em nome do rei de Portugal (PILETTI; ROSSATO, 2010, p. 14).

Em 1808, com a chegada da família real ao Brasil, D. João VI abriu algumas escolas, visando à formação militar, técnica, profissional e superior, mas somente nas áreas que faltavam pessoas especializadas (PILETTI; ROSSATO, 2010, p. 16).

Nas palavras de Romanelli (2002, p. 38) “Com D. João, no entanto, não apenas nascia o ensino superior, mas também se iniciava um processo de autonomia que iria culminar a Independência política.”

Portanto, a partir da chegada de D. João foi criado o ensino superior. Acrescenta-se, porém, que além de criar o ensino superior, D. João concedeu autonomia, no sentido de tornar o ensino superior uma fonte inesgotável de independência política, visando, assim, educar de forma imparcial, sem pregar políticas próprias, mas distanciando-se de leis que pudessem garantir uma educação de qualidade (ROMANELLI, 2002, p. 38).

Neste contexto, entende-se que o processo e consolidação da Independência não trouxe uma mudança significativa na situação da educação no Brasil, uma vez que o aumento no número de edição de leis, cada vez mais distantes da realidade, não causou nenhum efeito sobre a mesma. E assim, ao longo da história brasileira, novos problemas iam surgindo. Cita-se a promulgação da constituição de 1824 que em seu artigo 179, XXXII, tornou a instituição primária gratuita a todos os cidadãos. Entretanto, era quase impossível que os interessados encontrassem estabelecimentos de ensino que ofertassem tal instrução, uma vez que, praticamente não existiam. Diante dessa circunstância, em 1827, a primeira lei direcionada para o ensino primário determinou a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades. Porém, a lei ficou só no papel, pois este dispositivo não foi cumprido (PILETTI, 1990, p. 24).

Em 1891, com a promulgação da primeira Constituição Republicana, observou-se mudanças relevantes na educação, como a prerrogativa legal exclusiva sobre ensino superior oferecida ao Congresso Nacional e a permissão de criação de escolas secundárias e superiores nos Estados. Coube, portanto, aos parlamentares legislar sobre o ensino primário e secundário e manter escolas primárias, secundárias e superiores, podendo contar com a atuação do Governo Federal nestes dois últimos casos (CARNEIRO, 2015, p. 30).

Carneiro (2015, p. 31) ressalta que: “É a partir de 1930, com a intensificação do capitalismo industrial, que se inaugura um quadro com maiores exigências educacionais por parte de camadas da população cada vez mais amplas”.

Neste contexto, Carneiro (2015, p. 30) informa que a Constituição de 1934 contribuiu com novas alterações no cenário educacional, ao atribuir:

[...] à União Federal, a tarefa absoluta de fixar diretrizes e bases da educação nacional. Criou, também, o Conselho Nacional de Educação e os Estados e o Distrito Federal ganharam autonomia para organizar seus sistemas de ensino e, ainda, instalar Conselhos Estaduais de Educação com idênticas funções das do Conselho Nacional, evidentemente, no âmbito de suas respectivas jurisdições. A união recebeu a tarefa institucional de elaborar o Plano Nacional de Educação, com dois eixos fundamentais: a organização do ensino nos diferentes níveis e áreas especializadas e a realização de ação supletiva junto aos Estados, seja subsidiando com estudos e avaliações técnicas, seja apontando recursos financeiros complementares.

Na sequência histórica, constata-se que as alterações no campo da educação observadas na Constituição de 1946 foram pouco significativas, ou seja, praticamente repetiram o que já estava na Constituição de 1934. Entretanto, autores como Boaventura (1996, p. 3) consideram-na “[...] um passaporte para o reingresso na vida democrática.”

Boaventura (1996, p. 3) registra que a Constituição de 1946 trazia a proposta de uma nova redemocratização que contou com a influência da Carta Brasileira da Educação Democrática, organizada pela Associação Brasileira de Educação - ABE e aprovada na Conferência Brasileira de Educação. Um capítulo sobre educação com bases constitucionais foi consagrado à educação com efeito repetitivo até a Constituição de 1988 que se apresentou conflitante e detalhista.

A Constituição de 1946, na verdade, inverteu a situação dos sistemas de ensino, descentralizando-os e deslocando suas atribuições paulatinamente, da esfera federal para a estadual. Essa proposta de descentralização foi muito debatida por educadores e juristas, como Sampaio Dória, Anísio Teixeira, Pontes de Miranda que se apoiavam no princípio federativo pela autonomia estadual (BOAVENTURA, 1996, p. 3).

Conforme destaca Boaventura (1996, p. 4):

As normas educacionais de 1961, dentro dessa política de descentralização, empregaram a expressão ‘sistema’ em várias acepções nos seus dispositivos: sistema federal, sistema estadual, sistema de ensino médio, sistema público de ensino et alii. O vocabulário “sistema de ensino” é definitivamente consagrado na acepção de legal, jurídico (sistematização) e administrativo, ingressando com esse sentido no mundo pedagógico, isto é, como conjunto de serviços escolares que se desenvolvem por meio de estabelecimentos de ensino de natureza e graus diversos.

Em síntese, a maior mudança trazida pela Constituição de 1946 foi a possibilidade de os Estados organizarem os seus sistemas de ensino, podendo ir do pré-escolar às instâncias superiores da pós-graduação. Deste modo, os três níveis

de ensino puderam se expandir dentro do sistema estadual com autonomia pedagógica. Sobre o que dispõe a Carta de 1946, Carneiro (2015, p. 32) acrescenta que:

Preceituou uma organização equilibrada do sistema educacional brasileiro, mediante um formato administrativo e pedagógico descentralizado, sem que a União abdicasse da responsabilidade de apresentar as linhas-mestras de organização da educação nacional. Nelas, há muito das idéias e do espírito do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932. Foi a partir desta percepção que o Ministro da Educação de então, Francisco Mariani, oficializou comissão de educadores para propor uma reforma geral da educação nacional.

A comissão de educadores deu os passos iniciais para que surgisse a primeira Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional - LDB, Lei n^o 4024/61, que somente foi aprovada pelo Congresso Nacional após onze anos de sua elaboração (CARNEIRO, 2015, p. 32).

Sobre o ensino particular, Carneiro (2015, p. 32) ressalta que o mesmo ganhou espaço na Constituição de 1967, juntamente com a ampliação do ensino fundamental de sete a quatorze anos. Importante destacar que nessa época era permitido o trabalho infantil de crianças a partir de 12 anos, fato que trazia entraves para a manutenção da criança na escola a partir dessa idade.

Em relação à Constituição de 1969 há pouco a se falar em termos de alterações no processo de ensino vigente, mas é importante registrar, conforme Carneiro (2015, p. 32) que o texto constitucional em comento manteve todas as concepções restritivas da carta anterior.

Por sua vez, a Constituição de 1988, nas palavras de Carneiro (2015, p. 33): “[...] significou a reconquista de cidadania sem medo.”

Essa afirmação ganha peso ao se verificar que a declaração do Direito à Educação aparece no artigo 6^o: “São direitos sociais a educação, [...] na forma desta Constituição”, ou seja, pela primeira vez na história Constitucional do Brasil explicita-se a declaração dos Direitos Sociais, destacando-se a prioridade da educação. O artigo 205 prevê: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família.” No 206 especifica que: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] IV gratuidade do ensino público nos estabelecimentos oficiais”. Trata-se de uma inovação esta questão da formulação da gratuidade, uma vez que assegura em todos os níveis na rede pública, “[...] ampliando-a para o ensino médio, tratada nas

Constituições anteriores como exceção e, para o ensino superior, nunca contemplada em Cartas anteriores.” (OLIVEIRA, 1999, p. 62).

Oliveira (1999, p. 63) acrescenta que os principais mecanismos destinados a detalhar e reforçar a importância da declaração do Direito à Educação na Carta Magna são os três parágrafos do artigo 208:

§ 1º - “O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo”.

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

§ 3º - “compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola”.

A realização do censo, como define o § 3º do art. 208 permite um levantamento minucioso que tem como objetivo localizar o conjunto da população em idade escolar, ou seja, permite avaliar as reais necessidades de expansão da rede física, dimensionando a exclusão e avaliando o perfil de escolarização da população de uma maneira mais acurada. De forma mais simples, o propósito do censo é obter uma visão geral da população em idade escolar e não apenas aquela que já se encontra cadastrada nos sistemas de ensino (OLIVEIRA, 1999, p. 64).

Por fim, registra-se que, a parte as inquietudes dos legisladores e educadores em relação a proposta de realmente oferecer uma educação de qualidade, com a Constituição de 1988, a educação ganhou “[...] magnitude, passou a ser um direito social, ou seja, de todos e para todos, logo, universal, gratuita, democrática, comunitária e de qualidade.” (CARNEIRO, 2015, p. 33).

3.2 LEI DE DIRETRIZES E BASES (LDB – 9.394/96) E UMA ANÁLISE DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Ao percorrer a trajetória histórica da educação, percebe-se a importância da criação da Lei de Diretrizes e Bases e sua notoriedade frente a necessidade de organização do sistema educacional que era descentralizado administrativamente e pedagogicamente (CARNEIRO, 2015, p. 24).

Seguindo a trajetória histórica das edições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, destaca-se que a primeira, de n. 4.024 foi editada em 1961, embora o projeto das Diretrizes e Bases da Educação Nacional tenha sido encaminhado à Câmara Federal em 29 de outubro de 1948 e, levado à discussão,

apenas em 29 de maio de 1957. Durante estes anos o projeto foi estudado intensamente, iniciando pela comissão Mista de Leis Complementares e, por fim, pela Comissão de Educação e Cultura da Câmara Federal (SAVIANI, 2016, p. 14).

Ressalta-se que, desde a entrada do projeto no Congresso, houve um choque de opiniões e entendimento sobre o mesmo, principalmente no que diz respeito à divergência partidária muito comum no Congresso Nacional (SAVIANI, 2016, p. 17).

Deste modo, somente após dois anos de discussão, mais precisamente em 1959, a Comissão de Educação e Cultura da Câmara Federal trabalhou na elaboração do texto da lei, que somente foi aprovado em 22 de janeiro de 1960 em sessão realizada pela Câmara dos Deputados (SAVIANI, 2016, p. 21).

O golpe militar de 1964 representou mais um entrave para a educação que passou por mais uma adequação, embora não tenha sido necessária a criação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ou seja, houve apenas um ajustamento na forma como o quadro político da época entendia que deveria ser organizado o ensino (SAVIANI, 2016, p. 26).

Sobre os termos do ajuste, dispõe Saviani (2016, p. 26) que:

[...] foi feito através da Lei n. 5.540/1968 que reformou a estrutura do ensino superior sendo, por isso, chamado de lei da reforma universitária. O ensino primário e médio, por sua vez, foi reformado pela Lei n. 5.692/1971 que alterou a sua denominação para o ensino primário e segundo graus. Com isso os dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 4.024/1961) relativos ao ensino primário, médio e superior foram revogados e substituídos pelo disposto nessas duas leis.

Nas palavras de Saviani (2016, p. 40): “A situação educacional configurada a partir das reformas instituídas pela ditadura militar logo tornou-se alvo de crítica dos educadores”. Estes entendiam que, se havia a necessidade de modificar a estrutura da educação nacional, também havia a necessidade de mudar a legislação em vigor.

