

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Polyana Gomes de Matos

**A escolarização doméstica em arenas de disputas: conservadorismos religiosos
e reconfigurações da Educação no Brasil contemporâneo**

Juiz de Fora

2026

Polyana Gomes de Matos

A escolarização doméstica em arena de disputas: conservadorismos religiosos e reconfigurações da Educação no Brasil contemporâneo

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: “Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas”.

Orientador: Dra. Maria Zélia Maia de Souza

Coorientador: Dr. José Antonio Miranda Sepulveda

Juiz de Fora

2026

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Gomes de Matos, Polyana.

A escolarização doméstica em arenas de disputas: : conservadorismos religiosos e reconfigurações da Educação no Brasil contemporâneo / Polyana Gomes de Matos. -- 2026. 276 f.

Orientador: Maria Zélia Maia de Souza

Coorientador: José Antonio Miranda Sepulveda

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2026.

1. homeschooling. 2. escolarização. 3. conservadorismos religiosos. 4. História da Educação. 5. Educação. I. Zélia Maia de Souza, Maria, orient. II. Antonio Miranda Sepulveda, José, coorient. III. Título.

Polyana Gomes de Matos

A escolarização doméstica em arenas de disputas: conservadorismos religiosos e reconfigurações da Educação no Brasil contemporâneo

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação. Área de concentração: "Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas".

Aprovada em 21 de julho de 2026.

BANCA EXAMINADORA

Dr(a). Maria Zélia Maia de Souza - Orientador(a) e Presidente da Banca
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr(a). José Antonio Miranda Sepulveda - Coorientador(a)
Universidade Federal Fluminense

Dr(a). Marcus Leonardo Bomfim Martins
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr(a). Daniel Cavalcanti de Albuquerque Lemos
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr(a). Amanda André de Mendonça
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Dr(a). José Cláudio Sooma Silva
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Juiz de Fora, 08/07/2026.



Documento assinado eletronicamente por **Maria Zelia Maia de Souza, Professor(a)**, em 24/07/2026, às 18:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **José Cláudio Sooma Silva, Usuário Externo**, em 24/07/2026, às 20:46, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Amanda André de Mendonça, Usuário Externo**, em 25/07/2026, às 13:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **José Antonio Miranda Sepulveda, Usuário Externo**, em 25/07/2026, às 14:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **MARCUS LEONARDO BOMFIM MARTINS, Professor(a)**, em 25/07/2026, às 15:33, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Daniel Cavalcanti de Albuquerque Lemos, Professor(a)**, em 30/07/2026, às 20:01, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no § 3º do art. 4º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no Portal do SEI-Ufjf (www2.ufjf.br/SEI) através do ícone Conferência de Documentos, informando o código verificador **3073084** e o código CRC **E9C4E83A**.

Dedico este trabalho a todos e todas que atuam na Educação pública brasileira e que me inspiram e me auxiliam cotidianamente.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, de forma muito especial, ao professor Daniel Cavalcanti, orientador inicial desta pesquisa. Expresso meu sincero agradecimento por ter acreditado no potencial deste projeto. Suas orientações iniciais foram decisivas para a construção dos primeiros caminhos investigativos, deixando marcas importantes no desenvolvimento desta tese.

À professora Maria Zélia, por ter me acolhido em um momento decisivo desta trajetória. Em meio aos percalços enfrentados ao longo do caminho, especialmente diante da necessidade de reorganização da orientação, sua disponibilidade e compromisso foram fundamentais para que esta pesquisa pudesse seguir.

Ao professor Sepúlveda, que atuou como coorientador, mas cuja dedicação ultrapassou os limites formais dessa função, assumindo o papel de orientação efetiva, agradeço pela generosidade intelectual, pela leitura atenta e pelo apoio constante ao longo do percurso. Sua contribuição foi essencial para o amadurecimento teórico e analítico deste trabalho. Mais do que assumir formalmente a coorientação, sua presença representou acolhimento, confiança e sustentação em um momento de incertezas, pelo que sou profundamente grata.

Agradeço, ainda, ao grupo de pesquisas coordenado pelo professor Sepúlveda, pela partilha generosa de saberes, pelas discussões instigantes e pelo espaço de construção coletiva que tanto contribuiu para o desenvolvimento desta pesquisa. Mesmo com a participação à distância, o grupo se fez presente de forma acolhedora e potente. Expresso minha profunda gratidão pelo acolhimento sensível e pela disposição constante em promover minha inclusão nos processos, mesmo diante das limitações impostas pela distância. De igual modo, agradeço ao GEPCEB/OLÉ; em um percurso que muitas vezes se faz solitário, encontrar um coletivo que se preocupa em integrar, escutar e fortalecer seus membros fez toda a diferença.

Agradeço também à equipe gestora da Escola Municipal CAIC Rocha Pombo (2022–2024), especialmente à Jardele e ao Leandro. Em meio ao frenesi de ser nomeada para dois cargos na Prefeitura e diante da impossibilidade de conciliar os horários, senti-me devastada. Vocês dois não apenas perceberam minha tristeza ao

chegar à escola, como também mobilizaram pessoas, reorganizaram horários e ajustaram tempos para me ajudar. As linhas desta tese carregam um pouco da alegria e da tranquilidade que vocês me trouxeram naquele momento. De igual modo, agradeço a todas as colegas que disponibilizaram seus horários para mudanças; em especial a Tia Luciana e Tia Francine. Vocês contribuíram para mudar a minha vida! Carregarei essa gratidão para sempre comigo e tentarei espalhar essa mesma empatia por aí.

A minha mãe Denise, meu padrasto - que se tornou pai - Nem, minhas irmãs Luise e Bárbara, minha sobrinha Gabriela e meu cunhado Leandro. A essa amada família, agradeço pelos momentos de partilha, união e apoio ao longo desta trajetória. Em meio às exigências e desafios do percurso, vocês foram fundamentais para que eu não me perdesse. A presença, o cuidado e o vínculo que nos une sustentaram não apenas este trabalho, mas também a minha permanência e continuidade nesse caminho.

À minha grande e enorme amiga Adriana, por tudo aquilo que não cabe apenas em palavras. Pelos conselhos, pelas falas, pelas escutas e também pelos silêncios. Pela parceria constante, pelo acolhimento e pelo cuidado em tantos momentos deste percurso. Sua presença foi fundamental para que eu seguisse, especialmente quando tudo parecia mais difícil. Desejo, sinceramente, poder ser para você ao menos uma parte do que você é para mim. Hoje, não imagino mais a minha vida sem a sua amizade.

Ao meu amor e noivo, Thalys, pelas muitas séries, pelas distrações necessárias e pelos momentos de descanso em meio a um percurso tão exigente. Em você encontrei pausa, acolhimento, equilíbrio e amor. Obrigada também por suportar minhas instabilidades emocionais com tanta paciência, cuidado e presença. Mesmo sem perceber, você fez isso! *Quando o mundo lá fora se faz grito, e o tempo corre sem pedir licença, eu encontro o meu porto mais bonito, na doce pausa da tua presença.* Meu descanso está em você — e, sem isso, certamente eu não teria chegado até aqui.

A Deus, em quem acredito e confio, pela presença constante, pela força nos momentos difíceis e pela sustentação ao longo de todo este percurso.

RESUMO

Esta tese analisa o *homeschooling* no Brasil contemporâneo como uma arena de disputas educacionais, investigando de que modo sua defesa se articula ao conservadorismo religioso e às reconfigurações do papel da escola pública. Parte-se de uma perspectiva foucaultiana, compreendendo a Educação como um campo atravessado por relações de saber e poder, no qual diferentes atores disputam a definição do que é ensino legítimo, quais valores devem orientar a formação das crianças e adolescentes e qual deve ser o papel do Estado e da família nesse processo. Metodologicamente, a pesquisa delimita duas arenas centrais de análise: a arena político-governamental, com foco nas ações e discursos do governo Jair Bolsonaro (2019–2022), especialmente no que se refere à tentativa de regulamentação da escolarização domiciliar, e a arena legislativa, privilegiando as audiências públicas relacionadas ao Projeto de Lei nº 1338/2022, compreendidas como espaços de produção, regulação e disputa de discursos no campo educacional. As análises apontam que o *homeschooling* contemporâneo não se configura apenas como uma alternativa pedagógica, mas como parte de um projeto mais amplo, atravessado por valores familistas, religiosos e anti pluralistas, que tensionam princípios históricos da Educação pública, laica e democrática. Observa-se, ainda, que a defesa da escolarização domiciliar se articula à deslegitimação do saber pedagógico institucional e à privatização das responsabilidades educacionais. Conclui-se que o debate sobre o *homeschooling* contemporâneo ultrapassa a dimensão técnica ou metodológica, inserindo-se em disputas mais amplas sobre democracia, direitos sociais e produção de subjetividades, reafirmando a escola como espaço fundamental de proteção, socialização e garantia do direito à Educação.

Palavras-chave: *homeschooling*; escolarização; conservadorismos religiosos; história da Educação; Educação.

Abstract

This thesis analyzes *homeschooling* in contemporary Brazil as an arena of educational disputes, investigating how its defense is articulated with religious conservatism and with the reconfigurations of the role of public schooling. It adopts a Foucauldian perspective, understanding Education as a field permeated by power/knowledge relations, in which different actors dispute the definition of legitimate teaching, the values that should guide children's formation, and the roles of the State and the family in this process. Methodologically, the research focuses on two central arenas of analysis: the political-governmental arena, centered on the actions and discourses of the government of Jair Bolsonaro (2019–2022), particularly regarding attempts to regulate *homeschooling*, and the legislative arena, emphasizing public hearings related to Bill No. 1338/2022, understood as spaces of production, regulation, and dispute of discourses within the educational field. The analysis shows that contemporary *homeschooling* does not present itself merely as a pedagogical alternative, but rather as part of a broader project marked by familist, religious, and anti-pluralist values, which challenge the historical principles of public, secular, and democratic education. It also reveals that the defense of *homeschooling* is associated with the delegitimization of institutional pedagogical knowledge and with the privatization of educational responsibilities. It is concluded that the debate on *homeschooling* goes beyond technical or methodological dimensions, being embedded in broader disputes concerning democracy, social rights, and the production of subjectivities, reaffirming the school as a fundamental space for protection, socialization, and the guarantee of the right to education.

Keywords: *homeschooling*; schooling; religious conservatism; History of Education; Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Descrição das audiências	96
Quadro 2	– Compilação dos comentários e perguntas lidas nas seis audiências	143
Quadro 3	– Moções Apresentadas na tramitação do PL 1338/2022	202

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	– Distribuição das participações por tipo de entidade nas audiências públicas do PL nº 1338/2022.....	168
Gráfico 2	– Distribuição do posicionamento por tipo de entidade nas audiências públicas.....	171
Gráfico 3	– Distribuição total dos posicionamentos	180

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABIEE	Associação Brasileira de Instituições Educacionais Evangélicas
ANEC	Associação Nacional de Educação Católica
AFESC	Associação de Famílias Educadoras de Santa Catarina
ANED	Associação Nacional de Educação Domiciliar
ANPAE	Associação Nacional de Política e Administração da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
ATRAI	Associação de Teólogos/Teólogas da Religião de Matriz Africana
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CE	Comissão de Educação
CEBI	Centro de Estudos Bíblicos
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CONANDA	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
CONFENEN	Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino
CONTEE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino
CRESCE	Conselho de Representantes dos Conselhos de Escola
DRU	Desvinculação das Receitas da União
EMI	Exposição de Motivos Interministerial
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAEDUSP	Associação de Famílias Educadoras de São Paulo
FAMEDUC-DF	Associação de Famílias Educadoras do Distrito Federal
FGV	Fundação Getúlio Vargas

FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LGBTQIPNA+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Travestis, Queer, Intersexo, Pansexuais, Não binárias, Assexuais e mais
MEC	Ministério da Educação
MDE	Manutenção e Desenvolvimento do Ensino
MMFDH	Ministério da Educação e Ministério da Família, da Mulher e dos Direitos Humanos
MP	Medida Provisória
OESP	O Estado de São Paulo
ONGs	Organizações Não Governamentais
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PL	Projeto de Lei
PL-MG	Partido Liberal de Minas Gerais
PL-PR	Partido Liberal do Paraná
PL-RJ	Partido Liberal do Rio de Janeiro
PR-CE	Partido Renovação Democrática do Ceará
PSL-MT	Partido Social Liberal do Mato Grosso
PSL-MS	Partido Social Liberal do Mato Grosso do Sul
RISF	Regimento Interno do Senado Federal
SINPRO-DF	Sindicato dos Professores do Distrito Federal
TRI	Teoria de Resposta ao Item
TPE	Todos pela Educação
UBES	União Brasileira dos Estudantes Secundaristas
UFABC	Universidade Federal do ABC
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNCME	Conselhos Municipais de Educação

UNDIME

União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

USP

Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	18
2	A ARENA POLÍTICO-GOVERNAMENTAL DO <i>HOMESCHOOLING</i>: conservadorismos, privatismo e disputas políticas educacionais.....	32
2.1	PORQUE ESCOLARIZAÇÃO DOMÉSTICA? ARENA DE DISPUTAS ENTRE ENSINAR E EDUCAR.....	40
2.2	DIFERENTES ESCOLARIZAÇÕES DOMÉSTICAS:ARENA DE DISPUTAS IDEOLÓGICAS SOBRE ENSINAR FORA DA ESCOLA.....	51
2.3	A CAPTURA DO <i>HOMESCHOOLING</i> PELO LIBERALISMO POLÍTICO E O CONSERVADORISMO RELIGIOSO	56
2.3.1.	Conservadorismos religiosos: Arena da escolarização doméstica através do ataque a escola.....	59
2.3.2	Privatismo liberal: Arena da privatização do escolar e do coletivo	77
2.4	A PERSISTÊNCIA DA ARENA: RECONFIGURAÇÕES DO DEBATE SOBRE <i>HOMESCHOOLING</i> NO CENÁRIO MAIS RECENTE.....	87
3	O PL 1338/2022 - AUDIÊNCIAS PÚBLICAS NO SENADO COMO ARENA DE DISPUTAS: as presidências das sessões, os chats interativos e a presença das famílias.....	92
3.1	SOBRE A PRESIDÊNCIA E A RELATORIA DAS AUDIÊNCIAS.....	101
3.1.1	A presidência das sessões.....	105
3.1.1.1	A participação de Flávio Arns enquanto presidente das audiências.....	106
3.1.1.2	A Senadora Dorinha Seabra enquanto presidenta das audiências.....	120
3.2	A PARTICIPAÇÃO ATRAVÉS DOS CHATS NAS AUDIÊNCIAS.....	140
3.3	A PRESENÇA FÍSICA DAS FAMÍLIAS NAS AUDIÊNCIAS	155
4	O PL 1338/2022 - AUDIÊNCIAS PÚBLICAS NO SENADO COMO ARENA DE DISPUTAS: As participações das entidades representativas, as moções enviadas ao plenário e o parecer final.....	159
4.1	AS PARTICIPAÇÕES DAS ENTIDADES REPRESENTATIVAS	159

4.2	OS ARGUMENTOS MOBILIZADOS CONTRA O PROJETO DE LEI.....	181
4.3	OS ARGUMENTOS MOBILIZADOS A FAVOR DO PROJETO DE LEI.....	188
4.4	AS MOÇÕES E NOTAS TÉCNICAS	200
4.5	O PARECER FINAL	205
4.5.1	O parecer publicado e a emenda negada	209
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	219
	REFERÊNCIAS	228
	ANEXO A – Quadro de legislações municipais e estaduais em prol do homeschooling.....	249
	APÊNDICE A – Compilação dos textos encontrados na pesquisa	252
	APÊNDICE B – Etapas do PL 1338/2022.....	268
	APÊNDICE C – Perguntas e comentários via chat nas seis audiências.....	271
	APÊNDICE D - Requerimentos Apresentados	276

1 - INTRODUÇÃO

A Escola

Minha escola é Legal
e não dá pra esquecer
e nessa quarentena
a saudade é pra valer.

Pensando em meus colegas
dá saudades de montão
e a minha professora
é fantástica meu irmão.

Quando penso na escola
me emociono quase sempre
mas penso logo em seguida
Isabella, seja valente.

