

Problematização da escolarização doméstica: uma defesa da escola pública enquanto espaço comum e democrático ^{1 2 3}

Problematization of home schooling: defense of the public school as a common, democratic space

Clarice Saete Traversini ⁽ⁱ⁾

Kamila Lockmann ⁽ⁱⁱ⁾

⁽ⁱ⁾ Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, Faculdade de Educação – FACED, Porto Alegre, RS, Brasil. <https://orcid.org/0000-0001-6724-2483>.

⁽ⁱⁱ⁾ Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Instituto de Educação, Rio Grande, Rio Grande do Sul, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-1993-8088>, kamila.furg@gmail.com.

Resumo

Este artigo problematiza a escolarização doméstica, analisando Projetos de Lei em trâmite na Câmara de Deputados, assim como relatos de mães sobre a intensificação da escolarização doméstica em meio à crise do coronavírus. Compreendemos que a proposta de escolarização doméstica se alinha a uma *governamentalidade neoliberal conservadora*, cuja centralidade está nos processos de individualização, exclusão e desprofissionalização docente, impedindo o compartilhamento do processo de escolarização no espaço comum, público e democrático da escola. Como forma de resistência a tal processo, apresentamos o conceito de comum, proposto por Dardot e Laval, o qual nos permite pensar a escola como espaço inapropriável.

Palavras-chave: escolarização doméstica, governamentalidade neoliberal conservadora, docência, defesa da escola pública

¹ Editor responsável: Silvio Donizetti de Oliveira Gallo. <https://orcid.org/0000-0003-2221-5160>

² Normalização, preparação e revisão textual: Maria Thereza Sampaio Lucinio – thesampaio@uol.com.br

³ Apoio: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

Abstract

This paper problematizes home schooling by analyzing bills currently under review in the Chamber of Deputies, as well as reports by mothers on the intensification of homeschooling during the coronavirus crisis. We understand that the proposal of homeschooling is aligned with a conservative neoliberal governmentality with a focus on the processes of individualization, exclusion, and teacher de-professionalization, which have prevented the schooling process from being shared in the common, public, and democratic school setting. As a form of resistance to such a process, we have brought up the concept of common as proposed by Dardot and Laval, which has enabled us to think of school as a non-appropriable setting.

Keywords: *home schooling, conservative neoliberal governmentality, teachers, defense of public school*

Iniciando a conversa

Este artigo foi produzido em meio à crise mundial ocasionada pela pandemia do coronavírus (COVID-19), que modificou nossas formas de ser, estar e viver no mundo. A ideia de problematizar a proposta de escolarização doméstica⁴ em trâmite no Brasil foi se constituindo em face dos acontecimentos sociais e educativos que marcam esse momento histórico. Tal proposta encontra-se em discussão no Brasil, pelo menos, desde a década de 1990, mas ganhou força nos últimos anos, especialmente entre os Projetos de Lei propostos na Câmara de Deputados.

No cerne dessas discussões acerca da escolarização doméstica, somos todos assolados por uma excepcional crise global, cujo impacto, segundo Dardot e Laval (2020), é sanitário, econômico e social, e nós acrescentaríamos, também educacional. Diante do necessário isolamento social, a que todos nós estamos submetidos para conter o alastramento do coronavírus (COVID-19), a escolarização doméstica toma outras configurações e passa a ser disseminada nos lares brasileiros. Mesmo compreendendo as diferenças que existem entre um

⁴ Utilizamos a expressão escolarização doméstica a partir de Penna (2019) conforme explicação constante na primeira seção deste artigo.

projeto de escolarização doméstica e as variadas atividades domiciliares utilizadas atualmente, percebemos que esse momento escancara as fragilidades dessas práticas escolares domiciliares e nos oferece ainda mais elementos para levar a cabo o objetivo deste artigo, qual seja: problematizar a proposta de escolarização doméstica em trâmite no Brasil, analisando alguns impactos de sua implementação. Compreendemos que tal proposta se alinha a uma *governamentalidade neoliberal conservadora* (Lockmann, 2020), cuja centralidade recai sobre os processos de individualização, exclusão e responsabilização dos sujeitos, que impedem o compartilhamento do processo de escolarização no espaço comum, público e democrático da escola.

Para realizar este estudo, desenvolvemos dois movimentos: exploratório e operatório (Bonin, 2006; Possebon, 2020). O movimento exploratório possibilita uma aproximação com o objeto de pesquisa "buscando perceber seus contornos, suas especificidades, suas singularidades" (Bonin, 2006, p.35). A autora salienta ainda que essas incursões exploratórias permitem levantar dados que nos ajudem a construir e a fundamentar nossas escolhas por determinada amostra ou corpus. Ainda, no plano teórico, esse movimento exploratório "permite entender as especificidades do tema, tensionar conceitos para dar conta de determinados ângulos que podem ser observados no trato com o material empírico" (Possebon, 2002, p. 53).

Desenvolvemos o movimento exploratório nas duas primeiras seções deste artigo. Em seguida, realizamos o movimento operatório, exposto na terceira e quarta seções, analisando os discursos presentes em alguns Projetos de Lei e os relatos produzidos por mães que vivenciam práticas escolares domiciliares nesse momento de isolamento social.

Concordamos com Meyer e Paraíso (2012) que as mudanças processadas em múltiplas dimensões da nossa vida alteram também a nossa forma de fazer pesquisa. Foi justamente isso que vivenciamos nesse processo de escrita. Primeiramente, definimos como material empírico os Projetos de Lei em trâmite na Câmara de Deputados. Porém, com a instauração da crise da Covid-19 e a conseqüente proliferação de práticas escolares domésticas, incluímos como material empírico relatos de mães que estão vivenciando essa experiência nesse período e os efeitos iniciais propiciados. Ao todo, convidamos oito mães e recebemos o retorno de sete, as quais nos autorizaram a utilizar seus relatos neste texto. Eles foram enviados por *e-mail* e *Whatsapp* entre 18 de março e 20 de abril de 2020, data em que finalizamos o estudo. As análises evidenciaram especificidades e potencialidades da escola como espaço comum, público e

democrático, que não pode ser apropriado pela instituição familiar nem reproduzido no ambiente doméstico.

A escolarização doméstica no Brasil: conhecendo os Projetos de Lei

Nesta seção, apresentamos alguns Projetos de Lei sobre a escolarização doméstica no Brasil. Esse movimento exploratório se torna importante para compreendermos a atmosfera que circunda o assunto na atualidade.