A partir desta perspectiva, Saviani (2016, p. 42) reflete que: “A oportunidade surgiu com a instalação do governo civil (a chamada Nova República) e a elaboração da nova Constituição Federal.” Assim, na edição da IV Conferência Brasileira de Educação, que ocorreu em Goiânia em agosto de 1986, com o tema “A educação e a constituinte”, a assembleia de encerramento promoveu a aprovação da “Carta de Goiânia” contendo proposta para o capítulo que trata de educação na Constituição (SAVIANI, 2016, p. 43).

Assim, permanecendo a manifestação para que os objetivos da Carta de Goiânia fossem agregados no texto constitucional, iniciou-se em 1987 o movimento em torno da criação da nova lei de diretrizes e bases da educação nacional (SAVIANI, 2016, p. 43).

Deste modo, em 5 de outubro de 1988 foi promulgada a Constituição Federal e em dezembro do mesmo ano o deputado Octávio Elísio apresentou na Câmara Federal o projeto lei que fixava as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (SAVIANI, 2016, p. 52).

Sobre o referido projeto, Saviani (2016, p. 68) explica que:

Ao projeto original foram anexados 7 projetos completos, isto é, propostas alternativas à de Octávio Elísio para fixação das diretrizes e bases nacional, e 17 projetos tratando de aspectos específicos correlacionados com a LDB, além de 978 emendas de deputados de diferentes partidos.

Vale ressaltar que os primeiros anos da década de 90 conseguiram tumultuar e contrapor opiniões e posições sobre a educação, uma vez que os estudiosos da área discordavam na análise das soluções e práticas sociais. Pino (1997, p. 16) ainda acrescenta que esse quadro já era esperado, ou seja, não surpreendeu o fato de que “[...] a tramitação da lei acumulasse uma grande quantidade de substitutivos expressando divergência, manifestas ou não, de interesses desde o início do processo de sua formação.”

Continuando o relato, destaca-se que a primeira etapa do processo de tramitação foi concluída em maio de 1993, com a aprovação do Projeto Lei nº. 1.258-C, pela Câmara dos Deputados. Começava, então, uma nova etapa com o encaminhamento para o Senado Federal, no qual recebeu o número de 101/1993, que constituiu o senador Cid Sabóia como relator na Comissão de Educação (PINO, 1997, p. 17).

Com as eleições de 1994, o Congresso Nacional e o Poder Executivo deram início a uma fase da tramitação do Projeto da Lei de Diretrizes e Bases que, devido ao cenário político conturbado, passou por articulações e discussão de novas relações sociais, que envolviam mecanismos de controle social e a posição dos atores políticos, do governo e de grupos da sociedade, no campo social (PINO, 1997, p. 18).

Em relação ao exposto, Saviani (2016, p. 175) ressalta que ao entrar no Plenário do Senado, “[...] ainda não se pressentia a turbulência que teria de

atravessar o projeto da LDB logo na abertura da nova Legislatura em fevereiro de 1995.”

Em meio a tamanha turbulência e, em razão da mudança de rumo a que fora conduzido o projeto de LDB, o senador Darcy Ribeiro apresentou diversas versões de seu substitutivo incorporando emendas que aplacassem de algum modo as resistências e o mal-estar. Deste modo, a última versão aprovada no Plenário do Senado em 8 de fevereiro de 1996 continha 91 artigos. (SAVIANI, 2016, p. 180)

Entretanto, somente em 17 de dezembro de 1996, o Congresso Nacional aprovou a Lei n. 9.394 que dispõe a respeito da Lei de Diretrizes e Bases em vigor até os dias de hoje.

3.2.1 Análise do Plano Nacional de Educação - PNE

O objetivo deste tópico é analisar o Plano Nacional de Educação – PNE, bem como os elementos referentes ao processo de elaboração e aprovação de tal documento. O PNE é um documento resultante de um debate realizado pela sociedade, do qual resultou uma política pública para a educação, ou seja, o PNE surgiu a partir de uma ampla discussão da sociedade sobre os debates realizados pelas duas Conferências Nacionais de Educação (CONAE), que envolveram diversos atores sociais, tais como educadores, sindicalistas, pais, estudantes, representantes de comunidades, dentre outros setores sociais (HYPÓLITO, 2015, p. 4).

A priori, o texto do PNE deveria estar baseado nas deliberações dessas conferências. Entretanto, ao longo de sua relatoria sofreu várias modificações que começaram já na sua primeira versão, e foram acumulando-se até o limiar de sua elaboração final. Certamente, tantas mudanças tinham como propósito adulterar o significado original de muitas proposições já estabelecidas, embora algumas tenham sido mantidas e passado por revisões que contribuíram para melhorá-las, isso graças a firme intervenção das associações acadêmicas, sindicatos e movimentos sociais. Acrescenta-se, ainda, que outras proposições foram introduzidas, com o objetivo de atender interesses que não haviam sido reivindicados nas conferências (HYPÓLITO, 2015, p. 5).

Segundo Hypólito (2015, p. 5):

Trata-se, na maioria, de inclusões apresentadas por deputados ou pelo relator do PNE na Câmara dos Deputados, por influência de lobbies privatistas, conservadores, que advogam uma submissão, endógena ou exógena, da escola pública ao mercado, a fim de garantir suas pretensões em termos de políticas educacionais, por meio de um “atalho” político para influenciar deputados, relatores e membros de comissões do parlamento, com seus experts e *think tanks*, que compõem as inúmeras organizações, fundações, institutos, com ou sem fins lucrativos, denominados reformadores empresariais, por Luiz Carlos Freitas (2014).

Em alguns aspectos, o PNE expressa os anseios da comunidade educacional progressista e comprometida com a educação pública. Nesse ponto, cita-se as políticas de valorização docente, formação profissional, assim como o aumento do financiamento da educação (10% do PIB) – Meta 20, mesmo que esta proposição estivesse acima das expectativas declaradas dos movimentos sociais. Partindo dessa premissa, não seria exagerado afirmar que o PNE em alguns temas é considerado ambíguo, enquanto em outros temas apresenta-se incompleto ou deficiente. Hypólito (2015, p. 5) cita como exemplo dessa diversidade de opiniões sobre o PNE o fato de que,

[...] se, por um lado, o plano define um aumento do financiamento para a educação, por outro lado, apresenta inúmeras metas que seguem as políticas gerencialistas de avaliação e de parceria público-privada, o que para muitos de nós é investir em um “saco sem fundo”, que promove políticas privatistas, e não indica um investimento na educação pública de forma plena.

A citação acima demonstra a precarização do trabalho docente e as péssimas condições físicas e materiais em que se encontram as escolas públicas. Essa condição exige um investimento direto e objetivo na educação pública, para que se obtenha escolas com um padrão mínimo de qualidade, tanto em termos docente, como em termos de materiais didáticos e recursos de ensino. Nesse sentido, entende-se a importância de que sejam colocadas em prática políticas de valorização docente que possam garantir uma formação sólida que determine uma carreira profissional reconhecida e com uma retribuição salarial que transforme este trabalho em algo digno, atrativo e prestigioso.

A proposta do PNE se aproxima da idéia de sistemas educacionais, ou seja, se aproxima de uma organização lógica, sequencial e eficiente em relação ao conjunto das atividades educativas efetivadas em uma determinada sociedade (SAVIANI, 2000, p. 73).

Em síntese, constata-se que caberia uma análise mais pormenorizada de cada etapa percorrida ao longo das décadas da primeira aprovação do PNE, entretanto a forma como foi aprovado no período de 2014 a 2024 ao mesmo tempo que estabelece caminhos, também demonstra que o alcance das metas comente irá ocorrer mediante a real efetivação de ações e promoção de políticas públicas. Quanto aos educadores, cabe a estes, trabalhar em prol de reverter os limites e o quadro desfavorável do contexto de aprovação do PNE, por meio da mobilização e da defesa da educação pública (HYPÓLITO, 2015, p. 5).

3.3 MODALIDADES DE EDUCAÇÃO NO BRASIL

A respeito das modalidades de educação, que serão abordadas neste tópico, estão previstas na Lei de Diretrizes e Bases, especificamente no título V, que versa a respeito dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino, Capítulo I, Da Composição dos Níveis Escolares, que assim dispõe:

Art. 21. A educação escolar compõe-se de:

I – Educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;

II – Educação superior (BRASIL, LDB, 2017).

Na sequência, trata o artigo 22 da referida Lei sobre a educação básica:

Art. 22. A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (BRASIL, LDB, 2017).

Com a leitura do dispositivo legal, tem-se a ideia clara de finalidade da educação básica, que é, de forma geral, uma soma de fatores que vão de desenvolvimento a fornecimento de progressão ao trabalho. Desta forma, o referido texto legal dispõe, em poucas linhas, a finalidade, não só da própria lei, mas da educação básica de forma ampla.

No mesmo contexto, a educação básica consiste na soma das fases obrigatórias e gratuitas para alunos de quatro aos dezessete anos de idade e ao dever do Estado acerca da prestação de servido educacionais à população (CARNEIRO, 2015, p. 298).

Acerca do mesmo dispositivo legal, corroborando com o entendimento, (SOUZA; SILVA, 2001, p. 40) descrevem que “[...] aflora a importância de se

preparar o individuo para o exercício da cidadania e para o seu desenvolvimento pessoal.”

Como já visto, o art. 22 da Lei 9.034/96 tem como compromisso a educação básica e não a qualificação para o trabalho, apenas preparar o educando para prosperar no trabalho e nos estudos (SOUZA; SILVA, 2001, p. 40).

Neste sentido, a leitura rápida ao artigo 22 da Lei de Diretrizes e Bases, especialmente a parte final, pode levar a erro. Ora, a finalidade da Educação Básica, como citado anteriormente, é o desenvolvimento dos educandos. Por outro lado, o texto aborda o compromisso da Educação Básica para o trabalho, isto é, a ideia de que esta etapa da educação é para garantir, futuramente, o sucesso profissional do educando e não como qualificação profissional.

A LDB trata, além das etapas da educação, também de sua organização. Neste ponto, o artigo 23 aduz acerca da organização da educação básica:

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

§ 1º A escola poderá reclassificar os alunos, inclusive quando se tratar de transferências entre estabelecimentos situados no País e no exterior, tendo como base as normas curriculares gerais;

§ 2º O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei (BRASIL, LDB, 2017).

Portanto, a lei traduz, de forma ampla, a organização da Educação Básica, deixando, assim, uma certa faculdade às escolas, no sentido de adequar seus calendários e usar formas diferentes de organização das turmas. Também deixar a critério que sempre, em primeiro plano, o interesse de aprendizagem deverá prevalecer.

Corroborando com este entendimento (SOUZA; SILVA, 2001, p. 42) explicam que “[...] à escola é dado o direito, também, de usar diferentes formas de organização de turmas, de aproveitar as experiências dos alunos, mesmo dos que não possuem, por motivos os mais diversos, o histórico escolar.”

São ilimitadas as possibilidades deste dispositivo, visto que seu cumprimento poderá contribuir para que cada escola crie um projeto pedagógico específico. Entretanto, não existem condições que oportunizem criar modelos variados. Primeiro porque a Educação Infantil é uma concessão e não um efetivo

direito. Segundo, o Ensino Fundamental é desigual. E, por último, o Ensino Médio não tem igualdade, tendo como foco o vestibular (CARNEIRO, 2015, p. 303).