Não esqueço de ninguém
amo a todos com carinho
Por isso fiz esse poema
desse jeito, meu jeitinho

Mando um beijo a todos
todos mesmo em geral
pra essa turma querida
fantástica e genial

Isabela Souza e Silva¹

O poema acima foi encontrado em buscas na internet para planejamento de aula para o quarto ano - uma das turmas de uma das duas escolas da qual sou professora e coordenadora atualmente. Isso porque o/a professor/professora dificilmente tem apenas uma turma e uma única escola; precisa se desdobrar em mais de uma para garantir o seu sustento, especialmente

¹ Poema retirado do site “O pensador”, em Maio de 2024, que possui inserção e divulgação de conteúdos midiáticos pela empresa 7Graus e também por pessoas comuns. A página traz, através do login JEDAIASPAULO, que o poema foi escrito por uma criança de dez anos. Disponível em: <https://www.pensador.com/colecao/jedaiaspaulo/>.

no estado de Minas Gerais do qual faço parte. A escola dessa turma completava 31 anos em agosto de 2025 e a Festa Cultural teria como tema central esse aniversário². A expectativa era encontrar poemas e poesias feitas por crianças para inspirar as criações dos/das estudantes desta turma. O poema em questão, no começo chamou a atenção por se tratar de uma escrita emotiva de uma criança sobre a escola; intencionalidade propícia a uma data comemorativa. A realidade foi que me vi nesse poema.

Ainda pensativa quanto ao planejamento das aulas sobre o aniversário da escola, me peguei lembrando das minhas relações escolares. As imagens e pensamentos são sempre saudosos e alegres e no mesmo instante em que penso nas relações à época, me alegro em lembrar de reencontrar minhas antigas professoras agora como parceiras de profissão. Momentos que se entrelaçam entre passado, presente e futuro em um esperar de que estamos todas juntas “nisso”! E esse sentimento? Será que meus/minhas estudantes também têm? De que a escola é um lugar especial e de prazer como foi e ainda tem sido pra mim?

Cursei toda a minha trajetória escolar em instituições públicas de ensino; desde a Educação³ dos anos iniciais até a pós graduação *stricto sensu*. A época do meu Ensino Fundamental nos anos iniciais, cursado na Escola Municipal Professor Helyon de Oliveira (CAIC)⁴, fui alfabetizada por professoras grevistas que hoje são efetivas na rede municipal comigo. As minhas tias - saudosas tias - que recordo o nome, a feição e os jeitos de ser e agir, me ensinaram a ler, escrever, contar, entregar panfletos na porta da escola, lutar por direitos e condições melhores de trabalho e vida. Hoje acho engraçado recordar dessas panfletagens sobre as greves; chego a lembrar das cenas como pinturas na mente: as roupas, os jeitos de entregar os panfletos e conversar com os responsáveis à porta da escola. Porque uma criança de até no máximo onze anos - como eu tinha à época - se recordaria disso? Acaso? Destino? Não sei. Só sei que são memórias doces. Aqui cabe também uma ressalva importante: nesta tese, a opção será por utilizar sempre a palavra *responsáveis* para designar todos e todas que cuidam das crianças e adolescentes que frequentam ou não as escolas. Isso porque entende-se que diferentes arranjos de família são possíveis e que designar apenas “pais” não seria justo. A intenção é que se sintam acolhidos irmãos, irmãs, avós e avôs, tios e tias, padrinhos e madrinhas, amigos e amigas, padrastos e madrastas, mães e pais, dentre outros e outras que cuidam e auxiliam no cuidar das infâncias e juventudes dentro das diferentes famílias.

² Trata-se da escola Municipal CAIC Rocha Pombo; uma escola em tempo integral da rede municipal da cidade de Juiz de Fora/MG.

³ Opta-se, neste trabalho, pelo uso da inicial maiúscula em “Educação” por entender que esse é um campo sempre social, político e institucional enquanto direito público e política de Estado.

⁴ Escola da rede municipal de Juiz de Fora que hoje funciona em tempo integral. À época confesso que não me recordo se a escola possuía esse tipo de atendimento. Mas me recordo que nessa escola frequentei projetos de dança e ginástica olímpica que eram oferecidos fora do horário escolar.

Acolher essa questão é também me lembrar que na minha época de estudante eu não fazia parte de uma família funcional e/ou tradicional e ainda assim possuía o acolhimento e a feição da escola, das professoras e de muitos e muitas que auxiliaram a minha família na minha criação.

Fui gerada aos dezesseis anos de meu pai e minha mãe. Ainda jovens e inconsequentes, tiveram de largar o ensino médio para poder ter uma filha. A relação com o álcool e as drogas por parte do meu pai já haviam iniciado e seguiram aumentando à medida que eu crescia; a ponto de largar/perder alguns empregos e ficar violento em casa. Quando minha irmã nasceu, aos meus sete anos, a situação estava mais grave que nunca. A escola tornou-se um refúgio. Estudava em um horário e fazia projetos escolares no outro. Um dia da semana era pra arrumar a casa enquanto minha mãe trabalhava e quando a bebedeira e as drogas do meu pai em casa permitiam.

Enquanto criança, dentro de uma família disfuncional, possuía uma grande amiga nessa escola, Cristiane, e ela tinha mais roupas e mais sapatos que eu. Morava com a avó materna, mal conhecia o pai e a mãe havia a “deixado” morar com a avó. Acabei copiando esse caminho e fui morar com a minha avó; mesmo que na casa do lado da minha mãe. Lembro que tomei essa decisão numa das festas da escola em que cheguei e a Cristiane estava no portão, me esperando com um lindo macacão jeans e um tênis mais bonito ainda. Eu estava com a mesma roupa que ia pra escola todos dias. Dobrei a barra da calça ao encontrar com ela, ainda não sei porque fiz aquilo, afinal, não faria diferença nenhuma e eu ainda estaria com a mesma roupa e sapato de todos os dias. Ela esperou e me deu a mão pra entrarmos. Me mostrou sua roupa nova quando chegamos na quadra e, em seguida, fomos correr e brincar com os meninos da sala. Se houve intenção dela de ser esnobe, eu não sei. Sei que o que ficou pra mim foi que mesmo tendo condições financeiras um pouco diferentes, nossas histórias de vida eram próximas e poderíamos correr e brincar juntas. Hoje sei que aquilo doeu de alguma forma e que me fez olhar pras minhas estruturas familiares para responsabilizá-la pelo macacão e o tênis novo que eu não tinha. Á época eu era apenas uma criança que não entendia o que aquilo estava me causando.

É interessante como a memória pode atuar para nos proteger, mas me parece que essa amizade, mesmo com diferenças de classe social, trouxe momentos genuínos de conexão, e isso é algo especial. Percebi, naquele macacão da minha amiga de escola, que a minha avó era uma opção muito boa. Mesmo que ela não tivesse condições de me dar um macacão novo - já que a única roupa e sapato que eu tinha pra ir a escola era ela quem tinha comprado - era uma opção de maior tranquilidade afetiva e emocional. E aqui, mesmo sem a intervenção das professoras ou da gestão da escola, o ambiente escolar estava me ensinando outra

possibilidade de vivência através das aproximações e distanciamentos com a minha colega de classe.

Para o ensino fundamental do sexto ao nono ano, já morando com a minha avó, fui matriculada na Escola Municipal Vereador Raimundo Hargreaves, localizada no bairro vizinho ao que eu morava. Recebia vale transporte da prefeitura, mas os horários de ônibus não coincidiam com a entrada e saída da escola. Então ia a pé e trocava as passagens por “merenda” na vendinha próxima; bons tempos! Que depois me custaram uma anemia; já que acabava não almoçando de tanto me empanturrar de guloseimas. Mesmo tendo de levantar mais cedo pra ir a pé e na hora do almoço ter de voltar para fazer os projetos da tarde, eu amava ir! A escola seguiu sendo um refúgio e um espaço de alegria e conforto pra mim.

Foi nessa época que percebi que podia começar a paquerar, namorar e ter outras relações que não só de amizade na escola. Aqui eu já não tinha a Cristiane, que foi pra outra escola, e tive de me reorganizar em novas amizades. A direção e a vice-direção me acolheram - juntamente com os/as novos/novas professoras/professores. Lembro dos conselhos e da importância de ouvir elas me dizerem que minha mãe estava preocupada, mas não sabia como conversar comigo. Ela havia pedido para que conversassem sobre minha primeira menstruação e sobre os namoros ocorridos lá. Me fizeram mudar; tenho certeza. As conversas e aulas sobre Educação sexual me fizeram virgem até o ensino médio e nele, não deixaram repetir a minha história familiar de engravidar na adolescência. Aqui, mais uma vez, aprendi outra possibilidade de vida, agora mediada diretamente pelo ensino, em que a escola atuou para além de seus muros, atravessando e constituindo minha trajetória.

Poderia trazer outras centenas de boas memórias que vão surgindo à medida que me permito lembrar da época de escola. Pode ser, porém, que eu tenha a memória seletiva e escolha guardar apenas os bons momentos - às vezes escolhemos reter as partes mais leves e boas, como uma forma de suavizar as dificuldades ou a dor. Ou ainda, romantizar aquilo que pode parecer uma dor transformando-a em esperança. Mas, ao fixar a mente e os pensamentos na época de escola, os momentos genuinamente bons são os que vêm à memória. É por isso que em muitos versos me vejo no poema de Isabela. “Minha escola é Legal e não dá pra esquecer”, “dá saudades de montão”, “a minha professora é fantástica meu irmão”, “me emociono quase sempre”, Polyana, “seja valente”.

Essas memórias não aparecem aqui como um exercício nostálgico ou como simples relato pessoal, mas como elemento constitutivo do modo como esta tese se aproxima do debate sobre a Educação escolar. Para mim, a escola nunca foi apenas um espaço de ensino de conteúdos formais, tampouco um local neutro de passagem pela infância e juventude. Ela foi, reiteradas vezes, lugar de refúgio, de proteção simbólica e material, de escuta, de cuidado e de

possibilidade de futuro. Foi na escola que encontrei estabilidade afetiva em meio a contextos familiares marcados por precariedades, conflitos e silêncios; foi nela que tive acesso a relações que ampliaram meus horizontes de vida, que produziram pertencimento e que me ofereceram mediações fundamentais para a construção de escolhas, limites e projetos. Sejam através de meus amigos e minhas amigas de escola, seja pela intervenção de suas profissionais.

Essas experiências, contudo, não são mobilizadas nesta tese como tentativa de universalização da escola ou como parâmetro absoluto a partir do qual todas as trajetórias escolares devam ser interpretadas. Reconheço que a instituição escolar é atravessada por contradições, desigualdades, violências e exclusões, sendo vivida de maneiras distintas por diferentes sujeitos, marcados por condições sociais, raciais, de gênero, territoriais e econômicas diversas. Há experiências escolares profundamente dolorosas e excludentes, assim como há trajetórias em que a escola não ocupa esse lugar de acolhimento e pertencimento que ocupou em minha vida. Portanto, minha relação afetiva com a escola não pretende produzir uma idealização romântica da instituição, tampouco apagar seus limites históricos e estruturais.

Ainda assim, inspirada na perspectiva foucaultiana da “escrita de si”, compreende-se nesta tese, que não existe produção de conhecimento completamente dissociada das experiências, inquietações e modos de constituição do sujeito que escreve. Escrever também é um exercício de elaboração de si mesmo, um modo pelo qual o sujeito se relaciona com sua própria trajetória, produzindo reflexões sobre aquilo que o atravessa e o constitui. Nesse sentido, reconhecer minha experiência com a escola não significa transformá-la em verdade universal, mas assumir metodologicamente que ela integra as condições de possibilidade desta pesquisa: ela participa da escolha do tema, da sensibilidade diante dos debates analisados e da insistência em compreender a escola para além de definições estritamente instrucionais, pedagógicas ou burocráticas.

Assim, a dimensão autobiográfica presente nesta escrita não opera como evidência conclusiva sobre a escola, mas como elemento de problematização e implicação ética com o objeto investigado. Trata-se menos de afirmar “o que a escola é” de forma universal e mais de explicitar de que lugar esta pesquisa é produzida, reconhecendo que toda escrita carrega marcas, afetos, disputas e experiências que atravessam quem escreve. É justamente por isso que a relação de carinho e gratidão construída ao longo de minha trajetória escolar não encerra a análise, mas impulsiona a ambição desta investigação: compreender histórica e

politicamente os sentidos atribuídos à escola e os deslocamentos contemporâneos que tensionam sua função social - sejam elas parecidas com a minha ou não.

Essa compreensão também exige cautela diante de possíveis idealizações da escola e da Educação. Reconhecer o lugar afetivo e formativo que a instituição escolar ocupou em minha trajetória não implica ignorar que a escola moderna foi historicamente constituída em meio a relações de poder, mecanismos de normalização e profundas desigualdades sociais. Parte-se do entendimento de que a escola é uma instituição social contraditória: ao mesmo tempo em que pode produzir proteção, pertencimento e ampliação de horizontes, também pode reproduzir exclusões, hierarquias e violências simbólicas.

Autores e autoras do campo da Educação ajudam a compreender essa tensão. Paulo Freire, embora reconheça o potencial transformador da Educação, alerta para a questão de que a escola não é, por si só, libertadora. Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1987) critica concepções ingênuas que atribuem automaticamente à Educação um caráter emancipatório, enfatizando que práticas educativas também podem reforçar relações de dominação quando descoladas da realidade concreta dos sujeitos. A crítica freireana à “educação bancária” aponta justamente o risco de romantizar a instituição escolar como espaço naturalmente democrático, sem considerar as disputas políticas e ideológicas que a atravessam.

A escola, portanto, não pode ser compreendida de forma homogênea, pois seus efeitos variam conforme as condições sociais, afetivas e históricas dos sujeitos que a atravessam. Essa perspectiva é especialmente importante para reconhecer que minha própria experiência escolar não pode ser universalizada como medida da experiência de outros estudantes. Nessa mesma direção, bell hooks⁵ problematiza tanto as violências quanto às possibilidades existentes no espaço escolar. Em *Ensinando a Transgredir* (2013), hooks aponta que a Educação pode constituir uma prática de liberdade, mas apenas quando comprometida com relações pedagógicas críticas, dialógicas e antirracistas. Sua reflexão impede tanto o pessimismo absoluto quanto a idealização ingênua da escola, propondo compreendê-la como espaço de disputa permanente.

Essas leituras dialogam diretamente com a perspectiva foucaultiana mobilizada nesta tese. Para Michel Foucault, as instituições modernas — entre elas a escola — são atravessadas por mecanismos de disciplinamento, normalização e produção de subjetividades. Em *Vigiar e*

⁵ Em minúsculo em respeito a escolha pessoal da autora, visa desviar o foco da sua figura pessoal (o "eu") para o conteúdo, o coletivo e a essência de suas ideias, rejeitando o personalismo e a glorificação individual muitas vezes cultivada na academia.

Punir (1987), o autor demonstra que a escola participa de uma rede de instituições responsáveis por organizar corpos, tempos e comportamentos. Assim, reconhecer a importância afetiva da escola em minha trajetória não significa ignorar sua dimensão disciplinar ou suas implicações nos processos de controle social. Ao contrário, implica assumir a complexidade dessa instituição, compreendendo-a simultaneamente como espaço de cuidado, de produção de vínculos, de disputas políticas e de exercício de poder.

É justamente nessa tensão que a “escrita de si” se torna metodologicamente relevante. Ao explicitar minha implicação afetiva com a escola, procuro não produzir uma narrativa autobiográfica legitimadora da instituição escolar, mas reconhecer que minhas inquietações intelectuais emergem dessa relação concreta com a experiência escolar. Afinal, escrever sobre um objeto também é escrever sobre as formas pelas quais somos constituídos por ele. Portanto, a presença dessas memórias na tese não buscam romantizar a Educação escolar, mas explicitar as condições subjetivas, políticas e afetivas que mobilizam esta investigação e que coexistem, necessariamente, com o reconhecimento crítico das contradições históricas da própria escola.

Essa experiência ajuda, portanto, a compreender por que, nesta pesquisa, a escola é pensada como instituição social complexa, cuja função não se esgota na transmissão de conhecimentos, mas envolve dimensões éticas, políticas e afetivas profundamente imbricadas na formação dos sujeitos. Enquanto estudante, a escola foi exatamente isso para mim. E agora, enquanto escritora desta tese, o que é a escola pra mim? Enquanto uma “escrita de si” os posicionamentos, ponderações, pesquisas, passam por essa relação escolar de carinho e gratidão que permearam minha vida acadêmica na escola.

Ao olhar para minha trajetória acadêmica, percebo que a escolha, à época do vestibular, pelo curso de Pedagogia — em detrimento da Psicologia, para a qual também havia sido aprovada — também esteve atravessada por essa relação de gratidão com a escola. Tal sentimento estendeu-se ao mestrado, realizado com bolsa da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Os estudos desenvolvidos sobre as tensões, concepções e retóricas em torno da obrigatoriedade escolar possivelmente também foram mobilizados por esse vínculo afetivo com a escola, ainda que, à época, tal relação não se apresentasse de forma consciente. Para a continuidade da formação, no doutorado, emergiu a necessidade — e a escolha — de voltar o olhar para aquilo que, de certo modo, tensiona ou questiona essa escola que marcou minha infância, buscando compreender não apenas suas potências, mas também seus limites, especialmente diante daqueles que optam por não frequentá-la.