Observando os discursos que circulam sobre o tema no Brasil, evidenciamos a presença de diferentes expressões para se referir à proposta mencionada: educação domiciliar, ensino domiciliar, educação doméstica, escolarização doméstica e o vocábulo em inglês, *homeschooling*. Tal diversidade de termos não significa apenas um jogo de palavras, mas revela compreensões, significados e disputas em torno dessa proposta polêmica. Diante disso, nós nos apoiamos em Penna (2019) para esclarecer nossa escolha pelo uso da expressão *escolarização doméstica*. Segundo o autor a “palavra escolarização foi escolhida porque ... permite evitar a confusão entre “os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar” (p.10) e aqueles que se desenvolvem “predominantemente, por meio do ensino, em instituições culturais” (Lei nº 9394 de 1996, art. 1º)”. Isso se torna extremamente relevante, uma vez que práticas educativas são e sempre foram desenvolvidas em casa, porém, tal projeto “expõe a tentativa de a família substituir, no espaço doméstico, os processos formativos complexos que acontecem nas escolas por meio do ensino” (Penna, 2019, p. 11). Isso pode ser observado tanto nos Projetos de Lei de escolarização doméstica quanto nas prerrogativas legais publicadas em meio à crise da Covid-19, as quais têm flexibilizado a obrigatoriedade dos dias letivos (MP Nº 934/2020) e abrem a possibilidade de que as atividades escolares domiciliares sejam consideradas na carga horária anual (Parecer do CEE - 01/2020)⁵. Diante disso, Penna (2019) sugere que utilizemos a palavra escolarização no

⁵ Referimo-nos aqui à MP Nº 934 de 1 de abril de 2020, a qual dispensa, em caráter excepcional, a obrigatoriedade de observância ao mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos, observadas as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino. Já no que se refere aos Sistemas de Ensino, o Conselho Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, emitiu o Parecer 01/2020, o qual orienta as instituições de ensino sobre o desenvolvimento das atividades escolares,

lugar da palavra educação para marcar que não se trata do desenvolvimento de qualquer prática educativa no ambiente doméstico, mas de processos de escolarização formais.

A palavra doméstica, por sua vez, foi escolhida pelo autor “para evitar a confusão com o regime de exercícios domiciliares (com acompanhamento da escola), previsto no decreto-lei nº 1044 de 1969 e nas leis nº 6.202 de 1975, 6.503 de 1977 e 7.692 de 1988” (Penna, 2019, p. 11). Neste aspecto, vale ressaltar que os exercícios domiciliares têm caráter de excepcionalidade, são pontuais e propiciam a continuidade do aprendizado escolar para aquele estudante acometido de doenças, ou também, como orientam as legislações referidas no parágrafo anterior, em caso de calamidade pública como a COVID-19. Nessas condições, há uma substituição do espaço escolar pelo espaço doméstico, inclusive no que diz respeito ao cumprimento das 800 horas letivas anuais.

Essas escolhas tornam-se imprescindíveis para sustentar o nosso argumento de que as práticas escolares e, portanto, o processo de escolarização, e não apenas a educação, tem especificidades e potencialidades que só podem acontecer na escola, a partir do que negociamos e compartilhamos nesse espaço comum.

Para evidenciar as materialidades desses processos de escolarização doméstica, destacamos os Projetos de Lei em trâmite atualmente na Câmara de Deputados. Na breve pesquisa realizada, encontramos um conjunto de seis projetos que ainda não foram votados em plenário. A tabela abaixo destaca o projeto de lei, o autor e a ementa do projeto:

excepcionalmente, enquanto permanecerem as medidas de prevenção ao novo coronavírus – COVID-19. Em seu artigo 7 destaca que "A situação de pandemia provocada pelo coronavírus – COVID-19, neste período, mobiliza o órgão normativo para regulamentar, de forma excepcional e temporária, as atividades letivas.[...] esse Colegiado entende que se caracteriza a situação emergencial para o momento atual e que as alternativas possíveis, para validação do ano letivo 2020, podem ser por meio de atividades domiciliares e/ou de reorganização do Calendário Escolar com atividades presenciais, findo o período de excepcionalidade".

Tabela 1 – Projetos de Lei sobre Escolarização Doméstica

Projeto de lei	Autor	Ementa
PL 6001/2001	Ricardo Izar - PTB/SP	Dispõe sobre o ensino em casa.
PL 3518/2008	Henrique Afonso - PT/AC , Miguel Martini - PHS/MG	Acrescenta parágrafo único ao art. 81 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que institui as diretrizes e bases da educação nacional e dispõe sobre o ensino domiciliar.
PL 3179/2012	Lincoln Portela - PR/MG	Acrescenta parágrafo ao art. 23 da Lei nº 9.394, de 1996, de diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a possibilidade de oferta domiciliar da educação básica.
PL 3261/2015	Eduardo Bolsonaro PSC/SP	Autoriza o ensino domiciliar na educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio para os menores de 18 (dezoito) anos, altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.
PL 10185/2018	Alan Rick - DEM/AC	Altera a Lei nº 9.394, de 1996, de diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 8.069, de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente, para dispor sobre a possibilidade de oferta domiciliar da educação básica.
PL 3159/2019	Natália Bonavides - PT/RN	Adiciona o § 6º ao art. 5º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para estabelecer que a educação domiciliar não poderá substituir a frequência à escola.
PL 2401/2019	Dameres Alves e Abraham Weintraub	Dispõe sobre o exercício do direito à educação domiciliar, altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
PL 5852/2019	Pastor Eurico - PATRIOTA/PE	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para permitir o ensino da educação básica por meio de tutores autônomos.

Nota: Tabela produzida por Camila Corrêa Bottero (2019, p. 2) e adaptada pelas autoras.

Nos Projetos de Lei citados, podemos perceber que, de forma recorrente, argumenta-se pela legalidade da oferta de escolarização doméstica, sustentando-a como um direito dos pais ou responsáveis. Para evidenciar tal argumentação, escolhemos alguns excertos dos Projetos de Lei que demonstram essa prerrogativa.

Garantir na legislação ordinária essa alternativa é reconhecer o direito de opção das famílias com relação ao exercício da responsabilidade educacional para com seus filhos. (Lincoln Portela – PL 3179/2012. Grifos nossos). Nosso mandato sempre foi e sempre será em defesa da família! Sempre! Por essa razão, resolvemos apresentar um projeto de lei para garantir que as famílias possam escolher a melhor forma e local de educar seus filhos, tendo em vista a possibilidade de contratação de tutores autônomos para a educação básica. Modalidade milenar de ensino, a tutoria sempre esteve presente na história da educação, tendo em vista a sua eficácia e o acompanhamento individualizado do educando. Ademais, essa modalidade fortalece o vínculo familiar e proporciona maior autonomia do educando em relação ao próprio processo pedagógico, tornando-o verdadeiro sujeito de todo o processo educacional. (Pastor Eurico – PL 5852/2019. Grifos nossos)

Tais discursos pretendem sustentar a ideia de que as famílias terão o direito de oferecer escolarização doméstica para as crianças, mediante a construção de um plano individual pedagógico proposto pelos pais ou responsáveis, conforme prevê o artigo 4 do PL 2401/2019.