Adiante, o artigo 24 da Lei 9.394/96, estabelece, exaustivamente, as regras comuns das escolas de educação básica. Que assim disciplina:

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

I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

II - a classificação em qualquer série ou etapa, exceto a primeira do ensino fundamental, pode ser feita:

a) por promoção, para alunos que cursaram, com aproveitamento, a série ou fase anterior, na própria escola;

b) por transferência, para candidatos procedentes de outras escolas;

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

III - nos estabelecimentos que adotam a progressão regular por série, o regimento escolar pode admitir formas de progressão parcial, desde que preservada a seqüência do currículo, observadas as normas do respectivo sistema de ensino;

IV - poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes, ou outros componentes curriculares;

V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;

b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;

c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;

d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;

e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos [...] (BRASIL, LDB, 2017).

Fazendo uma análise ao texto legal, especialmente o inciso II, que indica três formas que podem ser adotadas para a organização, Souza e Silva (2001, p. 44) explicam que:

As duas primeiras tradicionais, tratam dos alunos promovidos de uma série para outra na própria escola e a dos aceitos por via de transferência, oriundos de outros estabelecimentos de ensino. A terceira, inovadora, permite aproveitar experiências e conhecimentos trazidos pelos alunos, mesmo que não tenham a certificação formal, valorizando a informação que caberá à escola fazer. A redação poderia terminar aí. Entretanto, como na parte final do texto da lei é dito “conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino” nada disso funcionará, se tal regulamentação, ao ser feita, cercear a liberdade da escola para inovar. A terceira via se aplica especialmente aos alunos que vem do interior brasileiro ou do exterior, não tendo transferência formal, por motivos diversos e que muitas vezes são

impedidos de continuar seus estudos por não possuírem “a documentação” exigida, não importando se “o conhecimento adquirido” esteja ou não em ordem.

Os autores exemplificam o texto legal abordando as três formas de organização, levando em conta os alunos promovidos de uma série para outra escola e os alunos que aproveitam experiências trazidas por eles mesmos para o campo educacional.

A escola avalia o grau de desenvolvimento e a experiência do aluno, que incorpora o conhecimento adquirido informalmente (com o decorrer da vida), e os adquiridos com as técnicas formais da escola. Possibilidade que representa importante marco para o resgate da pedagogia e para a união necessária entre a vida da escola e a escola da vida (CARNEIRO, 2015, p. 307).

Acerca da possibilidade de progressão regular por série, que dispõe o inciso III, entende-se que o aluno pode ser promovido por disciplina, desde que não prejudique a sequência [sic] do currículo (SOUZA; SILVA, 2001, p. 44).

Ora, ao aluno que estiver, sob o ponto de vista técnico, a frente dos demais, poderá ser promovido, em determinada disciplina, desde que não interfira, de forma prejudicial, à sequência de seu currículo.

É pensando nisso que Souza e Silva (2001, p. 45) descrevem “[...] o que mais dificulta a adoção do exposto nesse inciso III, é a obrigação de se preservar a sequência [sic] do currículo”. Isto é, a promoção de uma disciplina é totalmente viável, conforme dispositivo legal apontado, porém, a dificuldade está na forma que essa promoção não interfira negativamente no currículo do aluno.

A seção II, trata da Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, pois refere-se à educação regular e de aprendizagem sequencial, porém, com níveis de requisitos diferentes na sua organização, devido a diferença na faixa etária (CARNEIRO, 2015, p. 353). Para melhor ilustrar, o artigo 29 estabelece que:

Art. 29. A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, LDB, 2017).

Portanto, creches e pré-escolas não são espaços para crianças permanecerem ao longo do dia, enquanto os pais trabalham, os ambientes adequados são com profissionais devidamente qualificados para trabalhar com

crianças na faixa etária indicada pela lei (CARNEIRO, 2015, p. 353-354). Tal disposição encontra-se no artigo 30 da LDB:

Art. 30. A Educação Infantil será oferecida em:

I - Creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II - Pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade (BRASIL, LDB, 2017).

Outra modalidade de ensino é o Ensino Fundamental, que compõe a Educação Básica. É uma etapa obrigatória a todo cidadão brasileiro a partir dos seis anos. Tal disposição encontra-se no artigo 32 da LDB:

Art. 32. O Ensino Fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I - O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II - A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III - O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV - O fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social [...] (BRASIL, LDB, 2017).

Este artigo define a forma de oferta dentro de marco temporal, buscando respeitar a faixa etária da criança, na qual, o próprio espaço institucional deve ordenar conforme os requisitos para o desenvolvimento infantil.

Para Carneiro (2015, p. 379): “A alfabetização é um processo de construção, produção e refinalização dos conhecimentos.”

A escola deve oferecer uma formação intelectual, uma base humanista e conhecimento pessoal e social, para com isso, desenvolver uma cidadania ativa. (CARNEIRO, 2015, p. 353-354).

O Ensino Fundamental é a etapa da educação na qual o aluno recebe informações, reproduz em forma de conhecimento e aplica na comunicação e produção de objetos, bens e serviços, ou seja, uma bagagem que irá compor a sua formação cultural. Neste contexto, o Ensino Fundamental a base da construção para a organização do conhecimento (CARNEIRO, 2015, p. 388).

É no ambiente familiar que a criança desenvolve um sistema de trocas interpessoais, evolui a identidade, autoconfiança e gera suas motivações. Assim, ao

chegar na escola, traz consigo um enorme patrimônio de experiências, sendo que a escola deve contribuir para fortalecer estes laços (CARNEIRO, 2015, p. 390).

Os parágrafos do artigo 32 da LDB estabelecem algumas faculdades e obrigatoriedades às escolas:

[...] § 1º É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos.

§ 2º Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino.

§ 3º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

§ 4º O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais.

§ 5º O currículo do ensino fundamental incluirá, obrigatoriamente, conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes, tendo como diretriz a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990, que institui o Estatuto da Criança e do Adolescente, observada a produção e distribuição de material didático adequado.

§ 6º O estudo sobre os símbolos nacionais será incluído como tema transversal nos currículos do ensino fundamental (BRASIL, LDB, 2017).

As medidas expostas acima têm como objetivo diminuir a taxa de reprovação escolar no 1º grau, podendo ser eficaz se na avaliação continuada, a recuperação de estudos for aplicada, dando a criança atendimento freqüente, tendo como objetivo o êxito na aprendizagem da criança. Porém, devido a precária condição de funcionamento das escolas isso não é tão simples na prática (SOUZA; SILVA, 2001, p. 55).

A frequência no Ensino Fundamental é obrigatória, permitindo que seja utilizado o ensino a distância apenas nestas duas possibilidades que o dispositivo dispõe, ou seja, complementação da aprendizagem e em situações emergenciais.

O ECA prevê a proteção integral à criança e ao adolescente, portanto, a família, a comunidade, a sociedade e o poder público tem que assegurar prioridade para o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, sempre em condições de dignidade e igualdade (CARNEIRO, 2015, p. 399)

Por fim, o Ensino Médio, disposto na seção IV desta mesma lei, gera inúmeros questionamentos sobre sua natureza, visto que, para alguns trata-se de ensino voltado para aplicar a cultura geral ao educando, subdividindo-se em dois ramos: o clássico mais destinado as letras e o científico, mais voltado às ciências

exatas. Entretanto, alguns estudiosos do assunto entendem que o mesmo deveria voltar-se para habilitação profissional (SOUZA; SILVA, 2001, p. 59).

Art. 35. O Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - O aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - A compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, LDB, 2017)

Recentemente, o Ensino Médio brasileiro passou por um conjunto de contradições que, por falta de resoluções viáveis levou a uma reforma nas metodologias, princípios e objetivos desta etapa de ensino com vistas a proporcionar aos milhões de alunos uma formação integral, apta a superar as diversas formas de desigualdades presente encontradas no contexto escolar (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 6).

Entretanto, esta reforma no Ensino Médio, orquestrada pelo atual ministro da educação, Mendonça Filho, por meio de uma Medida Provisória, aconteceu de maneira unilateral, ou seja, diretrizes curriculares foram alteradas, a carga horária foi ampliada, precarizando ainda mais a atividade docente no ensino médio, sem uma consulta pública que pudesse indicar os caminhos a seguir e os desafios que seriam enfrentados (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 6).

Além da atual reforma no Ensino Médio, a educação brasileira sofreu várias reformas ao longo de sua história, porém, duas foram bastante significativas e ocorreram em 1988/1995 e 1995/2002. De acordo com Hermida (2015, p. 19):

O primeiro momento da reforma educacional teve início em dezembro de 1988, depois de promulgada a Constituição Federal. Neste momento, as ações políticas ocorreram predominantemente no Congresso Nacional, sem que existisse a interferência do Poder Executivo. Os processos legislativos de elaboração e discussão das propostas educativas estiveram baseados na estratégia da conciliação, que foi a que dominou as ações e as negociações entre os distintos partidos políticos e as relações entre a sociedade política e a sociedade civil durante todo o período.

Esse estilo participativo de fazer política faz parte de um dos raros momentos da vida política do país, no qual a sociedade civil foi chamada para

construir sua proposta de diretrizes e bases para a educação nacional com base em uma prática participativa e democrática (HERMIDA, 2015, p. 19).

A segunda reforma que definiu a nova política educacional ocorreu no período 1995/2002. De frente com uma nova realidade social e política, foi possível identificar a força da ação do Estado para a aprovação das políticas educacionais, incluindo a interferência do Poder Executivo no processo de elaboração das leis para a educação nacional, obstruindo a tramitação dos projetos e lançando mão de projetos de leis substitutivos próprios. Tal foi a interferência do Poder Executivo nos processos legislativos que, em 1995, ocorreu um fato inusitado na história da educação do país:

[...] a LDBEN começou a ser regulamentada mesmo antes de ser aprovada, em dezembro de 1996. As leis 9.131 e 9.192, de 1995, a Emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996 e o Decreto 2.026, de outubro de 1996, foram aprovadas enquanto a LDBEN – que incluía no corpo do seu texto muito desses assuntos regulamentados pelos dispositivos jurídicos supracitados – tramitava ainda no Congresso Nacional. (HERMIDA, 2015, p. 19).

Desde então, a aprovação da legislação própria para a educação nacional somente ocorre por meio de critérios político-partidários que não contemplam a participação da sociedade civil, como visto acima na recente reforma do Ensino Médio.

4 EDUCAÇÃO DOMICILIAR (*HOMESCHOOLING*)

Abordar-se-á neste capítulo de forma explicativa o *homeschooling*, uma vez que esta modalidade de educação vem crescendo nos últimos anos, incluindo o aumento de países adeptos e o perfil das famílias que educam seus filhos por meio deste método. Pretende-se, ainda, demonstrar a possibilidade e a impossibilidade desta modalidade ser inserida no ordenamento jurídico brasileiro, finalizando com a análise de um caso pendente de julgamento no Supremo Tribunal Federal.