É a partir desses entendimentos que esta tese se posiciona diante do debate sobre o *homeschooling* e a escolarização escolar. Ao analisar propostas que deslocam a Educação do espaço público da escola para o âmbito doméstico, não se trata apenas de discutir currículos, metodologias ou arranjos pedagógicos, mas de interrogar o porquê da escola deixar de ocupar o lugar de instância coletiva de proteção, socialização e garantia de direitos. Entender porque a escola não seria uma opção é abrir meu horizonte de pesquisa e também de vida. Quais são as outras possibilidades que eu poderia ter tido na infância? Porque e pra quem a escola não é uma opção? Como é a vida dessas pessoas e em que se aproximam ou se distanciam da minha história de vida? Como é e como pretendem que fique a escolarização? Quais são as instituições e personalidades envolvidas nesse processo? De onde vem e de onde falam essas pessoas? Quais as suas relações com a escola? São diferentes das minhas em quais sentidos? Porque a escola precisa não ser uma opção? Foi dotada dessas questões que o tema surgiu como possibilidade de estudo e é com essa intenção que a tese pretende se desenrolar.

*

Inicialmente, a proposta desta pesquisa estava orientada para a análise das concepções de escolarização presentes nos movimentos que defendem o *homeschooling*, buscando compreender como esses grupos elaboravam suas críticas à escola pública e quais sentidos atribuíram à Educação quando deslocada para o espaço doméstico. O objetivo era identificar, nos discursos e materiais produzidos por esses movimentos, as ideias de ensino, aprendizagem, infância, família e papel do Estado que fundamentavam a defesa da escolarização domiciliar⁶, tomando a escolarização doméstica como objeto central e relativamente circunscrito no campo educacional.

Contudo, ao longo dos anos de desenvolvimento da pesquisa, esse recorte inicial mostrou-se insuficiente para dar conta da complexidade do fenômeno observado. À medida que os dados empíricos eram analisados — discursos públicos, audiências, projetos legislativos, manifestações de entidades e falas de seus principais defensores — tornaram-se visíveis regularidades discursivas e políticas ainda pouco exploradas no campo. Essas regularidades ultrapassaram o debate estritamente pedagógico e apontaram a recorrente vinculação entre falas, movimentos, retóricas e práticas associadas ao *homeschooling* contemporâneo a um projeto mais amplo de conservadorismo religioso, tal como analisado por Sepúlveda (2018;2020; 2024). De acordo com que os estudos avançavam, o ensino doméstico passou a se apresentar não apenas como uma proposta educacional alternativa, mas

⁶ Esse termo/nome será analisado e debatido no capítulo seguinte.

como expressão de uma racionalidade moral, política e cultural, articulada a discursos familistas, anti pluralistas e de contestação à escola pública enquanto espaço coletivo.

Diante dessa análise, o foco da pesquisa foi progressivamente deslocado, passando a privilegiar a análise do *homeschooling* como parte integrante de uma rearticulação conservadora no campo educacional brasileiro, em vez de tratá-lo exclusivamente como um movimento pedagógico autônomo. Esse deslocamento analítico permitiu compreender que as concepções escolares mobilizadas pelos defensores do ensino domiciliar contemporâneo estão profundamente imbricadas em uma agenda mais ampla, que envolve a defesa de valores religiosos, a crítica às políticas de diversidade, a deslegitimação do saber pedagógico e a privatização das responsabilidades educacionais. Assim, a investigação passou a se concentrar menos em responder *o que os movimentos dizem sobre a escola* e mais em compreender *por que e a partir de quais matrizes* essas concepções ganham centralidade no debate público contemporâneo.

Esse redirecionamento não representa uma ruptura com os objetivos iniciais da pesquisa, mas um aprofundamento teórico e empírico decorrente do próprio movimento da investigação. Ao reconhecer a escolarização doméstica como parte de uma arena mais ampla de disputas entre projetos educacionais, morais e societários, esta tese assume como central a análise das conexões entre escolarização domiciliar, conservadorismo religioso e reconfigurações do papel da escola pública, contribuindo para o debate educacional ao analisar que o *homeschooling* atual não pode ser compreendido de forma dissociada das transformações políticas e culturais em curso no Brasil.

Desta forma, a maneira como a pesquisa foi selecionada e organizada credenciou escolhas. Entende-se, portanto, que as evidências foram fabricadas intencional e intuitivamente e com os sabores e dissabores pertencentes ao estudo. Logo, as leituras, interpretações e problematizações que puderem ser feitas, os pontos de aproximação e/ou distanciamento com os mesmos, bem como as possíveis ordenações, influenciaram e contingenciaram a escrita, os entendimentos e as questões em maior ou menor grau.

Feito esses esclarecimentos, a ideia, portanto, passou a ser a de problematizar as relações das instituições e atores envolvidos nas emergências contemporâneas acerca da escolarização doméstica, focando naquilo que de comum estes possuíam com conservadorismos religiosos. A categoria de arena mostrou-se especialmente fecunda para a análise do *homeschooling* em contraponto à Educação escolar porque permite compreender

ambos não como modalidades neutras ou meramente técnicas de ensino, mas como práticas inscritas em disputas por territórios de saber e de poder. Pensar o ensino doméstico e a escolarização escolar como arenas implica reconhecê-los como espaços nos quais diferentes atores — Estado, famílias, especialistas, grupos religiosos, movimentos sociais e o mercado educacional — confrontam projetos de Educação, concepções de infância, formas legítimas de ensinar e aprender e modos de governar sujeitos. Nessa perspectiva, a escola não é apenas um local físico de transmissão de conteúdos, assim como o ensino domiciliar não se reduz a uma escolha pedagógica privada; ambos operam como dispositivos que produzem saberes, normas, subjetividades e hierarquias. A noção de arena permite, portanto, apontar que o conflito entre escolarização escolar e domiciliar não se dá apenas no plano jurídico ou administrativo, mas envolve uma disputa mais profunda sobre quem detém a autoridade para definir o que é Educação válida, quais conhecimentos devem ser validados, quais valores devem orientar a formação das crianças e qual deve ser o papel do Estado e da família nesse processo.

Ao adotar essa categoria analítica, torna-se possível captar a dimensão relacional, conflitiva e histórica dessas práticas, compreendendo o *homeschooling* e a escola como campos em permanente tensão, nos quais se reorganizam as fronteiras entre público e privado, entre liberdade e regulação, entre saber pedagógico institucionalizado e saberes produzidos no âmbito doméstico. Mesmo definindo *o que* estudar e qual *caminho* seguir, torna-se necessário ainda delimitar o campo empírico de análise, isto é, explicitar o *onde* a investigação se inscreve. Optou-se, portanto, por recortar duas arenas centrais de embate entre a escolarização doméstica e a Educação escolar, nas quais as marcas desse conflito se manifestam de forma mais contundente e passível de análise.

A primeira dessas arenas localiza-se no governo de Jair Messias Bolsonaro, de 2019 a 2022, especialmente a partir da definição, ainda no início do mandato, da regulamentação da escolarização domiciliar como uma das metas para os primeiros cem dias de governo. Tal intenção materializou-se por meio de iniciativas articuladas entre o Ministério da Educação e o Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. Ainda que o governo não tenha logrado êxito na efetiva regulamentação legal da prática, suas ações, discursos e propostas produziram efeitos duradouros no debate público e no campo educacional, deixando marcas significativas tanto no movimento de defesa da escolarização domiciliar quanto na forma como a Educação escolar passou a ser interpelada e questionada. Essas marcas mostram-se

fortemente vinculadas a uma agenda neoconservadora⁷ de matriz religiosa, que tensiona princípios históricos da Educação pública, laica e democrática, reposicionando a família, a moral religiosa e a responsabilização individual como eixos centrais da discussão educacional. É nesse cenário que o governo Bolsonaro se constitui como uma arena privilegiada para compreender as articulações entre *homeschooling*, conservadorismo religioso e disputas em torno do sentido público da Educação.

A segunda arena de análise considerada nesta pesquisa desloca o foco do Executivo para o campo legislativo e do debate público, tomando como referência o que Luciano Mendes Faria Filho (2018) aponta como o raio de influência da legislação sobre a Educação. Para o autor, as normas educacionais extrapolam sua função regulatória estrita e produzem efeitos simbólicos, pedagógicos e sociais que incidem diretamente sobre as práticas escolares, os discursos educacionais e as formas de compreender o direito à Educação. Nesse sentido, a legislação não atua apenas como texto normativo, mas como instância que organiza expectativas, legitima discursos e reconfigura o campo educacional. Partindo dessa compreensão, esta pesquisa reconhece a centralidade dos processos legislativos para o debate sobre o ensino em casa, mas opta por não restringir sua análise a um único projeto de lei específico.

Assim, embora o Projeto de Lei nº 1.338/2019 — ainda em tramitação⁸ — constitua um marco importante na tentativa de regulamentação da escolarização domiciliar, o foco analítico desta tese não recai exclusivamente sobre seu conteúdo normativo. Em vez disso, privilegia-se a análise das audiências públicas realizadas no âmbito do processo legislativo, no senado federal, ocorridas nos anos de 2022 e 2023, compreendendo-as como arenas sociais de disputa em torno do *homeschooling* e da Educação escolar. É nesses espaços que diferentes atores sociais — parlamentares, representantes do Estado, especialistas, entidades educacionais, organizações religiosas, movimentos sociais e famílias — tornam públicas suas posições, constroem narrativas, mobilizam saberes e disputam legitimidade. As audiências públicas, portanto, permitem acessar não apenas os argumentos jurídicos que fundamentam as propostas legislativas, mas também os sentidos sociais, morais e políticos atribuídos à Educação, apontando as tensões entre projetos educacionais concorrentes.

Ao eleger as audiências públicas como segunda arena empírica da pesquisa, este

⁷ Usarei a expressão *neoconservadorismo* por perceber que em alguns momentos se trata de um novo conservadorismo e em outros, por outro lado, se trata de uma repetição de conservadorismos já existentes em nossa sociedade (Braghini, Sepúlveda, 2022, p. 3).

⁸ Na data de defesa desta tese: julho de 2026.

trabalho busca compreender como o debate sobre o ensino doméstico se produz socialmente, para além da letra da lei, mostrando os conflitos, alianças e assimetrias que atravessam a discussão. Essa escolha metodológica possibilita analisar os efeitos do processo legislativo antes, durante e para além da eventual aprovação ou rejeição de uma norma, reforçando a compreensão de que é no debate público que se constroem as condições de possibilidade para a legitimação de determinadas políticas educacionais. Dessa forma, as audiências públicas são compreendidas não como momentos acessórios do processo legislativo, mas como espaços centrais de produção de sentidos, nos quais se articulam concepções de Educação, de escola, de família e de Estado que incidem diretamente sobre o direito à Educação no Brasil.

Definidos o tema, o onde e o caminho a ser percorrido, pretende-se “marcar a singularidade dos acontecimentos e procurar não tomar por acidente todas as peripécias que podem ter acontecido” (Foucault, 1992, p. 16) através dos seguintes objetivos:

Geral

- Analisar a escolarização domiciliar no Brasil contemporâneo como arena de disputas educacionais, investigando de que modo sua defesa se articula ao conservadorismo religioso.

Específicos

- Analisar a vinculação entre escolarização doméstica e conservadorismo religioso, identificando regularidades discursivas, valores familistas e projetos societários presentes nos discursos e práticas associadas à escolarização domiciliar.
- Investigar o papel do Estado e das legislações educacionais na legitimação do ensino em casa, considerando projetos de lei, iniciativas do Executivo e decisões judiciais como parte de disputas por saber e poder no campo educacional.
- Compreender as audiências públicas como arenas privilegiadas do debate sobre o ensino em casa, analisando os discursos, conflitos e posições dos diferentes atores sociais nelas envolvidos.

Tomando por base esses objetivos os capítulos da tese, ficaram organizados da seguinte maneira. O capítulo de número dois analisa a escolarização domiciliar no Brasil a partir de sua inserção na arena político-governamental de Bolsonaro (2019-2022), compreendendo-a não como alternativa pedagógica neutra, mas como prática em disputa com

a escolarização escolar pública, historicamente constituída como direito social obrigatório. O texto argumenta que a escolarização domiciliar se converte em bandeira política articulada à defesa da autoridade parental, à moralização da Educação e à crítica sistemática à escola pública e aos professores.

O capítulo de número três, analisa o Projeto de Lei nº 1338/2022 a partir das seis audiências públicas realizadas no Senado Federal — realizadas entre 2022 e 2023 — , compreendendo-as como uma arena privilegiada de disputas políticas, discursivas e simbólicas em torno da regulamentação da escolarização domiciliar no Brasil. Partindo de uma leitura foucaultiana, o capítulo compreende as audiências públicas não como espaços neutros de escuta democrática, mas como dispositivos de poder-saber, nos quais a participação social é simultaneamente produzida, regulada e hierarquizada.

Por fim , no último dos capítulos, a participação das entidades nas audiências é entendida como um dispositivo institucional de produção e controle do discurso, no qual a escuta pública é simultaneamente possibilitada e regulada. O capítulo procura demonstrar que a chamada “participação social” no processo legislativo não se dá de forma espontânea, mas é produzida por técnicas de poder, que conferem legitimidade diferenciada às falas conforme o capital institucional, científico, jurídico ou moral mobilizado. Assim, as entidades que participam das audiências não apenas expressam opiniões, mas passam a integrar um regime de produção de verdade, com seus discursos inscritos nos anais legislativos e convertidos em capital político.

Já nas considerações finais, a aproximação entre a escolarização doméstica deste nosso tempo presente e o conservadorismo religioso é novamente tensionada a partir dos argumentos anteriormente analisados. Dessa forma, esta tese assume que pensar a Educação é, necessariamente, pensar as condições sociais, institucionais e políticas que tornam possível a infância, a proteção e a democracia. A escola, longe de ser um detalhe substituível no arranjo educacional, constitui-se como um dos principais territórios onde essas disputas se materializam.

*

Ao se apresentar essa introdução, assim já com os capítulos estruturados e ordenados, pode-se, por instantes, esquecer o percurso que possibilitou sua existência. No entanto, chegar até estas linhas implicou um caminho marcado por idas e vindas, deslocamentos, incertezas e reconfigurações constantes. Foi um processo atravessado por percalços, revisões e mudanças

que, longe de fragilizarem a pesquisa, a constituíram. É nesse ponto que retomo o poema de Isabela Souza Silva, não apenas como lembrança inicial desta escrita, mas como um gesto de reencontro com aquilo que, desde o princípio, a sustenta. Diante das dificuldades do percurso, suas palavras ressoam como convite e encorajamento: ‘seja valente’. E para entrar, permanecer e concluir a pós graduação *stricto sensu* é disso que precisamos.

Retomar o poema que abre esta introdução não significa voltar ao início, mas reescrevê-lo à luz do caminho percorrido — não mais apenas como recurso didático ou memória afetiva, mas como marca de uma experiência que atravessa e constitui esta escrita. ‘Minha escola é legal e não dá pra esquecer’, ‘dá saudades de montão’ e ‘a minha professora é fantástica’. Esses versos condensam sentidos que se desdobram ao longo desta tese: a escola como espaço de afeto, de memória, de vínculo e de produção de possibilidades de vida. Ao longo das páginas que se seguem, a escola deixa de ser apenas lembrança para se tornar objeto de problematização, arena de disputas e campo de tensões. Ainda assim, permanece como aquilo que, em minha trajetória, significou refúgio, encontro e possibilidade. É, portanto, a partir desse lugar — situado, atravessado, vivido e implicado — que esta tese se escreve. Que seja uma boa leitura!

2- ARENA POLÍTICO-GOVERNAMENTAL DO *HOMESCHOOLING*: Conservadorismos, privatismo e disputas nas políticas educacionais brasileiras

A proposta por estudar o ensino domiciliar exige que sua análise seja realizada em permanente contraponto com a escolarização escolar. A própria reivindicação do *homeschooling* - apesar de não negar oficialmente a escola - propõe a substituição do espaço institucional da escola pelo ambiente doméstico, mantendo, ao menos no plano discursivo, objetivos semelhantes. Trata-se, portanto, de uma disputa em torno de onde, por quem e sob quais princípios a Educação deve ser realizada, e não de uma simples alternativa pedagógica desvinculada do sistema escolar. Analisar o ensino domiciliar sem considerar sua relação de oposição, deslocamento ou tensionamento em relação à escola pública implicaria perder de vista o cerne do debate, uma vez que seus defensores reivindicam a realização das mesmas funções atribuídas à escolarização formal — estudo de conhecimentos acumulados pela humanidade, formação moral e preparação para a vida social —, porém fora da instituição escolar. Assim, compreender o ensino domiciliar pressupõe examiná-lo não de forma isolada, mas como prática que se define em relação direta, e frequentemente crítica, à escolarização escolar, tornando essa relação - comparativa e analítica - indispensável para o entendimento do fenômeno.