Posto isso, produzimos uma série de problematizações, que elencamos a seguir: a perda do caráter comum e público da educação escolar, ao privar as crianças da frequência à escola e do que somente ali pode acontecer; a primazia dos processos de individualização, ao atender exclusivamente a interesses privados das famílias e individualizar fenômenos coletivos; e a desautorização do saber docente e a sua desprofissionalização, ao permitir que pais e responsáveis construam um plano pedagógico individual. Porém, à vista do que foi exposto, há algo peculiar que precisa ser considerado: trata-se da face excludente dessa proposta, ao permitir que alguns sujeitos não participem dos processos de escolarização. Que direito estranho é esse que sustenta a exclusão dos sujeitos da escola? Sobre esse tema, Lockmann (2020) argumenta que “não se trata, simplesmente, do desaparecimento da noção de direito, mas de sua transformação: a educação escolar, antes direito universal, agora transmuda-se no resultado da escolha individual dos pais ou responsáveis” (p. 73). Com isso, a autora evidencia dois movimentos: “o primeiro é a transformação da exclusão num direito —o direito das famílias de optarem ou não pela educação domiciliar—; o segundo é transformar o próprio direito no resultado de uma escolha individual que responsabiliza os sujeitos por seu sucesso ou fracasso”, (p. 73). A autora destaca, ainda, que “Talvez resida aí o maior perigo das práticas de exclusão contemporâneas. Elas não negam o direito, mas transformam a exclusão num direito e o direito numa escolha individual” (p.73).

Nesta mesma direção, encontramos apenas um projeto de lei que defende que a “educação domiciliar não poderá substituir a frequência à escola, sendo esta parte inalienável do direito público subjetivo” (PL 3159/2019). Em sua justificativa, a proponente argumenta que:

Ao anular o direito de crianças e adolescentes à educação escolar em benefício do direito dos pais ou responsáveis legais de escolherem o tipo de instrução que será ministrada a seus filhos, a educação domiciliar agride o princípio da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, bem como a liberdade de aprender e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. (Natalia Bonavides - PL 3159/2019).

Em vista disso, percebemos as disputas e lutas que estão em jogo nas discussões sobre o tema da escolarização doméstica. Se por um lado, a maior parte dos Projetos de Lei defendem a escolarização doméstica, sustentados por discursos conservadores, cada vez mais em voga no Brasil contemporâneo, por outro lado, é fato que o processo de legalização desta proposta não tem sido fácil e encontra forças e embates suficientes para impedir, até então, sua aprovação, conforme mostram dossiês produzidos sobre o tema⁶

A regulamentação da legislação, assunto em pauta e que desperta discussões acaloradas no atual Governo Bolsonaro (2019-2022), possivelmente desencadeará movimentos de luta e resistência entre os defensores ou não da educação doméstica. Desde já, assumimos como princípio educativo a defesa do Estado na oferta e garantia do direito à Educação pública e gratuita para a população brasileira, cumprindo o estabelecido na Constituição de 1988, na LDB 9394/95 e no Plano Nacional de Educação (2014-2024). Para sustentar tal defesa, utilizamos o conceito de comum, de Pierre Dardot e Christian Laval, o qual será discutido na próxima seção.

O princípio político do comum para pensar a escola pública e democrática

Vivemos, nos dias atuais, uma nova face da governamentalidade neoliberal, que se articula a princípios conservadores, cada vez mais explícitos e antidemocráticos. Cruz e Macedo (2019, p. 14) destacam que talvez estejamos vivendo um período pós-democrático ou ainda de “de(s)mocratização”, o que afeta também o campo educacional. Para os autores, há uma agenda de conservadorismo moral, mas também outra de fortalecimento da racionalidade neoliberal, que consolidam essa nova governamentalidade no Brasil.

⁶ DOSSIÊ Temático: *Homeschooling* e o direito à educação. (2017). *Pro-Posições*, 28(2), e-ISSN 1980-6248. <https://www.scielo.br/j/pp/i/2017.v28n2/>

DOSSIÊ Temático: *Homeschooling*: Controvérsias e perspectivas. (2020). *Práxis Educativa*. 15, eISSN 1809-4309. <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/issue/view/694>.

Nesse sentido, ela associa princípios neoliberais— empreendedorismo, responsabilização de si, individualização – a princípios conservadores – intolerância religiosa, imposição de um modelo de família, exclusão de determinados grupos da população. Segundo Cruz e Macedo (2019), a defesa da regulamentação da chamada *homeschooling* seria o maior símbolo da união dessas duas agendas. Os autores problematizam fortemente tal proposta, destacando possíveis efeitos com a aprovação da regulamentação: “responsáveis conservadores/as não seriam mais obrigados/as a enviar seus/suas filhos/as para escolas e dessa forma “correr o risco” de entrar em contato com temáticas indesejáveis” (p.15). E continuam: “Além disso, o Estado teria sua influência de governamentalizar nesse campo diminuída e se desobrigaria de financiar uma educação pública” (p.15). Os autores explicam que se isso ocorrer “toda e qualquer residência seria uma escola em potencial, cabendo a cada família se responsabilizar para garantir e chegar a uma educação de qualidade” (p.15). Isso poderia produzir o reforço da “lógica da competitividade neoliberal, naturalizando também uma subjetividade individualista”. Concordamos que nesse contexto “a educação não teria mais em seu horizonte a preocupação com a socialização na diferença, tampouco com a justiça social, mas sim com a lógica do sucesso econômico individual” (Cruz & Macedo, 2019, p. 15).

Depreende-se claramente do acima exposto que, a partir de uma agenda conservadora que quer evitar o contato das crianças e adolescentes com temáticas, crenças e formas de vida distintas do modelo instituído, fortalece-se um discurso neoliberal pautado na concorrência, na extrema individualização e responsabilização dos sujeitos. Nessa lógica, os sujeitos têm a liberdade de escolher como e onde educar seus filhos. Esse direito de escolha passará a ser assegurado por uma proposta como a escolarização doméstica, porém, ao mesmo tempo, tal direito responsabiliza os sujeitos por essa escolha. Chamamos esse processo de “privatização da conduta” (Dardot & Laval, 2016).

Para os autores franceses, privatizar a conduta seria justamente transformar direitos universais (como a educação, por exemplo) em escolhas individuais e responsabilizar tais sujeitos por essas escolhas. Tal processo pode ser visualizado na escolarização doméstica, uma vez que a educação deixa de ser um direito universal, um bem comum, e passa a ser o resultado de uma escolha individual: levar ou não seus filhos para a escola.

Diante dos argumentos expostos até aqui, compreendemos a escolarização doméstica como uma estratégia posta em curso por essa governamentalidade, ao mesmo tempo neoliberal

e conservadora. Porém, em nosso entendimento, é preciso pensar estratégias de resistência a essa face neoliberal conservadora, que produz formas de vida marcadas por práticas de exclusão, individualização e responsabilização dos sujeitos. De acordo com Dardot e Laval (2017), uma alternativa diante dessa racionalidade poderia ser pensada a partir do *princípio político do comum*. Utilizamos esse conceito para pensar a escola como espaço público e comum, onde o compartilhamento de saberes e de experiências não pode ser reproduzido em outros lugares. Ele reforça o nosso argumento em defesa da escola e de suas especificidades e potencialidades no desenvolvimento do processo de escolarização.