4.1 BREVE HISTÓRICO DO MÉTODO *HOMESCHOOLING*

O método de ensino domiciliar, ou como é reconhecido internacionalmente, *homeschooling* tem no Brasil uma história de pouco mais de três décadas, entretanto, trata-se muito mais do ressurgimento de um movimento que já existia, que foi esquecido ou ignorado por grande parte da sociedade, do que a criação de um novo fenômeno na educação (VIEIRA, 2012, p. 16).

Sobre o exposto, Vieira (2012, p. 16) relata que desde o século XVIII e até as primeiras décadas do século XX, já havia um movimento semelhante ao que se vê na atualidade, haja vista que nos EUA, local onde ocorreram as primeiras situações de *homeschooling*, muitas famílias já educavam seus filhos em casa desde a época colonial e cita exemplos de grandes personalidades, como George Washington, Abraham Lincoln, Thomas Jefferson e Benjamin Franklin que foram educadas em casa.

No Brasil não foi diferente. Desde o período colonial, há registros da presença do *homeschooling* e, conforme relata Vasconcelos (2007, p. 27-28), houve períodos em que o número de pessoas que eram educadas em casa superava o número daquelas que frequentavam as escolas:

Os professores particulares, também chamados de mestres particulares ou mestres que davam lições “por casas”, eram mestres que davam lições “por casa”, eram mestres específicos de primeiras letras, gramática, línguas, músicas, piano, artes e outros conhecimentos, que visitavam as casas ou fazendas sistematicamente, ministrando aulas a alunos membros da família, ou agregados, individualmente (VASCONCELOS, 2007, p. 27-28).

Entretanto, a educação domiciliar nunca foi regulamentada nas várias constituições promulgadas ao longo da história do Brasil. O máximo de que se tem

registro nas primeiras constituições federais foram pequenas menções sobre a autonomia concedida à família para educar os filhos, ou seja, os pais tinham liberdade na escolha dos métodos pedagógicos que seriam utilizados, considerando-se que eram autoridade maior em relação à educação dos filhos, autoridade que estava acima do poder do Estado de intervir (VIEIRA, 2012, p. 17).

Posteriormente, nas constituições de 1946 e de 1967 a educação domiciliar foi mencionada expressamente, porém não trouxe em seu texto regulamentações específicas sobre a forma como o ensino em casa poderia ou deveria ser ministrado. Nesse aspecto, denota-se que os legisladores, ao ignorar a realidade da educação domiciliar, pouco ou nada se preocuparam em oficializar uma prática tão comum e que, por muito tempo, consolidou-se como a única forma de ensino para grande parcela dos brasileiros (VIEIRA, 2012, p. 17).

Ora, sabendo-se, portanto, que a educação familiar não é um fenômeno inédito e muito menos recente, com uma história que começou ainda no período colonial do Brasil, levanta-se o seguinte questionamento: Com essa trajetória histórica como a educação domiciliar foi tão esquecida?

Vasconcelos (2007, p. 29) entende que o crescimento das instituições formais de ensino, escolas mais equipadas, investimentos em infraestrutura e qualificação de profissionais da educação levou o governo a investir divulgar a escola como praticamente o único método de aprendizado. Deste modo, a educação domiciliar foi, paulatinamente, passando a ser utilizada apenas em áreas de difícil acesso ou se extinguindo, uma vez que a escola foi ganhando espaço, se popularizando e tomando para si o direito de educar e levando consigo os mestres domiciliares que se sentiam mais seguros profissionalmente atuando nas escolas.

Feita essa breve narrativa, retorna-se ao “ressurgimento” da educação domiciliar na década de 1960, nos Estados Unidos com os movimentos de contracultura. Tratava-se de um movimento contrário às instituições dominantes que adentrou a década de 1970 e que, entre outras reivindicações, atacava a escolaridade obrigatória por considerá-la “superstição de massa” (VIEIRA, 2012, p. 16).

Foi um período de significativas reformas na educação pública americana e que contou com o apoio, por conta do sentimento de insatisfação, de pensadores americanos como Paul Goodman, Ivan Illich e John Holt, que questionavam a eficácia das escolas da época, ou seja, questionavam se as escolas modernas

estavam preparadas para transmitir conteúdos que levassem os alunos a sair em defesa de valores morais e sociais (VIEIRA, 2012, p. 16).

Ivan Ilich foi o mais entusiasta e radical dos pensadores, a ponto de propor o fechamento total das escolas, contrariando os praticantes do movimento *homeschooling*, que viam o método como mais uma alternativa na educação dos filhos e não como uma bandeira para ser levantada em prol do “fim das escolas”. John Holt, por sua vez, contribuiu para dinamizar o movimento ao lançar em 1976, o livro “*Instead of Education: Ways to Help People do Things Better* (VIEIRA, 2012, p. 17).

O momento histórico também era dos mais conturbados por conta das muitas ideologias como as de liberação sexual, por exemplo, que contrariavam os valores morais e religiosos de grande parte da população e que levaram líderes religiosos e pensadores cristãos da educação a defender a ideia de *homeschooling*, como aconteceu com o casal adventista Raymond e Dorothy Moore e o líder evangélico James Dobson (BARBOSA, 2013, p. 45).

Além dos religiosos citados acima, associações políticas, cooperativas de famílias, políticos defensores da causa passaram a divulgar e promover o método *homeschooling* por todo o país e, também, pelo mundo. Quase todos os estados americanos passaram a aceitar a prática, adequando-a a sua realidade, ou seja, cada estado criava suas próprias formas de aplicação do método (BARBOSA, 2013, p. 45).

Acerca do crescimento da modalidade *Homeschooling* pelo mundo, dispõe Vieira (2012, p.13):

Em pelo menos 63 países, segundo dados da *Home School Legal Defense Association*, organização sediada no estado americano de Virgínia, a *Homeschooling* não é proibida expressamente por lei. Em muitos deles, a legislação é vaga, em alguns, contraditória, sendo interpretada diversamente por juristas, políticos e famílias. A ausência ou a precariedade de registros confiáveis faz com seja difícil calcular a população mundial de praticantes da modalidade. Apenas nos Estados Unidos, estima-se que 2,04 milhões de crianças sejam educadas em casa, a maior população de *homeschooled* de que se tem informação.

Também a influência dos pensadores e pastores americanos fez com que a proposta do método *homeschooling* também chegasse ao Brasil por intermédio das filiais das igrejas e, até mesmo do contato dos brasileiros com essas pessoas que transmitiam suas ideias sobre a educação domiciliar, tornando o método cada

vez mais conhecido não apenas nos grupos religiosos ou de estudiosos, mas em todo o país (VIEIRA, 2012, p. 17).

Com o tempo, o interesse por esse modelo de educação também foi chamando a atenção de outros tipos de famílias, fora de grupos religiosos. De acordo com Silva et al (2017, p. 7), uma pesquisa realizada por Simons, em 2013, já mostrava que aproximadamente 800 famílias em todo o país ensinavam seus filhos em casa. Atualmente, pesquisa da Associação Nacional de Educação Domiciliar – ANED confirma que cerca de 2.500 famílias são praticantes do *homeschooling* no Brasil.

Entretanto, embora possa ser considerado representável e crescente o número de praticantes dessa modalidade de ensino, a educação domiciliar ainda busca conquistar a legalidade, uma vez que ainda não há consenso nesse aspecto.

As razões que levam os pais a buscar alternativas como o ensino domiciliar passam, primeiramente, pelo fato de que a educação no Brasil enfrenta na atualidade uma série de dificuldades e, diante da inexistência de outras formas de ensino, os jovens cumprindo uma determinação da LDB/1996 são obrigados a passar a maior parte de sua infância e juventude nas salas de aula. Ocorre que, não é apenas na sala de aula que eles adquirem todo conhecimento e que nem é essa, necessariamente, a melhor forma de ensinar (SILVA et al, 2017, p. 2).

Barbosa (2016, p. 8) comprova o exposto acima ao comentar as falhas do atual sistema de escolar:

As famílias favoráveis ao *Homeschooling* também fazem referência às falhas no sistema escolar e apresentam críticas ao sistema educacional público como um modelo de produção de massa, que serve aos interesses do governo, atuando as escolas como simples meios para assegurar um controle social por parte do Estado, o que resulta em um conflito de interesses e ideologias e pode limitar as oportunidades de determinados grupos, além de apresentar falhas e fracassar no intento de cumprimento dos objetivos educacionais.

À medida que o número de adeptos ao *homeschooling* conquista maior espaço em razão do aumento de adeptos a esta modalidade nos mais diversos países do mundo, mais os pais brasileiros buscam por esta modalidade, não por considera-la uma tendência, mas sim uma resposta aos seus anseios em relação à educação dos filhos.

Neste contexto é importante relatar que vários países como Estados Unidos, Áustria, Bélgica, Canadá, Austrália, França, Noruega, Portugal, Rússia,

Itália, entre outros, legalizaram o ensino domiciliar, mas exigem uma avaliação anual dos praticantes deste método. Observa-se, no entanto, que a educação domiciliar predomina nos países de maior desenvolvimento humano e econômico, com baixos registros de famílias adeptas a esta modalidade na América Central e do Sul e no continente africano (VIEIRA, 2012, p. 14).

Uma pesquisa feita nos Estados Unidos retratou o perfil de famílias que são praticantes do *Homeschooling*, mostrando que suas principais características são: “[...] em geral de classe média, branca, evangélica, pelo menos um dos pais com formação universitária, ensino predominantemente a cargo da mãe (*parent instructor*), permanência no programa por um período médio de 2 a 3 anos.” (BOUDENS, 2002, p.16).

Ainda, segundo Boudens (2002, p. 16-17), as razões de maior destaque na escolha da modalidade do ensino domiciliar, são:

- a) a crença de que a responsabilidade direta e intransferível dos pais pela instrução dos filhos é um mandamento divino (ver: Deuteronômio);
- b) a insatisfação com o ensino escolar, cuja deterioração é visível em todos os níveis, tanto do ponto de vista acadêmico quanto do ponto de vista moral, especialmente nas instituições públicas (BOUDENS, 2002, 16-17).

Boudens (2002, p. 18), destaca que, para os adeptos ao *Homeschooling*, a matrícula na escola significa “aceitação antecipada”, e de maneira inquestionável dos valores assumidos pelo sistema de ensino, quais sejam:

[...] o espírito de competição, o sucesso profissional, a capacitação tecnológica e científica. Contudo, eles afirmam que para sobreviver na escola é inevitável que a criança aceite a moral do grupo e molde sua conduta pelas regras estabelecidas por estes (BOUDENS, 2002, p. 18).

Para Boudens (2002, p. 18): “[...] o ensino em casa pretende oferecer uma educação asséptica e um ambiente de estudo livre do que se poderia chamar de infecção escolar.”

No Brasil existe um movimento de propagação desta modalidade de educação que tende a ser tornar mais forte nos próximos anos, uma vez que, além de ser capitaneado por *blogs* sobre o assunto, grupos de discussão na internet e grupos informais fora dela, ainda é defendido pela ação da Associação Nacional de Educação Domiciliar - ANED² (VIEIRA, 2012, p.28).

² A Associação Nacional de Educação Domiciliar (ANED) tem papel importante em promover a Educação Domiciliar no Brasil e defender os interesses das famílias que praticam.