E a análise dessa relação em nossa sociedade contemporânea, mostra-se fundamental especialmente a partir de seus marcos legais. Isso porque para compreender como determinadas práticas educativas se tornam legítimas, aceitáveis e juridicamente pensáveis em determinados momentos históricos, o direito precisa ser entendido não como simples reflexo neutro da realidade social, mas como um dispositivo produtor de verdades, no qual saberes, práticas e relações de poder se articulam para definir o que pode ser reconhecido como legítimo, normal ou desviante. Nesse sentido, as legislações educacionais não apenas regulam formas de escolarização, mas produzem classificações, hierarquias e regimes de verdade sobre o que conta como Educação válida (Foucault, 2008).

Assim, estudar o *homeschooling* em contraponto à escolarização escolar implica investigar como as leis operam na redefinição dessa centralidade, deslocando responsabilidades, reconfigurando fronteiras entre público e privado e produzindo novas formas de governo da infância. Considerar as legislações como objeto de análise, portanto, permite compreender não apenas as disputas em torno de modelos educativos, mas

os modos pelos quais o direito atua na fabricação de verdades educacionais e na reorganização das relações entre Estado, família e escola.

Nesse sentido, é preciso considerar que a Educação escolar no Brasil constitui-se, legalmente, até o momento, como um direito que também é obrigatório e, por isso, uma instituição social que se difere dos/das demais, como saúde, alimentação ou lazer, por exemplo. Nesse jogo de deveres e direitos obrigatórios, ao Estado, cabe o crime de responsabilidade, caso não haja o oferecimento das vagas procuradas pelos responsáveis e a estes, caso tenha crianças em idade escolar obrigatória e não as matriculem, cabe o disposto no art. 246 do Código Penal, que estabelece pena de detenção de 15 dias a um mês ou multa. Segundo Baia Horta (1998), “[...] a Educação (...) via de regra é obrigatória, e as crianças não se encontram em condições de negociar as formas segundo as quais a receberão. Paradoxalmente, encontramos-nos assim diante de um direito que é, ao mesmo tempo, uma obrigação” (p. 58-59).

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), por exemplo, a Educação é definida em seu artigo 1º como sendo “os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. A mesma lei complementa em seu parágrafo primeiro que a “Lei disciplina a *educação escolar*, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias”. (Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, grifos meus).

Além e com a LDB, considerando os acasos dos começos (Foucault, 1988), as reformas educacionais operacionalizadas pelo governo federal à partir da década de sua promulgação, estiveram imersas num cenário que ganha diferentes nuances a partir da realização da Conferência Mundial de Educação para Todos (1990) (Bello, 2014; Nascimento, 2012). Realizada pela UNESCO em Jomtien, na Tailândia, a “Conferência Mundial de Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem” propôs, em linhas gerais, a universalização da Educação básica, o desenvolvimento das necessidades de aprendizagem de todas as pessoas, a Educação ao longo da vida, a redução das taxas de analfabetismo e a capacitação dos professores. Ao todo, mais de 150 governos adotaram esses compromissos que desembocaram no estabelecimento de objetivos e metas a

serem alcançados até o ano de 2015⁹. Os desafios lançados nesta Conferência influenciaram fortemente a agenda das políticas educacionais nos diferentes países daí em diante. Por consequência, as transformações econômicas, políticas e culturais que têm ocorrido no Brasil a partir do final do século XX vêm acompanhadas de mudanças no cenário educativo geral que vinha/tem provocado um redimensionamento tanto nas políticas educacionais quanto na opinião pública em geral.

A elaboração dessas medidas reformistas, na década seguinte, se deu pelo investimento nas medidas de ampliação da obrigatoriedade. Em continuidade a LDB, em 2005, houve, pela lei nº 11.114, o estabelecimento das matrículas aos seis anos no primeiro ano do Ensino Fundamental. É preciso destacar, porém, que mesmo antes desse estabelecimento, essas matrículas já aconteciam em diversos estados e municípios, pois a Lei de Diretrizes e Bases da Educação apesar de estipular à época a idade de sete anos para o início do Ensino Fundamental, previa a matrícula facultativa¹⁰ aos seis. Após as matrículas serem efetuadas com seis anos, pela lei nº 11.274/2006, o Ensino Fundamental foi ampliado para nove anos de duração. Esta ampliação já estava prevista como meta para o decênio junto ao Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001 a 2010, sendo sua implementação estipulada primeiramente para até 2010. No entanto, foi necessário readaptá-la para até 2011¹¹ frente aos constantes questionamentos e debates surgidos por responsáveis e redes de ensino¹². E, mesmo que as redes não tivessem chegado a cumprir o prazo para ampliação do Ensino Fundamental em nove anos e ainda pairassem dúvidas sobre as matrículas, em 2009, a Educação escolar já é novamente ampliada, porém agora por idade, dos quatro aos dezessete anos pela emenda de número 59 à Constituição Federal. O prazo final para que as redes de

⁹ Em documento intitulado “Educação para todos: avaliação da década” (Brasil, 2000), o então Ministro da Educação abre sua exposição afirmando a “evolução do sistema educacional brasileiro” (BRASIL, 2000, p. 2).

com base nos compromissos assumidos em Jomtien. Adiante no documento, a então presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP complementa que, a partir das reformas consolidadas pela LDB 9.394/96, o Ministério da Educação - MEC pôde assumir o papel de formulador e coordenador das políticas nacionais de Educação, incorporando a função de monitorar e avaliar o desempenho do sistema educacional brasileiro.

¹⁰ Artigo 87, § 3º, inciso I: “matricular todos os educandos a partir dos sete anos de idade e, facultativamente, a partir dos seis anos, no ensino fundamental” (BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996).

¹¹ Tal ampliação do prazo ocorreu pela resolução nº06 de 20 de outubro de 2010.

¹² Alguns desses questionamentos podem ser indicados, por exemplo, no Parecer 11/2010 do Conselho Nacional de Educação (CNE) onde os conselheiros relatam: “Tendo em vista o ingresso de crianças de 6 anos de idade no Ensino Fundamental de 9 anos, o Conselho Nacional de Educação tem recebido reiteradas consultas em relação à idade para matrícula de crianças que completam 6 anos de idade após 31 de março, mas que frequentaram, comprovadamente, por 2 anos completos a Pré- Escola (...). Diante desse fato, este Conselho entende que existe a necessidade de estender por mais um ano, ou seja, exclusivamente para o ano de 2011, os dispositivos excepcionais contidos na Resolução CNE/CEB no 1/2010. Com essa medida, busca-se assegurar às crianças oriundas da Pré-Escola, que atendam aos critérios expostos acima, o seu percurso sem interrupções em direção ao Ensino Fundamental e, consequentemente, a adequada reorganização da Educação Infantil” (BRASIL, 2010, p. 2).

ensino de todo o país regularizassem e procurassem universalizar as matrículas nas idades estipuladas foi até 2016. Cabe frisar que essas diferentes ampliações tiveram, à época, apoio majoritário em todas as frentes parlamentares e judiciárias e não demoraram para serem aprovadas; o que aponta para uma arena de estabilidade com relação a ampliação da jornada escolar obrigatória no Brasil à época.

Primeiramente, a Emenda 59/2009 - último instrumento que ampliou a obrigatoriedade escolar - ainda enquanto Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 277/2008, elaborada pela senadora Ideli Salvatti/PT-SC, pretendia que fossem retiradas progressivamente as incidências da Desvinculação das Receitas da União (DRU) sobre os recursos destinados à Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE). Além da tramitação em sessões, comissões, mesas e plenárias na Câmara dos Deputados e no Senado, a proposta passou por uma Comissão Especial que organizou uma audiência pública com a participação do Ministro da Educação, à época Fernando Haddad. Em acordo com o documento taquigráfico da audiência e o parecer final do relator do projeto, Rogério Marinho, era de interesse tanto do Ministério da Educação, quanto dos parlamentares e das entidades presentes na audiência¹³ que a DRU fosse retirada. O impasse para a audiência tornou-se, então, como e onde seriam utilizados os recursos gradativamente realocados. As dúvidas surgidas quanto à Desvinculação dos Recursos da União eram variadas e a fala do ministro para sanar tais dúvidas diz que

Houve uma convergência virtuosa de propósitos. Neste momento, há um movimento (...) latino-americano, copatrocinado pelo Brasil, pela Argentina, pela Venezuela, pelo Chile, enfim, por todos os países da região, no sentido de ampliar a obrigatoriedade do ensino, que hoje, no Brasil, é de 6 a 14 anos, para 4 a 17 anos. Esse movimento ganhou corpo no continente, ganhou entusiasmo dos organismos internacionais mencionados (...) Temos, com o fim da DRU, total condição de universalizar a pré-escola e o ensino médio no País. (...) (Brasil, 2009, p. 6, 9, 14).

Aqui estão envolvidas certas concepções de escolarização, escola, Educação, liberdade, rendimento, valores. Isso demonstra que, há pouco mais de quinze anos atrás¹⁴, havia uma convergência na América Latina, encabeçada pelo Brasil, para que a escolaridade por meio das escolas fosse ampliada¹⁵. Por volta dos anos 2000, o país estava inserido em um ciclo de fortalecimento das políticas de universalização da Educação básica, alinhado a agendas internacionais e regionais que defendiam a ampliação da obrigatoriedade escolar como condição para a efetivação de direitos sociais. Tal orientação normativa deveria ser

¹³ No documento taquigráfico são citadas as representações de Vincent Defourny pela UNESCO, Maria de Salette Silva pela UNICEF e Elisa Meireles pelo movimento Todos pela Educação, os três com acesso ao microfone para manifestar que a DRU fosse retirada (BRASIL, 2009).

¹⁴ Contados do ano de defesa desta tese; 2026.

¹⁵ Não somente em anos a mais na escola, como também em tempo dentro da escola (Silva, 2020).

plenamente implementada até 2016, prazo estabelecido para a consolidação da ampliação da escolaridade obrigatória. No entanto, é justamente no interior desse processo que emergem fissuras e disputas: em 2015, chega ao Supremo Tribunal Federal o pedido de julgamento sobre a possibilidade da escolarização domiciliar - apontando como essa disputa ocorre no terreno das legislações judiciais; em 2016, ocorreu o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, inaugurando um período de inflexão política; em 2018, o STF julga o *homeschooling* como passível de legislação que o regulamente; e, em seguida, com a eleição de Jair Bolsonaro, consolida-se um novo arranjo político-ideológico no país¹⁶.

Essa sequência não é fortuita. Conforme argumenta Foucault (2000), os pontos de emergência da lei não constituem um início ordenado e racional, mas são produzidos no caos das relações de poder/saber, nas disputas e nos deslocamentos históricos que tornam certas proposições juridicamente pensáveis e politicamente viáveis. É certo que ao mesmo tempo em que surgiam as convergências sobre ampliar a escolaridade obrigatória¹⁷ também e em conjunto haviam lutas para a implementação da escolarização doméstica em escala menor. Caso contrário, a questão não teria chegado ao STF. O debate jurídico sobre a escolarização domiciliar, portanto, não emerge como ruptura isolada, mas como efeito histórico de uma reconfiguração profunda das correlações de força que atravessam o Estado, o direito e as políticas educacionais. Da mesma forma, o caminhar de um projeto de ampliação da escolarização pública para a centralidade do debate sobre o *homeschooling* inscreve-se num cenário de ascensões conservadoras no Brasil e no mundo. Esse processo é analisado por Sepúlveda e Sepúlveda (2020), no qual valores familistas, moralizantes e anti pluralistas passam a disputar hegemonia com concepções democráticas e universalistas de Educação.

Essa ascensão de conservadorismos¹⁸ no Brasil e em diferentes contextos internacionais, especialmente a partir da década de 2010, pode ser compreendida como parte de um processo histórico de reconfiguração das disputas políticas, morais e culturais, marcado por crises econômicas, institucionais e de legitimidade das democracias liberais. Trata-se de conservadorismos que operam simultaneamente nos planos moral, religioso, jurídico e econômico, articulando discursos de defesa da família, da autoridade parental e da ordem social com projetos de retração do Estado e de responsabilização individual.

¹⁶ Reconhece-se que tais apontamentos apresentados até aqui não são simples, estanques ou meramente sequenciais. No entanto, para a escrita desta tese considerou-se necessário o pincelamento de alguns desses pontos como chaves de entrada ao debate que se pretende iniciar mais à frente.

¹⁷ E também quanto à própria ampliação da obrigatoriedade; o que não será possível de ser trabalhado mais a fundo nesta tese (Matos, 2018).

¹⁸ O termo no plural é proposital e será trabalhado em tópicos posteriores nesse mesmo capítulo.

No caso brasileiro, em específico, esse movimento ganha força em um cenário de tensão entre a ampliação de direitos sociais e a intensificação das disputas políticas, especialmente após a implementação de políticas educacionais voltadas à universalização da escolaridade obrigatória. À medida que o Estado avança na regulamentação da Educação como direito coletivo — com metas claras de ampliação da escolarização formal —, emergem resistências que passam a enquadrar a escola pública como espaço de ameaça moral, ideológica e cultural. Essa dinâmica se expressa de maneira contundente a partir de 2016, com o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, e se consolida com a eleição de Jair Bolsonaro, quando pautas conservadoras passam a ocupar o centro da agenda governamental.

Nesse plano, os conservadorismos encontram na Educação um campo privilegiado de disputa, pois é nela que se confrontam projetos de sociedade, concepções de cidadania e formas de produção de subjetividades. Como destacam Sepúlveda e Sepúlveda (2020), a escola passa a ser acusada de promover a chamada “ideologia de gênero”, de relativizar valores familiares e de romper hierarquias tradicionais, tornando-se alvo preferencial de agendas conservadoras. Destarte, a ascensão desses conservadorismos não representa apenas uma mudança de orientação política, mas uma reconfiguração profunda das disputas em torno da Educação, do direito, da família e do próprio sentido de democracia, criando o terreno no qual debates como o do ensino domiciliar deixam de ser exceção e passam a integrar o núcleo das disputas político-legislativas contemporâneas.

E essa ascensão não ocorre de forma espontânea ou homogênea, mas se estrutura por meio de alianças entre atores políticos, religiosos, empresariais e midiáticos, que constroem narrativas capazes de mobilizar afetos, medos e ressentimentos sociais. A partir de uma lógica foucaultiana, é possível compreender esse processo como uma reorganização das relações de poder/saber, na qual determinados discursos passam a circular com maior legitimidade, produzindo novos regimes de verdade (2008). Assim, práticas antes consideradas marginais — como a defesa da escolarização domiciliar como alternativa legítima à escola pública — tornam-se progressivamente inteligíveis, aceitáveis e juridicamente discutíveis. Os conservadorismos, nesse sentido, não apenas reagem às políticas públicas existentes, mas criam condições discursivas e institucionais para a emergência de novos ordenamentos normativos.

Além disso, no plano jurídico, a contestação da obrigatoriedade escolar, através de legislação que proponha o *homeschooling*, torna-se indicio de que mesmo em uma legislação fechada e emoldurada, ou seja, com as determinações já prescritas e sancionadas, existem

constantes disputas e relações de saber/poder que ainda a delimitam. As discussões e debates suscitados pela emergência de uma lei não estão, portanto, apenas antes de sua formulação, quando já em caráter mandatário e compulsório, também não se passa à esfera da ordem de uns e da obediência de outros tantos. É preciso atentar que

A lei, considerada como instituição (os tribunais, com seu teatro e procedimentos classistas) ou pessoas (os juízes, os advogados, os Juizes de Paz), pode ser muito facilmente assimilada à lei da classe dominante. Mas nem tudo o que está vinculado à "lei" subsume-se a essas instituições. A lei também pode ser vista como ideologia ou regras e sanções específicas que mantêm uma relação ativa e definida (muitas vezes um campo de conflito) com as normas sociais (...) (Thompson, 1987, p. 350 e 351).

Desta forma, os Projetos de Lei que visam a regulamentação da escolarização doméstica - mesmo que não obtenha aprovação necessária junto ao senado ou nos tribunais de justiça, estão envoltos desses jogos de saber/poder. As readaptações, contestações, transformações e leituras diversas são, neste cenário, amostras da atuação de diversos setores e atores no que concerne às diferentes formas de se ver e entender a Educação dentro, fora e com o movimento legislativo. O que importa compreender é que tanto na defesa de educar os/as filhos/filhas em casa, quanto de manter e ampliar essa obrigação dentro das escolas, estão envolvidas diferentes concepções de Educação, escola, infância, escolarização, democratização e direito.