O comum para Dardot e Laval (2017) significa antes de tudo "o governo dos homens das instituições e das regras que eles adotam para organizar suas relações" (p. 485). Para eles, tal conceito tem relação com a tradição política da democracia, em especial com a experiência grega. Nesse sentido, eles destacam que o único mundo humano desejável é o que se funda explícita e conscientemente no agir comum, fonte dos direitos e das obrigações, intimamente ligado ao que, desde os gregos, denominamos justiça e amizade.

No âmbito das obrigações, os autores Dardot e Laval (2017) esclarecem que o *múnus* significa, ao mesmo tempo, a obrigação e a atividade, explicando que, a partir do conceito de comum, a participação numa mesma atividade é uma obrigação política. Segundo eles "a obrigação política procede inteiramente do agir comum, extrai força do compromisso prático que une todos os que elaboraram juntos as regras de sua atividade, e vale apenas para os coparticipantes de uma mesma atividade" (p. 617). Tal entendimento pode ser relacionado à escola como tempo e espaço que propiciam o agir comum e tornam a participação numa mesma atividade uma obrigação política. Esse processo não pode ser substituído por práticas individualizantes que atenderão a interesses privados.

Um outro aspecto do conceito de comum que nos permite associá-lo diretamente à escola, refere-se à norma da "inapropriabilidade", ou seja, a forma como o comum não pode ser apropriado como uma coisa, seja ela material ou imaterial (ideias, informações). De acordo com Dardot e Laval (2017) "inapropriável não é aquilo do qual ninguém pode se apropriar, isto é, aquilo cuja apropriação é impossível, mas aquilo do qual ninguém deve se apropriar, isto é, aquilo cuja apropriação não é permitida porque deve ser reservado ao uso comum" (p.13).

Ao utilizar o conceito de *comum* para pensar a educação, parece ser possível sustentar o argumento de que a escola é esse espaço inapropriável! A escola é um espaço público e comum,

que não deve ser apropriado. Logo, se a própria escola é inapropriável, os processos que ali acontecem não podem ser reproduzidos em outros lugares, como em casa ou pela instituição familiar, visto que eles se desenvolvem num espaço aberto de criação e invenção, o qual só pode ser produzido quando diferentes vozes, diferentes sujeitos, diferentes gerações, diferentes etnias, diferentes crenças e formas de vida se encontram. Nesse encontro, compreende-se que a participação na atividade coletiva é uma obrigação política e, como tal, é capaz de produzir a escola, senão como único, mas talvez como o mais potente espaço-tempo capaz de sustentar o comum como princípio político.

Um possível exercício analítico: operando com documentos e narrativas

A partir da análise de alguns Projetos de Lei em trâmite na Câmara dos Deputados e de um conjunto de relatos de mães que vivenciam a materialização de experiências de escolarização doméstica em meio à crise do coronavírus, construímos duas unidades de análise. Tais unidades nos permitem produzir uma espécie de resistência a dois movimentos, que nos parecem centrais nessa governamentalidade neoliberal conservadora. No primeiro deles, resistimos aos processos de individualização produzidos pelos movimentos de escolarização doméstica, mostrando a potência da escola como espaço democrático de encontro com o outro. No segundo, os relatos das mães nos permitem pensar sobre as especificidades da docência e a necessidade de uma formação pedagógica para a realização do trabalho escolar.

A escola como espaço público e democrático de encontro com o outro

A opção de pais e responsáveis pela adoção de ensino domiciliar perpassam por vários motivos, sejam ideológicos, sociais, morais, éticos, de crença entre tantos outros, os quais são postulados como direito fundamental e que, por isso, não deveriam ser mitigados pelo Estado. A simples convivência em ambiente escolar multisseriado, com a presença de crianças e adolescentes de variadas idades, por si só, enseja preocupação e inquietude em questões relacionadas a violência, drogas, sexualidade precoce, bullying, valores culturais e religiosos etc., dos quais, muitas vezes, notoriamente o Estado não consegue tutelar os alunos na medida desejada pelas famílias. (Eduardo Bolsonaro – PL 3261/2015. Grifos nossos)

O que propomos é garantir às famílias a opção de fornecer ensino domiciliar e a convivência social em círculos eleitos por cada uma delas, objetivando a garantia da educação para o desenvolvimento da pessoa humana. (Eduardo Bolsonaro – PL 3261/2015. Grifos nossos).

Obrigar a criança e o adolescente a frequentar a escola é sujeitá-los à confrontação diária com a violência, o uso de drogas e, principalmente, uma orientação pedagógica nem sempre condizente com as convicções filosóficas, éticas e religiosas de determinadas famílias. (Ricardi Izar, PL, 6001/2001. Grifos nossos)

Os discursos selecionados evidenciam, claramente, a relação entre os Projetos de Lei e a agenda conservadora que orienta a governamentalidade contemporânea. Seja sustentando o argumento dos chamados princípios morais, éticos ou religiosos, seja defendendo um tipo de “família”, ou ainda apelando para *bullying* ou questões relacionadas à violência, drogas e sexualidade, a escola é apresentada por esses discursos como lugar perigoso, que expõe as crianças e jovens a círculos sociais “indesejáveis” e a tudo o que pode provir deles.

Nesse contexto, a escola passa a ser alvo de uma variedade de acusações que revelam o medo e, até mesmo, o ódio por ela e pela democracia. A instituição escolar torna-se perigosa, uma vez que a experiência vivida naquele espaço e tempo é incontrolável, não se limitando às expectativas da família, da sociedade, ou mesmo dos professores. Será que o medo e o ódio pela escola não estariam associados a nossa falta de controle sobre o destino da nova geração, sobre os papéis sociais que atribuímos aos jovens e as expectativas que construímos para seu futuro? Seria esse um medo do desconhecido, da falta de controle sobre o destino do mundo?

No entender de Dussel et al. (2017), esse medo da escola estaria relacionado ao “medo de que a geração vindoura de fato se torne a nova geração, e que esta geração vindoura esteja questionando direta ou indiretamente o que os adultos valorizam e assumem como dado” (p. 165). Em outras palavras, esse medo da escola refere-se ao medo da sua potência na criação de outros mundos possíveis, distintos e distantes da previsibilidade dos adultos.

Os Projetos de Lei analisados revelam, pelo menos, três faces desse medo materializado nas críticas à escola: 1. medo de que a escola não corresponda às expectativas, valores e crenças da família ou da geração mais velha; 2. medo da exposição das crianças e jovens ao *bullying* e à violência; e 3. medo da socialização das crianças com sujeitos diferentes daqueles que a família preconiza como melhores, ou seja, uma convivência social fora dos círculos eleitos por cada uma dessas famílias. Essas três dimensões do medo apresentam um ponto de conexão: a relação com o outro, com aquele que é diferente de mim, que apresenta outros valores, outras crenças, outras formas de vida. Nesse sentido, a educação domiciliar mostra-se como uma estratégia de proteção às crianças e jovens e também de controle sobre suas formas de ser, viver e conviver

no mundo. Trata-se de uma estratégia de controle da periculosidade encontrada na pluralidade presente na escola.