4.2 HOMESCHOOLING: PANORAMA LEGAL NO BRASIL

Além das demandas ao Poder Judiciário, a temática da educação domiciliar também é recorrente no Poder Legislativo, no qual se constata um histórico de apresentação de Projetos de Lei à Câmara dos Deputados, visando à alteração da legislação brasileira de modo a permitir e regulamentar o *homeschooling* no Brasil. Sob a ótica de um conceito mais explicativo, a educação domiciliar é aquela realizada no domicílio do aluno, sendo este um método alternativo de ensino. Portanto, esta é uma modalidade oposta à prática costumeira, na qual as crianças e jovens frequentam regularmente as instituições públicas ou privadas (GUINAMI; NEVES; RONDOW, 2015).

Em 1994, o então Deputado João Teixeira lançou o primeiro projeto de lei para regulamentar o ensino domiciliar no Brasil considerando o “estudo em casa, tal como regulamentado nos Estados Unidos” (BOUDENS, 2002, p. 4)

A avaliação da Consultoria Legislativa da Câmara dos Deputados foi a seguinte, conforme registra Boudens (2002, p. 4):

A consultoria legislativa conclui pela intempestividade de uma proposição formal. Mesmo assim, seis meses depois, o Deputado apresentou o Projeto de Lei nº 4657/94, que autorizava “a prática do ensino domiciliar no 1º grau”, determinando que o currículo obedecesse às normas do MEC, que o grau de desenvolvimento do aluno fosse avaliado semestralmente junto à rede estadual do ensino, que a rede de ensino domiciliar não tivesse fins lucrativos, que os responsáveis (pais) fossem previamente cadastrados no órgão de ensino competente, que o calendário das atividades de ensino fosse apresentado com antecedência à escola na qual seria prestado o teste e que as aulas fossem ministradas conforme programa escolar aprovado pelo MEC. (BOUDENS, 2002, p. 4).

O projeto foi rejeitado pelo então relator, Carlos Lupi, sob a afirmação de que era desnecessário, uma vez que o texto constitucional não apresentava nenhum impedimento que pudesse inviabilizar a prática do ensino domiciliar. Em 1997, 2001, 2006, 2008 e 2009, respectivamente, outros projetos com o mesmo propósito tramitaram no congresso, sendo que em 2006, foi negado a uma família o pedido para a legalização do método de ensino que, mesmo diante da negativa, continuou educando os filhos em casa. Os filhos dessa família conseguiram entrar na faculdade de Direito de uma faculdade particular de Ipatinga, demonstrando, assim, que o ensino domiciliar traz resultados positivos (BARBOSA, 2013, p.46).

No projeto apresentado em 2009, diferentemente dos outros, houve a participação de uma comissão para discutir sobre a educação domiciliar. Participaram, dessa comissão, segundo relato de Barbosa (2013, p. 16):

a) Sr. Carlos Artexes Simões, representante do MEC; b) Sr. Cláudio Ferras Oliver, mestre em educação pela PUC do Paraná; c) Sr. Cleber de Andrade Nunes, pai de família de Timóteo que educa dois adolescentes em casa; Prof. Luiz Carlos Faria da Silva, doutor em educação pela Universidade Estadual de Campinas e professor da Universidade Estadual de Maringá (PR); d) Prof. Alexandre Magno Fernandes Moreira Aguiar, procurador do Banco Central do Brasil, professor de Direito na Universidade Paulista (BARBOSA, 2013, p. 16).

Terminadas as discussões, o único a se posicionar contrário a educação domiciliar foi o representante do Ministério da Educação e Cultura. Mesmo com um único voto contrário, o projeto foi arquivado e só voltou a ser discutido em 2011, quando foi votado e negado em 19 de outubro de 2011 (SILVA et al, 2017, p. 8).

Começando com um relato de um deputado favorável ao ensino domiciliar e terminando com tantos projetos de lei negados, surge o seguinte questionamento: Qual a situação legal do *homeschooling* no Brasil?

Na CF/1988, não há nenhuma referência sobre proibição à prática da educação domiciliar, principalmente ao considerar-se o art.3º: “é prestigiada a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber” (art. 3º, II), bem como o “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (III)” (BARBOSA, 2013, p. 46).

Uma reflexão mais apurada do artigo em comento, permitiria encaixar a educação domiciliar no “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”, haja vista que a CF/1988 não apresenta nenhum adendo a expressão “pluralismo”, não havendo, assim, impossibilidade de utilizá-la como concepção pedagógica. Entretanto, mesmo sem uma proibição expressa na CF/1988, o problema veio com o ECA, em 1990, que prevê no artigo 55, matrícula obrigatória na rede regular de ensino (VIEIRA, 2012, p. 30).

De acordo com o artigo citado acima, as crianças devem ser matriculadas em instituições de ensino reconhecidas pelo governo, impossibilitando, assim, o ensino domiciliar.

A parte as muitas discussões sobre o ensino domiciliar não estar legalizado no Brasil, os pais que decidem educar os filhos em casa dificilmente correrão o risco de perder a guarda dos filhos, caso o Ministério Público - MP os

notifique. O tramite legal começa com um processo judicial que pode durar algum tempo e, em caso de condenação, os pais serão obrigados a pagar uma multa e recolocar os filhos novamente na escola, se forem menores de idade (SILVA, et al., 2017, p. 10)

Um exemplo que pode ilustrar essa situação seria uma criança de 13 anos que é obrigada pelo MP a voltar para escola, nesse caso, os pais deverão pagar uma multa e a criança será matriculada na série correspondente a sua idade. Entretanto, se já tiver mais de 15 anos, a família pode não acatar a decisão com a alegação de que a lei permite que jovens com mais de 15 anos frequentem a Educação de Jovens e Adultos - EJA para conseguirem o certificado do primeiro grau e, aos dezoito, podem prestar o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM para conseguirem o diploma de conclusão do Ensino Médio (SILVA, et al., 2017, p. 10)

As “brechas” apontadas acima demonstram que, mesmo que não estando regulamentada, as leis brasileiras favorecem a autenticação da educação domiciliar de crianças e jovens. Porém, como para toda regra há exceção, no Brasil já houve um caso em que a educação domiciliar foi aceita legalmente pelo governo: “[...] o Prof. Luiz Carlos Faria da Silva, formado em pedagogia e com doutorado na área da educação conseguiu, em 2007, juntamente com sua esposa, a autorização do governo para ensinar seus filhos em casa (VIEIRA, 2012, p. 30-31).

Embora, este tenha sido um caso isolado e único, observa-se que há contradição nas leis brasileiras, que levam a pensar sobre quais critérios são necessários para que educação domiciliar seja formalizada, ou ainda, quais critérios podem ser utilizados para que essa formalização não ocorra.

Expõem-se na sequência as razões pelas quais o ensino domiciliar pode ser reconhecido na ordem jurídica brasileira, sustentando, como fonte primária a CF/1988, bem como nas razões do Recurso Extraordinário - RE nº 888815 que está em trâmite no Supremo Tribunal Federal, recurso que será analisado posteriormente no presente trabalho.

Para sustentar se o *homeschooling* pode ou poderia ingressar na ordem jurídica em caráter constitucional (já que versa sobre direitos fundamentais), sustenta-se a educação domiciliar pauta-se no princípio fundamental da liberdade de aprender (artigo 206, II, Constituição Federal), bem como no princípio do pluralismo de ideias (artigo 206, III, Constituição Federal (BRASIL, STF, 2015).

Para melhor ilustrar, apresenta-se o texto do mencionado artigo:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
[...] II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; [...] (BRASIL, CRFB, 2017).

Pois bem, pautado no texto constitucional, tem-se um norte de que é resguardada à criança o direito de aprender, de forma livre, e, também, o pluralismo de ideias. Sendo este segundo fundamento, a faculdade de escolha que, incumbe aos pais de, zelando pelos interesses de seus filhos, escolher o modo que aprenderão, seja na escola particular, pública ou na modalidade de ensino domiciliar, sendo esta uma interpretação extensiva do texto constitucional.

Os pais são os verdadeiros interessados numa melhor condição de aprendizagem dos filhos. Pensando nisso é que, ao escolherem pelo ensino domiciliar, pensam ser esta a melhor forma de lograrem êxito no processo de aprendizagem da criança e do adolescente (BRASIL, STF, 2015).

Fundamenta-se tal alegação na Declaração Universal dos Direitos Humanos, que assim prevê em seu art. XXVI: “Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos” (ONU, 1948).

Neste contexto, com base no pluralismo de ideias e na Declaração Universal dos Direitos Humanos, cabe aos pais o direito de escolher qual a melhor forma de educar seus filhos.

Ademais, sustenta-se, também, no recurso extraordinário nº 888815, a ideia de que o Estado não deveria, sob pena de ultrapassar a esfera de proteção, adentrar no mérito da escolha dos pais, obrigando-os a matricularem as crianças e adolescentes na rede regular de ensino (BRASIL, STF, 2017).

Também, os recorrentes do RE nº 888815 alegam que o ensino domiciliar (*homeschooling*) não tem previsão legal contrária, isto é, inexistente legislação que proíba tal prática (BRASIL, STF, 2017).

Neste contexto, por inexistir fundamento legal que proíba tal modalidade de ensino, é que aos pais poderiam, em tese, ensinar seus filhos no seio do lar, baseando-se no princípio da legalidade (art. 5º, II, CR/1988), que reza: “art. 5º. [...] II. Ninguém será obrigado a fazer ou **deixar de fazer** alguma coisa senão em virtude de lei” (BRASIL, 2017, grifo nosso).

Assim, com base nos princípios constitucionais da liberdade de escolha, no pluralismo de ideias, no princípio da legalidade e na Declaração Universal dos Direitos Humanos, alegados no RE 888815 do TJ/RS, ficam claras as razões pelas quais o ensino domiciliar pode ingressar na esfera jurídica com caráter constitucional. Entretanto, deve-se antes analisar o outro lado da questão, ou seja, os argumentos que, em tese, impossibilitam o reconhecimento do *homeschooling*.

4.2.1 A Impossibilidade de Reconhecimento na Ordem Jurídica Brasileira Do Ensino Domiciliar

Primeiramente, é mister destacar que no RE nº 888815, o Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul, ao negar provimento à apelação, buscou fundamento no sentido de não reconhecer o direito líquido e certo pela falta de legislação que disponha sobre o *homeschooling* no Brasil. Isto é, fundamentou-se, também, no princípio da legalidade (artigo 5º, II, da CF de 1988. (BRASIL, STF, 2017).

Contudo, o argumento é contrário. Explica-se: O comando legal (artigo 5º, II, CRFB/1988), ao proferir “fazer ou deixar de fazer”, deixa aberta a leitura em ambos os sentidos. Pode-se argumentar que o ensino domiciliar pode ser reconhecido, ante a não disposição de lei declarando ilegal tal prática, bem como argumentar que a prática é ilegal, eis que carece de lei para tornar a prática dentro da legalidade.

Por outro lado, a prática do *homeschooling* pode não ser reconhecida pelo STF como constitucional, haja vista que o artigo 55 do ECA, prevê a matrícula obrigatória no ensino regular: “Art. 55. Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (BRASIL, ECA, 2017).

O STF também se fundamenta contrário à prática do ensino domiciliar, observando o que preveem os artigos 4º, I e 6º da LDB/1996, que assim dispõem:

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio; [...]

Art. 6º É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade (BRASIL, LDB, 2017).