Essa arena legislativa faz parte, portanto, do “raio de influência” (Faria Filho, 1998, p. 94) para a pesquisa em questão e da área educacional em geral: relatórios, pareceres, audiências e demais textos oriundos da administração pública, por exemplo, têm seu ponto de ebulição geralmente em alguma lei. E sendo do raio de influência da Educação estas publicações legais provocam rebatimentos nas vivências e experiências pessoais em diferentes níveis. No caso dos estudos em questão, alguns para concordar com as ampliações para a obrigatoriedade escolar e outros para dizer da sua aplicação legal enquanto liberdade de escolha individual dos responsáveis de escolarizar em casa. Dessa forma, a legalidade e os ordenamentos jurídicos não estarão/estão apaziguando conflitos, mas trazendo-os à tona e desarranjando possíveis estruturas e, por isto mesmo, é impossível prever as várias composições que uma lei pode assumir.

Nesse sentido há intuições, acasos, razões, explicações e certezas que, mesmo temporárias, contribuem para o elencar das questões quanto ao ordenamento jurídico. A escolha pela pesquisa com e nas normas jurídicas está imbricada de significados, assim como a escolha dos modos de operacionalizá-la. Compreender como a legislação e as formas

jurídicas no geral, tornaram-se “uma maneira, na cultura ocidental, de autenticar a verdade, de adquirir coisas que vão ser consideradas verdadeiras” (Foucault, 2002, p. 76) e onde, por isso, um determinado número de verdades pode ser definido a partir das instituições e das práticas judiciárias, traz outras tensões para a pesquisa. Igualmente tem-se a problemática de que sendo um local de verdade, uma das formas da lei tentar se legitimar é afirmar que ela própria é uma verdade e que seu domínio acarreta princípios de igualdade e universalidade que devem se estender a todos os graus de homens (Thompson, 1987). Isso também porque uma lei, a princípio, ao que parece, “deve simplesmente pensar o que é útil para a sociedade” (Foucault, 2002, p. 79).

O entendimento de que a legislação pode ser trabalhada como um dispositivo¹⁹ (Faria Filho, 1998; Foucault, 2004) passa por estas questões: as leis e demais pareceres e resoluções com finalidade de ordenamento relacionam-se com outros dispositivos, discursos, instituições, outras leis, medidas administrativas, enunciados científicos, filosóficos ou morais (Foucault, 1988) e fabrica entre eles jogos de relações. Dessa forma, a complexidade de se olhar para as legislações e os discursos e normas jurídicas gerais, reside em percebê-las como obrigação, mas também como conversa, negociação, disputa e rede de relações. Aponta-se, portanto, que a legalidade também sofre os constrangimentos do público ao qual atende e é, também, elaborada em (des)acordo com as necessidades e exigências do próprio dispositivo ao qual regula.

Destarte, os documentos jurídicos e as legislações em geral podem ser compreendidas como dispositivos que ao mesmo tempo são fontes e objetos, não de forma mecânica ou apenas como ordenamento jurídico, mas também como linguagem e prática social, como prática ordenadora de relações sociais, como campo de expressão e construção das relações de poder/saber que as fizeram/fazem emergir e ser sancionadas (Faria Filho, 1999). E também como um dispositivo que envolve, perpassa e é parte de múltiplas relações e jogos, nos quais

¹⁹ É importante frisar que as considerações sobre dispositivo serão feitas com base em Michel Foucault que discorre sobre “dispositivo disciplinário, dispositivo carcerário, dispositivos de poder, dispositivos de saber, dispositivo de sexualidade, dispositivo de aliança, dispositivo de subjetividade, dispositivo de verdade, dispositivos de segurança, dispositivo estratégico de relações de poder, etc., etc.” (Pellejero, 2016, p. 3). O dispositivo, no entanto, tem sido trabalhado também por diferentes autores em variadas formas; como é o caso de Corazza (2000) que reflete sobre o dispositivo da infantilidade, Marcelo (2009) que discute o dispositivo da maternidade e ainda Agamben (2005) que trata o dispositivo como “qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes. Não somente, portanto, as prisões, os manicômios, o panóptico, as escolas, as confissões, as fábricas, as disciplinas, as medidas jurídicas etc., cuja conexão com o poder é em um certo sentido evidente, mas também a caneta, a escritura, a literatura, a filosofia, a agricultura, o cigarro, a navegação, os computadores, os telefones celulares e - porque não - a linguagem mesma, que é talvez o mais antigo dos dispositivos, em que há milhares e milhares de anos um primata - provavelmente sem dar-se conta das consequências que se seguiriam - teve a inconsciência de se deixar capturar” (p.13).

também estão envolvidos diferentes desejos, atores, instituições e proposições.

Por ser considerada um dispositivo, a análise das legislações educacionais não pode restringir-se à interpretação literal de suas letras normativas, sob pena de ocultar as emergências históricas, sociais e políticas que lhes fazem ebulir e lhes dão sentido. Em diálogo com Michel Foucault (2004), especialmente no que se refere à compreensão do direito como dispositivo inscrito em relações de poder/saber, torna-se possível afirmar que a lei não apenas regula práticas sociais já existentes, mas participa ativamente da produção de verdades, classificações e hierarquias que organizam o campo educacional. A emergência de uma legislação, nesse sentido, deve ser compreendida como resultado de disputas, resistências e negociações que se desenrolam antes mesmo de sua formulação formal, envolvendo diferentes atores, interesses e regimes de saber. Assim, a lei não pode ser analisada apenas como texto jurídico acabado, mas como prática social que opera na reorganização das relações entre Estado, escola e sociedade.

Complementarmente, E. P. Thompson (1987) contribui para essa reflexão ao mostrar que a legislação deve ser entendida em sua dimensão processual, isto é, a partir dos conflitos e experiências sociais que a atravessam e que se expressam tanto na sua elaboração quanto em sua aplicação e contestação. Para o autor, o direito é simultaneamente instrumento de dominação e campo de luta, sendo continuamente reinterpretado, apropriado e tensionado pelos sujeitos sociais. Nesse sentido, os efeitos de uma lei não se esgotam no momento de sua promulgação, mas se prolongam em seus rebatimentos sociais, nas formas de adesão, resistência, adaptação ou subversão que produz ao longo do tempo. Articulando essa perspectiva à leitura foucaultiana e às contribuições de Faria Filho, torna-se aparente que estudar legislações educacionais implica considerar seus impactos concretos sobre práticas, discursos e subjetividades, bem como as contradições e disputas que emergem antes, durante e depois de sua vigência. Essa abordagem permite compreender a legislação não como instância neutra ou puramente técnica, mas como elemento ativo e não único na produção das relações sociais e educacionais contemporâneas.

Desta forma, a contestação legislativa por estudar em casa perpassa, antes, a maneira como entende-se *Educação e escolarização* - e não somente dentro das legislações, mas em todo o corpo social. Por essa razão, considera-se necessário uma ponderação sobre como esta tese entende tais processos.

2.1 Porque escolarização doméstica? Arena de disputa entre ensinar e educar

O debate sobre o *homeschooling* no Brasil tem motivado uma série de reflexões sobre o papel da escola, da família e do Estado na formação dos sujeitos. No centro dessa discussão, encontram-se duas categorias²⁰ frequentemente confundidas, mas de naturezas distintas: ensino e Educação. Enquanto o ensino se refere à sistematização e à mediação intencional de saberes, a Educação extrapola esse campo, abrangendo a formação integral do ser humano em seus aspectos morais, sociais e afetivos. E ambos podem ou não ser considerados escolares a depender do viés adotado.

Nesse discurso, há também a questão de jogos e disputas em torno de escolarização, Educação, direito, democratização e infância. E, portanto, sobre este assunto, vale ressaltar a diferença existente não apenas no uso das terminologias, mas principalmente àquilo a que elas se remetem. Como salientado por Cíntia Borges de Almeida (2012), a obrigatoriedade escolar se difere da obrigatoriedade de ensino, podendo esta última ser satisfeita em quaisquer espaços ou ambientes. Ampliando o debate da autora, a obrigatoriedade da Educação ou ensino escolar se difere da obrigatoriedade da Educação ou do ensino que não sejam escolares. A primeira se importa com aquilo que é oferecido exclusivamente em espaços e tempos próprios para este fim - encontrando histórica e socialmente o seu lugar nas instituições escolares (Cury, 2013); ao passo que a obrigatoriedade sem considerar a escola pode ser satisfeita em quaisquer momentos ou espaços. Logo, mesmo que preze pela obrigatoriedade do ensino ou Educação em casa, a escolarização doméstica vai de encontro à proposta legal de obrigatoriedade nas escolas. Por isso o embate é inevitável entre ambos em muitos momentos.

Essa diferença e indefinições nas nomenclaturas, podem apontar para o que Santos (2019) trouxe em seus estudos. Segundo a autora, a tradução para o termo *homeschooling* no Brasil ainda não foi definida pelos adeptos da prática, embora o termo *educação domiciliar* tenha se tornado mais comum. Além disso, conforme a mesma autora, as pesquisas nos mais diversos campos que abarcam o tema também não possuem um consenso sobre a nomenclatura a ser usada no Brasil²¹.

Um contraponto a essa utilização é trazido pelo professor Fernando Penna (2019) que argumenta a necessidade de expor a contradição existente entre escolarizar em casa e, por isso, a necessidade de traduzir/utilizar o termo como *escolarização doméstica*. Embora o

²⁰ Será explicado mais adiante neste tópico.

²¹ No entanto, mesmo apresentando a nomenclatura mais utilizada, não fez parte da pesquisa da autora a problematização das diferentes categorias utilizadas.

próprio professor considere que termo pode favorecer o entendimento de que tal processo seja possível, essa será a nomenclatura traduzida mais utilizada na presente tese por coadunar com o pensamento de que escolarizar em casa é uma contradição²². A maioria dos responsáveis que optam pela escolarização doméstica preferem utilizar os mesmos métodos escolares considerados - por muitas vezes - “tradicionais”, tais como cadernos e atividades em folha xerocada²³ (Kloh, 2014). Além disso, em sua pesquisa, Botelho (2024) traz perfis de estudantes escolarizados em casa que tiveram acesso a cursos de línguas estrangeiras e ao ensino superior; apontando mais uma vez para a contradição de que a escolarização não é um problema em sua forma para os adeptos contemporâneos da prática.

Após esses estudos é possível perceber que muitos são os axiomas usados para se referir ao *homeschooling* no Brasil, mesmo que sem a problematização do que exatamente esses termos querem se remeter: “Ensino Domiciliar”, “Educação Domiciliar”, “Escolarização doméstica”, “Educação Doméstica”, “Ensino em Casa”. Foucault (1987) nos alerta que, historicamente, as sociedades produzem/fabricam categorias, especialmente aquelas que organizam saberes, identidades, comportamentos e formas de poder. Essas categorias - entendidas como móveis e em constante formação, atuando, portanto, diferentemente dos conceitos (Certeau, 1982) - que são construídas por instituições e discursos, parecem naturais, mas são históricas e políticas e, portanto, apontam intenções. A “mistura” da Educação com ensino quando nos referimos ao doméstico para contrastar ao que é escolar, acontecem na tentativa de naturalizar esses acontecimentos no lar. Nesse sentido, a tradução de *homeschooling* para o português tem atuado na invenção de uma tradição (Hobsbawm, 1983) acerca da prática no Brasil. E dentre essas invenções, ainda, cabe considerar que, mesmo que em maior ou menor medida, as diferentes estratégias discursivas são suficientes para construir e fabricar uma verdade e, com ela, uma realidade para a prática (Foucault, 1999). Uma verdade e uma realidade que aponta para a plena possibilidade de se escolarizar em casa.

É justamente nessa “confusão” de categorias discursivas que se assenta parte das controvérsias em torno da escolarização doméstica. Muitos de seus defensores alegam que a

²² O que não significa dizer que outros termos não serão utilizados, tal como o próprio nome advindo do inglês. Até mesmo pela necessidade de não ser redundante ao longo do texto. Porém, importa dizer que serão evitadas nomenclaturas que tentam naturalizar através do discurso a possibilidade de oferecer a Educação escolar em casa.

²³ Conforme será debatido mais adiante, existem movimentos que defendem o *homeschooling* por acreditar que ele pode ser uma forma diferente da forma escolar contemporânea. Porém, esses grupos não representam a parcela majoritária de defensores da prática contemporânea e que, por isso, será trabalhada nesta tese.

família é suficiente para oferecer Educação e ensino. Entretanto, essa substituição exige uma análise mais atenta: o que, afinal, está sendo promovido — ensino, Educação ou ambos? Que ensino? Que Educação? E que implicações essa distinção possui em uma sociedade democrática?

Autores como Dermeval Saviani (2008) apontam que o ensino é uma mediação organizada, com intencionalidade pedagógica, ligada à função social da escola. Já a Educação é um processo contínuo, que ocorre em múltiplos espaços e tempos, inclusive fora da escola. Afirmação que coaduna diretamente com o que está expresso na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em seu artigo 1º²⁴. Desta forma, Saviani (2008), e o entendimento legislativo nacional em vigor atualmente, concluem que “Ensinar é uma ação pedagógica sistemática, enquanto educar é um processo mais amplo de formação humana” (p. 65).

E essas duas ações encontram-se na escola. Isso ocorre porque, segundo a perspectiva adotada nesta tese²⁵, a escola não é apenas um espaço de transmissão de saberes, mas um território onde sujeitos sociais se *encontram*. Paulo Freire, ao refletir sobre a dimensão política do ato educativo, enfatiza a importância da escola como espaço dialógico, onde a Educação ocorre a partir desse encontro entre sujeitos. Para ele “Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1996, p. 68).

Como também nos lembra Carlos Roberto Jamil Cury (2005), a escola assume o papel de “lugar público da formação humana”, em que se garante não só o direito ao ensino, mas também à convivência com a diversidade. Para o autor, a função da escola é também ética, política e cidadã já que “A escola é um direito social e, portanto, espaço da igualdade na diferença, do encontro com o outro, do exercício da cidadania” (Cury, 2005, p. 43). Nessa lógica, a escola surge como instituição que combina ensino e Educação, articulando conteúdos curriculares com valores democráticos, convivência social, pluralidade cultural e participação cidadã²⁶.

²⁴ Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

²⁵ Conforme já apontado na introdução.

²⁶ A pandemia do COVID 19 foi exemplo, de “algumas das consequências do isolamento social no desenvolvimento psicossocial de crianças pequenas que frequentam a Educação Infantil” (Botelho, 2024, p.251), mostrando que para além do ensino de conteúdos a escola fez e faz falta para outras formações da infância.

Para Foucault (1987) a Educação escolar é capaz de produção de subjetividades, tanto para as infâncias quanto para as juventudes, por ser uma prática que produz modos de ser, pensar e agir, para além apenas da transmissão de conteúdos. Nesse sentido, abre-se espaço para pensar a escola não como mera reprodução, mas como lugar de disputas e possibilidades de resistência através da reivindicação de uma escola menos excludente e mais democrática. Essa perspectiva apresenta argumentos importantes para reafirmar a escola pública como espaço necessário, mesmo dentro de suas contradições também apresentadas por esse mesmo autor²⁷.

Na mesma linha, Alfredo Veiga-Neto (2003) também entende a escola pública como espaço democrático e necessário, apesar de ser também um dispositivo disciplinar. Para ele, a tarefa não é negar a escola, mas reinventá-la, reconhecendo sua historicidade, criticando seus mecanismos de exclusão e afirmando sua importância como direito social e espaço de resistência. Veiga-Neto deixa claro que, mesmo reconhecendo a escola como dispositivo disciplinar, não se deve abrir mão da escola pública. Pelo contrário, é nela que se joga a disputa pela democratização do saber, pelo reconhecimento da diferença e pela ampliação da cidadania. “É certo que essa instituição apresenta problemas graves, como precariedade e falta de infraestrutura física, contudo,(...) por sua diversidade ela se torna lugar fértil para atingir os objetivos da educação democrática” (Moreira, Moura, Teixeira, 2022, p.15).