A questão que se coloca aqui é a de como vemos a pluralidade: como uma negatividade a ser superada, ou como uma possibilidade de crescimento e aperfeiçoamento do humano? Arendt (2007) nos diz que a dificuldade de interação humana provém do fato de que "homens, e não o Homem, vivem sobre a terra e habitam o mundo" (p. 7). Isso nos coloca frente à existência da pluralidade e da diferença como elemento permanentemente presente nas nossas relações e interações humanas. A questão central aqui é refletir sobre como vamos olhar e compreender essa pluralidade das interações humanas: como problema a ser resolvido pelo consenso e pela mesmidade, ou como potência na produção de subjetividades que podem surgir das relações com o outro e com o mundo?

Biesta (2013), a partir da análise de Honig, faz uma importante distinção entre a forma como os teóricos da virtude e os teóricos da *virtù* veem a pluralidade. Para ele, os primeiros concebem a pluralidade e a diferença como uma dificuldade ou um problema, entendendo-a como um obstáculo à vida social, como um distúrbio e uma fraqueza, enquanto os teóricos da *virtù* veem a pluralidade como algo que é central às interações humanas e à vida social.

Diante desse argumento, pode-se compreender que a escolarização doméstica parece funcionar como estratégia de impedimento da socialização pelo dissenso e pela pluralidade. Sobre isso, Becker et al. (2020) destacam que cerca de um quarto das famílias que retiram as crianças das instituições formais de ensino e optam pelo ensino domiciliar apresenta como justificativa razões ligadas à má socialização, à falta de adaptação ao contexto escolar, às dificuldades de interação com os colegas ou professores, à falta de sentimento de pertença, a conflitos, dentre outras. Diante disso, as autoras questionam se "em vez de retirar a criança da situação conflituosa, não seria mais construtivo auxiliar na construção de elementos que possibilitaram a superação dos desafios" (p. 5).

A escola é esse espaço de encontro entre diferentes - diferentes vozes, diferentes sujeitos, diferentes gerações, diferentes etnias, diferenças crenças e formas de vida. É certo que a escolarização doméstica não impede as práticas de socialização. Concordamos que a escola não é o único espaço de socialização e nem deve ser. Há muito tempo sustentamos esse argumento, ao afirmar que as crianças socializam em distintos lugares. Porém, corroboramos com Penna (2019) quando o autor destaca:

A socialização realizada no curso de inglês ou no clube não dá conta desta pluralidade da esfera pública, pois encontram-se apenas pessoas de uma mesma classe social. A socialização que acontece nas Igrejas muito menos, porque só convivem pessoas que aderem a uma mesma confissão religiosa. É uma socialização fechada pelo consenso, que procura anular o vazio ou o suplemento. (p. 26)

A escolarização doméstica pode produzir uma socialização, mas trata-se de uma socialização do consenso, que reafirma uma única forma de ser, fortalece os valores e crenças familiares, impede o sujeito de conhecer e conviver com outros mundos possíveis, reforçando processos de individualização e atendendo de imediato a necessidades e interesses individuais das crianças, jovens e de suas famílias. Tais processos de individualização, autodisciplina e autoeducação podem ser novamente percebidos nos enunciados materializados em alguns Projetos de Lei:

O ensino domiciliar permite adequar o processo ensino-aprendizagem às necessidades de cada criança e enseja um espaço de intensa convivência e educação ou aprendizado mútuo para a família. Trata-se, assim, de reforçar o insubstituível papel educativo da família na formação de seus filhos. A família é a principal engrenagem da educação e a criação da educação domiciliar, além de ampliar o leque de oportunidades da escolarização de crianças e adolescentes favorece uma integração gerenciada entre essa e a escola com redistribuição de responsabilidades. Além disso, favorece o desenvolvimento da auto-disciplina e do aprender a aprender, qualidades avidamente buscadas nos profissionais de hoje. (Henrique Afonso e Miguel Martini - PL 3518/2008. Grifos nossos). Modalidade milenar de ensino, a tutoria sempre esteve presente na história da educação, tendo em vista a sua eficácia e o acompanhamento individualizado do educando. Ademais, essa modalidade fortalece o vínculo familiar e proporciona maior autonomia do educando em relação ao próprio processo pedagógico, tornando-o verdadeiro sujeito de todo o processo educacional. (Pastor Eurico - PL 5852/2019. Grifos nossos).

Individualização, autodisciplina e autoeducação são discursos condizentes com a racionalidade neoliberal conservadora que pauta nossos dias. A ideia de proporcionar maior autonomia do educando em relação ao próprio processo pedagógico, tornando-o verdadeiro sujeito de todo o processo educacional, encontra consonância com os pressupostos neoliberais da formação de um empresário de si mesmo, responsável por seu percurso formativo, por suas escolhas individuais e por sua própria vida. Para Dardot e Laval (2016), a figura do cidadão investido de uma responsabilidade coletiva desaparece nessa nova razão-mundo e dá lugar ao homem empreendedor. Esse homem-empresa, investido de uma liberdade individual para fazer suas próprias escolhas, não é mais um cidadão, mas um autoempreendedor que colhe os frutos do seu próprio esforço individual. Nessas práticas, materializa-se o processo de privatização da conduta (Dardot & Laval, 2016), que pode ser visto, pelo menos, em três eixos: por meio da exclusão dos sujeitos das práticas de socialização pelo dissenso - experiência do convívio com a

pluralidade e a diferença; pela ênfase nas práticas de individualização, que colocam o indivíduo, seus desejos e necessidades no centro do processo educativo; e por práticas de responsabilização dos sujeitos, os quais devem arcar com os resultados e riscos de suas escolhas. Os dois primeiros eixos já foram evidenciados nos discursos destacados até aqui; trataremos agora do terceiro eixo.

Para isso, gostaríamos de retomar um duplo argumento que apresentamos no início deste texto e levá-lo adiante. Baseadas nas ideias de Lockmann (2020), sustentamos que nessa governamentalidade neoliberal conservadora não há o desaparecimento da noção de direito, mas a sua transformação. O primeiro eixo desse duplo argumento refere-se, então, ao fato de que a própria exclusão — o fato de não frequentar a escola — transforma-se num direito — o direito das famílias de optarem ou não pela educação domiciliar. O segundo eixo desse duplo argumento trata de compreender que essa noção de direito que continua existindo não é mais universal nem pressupõe um coletivo, mas transmuta-se no resultado de escolhas individuais. É nesse ponto que visualizamos a operação da díade liberdade-responsabilização.