Portanto, ao analisar os fundamentos contrários a prática do ensino domiciliar, aponta-se que tais fundamentos não proíbem o *homeschooling*, contudo, deixam evidente a obrigatoriedade dos pais em matricularem seus filhos na rede regular de ensino. Ou seja, os artigos citados acima inviabilizam a modalidade de ensino domiciliar.

Considerando-se o que prevê o art. 205 da CF/1988 que versa sobre a finalidade da educação, a saber: “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Neste contexto, a instituição escolar oportuniza aos alunos não apenas “[...] a transmissão do acúmulo de conhecimentos por meio do desenvolvimento de capacidades cognitivas quanto a transmissão de normas, valores, atitudes relativas à vida social.” (CURY, 2006, p. 5).

Assim, Cury (2006, p. 5), ao citar a expressão “pleno desenvolvimento” encaminha para o entendimento que trata-se da aquisição de conhecimentos, bem como a socialização em termos de normas e valores no que tange a importância do convívio social.

A responsabilidade dos pais pela educação dos filhos aumentou nas últimas décadas, com o avanço da legislação brasileira, deste modo, os pais ficaram responsáveis por colocar (não apenas matricular) as crianças na Educação Infantil a partir dos quatro anos e garantir sua permanência na Educação Básica até os 17 anos, conforme prevê a LDB/1996. Em relação ao exposto, o artigo 1.634 do Código Civil Brasileiro assevera que compete aos pais, quanto aos filhos menores, dirigir-lhes a criação e a educação. Recorre-se, ainda, ao artigo 22 do ECA cujo texto prevê que aos pais incumbe o dever de sustento, guarda e educação dos filhos menores (CURY, 2006, p. 5).

Nos trechos citados acima, Cury (2006, p. 5) registra que os documentos legais se debruçaram sobre a importância dos pais no processo de educação dos seus filhos e vai além, ao comentar que CF/1988 menciona o dever do Estado e da família como provedores da educação fundamental, embora não especifique o papel de cada instituição, mas lhes delega, a função cooperativa.

Ademais, a LDB/ 1996 trata no seu artigo 12, VII e VIII sobre a frequência do aluno. O controle de frequência está previsto na LDB/1996, no artigo 24, VI, que conforme já explicado no capítulo 3, dispõe:

Art. 24 - A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns: VI - o controle de frequência fica a cargo da escola, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, exigida a frequência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação (BRASIL, LDB, 2017)

Deste modo, caso haja falta acima de cinquenta por cento do percentual permitido, o Conselho Tutelar do município deverá ser comunicado, que levará a ocorrência ao conhecimento do Juiz competente e/ou representante do Ministério Público:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

(...)

VII - informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola;

VIII – notificar ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei. (BRASIL, LDB, 2017)

No mesmo contexto, o artigo 208, §3º da CF/1988 dispõe expressamente que: “Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola” (BRASIL, CRFB, 2017).

Conforme o dispositivo acima, compete ao Poder Público, aos pais ou responsáveis fazer com que o educando seja assíduo no âmbito escolar. Acrescenta-se, ainda, que o Código Penal Brasileiro, em seu artigo 246, prevê crime de abandono intelectual para aqueles pais que deixam de prover a educação de seus filhos em idade escolar:

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

Pena - detenção, de quinze dias a um mês, ou multa. (BRASIL, CP, 2017)

Sobre o referido artigo, Gonçalves (2011, p. 582) explica que:

O dispositivo visa tutelar a educação dos filhos menores, para evitar que eles se tornem pessoas analfabetas ou com parca instrução que lhes dificulte o convívio social e o ingresso no mercado de trabalho.

Tal dispositivo protege o direito ao ensino do filho que se encontra em idade escolar e, conforme Greco (2013, p. 788), “[...] somente os pais podem ser sujeitos ativos do delito de abandono intelectual.”

Em síntese, o crime de abandono intelectual se consuma quando os pais deixam, por vontade própria, de matricular seu filho que ainda se encontra em idade escolar, no estabelecimento de ensino. Portanto, o crime de abandono intelectual consiste na desobediência dos pais ao que determina os artigos do ECA, LDB/1996 e CF/1988, já apresentados anteriormente e que, preveem, dentre outros comandos, a obrigatoriedade da matrícula no ensino regular, bem como a frequência do aluno, visando não apenas que o mesmo esteja matriculado, mas que cumpra com as obrigações determinadas por lei, como a assiduidade, por exemplo.

4.3 ANÁLISE DO RECURSO EXTRAORDINÁRIO Nº 888815 DO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL

Sobre o Recurso Extraordinário nº 888815, é fundamental entender o aspecto processual e os tramites da repercussão geral do RE em comento.

A repercussão geral é instituto que adentrou na ordem jurídica brasileira com a Emenda Constitucional nº 45 que inseriu o §3º ao texto do artigo 102 da Constituição Federal de 1988:

Art. 102. Compete ao Supremo Tribunal Federal, precipuamente, a guarda da Constituição, cabendo-lhe:

[...]

§ 3º No recurso extraordinário o recorrente deverá demonstrar a repercussão geral das questões constitucionais discutidas no caso, nos termos da lei, a fim de que o Tribunal examine a admissão do recurso, somente podendo recusá-lo pela manifestação de dois terços de seus membros. (Incluída pela Emenda Constitucional nº 45, de 2004) (BRASIL, CRFB, 2017).

Assim sendo, para que o recurso extraordinário seja conhecido pelo guardião da Constituição, o recorrente deverá, sob pena de desconhecimento do recurso, demonstrar a repercussão geral. É o que preconiza o artigo 1.035, §2º do Novo Código de Processo Civil:

Art. 1.035.

[...]

§ 2º O recorrente deverá demonstrar a existência de repercussão geral para apreciação exclusiva pelo Supremo Tribunal Federal (Brasil, CPC, 2017).

Para que a repercussão geral fique evidenciada, o recorrente deverá demonstrar alguns requisitos que estão explícitos no art. 1.035 e seus parágrafos do NCPC. Para melhor ilustrar, é importante destacar o § 1º do mencionado artigo:

Art. 1.035 [...]

§ 1º Para efeito de repercussão geral, será considerada a existência ou não de questões relevantes do ponto de vista econômico, político, social ou jurídico que ultrapassem os interesses subjetivos do processo (BRASIL, CPC, 2017)

Portanto, para a demonstração da repercussão geral estão, dentre os requisitos objetivos, a necessidade de apresentarem questões com relevante valor econômico, político, social ou jurídico. O que cabe aqui frisar, é que existem requisitos objetivos previstos no artigo 1.035 do NCPC, como também existem requisitos subjetivos. Contudo, para fundamentar essa análise, destacar-se-á apenas os requisitos subjetivos previstos no §3º do artigo 1.035.

Medina (2009, p. 84) exemplifica os requisitos:

- a) Relevância econômica, como aquelas que se vê em ações que discutem, por exemplo, o sistema financeiro da habitação ou a privatização de serviços públicos essenciais, como a telefonia, o saneamento básico, a infraestrutura, etc;
- b) Relevância política, quando, por exemplo, de uma causa possa emergir decisão capaz de influenciar relações com Estados estrangeiros ou organismos internacionais;
- c) Relevância social há numa ação em que se discutem problemas relativos à escola, à moradia, à saúde ou mesmo à legitimidade do Ministério Público para propositura de certas ações;
- d) Relevância jurídica no sentido estrito existe, por exemplo, quando se esteja *sub judice* o conceito ou a noção de um instituto básico do nosso direito, de molde a que aquela decisão, se subsistir, possa significar perigoso e relevante precedente, como, por exemplo, a de direito adquirido.

Foi com base em tais requisitos, que o Ministro Relator Luiz Roberto Barroso do Supremo Tribunal Federal declarou seu voto, no recurso extraordinário nº 888815, a repercussão geral nos seguintes moldes:

O debate apresenta repercussão geral, especialmente do ponto de vista social, jurídico e econômico: (i) social, em razão da própria natureza do direito pleiteado, tanto que previsto no art. 6º, caput, c/c art. 205, da Constituição, como direito de todos e meio essencial ao exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho; (ii) jurídico, porque relacionado à interpretação e alcance das normas constitucionais que preveem a liberdade de ensino e o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas (art. 206, I e II, da CRFB/1988), bem como à definição dos limites da relação entre Estado e família na promoção do direito fundamental à educação; e (iii) econômico, tendo em conta que, segundo os estudos acima citados, o reconhecimento do homeschooling poderia reduzir os gastos públicos com a educação (BRASIL, STF, 2015).

Portanto, dada a repercussão geral ao recurso extraordinário em tela, com base em pressupostos subjetivos da relevância social, econômica e jurídica, o presente recurso encontra-se, até o momento, aguardando decisão de mérito.

Contudo, o presente trabalho de conclusão de curso passa, agora, a expor as razões de recurso, fazendo uma análise técnica dos fundamentos recursais.

Pois bem, o recurso extraordinário nº 888815 em trâmite no Supremo Tribunal Federal é oriundo do Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul. Os recorrentes do RE impetraram, em primeira instância, mandado de segurança em face da decisão da Secretária Municipal de Canela, RS.

Sustentam, em tese, que a Secretária do município gaúcho recomendou a imediata matrícula da criança na rede regular de ensino, uma vez que os pais pretendiam educá-la em casa, na modalidade *homeschooling* (BRASIL, STF, 2015).

Esta obrigatoriedade está prevista pelo ECA, pela LDB e pela CF/1988 em artigos já citados acima e que obrigam os pais a matricularem seus filhos no ensino regular. Assim sendo, dispõe Boudens (2002, p. 11):

Há obrigatoriedade legal por parte do Poder Público, que deve oferecer escola e instrução, e por parte do cidadão, que deve estudar. Quanto ao Poder Público, porém, não basta agir passivamente, abrindo escolas e contratando professores, e, no mais, cruzando os braços, à espera dos alunos. Tem que chamá-los, zelar junto aos pais ou responsáveis pela frequência, eliminar os empecilhos à frequência e ao aproveitamento escolar mediante transporte, material didático, assistência médica e alimentação.

Em contrapartida, o mesmo autor trata que:

[...] o mandamento da escolaridade obrigatória em estabelecimento de ensino regular é uma violência à liberdade de consciência e de crença e uma restrição à liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, vale dizer: o mandamento da escolaridade obrigatória é inconstitucional (BOUBENS, 2002, p. 25).

Por conta disso, os autores da demanda em análise, apelaram ao Egrégio Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul, sustentando o cerceamento ao seu direito líquido e certo em educar a criança em seu lar. Entretanto, não lograram êxito no remédio constitucional.

Sustentou o Tribunal gaúcho que “[...] inexistindo previsão legal de ensino na modalidade domiciliar, não há no caso direito líquido e certo a ser amparado na estrita arena do *mandamus*. Manutenção do indeferimento da segurança” (BRASIL, STF, 2015).