Destarte, entende-se que a Educação é um direito social e subjetivo ao mesmo tempo em que é individual e coletivo. Ou seja,

a educação gera benefícios tanto para o sujeito que é educado quanto para a sociedade. Quando a população é inserida na educação formal, ela está se desenvolvendo plenamente, preparando-se para o trabalho, à medida que também está se desenvolvendo para a convivência em um espaço democrático e plural. Assim, as duas dimensões, individual e social, caminham juntas e são necessárias para o alcance dos objetivos da educação. Caso esse papel não seja cumprido, além da perda individual, há a perda no âmbito comunitário. Desse modo, a educação, segundo a Constituição Federal (2010), tem a obrigatoriedade de promover o ensino teórico e prático dos fundamentos da cidadania e, para isso, deve ter como preceito a vivência com o outro, com o diferente (Cury, 2017). Assim possibilita-se que crianças e adolescentes fortaleçam, nessa etapa, a capacidade de conviver e deliberar junto com pessoas de múltiplas visões (Hess, 2009) (Moreira, Moura, Teixeira, 2022, p. 6 e 7)

Desta forma, mesmo que por diferentes formas de ver ou enxergar o mundo ou por diferentes concepções de se entender a área educacional, a escola recebe o estigma de ser um local de possibilidades de diferentes vivências. No entanto, essa escola, considerada tão

²⁷ Serão trabalhadas no próximo tópico.

importante e necessária, como instituição moderna, não surgiu de forma espontânea ou natural. De acordo com os estudos de Guy Vincent, Bernard Lahire e Daniel Thin (2001), o que hoje conhecemos como “forma escolar” é uma invenção histórica — uma maneira particular de organizar o ensino e estruturar as relações de saber. Essa forma institucionaliza o ensino sistemático, rompe com a tradição oral e comunitária da aprendizagem e estabelece um espaço-tempo específico para a escolarização: a sala de aula, o currículo, os horários e a figura do professor. Nas palavras dos próprios autores, “A forma escolar é uma invenção histórica que impôs uma nova maneira de ensinar e aprender, rompendo com as tradições familiares e comunitárias de transmissão de saberes” (Vincent; Lahire, Thin, 2001, p. 16).

A contribuição desses autores permite compreender que a escola não é apenas um espaço de ensino, mas uma forma social que transforma o conhecimento em conteúdo escolar, abstraído do contexto imediato da vida cotidiana e se coloca em oposição/complementação aos saberes dos lares em nome de uma formação que seja plena. Tal formação plena, como muito já dito e repetido em diferentes discursos em prol da escolarização, talvez tenha sido expressa de forma bem simples em nossa LDB. Nos parágrafos 1 e 2 do artigo primeiro a lei nos diz que

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.^{2º} A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (LDB, 1996).

Ou seja, embora em seu próprio artigo primeiro a LDB reconheça que a Educação ocorre “na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (LDB, 1996), em seus parágrafos seguintes também reconhece que existe uma *Educação* que é exclusiva e especificamente *escolar*. Essa *Educação escolar*, feita predominantemente por meio do ensino em instituições próprias, fora da tutela dos responsáveis, se dá hoje predominantemente nas escolas. E é contra essa Educação Escolar que hoje as famílias *homeschoolers* tem se colocado. Mas, em quais escolas essa Educação Escolar pode/deve ocorrer?

A legislação brasileira permite a existência de escolas públicas, privadas - filantrópicas e confessionais. Essas últimas, conforme redação dada pela lei 13.868 de 2019²⁸, são instituições que têm resguardado sua “orientação confessional e a ideologia específicas”

²⁸ Lei que alterou a LDB e vinculou as Universidades confessionais ao sistema federal de ensino.

(LDB, 1996). Conforme o Censo Escolar 2023/2024, a rede de Educação Básica brasileira possui aproximadamente 47 milhões de estudantes. Como somos um país com federação própria, as matrículas se dividem entre escolas públicas municipais - aproximadamente 49% -, escolas públicas estaduais - aproximadamente 30% - escolas públicas federais - aproximadamente 0,8% e escolas privadas - aproximadamente 19%²⁹. Cerca de 12% das escolas privadas são filantrópicas e do total de matrículas em escolas privadas, aproximadamente 0,8% são confessionais.

A Associação Nacional de Educação Católica (ANEC) estima que 1.400 escolas são católicas atendendo cerca de 1,5 milhões de alunos (Anec, 2025) e segundo a Associação Brasileira de Instituições Educacionais Evangélicas (ABIEE) cerca de 909 instituições são evangélicas, atendendo a cerca de 523 mil alunos (Santo, 2024) . Integradas ao universo privado de escolas, as confessionais são uma fração minoritária, mas ainda representam milhares de instituições³⁰.

Quanto a essa parcela de escolas confessionais, não foram encontrados registros de escolas formais mantidas por religiões de matriz africana (como candomblé ou umbanda) reconhecidas pela legislação educacional brasileira como instituições de ensino regular - como ocorre com as escolas vinculadas a religiões cristãs (católicas e evangélicas, especialmente.). No entanto, o universo das religiões de matriz africana possuem espaços próprios de Educação informal e comunitária - os terreiros, onde são realizadas práticas de iniciação, transmissão de saberes e cultura ancestral (Prisco, 2015). Esses espaços desenvolvem atividades educativas internas, mas não estão reconhecidos pelo sistema formal regulado pela LDB ou supervisionados pelo MEC³¹.

Essa miríade de exclusão das religiões de matriz africana se amplifica se considerarmos que a LDB contempla o ensino religioso, mas apenas para religiões que aderem ao sistema formal e que tenham escolas registradas como mantenedoras; o que nesse caso vale apenas para as religiões de matriz cristã conforme os dados apresentados acima. E

²⁹ A rede pública domina o sistema educacional brasileiro, com quase 80% das matrículas, distribuídas majoritariamente entre redes municipais e estaduais.

³⁰ Existem projetos específicos em tramitação para facilitar seu credenciamento ou diferenciar seus processos administrativos, mas ainda em discussão legislativa. E há previsão na constituição para que essas escolas recebam verba pública: PL 1475 de 2007, PL 2374 de 2023 e PL 4372 de 2020.

³¹ São exemplos disso o Terreiro Caxuté, no sul da Bahia, que mantém a chamada "Escola Caxuté", o ATRAI (Associação de Teólogos/Teólogas da Religião de Matriz Africana) e a EGBÉ ÒRUN ÀIYÉ que oferecem cursos de formação teológica, filosófica e política voltada à comunidade das religiões afro-indígenas (Cavalcante, 2024).

ainda: o ensino religioso dentro das escolas públicas deve ser interconfessional ou confessional, conforme escolha dos responsáveis; mas numa prática cristã-dominante, mesmo que as religiões afro-brasileiras sejam parte constitucionalmente previstas³², o aplicado nas escolas acaba se tornando predominantemente cristão (Silva, 2023).

Nesse sentido, a ausência de instituições escolares formais vinculadas às religiões de matriz africana no interior do sistema educacional brasileiro, contrastada com a presença consolidada de escolas confessionais cristãs e com a predominância de referências cristãs no ensino religioso escolar, não constitui apenas um dado descritivo, mas alude a uma assimetria estrutural no reconhecimento público das diferentes tradições religiosas. Tal assimetria tensiona o princípio da laicidade do Estado, que, no caso brasileiro, opera de forma particular, marcada por acomodações históricas que permitem a presença e a influência de determinadas religiões no espaço público, especialmente do cristianismo (Mariano, 2011; Monteiro, 2006).

Ao ser inserida na análise do ensino em casa como uma arena de disputas ideológicas, essa contradição permite complexificar as motivações do descontentamento com a escolarização formal. Isso porque, se por um lado setores conservadores cristãos mobilizam o discurso da liberdade de ensino e da centralidade da família para justificar a escolarização domiciliar³³, por outro, a insuficiente efetivação de uma escola verdadeiramente plural e laica pode também produzir sentimentos de não pertencimento em grupos historicamente marginalizados, como os praticantes de religiões de matriz africana. Nesse aspecto, a ausência de reconhecimento institucional dessas matrizes religiosas no sistema formal de ensino não apenas inviabiliza seus saberes, mas também limita suas possibilidades de inserção nos espaços legítimos de produção e circulação de conhecimento, reforçando desigualdades simbólicas (Prisco, 2015).

Não se trata, no entanto, de legitimar o *homeschooling* como alternativa nesses casos, mas de reconhecer que as fissuras internas da escola — especialmente no que diz respeito à representação simbólica, à laicidade e ao reconhecimento cultural — compõem o pano de fundo sobre o qual diferentes atores constroem suas críticas e reivindicações. Assim, como argumenta Foucault (1996), os espaços institucionais são atravessados por relações de poder que produzem e regulam discursos, de modo que o debate sobre a escolarização doméstica

³² Lei 10.639/2003 - Essa lei tornou obrigatória a inclusão de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas. Essa lei tornou obrigatória a inclusão de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas públicas e privadas.

³³ Será melhor trabalhado no decorrer da tese.

ultrapassa o campo pedagógico estrito e se insere em embates mais amplos por reconhecimento, poder e produção de verdade no espaço educacional.

Apesar disso, não foram identificadas, na literatura acadêmica ou nos registros do debate público brasileiro feitos nesta tese, rastros ou vestígios de que famílias vinculadas às religiões de matriz africana constituam um grupo mobilizado em defesa do ensino domiciliar. Embora se reconheça a limitação desta pesquisa, esse se torna um “não achado” interessante. Esse contraste reforça a compreensão de que o *homeschooling*, no Brasil, não se configura como uma resposta generalizada ao descontentamento com a escola, mas como uma prática situada, atravessada por projetos específicos. Tal ausência não indica, contudo, inexistência de tensões entre esses grupos e a escola, mas sugere que as respostas ao não reconhecimento e à invisibilização religiosa assumem outras formas, mais orientadas à reivindicação de inclusão e respeito no interior da instituição escolar do que à sua substituição.

A ausência de organizações vinculadas às religiões de matriz africana entre os principais grupos mobilizados em defesa da escolarização domiciliar não deve ser compreendida apenas como um dado secundário ou uma lacuna circunstancial da pesquisa. Ao contrário, essa ausência constitui, em si, um importante achado analítico, pois ajuda a apontar que o ensino doméstico brasileiro contemporâneo não se organiza de maneira socialmente difusa ou igualmente distribuída entre diferentes grupos religiosos e culturais. Os dados e materiais analisados ao longo desta investigação indicam que a defesa pública do ensino domiciliar tem sido fortemente articulada por setores ligados a conservadorismos cristãos, especialmente segmentos evangélicos e católicos conservadores, frequentemente associados a discursos sobre moralidade, autoridade familiar, proteção das crianças e suposta ameaça ideológica da escola contemporânea.

Nesse sentido, a ausência de coletivos ligados às religiões de matriz africana nas arenas legislativas, associações e mobilizações pró-*homeschooling* pode ser interpretada como elemento revelador das desigualdades históricas que atravessam o debate educacional brasileiro. Tal constatação permite problematizar quem possui condições políticas, institucionais e simbólicas de transformar determinadas pautas privadas em demandas públicas legítimas; já que os discursos não circulam de maneira neutra: existem procedimentos de seleção, controle e legitimação que definem quais sujeitos podem falar, quais saberes são reconhecidos e quais demandas adquirem estatuto de verdade no espaço público. Assim, o protagonismo de determinados grupos religiosos no debate sobre

homeschooling também é atuante nas relações de poder que estruturam o acesso à visibilidade política.

Essa ausência também pode ser lida à luz das discussões sobre raça, laicidade e interseccionalidade. Historicamente, as religiões de matriz africana ocuparam/ocupam, no Brasil, posições marcadas pela marginalização, perseguição e criminalização simbólica, frequentemente excluídas dos espaços institucionais de formulação das políticas públicas. Diferentemente de setores cristãos conservadores que possuem forte inserção parlamentar, midiática e associativa, os grupos afro-religiosos nem sempre dispõem dos mesmos mecanismos de influência política ou reconhecimento social. Isso produz efeitos diretos sobre quais agendas conseguem se consolidar enquanto demandas educacionais legítimas perante o Estado.

As contribuições de bell hooks (2013) ajudam a aprofundar essa análise ao demonstrar que raça, classe e poder moldam de forma desigual as experiências educacionais e as possibilidades de participação política dos diferentes grupos sociais. A partir de uma perspectiva interseccional, torna-se possível questionar se o ideal de autonomia familiar defendido pelos movimentos pró-*homeschooling* contemporâneos opera de maneira universal ou se ele pressupõe condições materiais, culturais e políticas específicas, historicamente mais acessíveis a determinados grupos sociais privilegiados. Assim, a ausência de movimentos afro-religiosos organizados em torno do ensino domiciliar nesta pesquisa não necessariamente indica desinteresse pela Educação, mas pode revelar distintas relações históricas com a escola pública, com o Estado e com as próprias disputas por reconhecimento social.

Além disso, esse indiciamento tensiona a própria ideia de laicidade presente nos debates legislativos analisados. Embora a escolarização domiciliar frequentemente seja apresentada por seus defensores como uma pauta relacionada à liberdade educacional ou ao direito das famílias, a forte presença de fundamentações morais e religiosas cristãs apontam que determinadas concepções religiosas conseguem ocupar o espaço público com maior legitimidade do que outras. Tal dinâmica reforça as análises de autores como Paula Montero (2016) e Ricardo Mariano (2011) sobre os modos desiguais pelos quais diferentes grupos religiosos disputam reconhecimento e influência na esfera pública brasileira.

Dessa maneira, mais do que uma simples ausência documental, o não aparecimento de organizações afro-religiosas em defesa do *homeschooling* torna-se uma amostra

interpretativamente relevante para esta tese. Ele ajuda a demonstrar que as arenas de disputa em torno da escolarização domiciliar são atravessadas por marcadores de raça, religião, poder e legitimidade pública, mostrando que nem todos os grupos sociais possuem as mesmas condições de produzir discursos reconhecidos como legítimos sobre Educação, família e infância no Brasil contemporâneo.

Além disso, é importante considerar que muitos grupos ligados às religiões de matriz africana ainda se encontram historicamente mobilizados em torno de demandas mais elementares relacionadas ao próprio direito de pertencimento ao espaço escolar. Em vez de reivindicarem o afastamento da escola, como ocorre em parte significativa dos discursos *pró-homeschooling*, esses grupos frequentemente ainda lutam pelo reconhecimento de suas identidades religiosas e culturais no interior das instituições educacionais já existentes, bem como por condições minimamente igualitárias de acesso, permanência e respeito dentro da escola pública brasileira.

Essa diferença é significativa porque indicia que distintos grupos sociais ocupam posições profundamente desiguais nas disputas educacionais contemporâneas. Enquanto determinados setores sociais já se encontram em posição de questionar a própria legitimidade da escolarização institucionalizada — reivindicando o direito de retirar seus filhos da escola em nome da autonomia familiar, moral ou religiosa — outros grupos ainda disputam o direito básico de serem reconhecidos, protegidos e legitimamente representados dentro dela. A possibilidade de escolher sair da escola não se apresenta da mesma maneira para todos os grupos sociais. Para sujeitos historicamente excluídos dos espaços institucionais de prestígio e reconhecimento, a escola pública frequentemente ainda representa um espaço estratégico de disputa por cidadania, visibilidade e proteção social (hooks, 2013).

Dessa forma, a expansão do ensino doméstico como política pública pode contribuir para aprofundar desigualdades já existentes, uma vez que tende a fortalecer formas privatizadas e individualizadas de Educação justamente em um contexto no qual muitos grupos sociais ainda sequer tiveram plenamente garantido o direito à escolarização pública de qualidade. Em outras palavras, enquanto alguns grupos reivindicam o direito de abandonar a escola, outros ainda lutam pelo direito de nela permanecer em condições dignas e sem sofrer processos de exclusão religiosa, racial e cultural. Essa assimetria aponta que os debates sobre ensino domiciliar não podem ser analisados apenas como questão de liberdade individual ou

escolha familiar, mas precisam ser compreendidos também a partir das desigualdades históricas que estruturam o acesso diferencial aos direitos educacionais no Brasil.

Nesse sentido, a ausência de movimentos afro-religiosos organizados em defesa da escolarização doméstica nesta pesquisa também pode ser interpretada como reflexo das diferentes posições históricas ocupadas por esses sujeitos nas estruturas sociais brasileiras. Enquanto parcelas dos grupos *pró-homeschooling* parecem partir de uma experiência relativamente consolidada de pertencimento e reconhecimento institucional — condição que lhes permite, inclusive, recusar a escola como espaço legítimo de formação — muitos grupos racializados ainda lutam para que a própria escola reconheça suas existências, culturas e religiosidades como dignas de respeito. Em muitos casos, estudantes vinculados às religiões de matriz africana continuam enfrentando episódios de racismo religioso, invisibilização curricular e violências simbólicas no cotidiano escolar, o que faz com que suas lutas estejam muito mais relacionadas à ampliação do direito à escola do que à sua rejeição.

E isso ocorre, mesmo em um contexto, como vimos até aqui, onde temos um amplo espectro de possibilidades de atendimento escolar.

Ou seja, os pais já gozam da liberdade de escolher a educação escolar que vai ser oferecida aos seus filhos, uma vez que existem escolas públicas e privadas com relativa autonomia, e inclusive escolas religiosas confessionais. Além disso, os responsáveis têm liberdade para oferecer a educação não escolar como bem lhes convier, desde que respeitados os direitos da criança (de matrícula escolar) (Moreira, Moura, Teixeira, 2022, p.11).