Por meio da proposta de escolarização doméstica, fica evidente a prioridade dada ao direito dos pais ou responsáveis acerca da escolha do tipo de instrução que será ministrada aos seus filhos. No § 1º do artigo 2º, o PL 2401/2019 afirma que "*É plena a liberdade de opção dos pais ou dos responsáveis legais entre a educação escolar e a educação domiciliar, nos termos do disposto nesta Lei*"(p.1. Grifos nossos). Porém, esse direito como escolha individual traz um efeito, próprio da racionalidade neoliberal: a responsabilização dos sujeitos. O mesmo PL diz ainda:

Art. 4º A opção pela educação domiciliar será efetuada pelos pais ou pelos responsáveis legais do estudante, formalmente, por meio de plataforma virtual do Ministério da Educação, em que constará, no mínimo: [...]. III - termo de responsabilização pela opção de educação domiciliar assinado pelos pais ou pelos responsáveis legais; (Damares Alves e Abraham Weintrub - PL 2401/2019. Grifos nossos). Art. 6º O estudante matriculado em educação domiciliar será submetido, para fins de certificação da aprendizagem, a uma avaliação anual sob a gestão do Ministério da Educação. § 1º A certificação da aprendizagem terá como base os conteúdos referentes ao ano escolar correspondente à idade do estudante, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular, com possibilidade de avanço nos cursos e nas séries, nos termos do disposto na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. § 2º As avaliações anuais serão aplicadas a partir do 2º ano do ensino fundamental, preferencialmente no mês de outubro (...). § 3º Na hipótese de não comparecimento do estudante à avaliação, os pais ou os responsáveis legais justificarão a ausência. § 4º Para as hipóteses de ausência justificada, a avaliação será reaplicada em data definida em ato pelo Ministério da Educação. Art. 7º Na hipótese de o desempenho do estudante na avaliação de que trata o art. 6º ser considerado insatisfatório, será oferecida uma prova de recuperação. (Damares Alves e Abraham Weintrub - PL 2401/2019. Grifos nossos)

O termo de responsabilização que deverá ser encaminhado pelos pais, e as avaliações que serão desenvolvidas para medir a eficácia da escolarização doméstica, evidenciam o papel avaliador de um Estado Neoliberal e o processo de responsabilização dos indivíduos por suas escolhas. Se as escolhas são individuais, os riscos que provêm de tais escolhas também o são. Na racionalidade neoliberal, "qualquer decisão, seja médica, escolar, seja profissional, pertence de pleno direito ao indivíduo ... A ética individualista é tratada como oportunidade de jogar todos os *custos* nas costas do sujeito por mecanismos de transferências dos riscos que nada têm de natural" (Dardot & Laval, 2016, p. 350). Os autores destacam que os riscos a que os sujeitos estão submetidos são cada vez menos riscos sociais, assumidos por uma determinada política de Estado, e cada vez mais riscos individuais. Segundo eles, a "responsabilização dos indivíduos não os torna apenas responsáveis: eles devem responder por seu comportamento a partir de escalas de medidas dadas pelos serviços de gestão de recursos humanos e pelos administradores." (p. 351). Tal processo se torna evidente nas avaliações preconizadas no Projeto de Lei, avaliações essas que devem medir, por meio de escalas e parâmetros, a eficácia das escolhas individuais feitas pelos pais ou responsáveis ao aderir à escolarização doméstica. Com essa proposta, o Estado se exime de uma dupla responsabilidade: a de oferta da educação obrigatória e a de gerenciamento dos riscos pelos maus resultados dos processos de escolarização. Trata-se não só da privatização da conduta, mas da privatização dos riscos e da individualização dos destinos. (Dardot & Laval, 2016).

As discussões desenvolvidas aqui mostram a articulação da proposta de escolarização doméstica com uma forma de governo pautada em princípios neoliberais de individualização e responsabilização dos sujeitos, mas talvez não deixe tão claras as conexões com uma agenda conservadora. Desde o início deste texto, ressaltamos a união dessas agendas. Não visualizamos uma discrepância entre o neoliberalismo e o neoconservadorismo. Seguimos a mesma direção de Dardot e Laval (2016), quando apontam que uma análise superficial poderia nos levar a acreditar que estamos diante de um jogo duplo, em que o teor altamente moralizador do conservadorismo poderia parecer incompatível com o caráter amoral da racionalidade neoliberal. Ao contrário, os autores argumentam que:

Na realidade, entre neoliberalismo e neoconservadorismo existe uma concordância que não é nada fortuita: se a racionalidade neoliberal eleva a empresa a modelo de subjetivação, é simplesmente porque a *forma-empresa* é a "*forma celular*" de moralização do indivíduo trabalhador, do mesmo modo que a família é a "*forma celular*" da moralização da criança." (Dardot & Laval, 2016, p. 388).

Embora os autores não discutam especificamente a escolarização doméstica, é justamente nela que encontramos a forma de articulação desses dois processos de moralização. Ela reúne em um único projeto a moralização da criança, por meio dos discursos de medo à escola, e a moralização do indivíduo trabalhador, por meio da produção de um sujeito responsável por si mesmo e pelos riscos da sua própria existência. A junção dessas duas agendas e a ênfase dada aos processos de individualização e responsabilização dos sujeitos enfraquecem as instâncias coletivas e rechaçam a escola enquanto espaço público, o comum e democrático.

As análises desenvolvidas até aqui nos mostram a inapropriabilidade do comum, conforme enfatizamos inicialmente neste artigo. A escola, enquanto espaço comum, público e democrático é inapropriável, pois não é possível reproduzir em casa o que se passa no contexto escolar - as interações humanas que acontecem naquele espaço e as aprendizagens produzidas na e pela relação com o outro. Porém, enquanto tais projetos anunciam discursos que menosprezam a escola pública, apoiando-se em fundamentalismos morais e religiosos e em práticas de individualização dos sujeitos, os relatos das mães coletados nas redes sociais, nesse momento de isolamento social, reafirmam um movimento de defesa da escola e da profissão docente.

Em defesa da especificidade da docência

Neste momento de pandemia da COVID-19, a escolarização doméstica assume características próprias: sobrecarga da família com *home office* e os filhos em casa fazendo atividades escolares em formato EaD enviadas pelas escolas, de forma impositiva, não como opção. Vale ressaltar que essas crianças e jovens são majoritariamente de escolas privadas, pois, neste período, para muitas escolas públicas a urgência tem sido alimentar os estudantes, em sua maioria, moradores de comunidades pobres e desassistidas.

Entretanto, mesmo com particularidades, o momento se mostra propício para pensar sobre a escolarização doméstica, sobretudo sobre a responsabilização das mães para exercerem o papel de professoras. Não é nosso objetivo desenvolver uma discussão sobre gênero neste artigo, mesmo sendo pertinente e necessária. Porém, consideramos oportuno trazer três narrativas que sintetizam a forma como as mães estão percebendo a escolarização doméstica neste período. Uma das mães relata “Meu marido está fazendo *home office*. Trabalha em uma

empresa privada e precisa cumprir horário, participa de reuniões com pessoas de outras partes do mundo e por isso não pode ser interrompido. A coisa, pra ele é menos flexível do que pra mim.” (Mãe 3). Ela continua “Bom, e é claro, somamos a isso as questões de gênero e tal (brincava, mas bem seriamente, com uma colega, que *home office* funciona em costas femininas, né?). A Educação do nosso filho está, portanto, nas minhas mãos nesse momento” (Mãe 3).