Analisando tal inexistência de previsão legal e obrigatoriedade de matrícula, sustenta Barbosa (2016, p. 4) que,

[...] ainda que haja clareza, do ponto de vista legal, quanto à obrigatoriedade da matrícula em escolas, surgem questionamentos sobre as possíveis lacunas legislativas a favor do *homeschooling*. Dessa maneira, é possível verificar que os favoráveis ao ensino em casa no Brasil baseiam-se na CF/88 para defender, entre outros, que: o dever do Estado, no campo educacional, é supletivo e subsidiário ao dever da família; o art. 229 (que expressa o dever dos pais de assistir, criar e educar os filhos menores), bem como os artigos 205 e 206, concedem à família a garantia do direito fundamental, que lhe pertence, de escolher, livre e prioritariamente, o tipo de educação que deseja dar a seus filhos, visando aos fins proclamados na constituição.

Após não obterem êxito, no segundo grau de jurisdição, recorreram, portanto, ao Supremo Tribunal Federal, sustentando afronta aos artigos 205, 206, 208, 210, 214 e 229, todos da Constituição (BRASIL, STF, 2015).

Ademais, alegam, em síntese, que:

Restringir o significado da palavra educar simplesmente à instrução formal numa instituição convencional de ensino é não apenas ignorar as variadas formas de ensino – agora acrescidas de mais recursos com a tecnologia – como afrontar um considerável número de garantias constitucionais, cujo embasamento se dá, entre outros, pelos princípios da liberdade de ensino (art. 206, II, CF) e do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas (art. 206, III, CF), tendo-se presente a autonomia familiar assegurada pela Constituição (BRASIL, STF, 2015).

Sobre a solução para o conflito em tela, Boudens (2002, p. 25), descreve que:

A solução que sugerem é a de restituir aos pais o direito de instruir os próprios filhos, em casa, como teria sido feito antigamente, com um mínimo de ingerência estatal, cabendo ao Poder Público estabelecer as condições e requisitos de validação dos estudos assim realizados e, pois, reconhecê-los como alternativa do ensino escolar convencional.

Ao mesmo passo, o Eminentíssimo Ministro Relator Luís Roberto Barroso, além de votar no sentido de declarar a repercussão geral do recurso extraordinário em tela, destacou que:

A Constituição Federal de 1988 prevê a educação como direito fundamental, cuja efetivação é dever conjunto do Estado e da família. No art. 208 da CRFB/1988, são previstos tão-somente os meios pelos quais será efetivada a obrigação do Estado com a educação. A controvérsia envolve, portanto, a definição dos contornos da relação entre Estado e família na educação das crianças e adolescentes, bem como os limites da autonomia privada contra imposições estatais (BRASIL, STF, 2015).

Neste sentido, após o voto do Relator, os demais Ministros votaram pelo reconhecimento da repercussão geral do recurso extraordinário, sendo vencidos os votos dos Ministros Dias Toffoli e Teori Zavaski e não se manifestaram as Ministras Rosa Weber e Carmem Lúcia (BRASIL, STF, 2015).

A Associação Nacional de Ensino Domiciliar - ANED peticionou no recurso nº 888815 a suspensão dos processos em andamento, alegando a existência de aproximadamente 18 processos no Brasil que tratam do mesmo assunto (BRASIL, STF, 2017).

O Ministro Luís Roberto Barroso, ao analisar a petição da referida associação, determinou:

[...] a suspensão do processamento de todos os processos pendentes, individuais ou coletivos, que versem sobre a questão e tramitem no território nacional, nos termos do artigo 1.035 (parágrafo 5º) do Código de Processo Civil e do artigo 328 do Regimento Interno do STF (BRASIL, STF, 2017).

Com isso, o recurso extraordinário nº 888815, oriundo do Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul está aguardando julgamento pelo Plenário do Supremo Tribunal Federal, tornando, portanto, todos os processos que versam sobre o tema, suspensos.

Constata-se, deste modo, que a questão do ensino domiciliar está longe de ser resolvida, principalmente quando se coloca em questão o fato de que há um conflito nítido entre regras e princípios. Afinal, se por um lado determinada parcela da sociedade optou por prover os estudos dos seus filhos em ambiente doméstico, por outro existe no Brasil um regramento que impede a prática.

Certamente, o que poderia se concretizar como uma nova tendência social caminha em paralelo com uma infinidade de possibilidades éticas. Trata-se do problema ético da forma particular de vida que é considerada boa para uma determinada coletividade. Nesse sentido, Bernardes e Tomaz (2016, p.16) entendem que:

[...] o ensino domiciliar representa um direito-dever à educação fundamental dos filhos. O desejo de uma coletividade de ela própria prover a educação de seus filhos, baseada nos valores morais, éticos, religiosos e culturais deve ser entendido como uma maneira legítima de exercício da liberdade.

Deste modo, uma família que resolve, por sua conta, prover os estudos dos seus filhos a partir de suas convicções morais, filosóficas e religiosas não está, de forma alguma, provocando um desvalor, considerando-se o exemplo citado acima da família que descumpriu em 2006 a negativa para o seu pedido de legalização do método de ensino domiciliar e continuou educando os filhos em casa até que os mesmos foram aprovados para o curso de Direito de uma faculdade particular (BARBOSA, 2013, p. 46).

Este exemplo permite concordar com Bernardes e Tomaz (2016, p. 16) quando estes afirmam que as crianças ou adolescentes submetidas ao ensino domiciliar não ficam isoladas da possibilidade de ter acesso ao ensino acadêmico. E lembram que:

Não se pode olvidar que o bilhete de entrada para as universidades ainda é proporcionado pelos vestibulares. E por que não considerar esse universo e lhes dar o direito de ingresso acadêmico via provas avaliativas? Não haveria um receio de o Estado por a prova sua competência quanto à política pública de oferecimento da educação fundamental ao admitir essa possibilidade pedagógica? Para responder a essa questão, não se deve pensar o ensino domiciliar simplesmente como concorrente, mas como alternativo ao modelo tradicional de ensino (BERNARDES; TOMAZ, 2016, p. 16).

Em resposta a argumentação de que o ensino domiciliar pode ser responsável pelo cerceamento dos filhos ao convívio comunitário, Bernardes e Tomaz (2016, p.16) rebatem ao asseverar que o ambiente escolar não é o único meio de convivência social, haja vista uma infinita gama de possibilidades em relação à interação humana que pode ocorrer em situações de lazer, cultura, religião, esporte, entre outros. Há que se ressaltar, na contemporaneidade a importância das redes sociais, que, além de representar uma importante ferramenta de comunicação entre os mais variados grupos de pessoas, ainda contribui para diminuir o isolamento que pode advir da falta de convívio com seus pares (fala-se em crianças e jovens) no ambiente escolar.

Quando o Estado desconsidera o movimento de ensino domiciliar, na verdade está excluindo uma determinada parcela da sociedade que tem percepções diversas sobre o conceito de educação. Essa exclusão segue em sentido contrário ao Estado Democrático de Direito. Deriva dessa constatação a necessidade de considerar que as sociedades contemporâneas evoluem de forma dinâmica e imprevisível, tornando imperativo que os mecanismos legais do Direito entrem em harmonia com essa dinâmica, para que o Direito não se torne anacrônico e autoritário, como relembram Bernardes e Tomaz (2016, p. 16).

O art. 226 da CF/1988 estabeleceu que “a família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado”.

Art. 226 §7º: Fundado nos princípios da dignidade da pessoa humana e da paternidade responsável, o planejamento familiar é livre decisão do casal, competindo ao Estado propiciar recursos educacionais e científicos para o exercício desse direito, vedada qualquer forma coercitiva por parte de instituições oficiais ou privadas (BRASIL, CRFB, 2017).

Com base nesse artigo da CF/1988, criminalizar os pais que buscam um modelo alternativo de efetivar seu dever quanto à educação dos seus filhos constitui medida jurídica desproporcional e destituída de razão. Da mesma forma, não há nada que impeça as crianças e jovens submetidos à educação domiciliar de serem matriculados no sistema regular de ensino para que possam fazer parte das estatísticas (censos escolares), que tenham direito a receber material didático do Estado e ser avaliados periodicamente. Também os pais podem participar desse processo de interação, recebendo orientações de equipe pedagógica da escola e participando de cursos de atualização de conteúdos.

Na visão de Alexandre (2016, p. 21):

A educação integral, voltada para o pleno desenvolvimento da pessoa, não deve aprisionar-se em formalidades engessadas, nem se pautar em falácias pseudocientíficas – como a da perda de sociabilidade daqueles que aprendem pela metodologia do *homeschooling* – e pressupõe a liberdade dos aprendizes e daqueles que mais de perto acompanharão seu desenvolvimento, os pais. Onde abunda a educação, superabunda a liberdade e rareiam as visões que se pretendam ser juízas da educação do outro.

Encerra-se essa análise, com uma posição muito clara de que é mais que chegada a hora de romper com essa barreira que colocou o Estado como centralizador e provedor de tudo de um lado e, do outro, as famílias que buscam uma alternativa de ensino para seus filhos, com base nas suas convicções morais, éticas, políticas, filosóficas e religiosas. O ensino domiciliar ou método *homeschooling* não pretende, de forma alguma, negar à escola o seu papel de instituição educacional válida para aqueles que a ela adentrarem livremente. Porém, ao comparar o panorama da legislação do ensino domiciliar no Brasil e no mundo conclui-se que esse método revela a necessidade de revisar os pressupostos já estabelecidos, acabando com o mito da falta de socialização e de falhas na formação para a cidadania nas experiências do ensino em casa.

Em síntese, o *homeschooling* é uma realidade no Brasil e no mundo, tornar essa prática legal e constitucional é questão de tempo.

5 CONCLUSÃO

Depois de realizada toda a pesquisa de forma aprofundada, o presente trabalho apresentou que o ordenamento jurídico pátrio não proíbe, tão pouco autoriza o ensino domiciliar no Brasil. Isto é, a Lei é omissa. Assim sendo, em falta de norma dispendo sobre tal conduta, somente, por ora, o Supremo Tribunal Federal poderá autorizar ou não a prática do *homeschooling*.

A Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Estatuto da Criança e do Adolescente preveem a obrigação de frequentar a escola, pois é partir de seu ingresso na Educação Infantil ou no Ensino Fundamental, que estas crianças podem expandir o núcleo de relacionamentos para além da família.

Por outro lado, esta não é uma justificativa válida, se analisado de um ponto de vista legal. A Associação Nacional de Educação Domiciliar - ANED defende que existem outros meios da criança e do adolescente aprenderem e expandirem seus relacionamentos sem precisar frequentar o ensino regular, ou seja, há possibilidade destas pessoas terem convívios sociais através de museus, praças, eventos, etc., preservado, assim, o princípio da convivência e o melhor interesse da criança e do adolescente.

Partindo desta premissa, tal justificativa, por ora, não sustenta o motivo do Estado em não legislar acerca do ensino domiciliar, considerando que esta modalidade de ensino é aceita em vários países e, atualmente, o número de adeptos vem ganhando cada vez mais força. Há de se destacar um dado relevante, qual seja que tal prática é adotada, em grande número, por um dos países mais desenvolvidos, em todos os sentidos: os Estados Unidos da América, país modelo em termos de educação e possui inúmeros adeptos ao ensino domiciliar.

Deste modo, se um país que é modelo de educação regular possui adeptos a tal prática, é porque realmente o *homeschooling* surte os efeitos desejados, sem privar a criança e o adolescente do convívio social.