No entanto, mesmo imerso nesse universo dos diferentes tipos de escolas permitidos em nossa legislação, esses grupos ainda ficam marginalizados. Além disso, mesmo com o acesso ao ensino religioso enquanto componente curricular nas escolas públicas, e as religiões de matriz cristã serem as mais prestigiadas e privilegiadas nesse processo, alguns grupos ainda não se veem representados e demonstram o desejo de retirar seus/suas filhos/filhas das escolas - sejam elas públicas ou não. Então, afinal de contas, quais são esses grupos? É o que será analisado no tópico seguinte.

2.2 Diferentes escolarizações domésticas: Arena de disputas ideológicas sobre ensinar fora da escola

Antes de iniciarmos, cabe frisar algumas questões já corriqueiras a respeito do *homeschooling*, porém sempre importantes. A escolarização doméstica no Brasil não é um fenômeno recente, mas ganhou visibilidade nas últimas décadas como parte de um projeto político que questiona a escola como instituição central na formação dos cidadãos. Entre os séculos XIX e meados do século XX, antes mesmo da consolidação do sistema escolar público e obrigatório, o ensino doméstico era prática comum no Brasil. No entanto, cabe evitar uma leitura linear da história da educação que tome a escola pública, estatal e obrigatória, tal como configurada contemporaneamente, como destino inevitável das diferentes formas de Educação existentes no país. No Império brasileiro, a Educação se organizava por meio de uma pluralidade de espaços, práticas e agentes educativos, que incluía escolas públicas e particulares, instituições confessionais, colégios, aulas avulsas e diferentes modalidades de ensino realizadas no espaço doméstico. Desse modo, a presença da Educação na casa não deve ser compreendida simplesmente como resultado da ausência ou da precariedade de um sistema escolar que somente viria a se consolidar posteriormente, mas como parte das próprias formas de organização da instrução naquele período. Como demonstram Gondra e Schueler (2008), a sociedade imperial foi marcada por disputas em torno da Educação, de seus sujeitos, espaços, métodos e finalidades, ao mesmo tempo em que se produziram iniciativas voltadas à expansão e à institucionalização da instrução. Nesse processo, a escola foi sendo constituída como um dos espaços privilegiados de intervenção sobre a população e de produção de determinadas formas de sociabilidade e civilidade, articulando-se a discursos médicos, higiênicos e pedagógicos que procuravam regular corpos, comportamentos e modos de vida (GONDRA, 2004). A própria criação e organização de instituições escolares na Corte, sobretudo nas últimas décadas do século XIX, aponta que a escolarização já constituía objeto de investimentos, projetos e disputas durante o período imperial, não podendo ser reduzida a uma realização posterior da República (Silveira, 2021). Assim, compreender historicamente a escolarização doméstica exige situá-la nesse campo heterogêneo de experiências educativas, evitando tanto identificá-la diretamente com a escolarização em casa contemporânea quanto construir uma narrativa segundo a qual o Império corresponderia a um tempo de ausência escolar posteriormente superado pela República.

A instauração da República, portanto, não inaugura a preocupação estatal com a escolarização, tampouco representa uma ruptura absoluta com as experiências educacionais constituídas durante o Império. O que se observa é a reconfiguração de disputas, projetos e

formas de intervenção sobre a Educação, acompanhada da progressiva ampliação da centralidade atribuída à instituição escolar. Ao longo das primeiras décadas do século XX, diferentes projetos republicanos passaram a conferir à escola funções cada vez mais associadas à formação da população, à construção da nacionalidade e à organização da vida social. Nesse processo, especialmente com as reformas educacionais das décadas de 1920 e 1930, a Reforma Francisco Campos (1931) e os debates expressos no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), fortaleceu-se determinado projeto de escolarização no qual a escola adquiria crescente centralidade como espaço de formação das novas gerações. A Educação escolar passou a ser mobilizada de maneira mais sistemática em projetos de integração nacional, formação para a cidadania e desenvolvimento social e econômico, contribuindo para que outras formas de instrução, entre elas aquelas realizadas exclusivamente no espaço doméstico, ocupassem progressivamente uma posição menos central no conjunto das práticas reconhecidas de escolarização (Vasconcelos, 2018).

Isso não significa, entretanto, que a ampliação da centralidade da escola tenha produzido uma universalização imediata da experiência escolar ou provocado o desaparecimento das práticas educativas realizadas no âmbito doméstico. Entre 1900 e 1950, persistiram profundas desigualdades territoriais e sociais no acesso às instituições escolares, especialmente em determinadas áreas rurais e periféricas, fazendo com que famílias continuassem a recorrer a diferentes estratégias para garantir algum tipo de instrução às crianças. Nessas circunstâncias, práticas de Educação realizadas no espaço doméstico podiam coexistir com a expansão da escolarização institucional, assumindo sentidos distintos daqueles atribuídos ao *homeschooling* no debate contemporâneo. Em muitos casos, não se tratava de uma recusa ideológica da escola, do Estado ou das reformas educacionais, mas de alternativas construídas diante da insuficiência, distância ou inacessibilidade da oferta escolar em determinados territórios (Vasconcelos; Kloh, 2020).

Essa distinção histórica é fundamental: se a Educação doméstica esteve presente em diferentes períodos da história brasileira, os sentidos políticos atribuídos a ela não permaneceram os mesmos. É justamente essa descontinuidade que permite compreender a especificidade do ensino em casa contemporâneo, quando a escolarização no espaço doméstico passa a ser reivindicada, por determinados grupos, não apenas como uma prática possível, mas como um direito das famílias e, em alguns discursos, como alternativa deliberada à escolarização institucional.

Portanto, apesar de ter sido prática comum no período, o *homeschooling* no Brasil não se apresentava como movimento político ou ideológico, mas como uma prática adaptativa e pertencente ao arcabouço da Educação Brasileira do período, e fazendo parte deste arcabouço, foi tornando-se esparsa a partir das décadas finais do século XX (Vasconcelos, Boto; 2019). Além disso, em suas análises, essas autoras destacam que os primeiros registros dessa prática estavam mais ligados a necessidades específicas, como aquelas de famílias nômades, artistas circenses, ou em situação de tratamento de saúde.

Essas comunidades alternativas, longe de se enquadrarem em um modelo homogêneo, caracterizam-se pela diversidade de seus projetos de vida, muitas vezes vinculados a experiências de autogestão, mobilidade geográfica ou resistência às estruturas escolares convencionais. Para esses grupos, o *homeschooling* representa uma forma de garantir a continuidade de modos de vida que não se adequam às exigências da Educação formal. Famílias de artistas itinerantes, imigrantes em trânsito, povos tradicionais e até mesmo comunidades intencionais³⁴ encontram na escolarização domiciliar um meio de preservar seus valores, suas práticas e seus ritmos próprios de aprendizagem (Vasconcelos, Boto, 2019).

A escolarização em casa também oferece uma solução prática para manter a continuidade educacional em outros espaços de mobilidade frequente, como no caso de “digital nomads³⁵” ou famílias que viajam permanentemente por razões profissionais. O modelo possibilita uma Educação flexível, orientada pelas experiências vividas durante viagens, promovendo uma aprendizagem por projeto, intercultural e autodirigida. Nesses casos, o *homeschooling* cumpre função similar: garantir Educação informal e não interrompida frente à mobilidade (Morais, Donaire, 2019).

Além desses grupos, grupos Anarquistas, inspirados por princípios como autonomia, autogestão, Educação antiautoritária e horizontalidade, rejeitam tanto o modelo estatal de Educação quanto sua versão privatizada e mercantilizada. Nesse sentido, o *homeschooling*, ou mais amplamente, o *unschooling*³⁶, é visto como uma prática de desescolarização — um termo que ecoa o pensamento de Ivan Illich e encontra afinidades com a crítica foucaultiana

³⁴ Grupos de pessoas que decidem viver em comunidade unidas em um propósito cujos valores e visão de mundo são compartilhados. A intenção é criar um estilo de vida diferente do considerado de uma sociedade dominante (Morais, Donaire, 2019).

³⁵ O termo “digital nomads” (nômades digitais) refere-se a pessoas que trabalham de forma remota usando tecnologias digitais enquanto vivem de maneira itinerante por longos períodos.

³⁶ Rejeita qualquer estrutura curricular imposta, defendendo que a aprendizagem deve surgir dos interesses naturais da criança. Esse modelo foi rejeitado pelo STF ao julgar a questão homeschooling.

às instituições disciplinares. Na perspectiva anarquista, a escola é compreendida como um aparelho ideológico do Estado (no sentido althusseriano³⁷) e um espaço de reprodução da obediência e do conformismo. A aproximação com Foucault (2008) está em que este ator descreve a escola como parte da “rede capilar de poderes”, que disciplina os corpos e conforma as mentes: “A escola é um dos dispositivos que constituem a sociedade disciplinar. Ela molda, vigia, mede, hierarquiza, exclui” (Foucault, 1987, p.88).

Assim, os Anarquistas que adotam o *homeschooling* propõem formas alternativas de aprendizagem, muitas vezes baseadas na convivência com a natureza, na experimentação livre, no diálogo intergeracional e no respeito radical ao tempo da criança. A Educação é vista como processo coletivo, mas não mediada por instituições verticalizadas, buscando “libertar” a criança das formas de autoridade e normalização impostas tanto pela escola quanto pela sociedade de consumo. Essa pedagogia libertária também conecta-se à obra de educadores como Francisco Ferrer e Paulo Freire (Neto, Silva, 2016).

Por não visar a legalização da prática como agenda prioritária, os anarquistas muitas vezes mantêm-se fora do debate legislativo, o que os torna invisíveis nas estatísticas e análises de políticas públicas sobre ensino em casa no Brasil. Sua recusa à mediação do Estado é parte do próprio projeto anarquista, o que coloca esses grupos à margem tanto do campo educacional institucional quanto do estatal (Todd, 2019).

Os grupos anarquistas defendem, portanto, que o *homeschooling* é uma forma de resistência à institucionalização do saber e à coerção exercida pelo Estado sobre os corpos e as subjetividades infantis e juvenis. Para eles, o *homeschooling* só faz sentido como parte de um projeto maior de desescolarização da sociedade – não como uma retirada para a esfera privada da família, mas como um passo rumo a uma Educação verdadeiramente livre, baseada no apoio mútuo e na autogestão.

Todos esses grupos, em comum, muitas vezes criam comunidades autônomas de aprendizagem, onde o ensino não é centralizado na figura de um “educador” tradicional, mas compartilhado entre adultos e crianças. A aprendizagem ocorre por meio de oficinas, projetos comunitários, feiras de trocas, hortas coletivas, arte e participação em lutas sociais (Chamusca, 2019). Para todas essas famílias a ausência de legislação específica leva a casos

³⁷ A escola seria uma instituição social que desempenha um papel crucial na reprodução da ordem social e da ideologia dominante, garantindo a manutenção do poder de classe sem a necessidade do uso da violência física.

judiciais pontuais, nos quais pais eram/são processados por abandono intelectual, conforme o artigo 246 do Código Penal (Vasconcelos, Morgado, 2014).

Tais casos, sugerem como a prática pode funcionar como forma de preservação cultural e continuidade educacional em certas situações, haja vista que essas famílias utilizam a escolarização doméstica como meio de inclusão social e educacional diante de suas singularidades. Essas experiências reforçam a necessidade de regulamentar com sensibilidade às peculiaridades, evitando punições para famílias com razões culturais ou médicas legítimas. Algumas vezes, a exceção normativa é uma questão de adaptação às suas condições específicas — geográficas, logísticas ou médicas. A exceção visa evitar que essas famílias vivam à margem da lei ou do sistema educacional formal. O que fornece uma leitura específica para um fundamento teórico em defender uma regulação diferenciada, que leve em consideração exceções legítimas.

No entanto, mesmo entre essas comunidades, o recurso à escolarização domiciliar tende a ser temporário ou adaptado a circunstâncias específicas - e não necessariamente uma rejeição à escola em si; mesmo que, em alguns casos, a escola seja considerada o aparelho ideológico do Estado, o problema encontra-se na gama social capitalista como um todo (de formação de classes e poderes) e não nos conteúdos e/ou relacionamentos ocorridos apenas no espaço escolar.

Como alertam Vasconcelos e Boto (2019), é preciso cuidado ao incluir todas as práticas de *homeschooling* sob o mesmo rótulo, pois há diferenças significativas no uso instrumental da prática por grupos alternativos. A possível regulamentação da prática deve, portanto, considerar essa pluralidade e garantir que a exceção não se transforme em regra excludente. Afinal, "Nem tudo é fanatismo, nem tudo é ressentimento contra a escola. Há comunidades alternativas [...] que precisam da excepcionalidade da norma para não viverem à margem da Lei" (Vasconcelos, Boto, 2019, p. 16). No entanto, esse alerta das autoras não é em vão e precisa ser apontado e analisado, especialmente no que diz respeito à solicitação por escolarizar em casa em nosso tempo.

2.3 A captura do *Homeschooling* pelo liberalismo político e conservadorismo religioso

O problema que se põe em reflexão nesta tese é que o alerta das autoras se refere justamente à captura do *homeschooling* no Brasil por movimentos conservadores conforme apontado no primeiro tópico deste capítulo. A partir da década de 2010, com o fortalecimento desses movimentos³⁸, o ensino em casa deixou de ser uma prática de exceção e luta para se tornar uma bandeira política. Com a fundação da ANED³⁹ (Associação Nacional de Educação Domiciliar) e sua crescente atuação em tribunais e no Congresso Nacional somaram-se a um discurso de liberdade de escolha e da proteção moral das crianças que ganhou mais espaço nas agendas cotidianas.

Esse processo se intensifica a partir de 2019, quando, durante o governo de Jair Bolsonaro, a escolarização domiciliar passa a integrar explicitamente a agenda governamental. Nesse governo, o *homeschooling* é incorporado a um repertório discursivo mais amplo, associado a pautas como “escola sem partido” e “proteção da família através da livre escolha”, sendo inclusive anunciado como prioridade para regulamentação nos primeiros cem dias de atuação. Observa-se, assim, uma mudança substantiva na forma como a prática passa a se apresentar à sociedade, deslocando-se do campo privado para o centro do debate público.

O tema da escolarização domiciliar ressurge com força na imprensa tradicional, nas redes sociais, nos espaços de debate público, no Supremo Tribunal Federal e nas Casas Legislativas em todo o país. Diferentemente do que ocorria em períodos anteriores, quando o ensino em casa aparecia de modo disperso em anúncios de tutores ou em trocas informais de experiências pedagógicas (Vasconcellos, 2004), ele passa a ser discutido como uma possível política educacional de Estado (Botelho, 2024). A pesquisa de Botelho (2024) demonstra ainda que, entre 2011 e 2023, a presença do tema nos noticiários escritos cresce de forma exponencial, com maior visibilidade a partir de 2018, período posterior ao impeachment da presidenta Dilma Rousseff, à ascensão de Michel Temer (MDB) à Presidência da República e, sobretudo, durante o governo Bolsonaro.

A tese de Henriques (2021) também contribui decisivamente para compreender como esse movimento se intensifica no Brasil a partir da década de 2010, com a consolidação do que o autor denomina de “neoconservadorismo educacional” fortemente atravessado pela

³⁸ Além disso, “vemos aumentar não só no Brasil, mas em outras partes do mundo o neo colonialismo, o racismo, a misoginia, a xenofobia a lgbtfobia e tantos outros discursos preconceituosos, assim como práticas discriminatórias e violências contra a vida humana, em especial, as mulheres” (Sepulveda, Sepulveda, 2019, p.61).

³⁹ Será abordada mais à frente ainda neste mesmo tópico.

religião. Segundo ele, igrejas, lideranças religiosas, parlamentares e organizações da sociedade civil passam a atuar de forma coordenada na construção de uma agenda educacional que articula defesa da família, crítica ao Estado, oposição a currículos considerados “ideológicos” e valorização da autoridade parental. Nesse arranjo, a Educação deixa de ser compreendida prioritariamente como direito social e passa a ser disputada como espaço de afirmação moral e identitária.

É nesse cenário que o *homeschooling* ganha centralidade como bandeira política. A escolarização doméstica passa a ser apresentada não apenas como alternativa pedagógica, mas como instrumento de proteção moral das crianças, de preservação de valores religiosos e de resistência àquilo que setores conservadores denominam como “ameaças” presentes na escola pública. Henriques (2021) demonstra que essa defesa se ancora em uma leitura específica da laicidade⁴⁰, entendida não como separação entre Estado e religião, mas como liberdade irrestrita para que valores religiosos orientem práticas educacionais, inclusive no âmbito das políticas públicas.