Em outra passagem, ela relata como o Grupo das “Mães da escola” do *Whatsapp* tem percebido o momento: “No final da primeira semana, umas 8 mães, de um grupo de 17, disseram que não conseguiram fazer nada e que se sentiam culpadas” (Mãe 3). E isso mostrava que “havia sofrimento nas falas dessa discussão, porque todo mundo quer ser a melhor mãe, a que faz seu filho mais feliz e que consegue fazer as melhores intervenções, mas não está sendo possível para boa parte de nós.” (Mãe 3) E então a mãe faz um questionamento que remete à especificidade da docência “O pouco que tenho conseguido, tem a ver com muita organização, muita dedicação e, se nem todos escolhem ser professores, é porque tem suas razões, certo?” (Mãe 3. Grifo nosso).

Outra mãe faz um desabafo no seu relato: “em casa a rotina é muito diferente da escola, aqui não sou a pedagoga apenas a mãe não vou me desgastar com lição, prefiro curtir os meninos na brincadeira” (Mãe 4). O relato de outra mãe também chama a atenção para a rotina de casa diferente daquela da escola. Ela exemplifica que um roteiro organizado para um dia na escola de sua filha de 7 anos é realizado num tempo mais longo em casa: “Hoje, um mês depois, os roteiros [previstos para um dia] estão durando uma semana!!! O que acontece? A atenção, o interesse e o foco não são os mesmos” (Mãe 7). E justifica o que ocorre: “O copiar no caderno cansa, a televisão chama a atenção, as tarefas das mães (que está também trabalhando online) fazem com que às vezes as da escola tenham que trocar de lugar e atenção”. A narradora refere-se a uma outra situação: em casa não há os colegas. Um dia questiona a filha “se as tarefas da escola sendo feitas em casa não estavam legais como na escola”. A resposta foi: “Mas aqui, mãe, não tem o (nome do colega) para fazer piadas, nem meus amigos para conversar”. E a narradora reflete: “estamos tentando trazer a escola para as nossas salas de estar!!! Estamos tentando fazer com que a forma de vida escolar seja transferida facilmente para casa” (Mãe 7).

Além da responsabilização das mães e da impossibilidade de transposição da “forma de vida escolar” para a forma de vida doméstica, há um aspecto comum levantado e que nos interessa discutir nesta seção: a especificidade da docência. E isso não é apenas narrativa das

mães. Uma delas nos salientou que os pais também percebem esse aspecto comum e nos enviou uma reportagem. “Educar não é uma tarefa intuitiva”, relata um pai em um artigo de opinião publicado em um jornal de ampla circulação nacional (RATIER, 2020, s/p). O autor realiza atividades escolares com dois filhos, um de 5 e outro de 9 anos. Resumimos o argumento apresentado nesta seção, parafraseando o autor: o processo de escolarização também não é uma tarefa intuitiva. Requer formação específica.

Porém, não é apenas nos relatos das mães que contatamos para produzir os materiais desta pesquisa que percebemos este aspecto. Nos Projetos de Lei analisados, encontramos escassas referências à implementação da escolarização doméstica e à especificidade do saber para ensinar. Uma das justificativas lembra que “mesmo em países que admitem essa modalidade de educação, ela enfrenta dificuldades ou óbices para implementação”. Na argumentação, a relatora do Projeto de Lei cita como exemplo o “estado da Califórnia, *que passou a exigir o diploma de magistério* para os pais que pretendam optar por esse regime de educação dos filhos”. (Lincoln Portela - PL 3179/2012. Grifos nossos).

Ainda na minuta da Medida Provisória, PL 2401/2019⁷, submetida ao presidente da República, elaborada em conjunto pelo Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos e pelo Ministério da Educação, há a defesa de diversas possibilidades para a concretização da escolarização doméstica. Explicita-se que “em muitos casos, os pais realizam diretamente as atividades educacionais com seus filhos, sem contar com outras pessoas; em outras situações, além dos pais ou responsáveis, *também profissionais especializados* cooperam em atividades específicas.” (Damares Regina Alves, Abraham Weintraub - PL 2401/2019, p. 7. Grifos nossos).

Se por um lado, “o movimento pela regulação do *homeschooling* desconsidera o movimento de construção da profissão docente, os movimentos de organização dos trabalhadores de educação na sociedade brasileira desde o século XIX” (Rosa & Camargo, 2020, p. 14); por outro, os excertos dos Projetos de Lei, ao exemplificarem que outro país exige formação de Magistério ou que os pais contam com auxílio de profissionais especializados, reconhecem a necessidade de formação específica para exercer a docência.

⁷ Para uma discussão sobre o Projeto de Lei N° 2401/2019 vide Wendler e Flach (2020).

Além de formação na área de conhecimento e da apropriação e desenvolvimento de saberes pedagógicos, a opção pelas formas de aprender adequadas ao grupo de alunos exige “compreender a docência como interação e jamais como transmissão” meramente tecnicista (Seffner et al., 2018, p.91). Essa é a condição para exercer o que os autores caracterizam como “sensibilidades ou tato pedagógico”, que o professor mobiliza para que as aulas aconteçam “de forma que as vozes encontrem condições para circular, a partir de saberes, tensões, curiosidades e imaginação concretizadas em perguntas, inquietudes e desejos” (Seffner et al., 2018, p.91) dos estudantes e dos docentes.

Constrói-se cotidianamente um saber da experiência docente por meio de “um pensamento e uma linguagem próprios de nosso ofício ligados aos conhecimentos produzidos e acumulados no exercício” (Larrosa, 2018, p. 24). Os saberes produzidos na experiência da docência constituem um “patrimônio pedagógico imaterial” (Camini & Piccoli, 2014), colocados em ação para produzir propostas de ensino e aprendizagem considerando as heterogeneidades das turmas.

Em síntese, percebemos um processo ambivalente em nossa análise: se por um lado, a escolarização doméstica se articula com princípios neoliberais de individualização e responsabilização dos sujeitos; por outro, é nesta mesma racionalidade em que estamos imersos que vislumbramos a potência da formação específica da docência. Potência materializada por um *ethos* docente e pelo ofício do professor como artesanaria. Vejamos: o *ethos* docente se produz na formação “voltada para o cuidado de si mesmo e do outro, possibilitando novas formas de produção de si e de relações com os outros” (Fabris & Dal’igna, 2015, p. 81). Isto é, secundarizar a individualização e responsabilização do aluno ou do professor e priorizar a construção coletiva, o cuidado para aprender, materializado nos modos de pensar do aluno, nos erros como caminhos para desenvolver novos raciocínios e nas dificuldades como oportunidades de propor outras práticas pedagógica de ensino e aprendizagem.

Já a artesanaria é o outro lado da performatividade docente, preocupa-se prioritariamente com desempenhos nas avaliações em larga escala e cumprimento de conteúdos estabelecidos em políticas curriculares normativas, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de um jeito acrílico e acelerado. A artesanaria do ofício docente “remete à maestria, ao ser professor, às maneiras de fazer encarnadas no conhecimento sensível dos materiais, no uso conveniente dos artefatos, na precisão dos gestos, na adequação do vocabulário que nomeia tudo isso” (Rechia

& Larrosa, 2019, p. 40). Na artesanaria da docência não cabe apenas a transmissão da informação, há “saber incorporado, encarnado em seu mesmo corpo” (Rechia & Larrosa, 2019, p. 40).