Ora, sabendo-se que a criança não pode ficar sem nenhuma modalidade de estudo e que os pais têm o direito de escolha acerca do gênero de instrução que será ministrada para seu filho, cabe aos mesmos, liberdade de escolha por esta modalidade de ensino que não fere nenhum direito da criança, ao contrário, apenas assegura aos pais o direito de ensinar seus filhos no seio do lar.

Para finalizar este trabalho de conclusão de curso, entende-se que o Supremo Tribunal Federal poderá viabilizar o ensino domiciliar partindo de premissas corretas. Neste ponto, o guardião da Constituição deve pautar-se nos princípios do pluralismo de ideias e na liberdade de aprender para autorizar e tornar válido o ensino domiciliar no ordenamento jurídico pátrio.

REFERÊNCIAS

- ALEXANDRE, Manoel Morais De Oliveira Neto. **Quem tem medo do homeschooling?** O fenômeno no Brasil e no mundo. Brasília: Câmara dos Deputados, Consultoria Legislativa, 2016.
- BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro. *Homeschooling* no Brasil: Ampliação do Direito à Educação ou Via de Privatização? **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 37, n. 134, p. 153-168, mar. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v37n134/1678-4626-es-37-134-00153.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2017.
- _____. Ensino em casa no Brasil: um desafio à escola?. **Tese de Doutorado em Educação** – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-07082013-134418/pt-br.php>> . Acesso em: 16 set. 2017.
- BERNARDES, Cláudio Márcio; TOMAZ, Carlos Alberto Simões. *Homeschooling* no Brasil: conformação deôntico-axiológica do sistema jurídico como plus à política pública de educação fundamental. **Rev. Bras. Polít. Públicas** (Online), Brasília, v. 6, nº 2, 2016 p. 221-235 234. Disponível em: <<https://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/RBPP/article/view/4148>>. Acesso em: 26 out. 2017.
- BOAVENTURA, Edivaldo Machado. Avanços e retrocessos nas relações Estado/educação -- A ampliação dos dispositivos sobre educação na Constituição de 1946 -- Políticas educacionais de 1946 a 1988. **Revista de Informação Legislativa**, v. 33, n. 132, p. 29-35, out. / dez. 1996. Disponível em: <<http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/176502>>. Acesso em: 25 jul. 2017.
- BONAVIDES, Paulo. Curso de Direito Constitucional. 13 ed. ver. Atual. São Paulo: Malheiros Editores, 2003.
- _____. **A quinta geração dos direitos fundamentais**. Direitos fundamentais e justiça, ano 2, n. 3, p. 82-93, abr./jun. 2008. Disponível em: <http://www.ufjf.br/siddharta_legale/files/2014/07/Paulo-Bonavides-A-quinta-gera%C3%A7%C3%A3o-de-direitos-fundamentais.pdf>. Acesso em 20 de ago. 2017.
- BOUDENS, Emile. **Ensino em casa no Brasil**, 2002 Disponível em:<<http://www2.camara.leg.br/a-camara/documentos-e-pesquisa/estudos-e-notas-tecnicas/arquivos-pdf/pdf/200417.pdf>> Acesso em: 16 set. 2017.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 19 jul. 2017.
- _____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 22 ago. 2017.

_____. Supremo Tribunal Federal. **Repercussão Geral no Recurso Extraordinário nº 888815**. Relator: Min. Luís Roberto Barroso, Brasília, DF, 15 de maio de 2015. Disponível em: <<http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=8678529>>. Acesso em: 20 set. 2017

_____. Supremo Tribunal Federal. **Ministro suspende todos os processos que tratem de ensino domiciliar**. 2017. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=331613>>. Acesso em: 25 set. 2017.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 25 set. 2017.

_____. Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. **Código Penal**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del2848compilado.htm>. Acesso em 20 de out de 2017.

_____. Lei nº 13.105, de 16 de março de 2015. **Código de Processo Civil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13105.htm>. Acesso em: 20 set. 2017.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva artigo a artigo**. 23 Ed. rev. ampl. Petrópolis: Vozes, 2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação Escolar e Educação no Lar: Espaços de uma Polêmica. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 667-688, out. 2006 Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 26 out. 2017.

CUSTÓDIO, André Viana. **Direito da Criança e do Adolescente**. Criciúma-SC: UNESC, 2009.

_____. Teoria da proteção integral: pressuposto para compreensão do direito da criança e do adolescente. **Revista do Direito**, Santa Cruz do Sul, p. 22-43, jan. 2008. ISSN 1982-9957. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/direito/article/view/657/454>>. Acesso em: 21 jul. 2017.

_____. COSTA, Marli Marlene Moraes da. PORTO, Rosane Teresinha Carvalho. **Justiça restaurativa e Políticas Públicas: uma análise a partir da teoria da proteção integral**. Curitiba: Multideia, 2010.

DEL PRIORE, Mary. O cotidiano das crianças livres no Brasil entre a colônia e o Império. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das Crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2000.

ESPÍNDOLA, Ruy Samuel. **Conceito de Princípios Constitucionais**. 2. ed. rev. atual. e ampl. São Paulo: Revista do Tribunais, 2002

GONÇALVES, Victor Eduardo Rios. **Direito penal esquematizado: parte especial**.

São Paulo: Saraiva, 2011.

GRECO, Rogério. **Código Penal Comentado**. 7 ed. Rio de Janeiro: Impetus, 2013.

GUINAMI, Amanda Beatriz Beltrame. NEVES, Marcela Cioccia. VON RONDOW, Cristian de Sales. O Ensino Domiciliar e sua Previsão Legal. **V Encontro Científico e Simpósio de Educação Unisalesiano**. 6f. 2015. Disponível em: <<http://www.unisalesiano.edu.br/simposio2015/publicado/artigo0031.pdf>>. Acesso em 15 set. 2017.

HERMIDA, Jorge Fernando. A Reforma Educacional na Era FHC (1995/1998 E 1999/2002): Duas Propostas, Duas Concepções. **IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”**. Universidade Federal da Paraíba. 2012. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario9/PDFs/2.48.pdf>. Acesso em: 27 set. 2017.

HYPÓLITO, Álvaro Luiz M. Trabalho Docente e o novo Plano Nacional de Educação: valorização, formação e condições de trabalho. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 35, n. 97, p. 517-534, set.dez., 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n97/1678-7110-ccedes-35-97-00517.pdf>>. Acesso em: 23 ago. 2017.

LIMA, Fernanda da Silva. Os Direitos Humanos e Fundamentais de Crianças e Adolescentes Negros à Luz da Proteção Integral: Limites e Perspectivas das Políticas Públicas para a Garantia de Igualdade Racial no Brasil. **Tese de Doutorado**. 2015. 337f. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/160670/338051.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 17 set. 2017.

LOPES JÚNIOR, Aury. **Direito Processual Penal**. 11. ed. São Paulo: Saraiva, 2014.

MACHADO, Antônio Alberto. **Curso de Processo Penal**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

MEDINA, José Miguel Garcia. **Prequestionamento e repercussão geral e outras questões relativas ao recurso especial e extraordinário**. 5 ed. rev. e atual. São Paulo: Revistas dos Tribunais, 2009.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por Que a Urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória Nº 746/2016 (Lei Nº 13.415/2017). **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, v. 38, nº. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v38n139/1678-4626-es-38-139-00355.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2017.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Sobre a necessidade do controle social no financiamento da educação. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade de; DUARTE, Marisa R. T. (orgs.). **Política e trabalho na escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

ONU – Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos** (DUDH), de 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>> Acesso em: 25 set. 2017.

PAULO, Vicente; ALEXANDRINO, Marcelo. **Direito constitucional descomplicado**. 11. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Forense; São Paulo: Método, 2013.

PEREIRA, Tânia da Silva. **Direito da Criança e do Adolescente**: Uma proposta interdisciplinar. 2 ed. Rio de Janeiro: Renovar, 2008.

PILETTI, Nelson. **História da Educação no Brasil**. São Paulo: Ática, 1990.

_____. ROSSATO, Geovanio. **Educação básica**: da organização legal ao cotidiano escolar. 1 ed. São Paulo: Ática, 2010.

PINO, Ivany. A lei de Diretrizes e Bases da educação: a ruptura do espaço social e a organização da educação nacional. In: BRZEZINSKI, Iria (Org.). **LDB interpretada**: diversos olhares se entrecruzam. São Paulo: Ed. Cortez, 1997.

RAMIDOFF, Mário Luiz. **Lições de Direito da Criança e do Adolescente**: ato infracional e medidas socioeducativas. 2 ed. rev. e atual. Curitiba: Juará, 2008.

RAMOS, Fábio Pestana. A história trágico-marítima das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das Crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2000.

RIZZINI, Irene. **O Século perdido**: raízes históricas das políticas para infância no Brasil. Rio de Janeiro: Petrobrás-BR: Ministério da Cultura: USU Ed. Universitária: Amais, 1997.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 27 ed. Petrópolis, 2002.

SANTOS, Marco Antônio Cabral dos. Criança e criminalidade no Início do Século. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). **História das Crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2000.

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

_____. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação**: por uma outra política educacional. 3 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2000

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue Bomura. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. **Revista Educar**, Curitiba, n. 31, p. 169-189, 2008. Editora UFPR. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a11.pdf>>. Acesso em: 02 set. 2017.

SILVA, Camila Oliveira da et al. **Funcionamento Da Educação Domiciliar (Homeschooling)**: análise de sua situação no Brasil. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/11025/8845>>. Acesso em: 26 out. 2017.

SIMONS, Udo. A escola escanteada. **Revista Educação**, maio, 2013. Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/193/a-escola-escanteada-2883721.asp>>. Acesso em: 26 out. 2017.

SOUZA, Ismael Francisco de. SOUZA, Marli Palma. **O Conselho Tutelar e a Erradicação do Trabalho Infantil**. Criciúma, SC Ed: UNESC, 2010.

SOUZA, Paulo Nathanael Pereira; SILVA, Eurides Brito. **Como entender e aplicar a nova LDB**. São Paulo. Ed: Pioneira Thomson Learning, 2002.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. A educação doméstica no Brasil de oitocentos. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 28, n. 14, p. 24-41, jan. /jun. 2007. Disponível em: <<http://www.revistaeduquestao.educ.ufrn.br/pdfs/v28n14.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2017.

VERONESE, Josiane Rose Petry. **Os Direitos da Criança e do Adolescente**. São Paulo: LTr, 1999.

_____. **Direito da criança e do adolescente**. vol. 5. Florianópolis: OAB/SC, 2006.

VIEIRA, André de Holanda Padilha. “Escola? Não, obrigado”: Um retrato da *homeschooling* no Brasil. **Monografia**. Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília, 2012. Disponível em: <http://bdm.unb.br/bitstream/10483/3946/1/2012_AndredeHolandaPadilhaVieira.pdf>. Acesso em: 15 set. 2017.

VIEIRA, Cláudia Maria Carvalho do Amaral; VERONESE, Josiane Rose Petry. **Crianças encarceradas**: a proteção integral da criança na execução penal feminina da pena privativa de liberdade. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2015.

WOLKMER, Antonio Carlos. Introdução aos fundamentos de uma teoria geral dos “novos” direitos. In LEITE, José Rubens Morato; WOLKMER, Antonio Carlos (Coord). **Os novos direitos no Brasil**: natureza e perspectivas: uma visão básica das novas conflituosidades jurídicas. São Paulo: Saraiva, 2003.