Finalizando a conversa

Após realizarmos os movimentos exploratório e operatório para concretizar o objetivo a que nos propusemos - problematizar a proposta de escolarização doméstica em trâmite no Brasil, analisando alguns impactos de sua implementação - argumentamos que a escola e a docência, vividas coletivamente neste espaço e tempo escolar, não podem ser apropriadas pela instituição familiar nem reproduzidas no ambiente doméstico. Nesse sentido, nos somamos aos professores e pesquisadores, vários deles citados no decorrer deste artigo, que defendem as instâncias coletivas como a escola e o exercício da docência enquanto espaço público, comum e democrático.

Então, a partir desse posicionamento emerge a pergunta: a quem interessa a escolarização doméstica? A escolarização doméstica continuará, como tem acontecido historicamente, para as elites, para aquelas famílias com empregadas domésticas para fazer tarefas da casa, que podem contratar professores das áreas especializadas para ensinar determinados conteúdos aos filhos que pais e mães não sabem? E as famílias pobres que desejarem assumir a escolarização doméstica, como farão? A tarefa será assumida pelas instituições religiosas ou pelas organizações não governamentais?

É possível que estudos futuros sobre o momento vivido com a pandemia da COVID-19 evidenciem limites e possibilidades da escolarização doméstica a que que sequer pensamos!

Referências

Afonso, H., & Martini, M. (2008). *Projeto de Lei n.3518*.

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=39859>

Alves, D., & Weintraub, A (2019). *Projeto de Lei n. 2401*.

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=21985>

Arendt, H. (2007). *A condição humana*. Forense Universitária.

Becker, C., Grando, K., & Hattge, M. (2020). Educação domiciliar, diferença e construção do conhecimento: Contribuições para o debate. *Práxis Educativa*, 15, 1-12.

<https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.14812.040>

Biesta, G. (2013). *Para além da aprendizagem: Educação democrática para um futuro humano*. Autêntica Editora.

Bolsonaro, E. (2015). *Projeto de Lei n. 3261*.

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=20177>

Bonin, J. (2006). Nos bastidores da pesquisa: A instância metodológica experienciada nos fazeres e na processualidade de construção de um projeto. In Maldonado, A. E. (Org). *Metodologias de pesquisa em comunicação: Olhares, trilhas e processos* (pp.21-40). Sulina.

Bonavides, N. (2019). *Projeto de Lei n. 3159*.

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=22051>

Camini, P., & Piccoli, L. (2015). O patrimônio pedagógico imaterial na alfabetização. *Revista Pátio Ensino Fundamental*, 71, 40-43, ago./out.

Cruz, T., & Macedo, E. (2019). A diferença resiste à de(s)mocratização. *Revista Linguagens, Educação e Sociedade*, (41), 13-29. <https://doi.org/10.26694/les.v0i41.8741>

Dardot, P., & Laval, C. (2016). *A nova razão do mundo: Ensaio sobre a sociedade neoliberal*. Boitempo

Dardot, P., & Laval, C. (2017). *Comum: Ensaio sobre a revolução no século XXI*. Boitempo

Dardot, P., & Laval, C. (2020). A prova política da pandemia. *Dossiê Boitempo CoVID-19*.

<https://blogdaboitempo.com.br/2020/03/26/dardot-e-laval-a-prova-politica-da-pandemia/>

- Dussel, I., Masschelein, J., & Simons, M. (2017). A politização e a popularização como domesticação da escola: Contrapontos latino-americanos. In Larrosa, J. *Elogio da Escola* (pp. 147-160). Editora Autêntica.
- Fabris, E. H., & Dal'Igna, M. C. (2015). Constituição de um ethos de formação no Pibid/Unisinos: Processos de subjetivação na iniciação à docência. *Educação Unisinos*, (19), 77-87. <https://doi.org/10.4013/edu.2015.191.07>
- Izar, R. (2001). Projeto de Lei n.6001.
<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=42603>
- Larrosa, J. (2018). *Esperando não se sabe o quê: Sobre o ofício de professor*. Autêntica Editora.
- Lockmann, K. (2020). As reconfigurações do imperativo da inclusão no contexto de uma governamentalidade neoliberal conservadora. *Pedagogia y Saberes*, 52, 67–75.
<https://doi.org/10.17227/pys.num52-11023>
- Meyer, D., & Paraíso, M. (Orgs.). (2012). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Mazza Edições.
- Pastor Eurico (2019). *Projeto Lei n. 5852*.
<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=22282>
- Penna, F. A. (2019). A defesa da “educação domiciliar” através do ataque à educação democrática: A especificidade da escola como espaço de dissenso. *Revista Linguagens, Educação e Sociedade*, (42), mai./ago. <https://doi.org/10.26694/les.v0i42.9336>
- Portela, L. (2012). *Projeto de Lei n. 3179*, de 2012.
<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=53438>
- Possebon, R. (2020). *Pedagogia da dívida, gestão de si e (re)configurações contemporâneas do trabalho* [Tese de Doutorado em Educação, Universidade Luterana do Brasil].
- Ratier, R. (2020, 06 abril). *Quarentena é a melhor propaganda possível contra o homeschooling*. UOL.
<https://www.uol.com.br/ecoa/colunas/rodrigo-ratier/2020/04/06/quarentena-e-melhor-propaganda-possivel-contra-o-homeschooling.htm>.
- Rechia, K., & Larrosa, J. (2019). Profissão ofício de professor. *Sobre Tudo*, 10, 23-46.
<http://www.nexos.ufsc.br/index.php/sobretudo/article/viewFile/3696/2767>

Rich. A. (2018), *Projeto de Lei* n.10185.

<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=21744>

Rio Grande do Sul. *Parecer do Conselho Estadual de Educação* n. 01 de 2020.

<http://www.ceed.rs.gov.br/conteudo/23220/parecer-n%C2%BA-0001-2020>

Rosa, A.; Camargo, A. (2020). Homeschooling: O reverso da escolarização e da profissionalização docente no Brasil. *Práxis Educativa*, 15, 1-21.

<https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.14818.036>

Seffner, F., Pereira, N., & Pacievitch, G. C. (2018). Formação docente em história: conhecimentos sensíveis, memórias e diálogos. *Revista de Educação, Ciência e Cultura*, 23, 79-96. <http://dx.doi.org/10.18316/recc.v23i2.4459>

Wendler, J. M., & Flach, S. F. (2020). Reflexões sobre a proposta de Educação Domiciliar no Brasil: O Projeto de Lei N° 2401/2019. *Práxis Educativa*, 15, 1-13.

<https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.14881.028>

Dados da Submissão

Submetido à avaliação em 5 de maio de 2020; aceito para publicação em 02 de julho de 2020.

Autor correspondente: *Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Instituto de Educação – IE, Av. Itália, s/n - km 8 - Carreiros, Rio Grande – RS – Brasil, 96203-900, Brasil.*