Nesse cenário, Vasconcelos e Boto (2019) alertam que essa apropriação política da escolarização domiciliar transforma o debate em um verdadeiro “campo de batalha ideológico”, no qual a escola pública passa a ser estigmatizada como “ambiente de risco” (p. 24). A regulamentação da escolarização doméstica, portanto, deixa de ser discutida apenas em termos pedagógicos ou jurídicos e passa a ser marcada por disputas ideológicas e sociais. Um modelo educacional antes marginal e restrito a um número reduzido de famílias é ressignificado como símbolo de um projeto educacional conservador, ancorado na valorização da autoridade parental, na crítica às instituições públicas e na desconfiança em relação à Educação pública. Apesar da intensa pressão política e discursiva, nenhuma legislação foi aprovada até o momento, mantendo a prática em um vazio jurídico que mostram a complexidade e a controvérsia que cercam o tema no Brasil contemporâneo. Na busca por melhor compreender o processo pela qual passa esse *homeschooling* atual e pela didática da escrita, as análises do poder executivo federal e legislativo dentre os anos de 2019 a 2022, serão feitas em dois blocos: Conservadorismo religioso e o Privatismo Liberal, ambos em interligação com a Educação pública brasileira através da defesa de escolarizar em casa.

⁴⁰ Será trabalhado também nos capítulos posteriores.

2.3.1 Conservadorismos religiosos - Arena da escolarização doméstica através do ataque a escola

O uso do termo conservadorismos, no plural, não é fortuito. Conforme empregado por Sepúlveda e Sepúlveda (2024), essa escolha conceitual busca abarcar a multiplicidade de formas pelas quais o conservadorismo se manifesta na vida social. Trata-se, portanto, de reconhecer a coexistência de diferentes conservadorismos — religiosos, políticos, morais, educacionais e culturais — que operam de modo articulado, mas não idêntico. Reduzir o conservadorismo exclusivamente à dimensão religiosa seria, assim, analiticamente insuficiente para compreender a complexidade do fenômeno contemporâneo.

Há, por exemplo, conservadorismos de caráter secular que se expressam em discursos políticos, jurídicos e até pedagógicos. Defesas recorrentes de uma Educação fundada em valores como “ordem”, “disciplina” ou “tradição nacional” podem constituir estratégias conservadoras mesmo sem vínculo direto com instituições religiosas. Os conservadorismos, nesse sentido, configuram-se como uma miríade de discursos e práticas — alguns religiosos, outros políticos, morais ou culturais — que se articulam em coalizões contingentes (Sepúlveda; Sepúlveda, 2019). Ainda assim, no contexto brasileiro contemporâneo, o conservadorismo religioso assume papel de destaque, especialmente por meio da atuação de igrejas, movimentos evangélicos e setores do catolicismo, sendo particularmente influente nas disputas em torno do currículo, das questões de gênero e sexualidade e da laicidade da escola (Sepúlveda; Sepúlveda, 2024).

Esses discursos conservadores mobilizam formas específicas de poder, autoridade e controle social. Embora o conservadorismo religioso não seja a única expressão do conservadorismo no Brasil, ele constitui um de seus eixos centrais, articulando-se a outras formas de controle que atravessam a sociedade. Ainda que se reconheça a pluralidade de prismas sob os quais os conservadorismos podem ser analisados, há um elemento comum que os conecta: o conservadorismo será aqui compreendido, primordialmente, como um discurso de naturalização das desigualdades.

Nessa direção, o conservadorismo pode ser entendido como uma das visões de mundo em disputa no interior da cultura (Thompson, 2012). Trata-se de um conceito historicamente construído cuja retórica central sustenta a ideia de que as diferenças sociais são naturais e,

portanto, que as desigualdades seriam igualmente naturalizadas. Como afirmam Sepúlveda e Sepúlveda (2019, p. 64), a visão conservadora de mundo “se posiciona de forma ativa contra as lutas sociais por igualdade”, produzindo, como consequência, contextos nos quais determinados grupos sociais tornam-se alvos de ódio, preconceito e violência.

Isso ocorre porque o conservadorismo opera como um discurso retórico dotado de pressupostos relativamente estáveis, cujos argumentos tendem a se repetir e a se apresentar como naturais. Ao fazê-lo, busca dificultar mobilidades sociais e impedir rupturas com o status quo. Nesse sentido, mais do que reagir a transformações sociais específicas, o conservadorismo atua na produção de discursos, realidades e verdades socialmente legitimadas; ou seja — longe de ser apenas reativo — atua como um discurso produtivo, capaz de fabricar verdades sobre Educação, família, infância e moralidade. Ele se configura, assim, como agente político ativo, produzindo narrativas que orientam tanto a interpretação da realidade quanto a ação política (Foucault, 1987).

Nessa perspectiva, o conservadorismo não se limita a reagir a mudanças, mas formula teses e propostas próprias, constituindo-se como “um elemento ideológico que constrói verdade, portanto opera por regimes de verdades (...). Em tal processo, não estão em disputa somente as condições materiais de sobrevivência, mas também as condições simbólicas, compostas por diversas argumentações de diferentes naturezas” (Sepúlveda; Sepúlveda, 2019, p. 64). Trata-se, portanto, de um estilo discursivo estruturado, com capacidade de produzir sentidos, narrativas e posições políticas relativamente coerentes.

A articulação entre conservadorismos contemporâneos e o debate sobre o ensino em casa também pode ser aprofundada à luz das contribuições de Michel Foucault, especialmente no que se refere às noções de governamentalidade, regimes de verdade, normalização e dispositivos de poder. Para ele (1979; 1987), o poder moderno não opera prioritariamente por meio da repressão direta, mas pela produção de saberes, normas e racionalidades que orientam condutas, definem o que é legítimo e delimitam o campo do possível.

A área educacional constitui, nessa perspectiva, um espaço estratégico de exercício da governamentalidade. A escola moderna é um dos principais dispositivos disciplinares, responsável por normalizar comportamentos, produzir subjetividades e organizar o tempo, o espaço e os corpos. É justamente essa função normalizadora da escola que passa a ser tensionada pelos discursos favoráveis à escolarização doméstica. Ao criticar a escola pública

como espaço de “doutrinação”, “perda de valores” ou “ameaça moral”, o conservadorismo religioso e moral não rejeita a normalização em si, mas propõe outra forma de governar as condutas, deslocando o locus do poder pedagógico da instituição escolar para a família.

O *homeschooling*, nesse cenário, pode ser compreendido como um dispositivo que articula discursos, práticas, instituições, saberes jurídicos, religiosos e pedagógicos em torno da gestão da infância. Ao ser apresentado como solução para supostos riscos morais e ideológicos da escola, o ensino domiciliar produz uma nova economia da verdade sobre o que é educar, quem pode educar e com quais finalidades. Trata-se de um processo de fechamento discursivo, no qual determinadas críticas à escola são reiteradas e naturalizadas, enquanto outras dimensões — como a função social da docência, a formação coletiva e a socialização democrática — são progressivamente silenciadas.

Nesse sentido, a defesa da escolarização em casa não rompe com as lógicas de poder, mas desloca seus mecanismos. A escola pública, enquanto instituição coletiva e potencialmente plural, é substituída por uma pedagogia doméstica regulada por valores morais específicos, frequentemente religiosos, o que reforça processos de individualização da responsabilidade educativa e enfraquece o princípio da Educação como direito social. Tal movimento mostra como os conservadorismos contemporâneos operam não apenas pela negação da escola, mas pela produção ativa de novas formas de governar a Educação, a infância e a família.

Assim, ao articular Foucault (2008) com as análises de Sepúlveda (2020) e Henriques (2021), torna-se possível compreender o *homeschooling* contemporâneo como parte de uma estratégia mais ampla de reordenamento das relações entre Estado, família e Educação. Trata-se de uma disputa por regimes de verdade no campo educacional, na qual se confrontam diferentes projetos de sociedade, diferentes concepções de infância e distintas racionalidades de governo. O debate sobre a escolarização doméstica, portanto, não se limita a uma escolha pedagógica, mas expressa uma luta política pela definição legítima do que deve ser normalizado, ensinado e governado no interior da Educação contemporânea.

E para que essas formulações se disseminem, é necessário um campo social privilegiado. A escola e a família emergem, nesse contexto, como espaço estratégico de disputa. A escolarização doméstica insere-se nesse cenário como prática que desloca a

Educação escolar para o âmbito privado, tensionando o papel da escola como instituição pública e democrática.

E nessas disputas, a escolarização doméstica não apenas foi incorporada ao repertório do conservadorismo religioso, como também se converteu em bandeira educacional central na campanha eleitoral de 2018. Para além da defesa explícita do *homeschooling*, o movimento conservador, não em vão, passou a mobilizar uma crítica sistemática às escolas públicas, frequentemente expressa por meio de bordões recorrentes como “falta de respeito e moral”, “violências escolares”, “má formação dos profissionais da educação” e “baixa qualidade do ensino”. Esses argumentos aparecem de forma reiterada em praticamente todos os trabalhos que advogam pela regulamentação da escolarização domiciliar no Brasil, sendo apontados por seus defensores como justificativas centrais para a necessidade de reconhecimento legal da prática (Botelho, 2024; Kloh, 2019; 2022; Santos, 2019).

Esse mesmo repertório discursivo foi mobilizado pelo então candidato à Presidência da República, Jair Messias Bolsonaro, em entrevista à GloboNews, que defendeu a regulamentação do ensino doméstico como alternativa à escola pública, a qual, segundo sua avaliação, não estaria cumprindo sua função educativa. Ao afirmar que “a garotada não sabe tabuada, regra de três (...)” (Botelho, 2024, p. 185), o então candidato construiu uma narrativa de fracasso escolar associada à perda de disciplina e à desordem nas instituições de ensino. Quando questionado pelo jornalista Gerson Camarotti sobre a possibilidade de melhorar a escola pública, Bolsonaro respondeu que a escola já não era mais como no período em que havia estudado e que, para a “garotada”, faltaria disciplina — deslocando o debate das políticas educacionais estruturais para uma leitura moralizante do problema.

Essa crítica à escola pública foi acompanhada de ataques diretos à figura do professor, frequentemente enquadrado por Jair Bolsonaro como agente de “doutrinação ideológica”. Em entrevistas concedidas ainda durante a campanha eleitoral de 2018, Bolsonaro afirmou que “o professor não pode querer ser militante” e que haveria uma tentativa de “doutrinar politicamente as crianças dentro das salas de aula” (Bolsonaro [...], 2018). Em outra ocasião, declarou que muitos docentes estariam “mais preocupados em formar militantes do que cidadãos”, associando a prática pedagógica à propagação de ideologias de esquerda (Novo [...], 2019). Essas formulações produzem um deslocamento simbólico relevante: o professor deixa de ser reconhecido como profissional detentor de saber pedagógico especializado e

passa a ser representado como ameaça moral e política, contribuindo para a erosão da legitimidade social da docência e da escola pública enquanto instituição de formação.

Em entrevistas a veículos como a GloboNews e a revista Veja, Bolsonaro reforçou esse enquadramento ao afirmar que “ideologia não se ensina na escola” e que caberia às famílias proteger seus filhos da influência de professores supostamente engajados em pautas políticas e morais (É ideologia [...], 2018; Bolsonaro [...], 2019). Ao sustentar que temas como gênero, sexualidade e política configurariam uma “invasão do espaço da família”, o então presidente reforçou a narrativa de que a escola pública teria perdido sua função educativa e disciplinar.

Esses ataques à escola pública e à docência não podem ser compreendidos como episódios isolados ou meramente retóricos, mas como parte de um processo mais amplo de avanço dos conservadorismos no Brasil, que tem incidido diretamente sobre as políticas educacionais e sobre o funcionamento da escola enquanto espaço público plural. Conforme assinalam Mendonça, Sepulveda, Sepulveda e Corrêa (2024), na última década observa-se o fortalecimento de discursos e práticas conservadoras que atravessam o Estado, o governo e diversas instituições, produzindo retrocessos em direitos e tensionamentos em torno de gênero, sexualidade e laicidade, com impactos diretos no campo da Educação. Nesse cenário, a retórica bolsonarista que enquadra professores como agentes de “doutrinação ideológica” e atribui à escola pública a suposta usurpação do papel da família articula-se a projetos morais e religiosos que buscam restringir debates, silenciar diferenças e controlar conteúdos pedagógicos, especialmente aqueles relacionados às ciências humanas, às discussões de gênero e às sexualidades. Tal movimento, como destacam os/as autores/autoras, não apenas fragiliza o princípio da laicidade do Estado, mas também deslegitima o conhecimento científico e pedagógico, deslocando a Educação do campo dos direitos e da formação cidadã para o terreno da suspeição moral e da vigilância ideológica (Mendonça et al., 2024). Assim, os ataques reiterados de Bolsonaro à Educação e aos professores inscrevem-se em uma lógica conservadora mais ampla, na qual a escola pública passa a ser concebida como espaço de ameaça, e não como instância fundamental para o fortalecimento da democracia.

Esses discursos articulam-se diretamente à defesa do *homeschooling*, ao legitimar a ideia de que a Educação deve ser retirada do espaço escolar e recolocada sob controle familiar. A desqualificação dos professores como “doutrinadores” opera, assim, como estratégia discursiva que fragiliza a autoridade do saber pedagógico e cria condições

simbólicas favoráveis à privatização da Educação, deslocando-a do campo público para o âmbito doméstico.

Nesse cenário, ainda que a escolarização doméstica não possuísse, à época, amparo legal no ordenamento jurídico brasileiro, a prática passou a contar com apoio explícito e institucional do governo eleito para o período de 2019 a 2022. Com isso, consolidou-se uma crítica articulada ao sistema público de ensino, que passou a ser apresentada não apenas como insuficiente, mas como incapaz e/ou perigosa de/ao cumprir sua função educativa. Trata-se de um movimento historicamente situado: tais críticas emergem com força apenas após a consolidação da escola como instituição de massa, não se apresentando de maneira tão sistemática e contundente em períodos anteriores. Assim, a defesa do ensinar em casa no Brasil contemporâneo não pode ser compreendida isoladamente, mas como parte de uma reconfiguração discursiva que questiona o papel da escola pública e redefine os sentidos da Educação no interior de um projeto conservador maior.

De acordo com Apple⁴¹ (2003) esse discurso de que a escola e os professores são uma espécie de ameaça às crianças e as famílias têm seu emergir no interior de dogmas religiosos.

Mas não foram só as preocupações com os professores que alimentaram esse movimento. (...) as próprias escolas públicas são vistas como lugares extremamente perigosos. Essas escolas eram instituições que ameaçavam a alma das pessoas. As tentações e o ateísmo grassavam dentro delas. As verdades de Deus foram riscadas do currículo, e a voz de Deus deixou de ser ouvida. Agora as orações são ilegais e todas as atividades que conectam a vida às realidades da Bíblia são vistas como desvio (Apple, 2003, p. 224).

Logo, esse discurso está ancorado em uma visão religiosa e privatista do mundo onde "As escolas públicas são vistas como lugares extremamente perigosos" (Apple, 2003, p. 224). A família é, em contrapartida, idealizada como um espaço sagrado e moralmente superior, ou seja, "o lar é um templo [...] um santuário edênico [...] onde a sensibilidade religiosa e moral eram as sementes incubadas nas crianças. Um "florescimento da retidão" enobrece maridos e pais" (Apple, 2003, p. 154).

A crença de que a família é esse local sagrado justificava a prioridade de regulamentar a prática na urgência dos primeiros cem dias de governo. Uma crítica muito contundente a essa priorização do *homeschooling* veio do jornal O Estado de São Paulo (OESP)⁴², que

⁴¹ Apesar do autor se propor a analisar a sociedade norte americana, algumas questões, como a apresentada neste parágrafo, são notadas também no Brasil conforme análises de Botelho (2024).

⁴² As associações educacionais que também se manifestaram contrariamente a essa priorização serão trabalhadas em capítulo posterior.

questionou a importância atribuída à pauta em meio a outros desafios urgentes da Educação brasileira; à frente de temas estruturais da Educação, como o Fundeb ou o Sistema Nacional de Educação, por exemplo. Segundo o editorial de 2 de maio de 2022 "O fato de que o primeiro ato do novo ministro da Educação tenha sido encaminhar essa questão irrelevante, em meio a tantas urgências, mostra que a Educação, sob Bolsonaro, não tem jeito de melhorar" (*Homeschooling* [...],2022).

Além disso, o jornal alerta que uma possível regulamentação não pode reforçar discursos desmoralizantes contra a escola e seus profissionais. Diz a edição que "A aprovação do *Homeschooling* [...] não deveria [...] encorajar discursos que [...] tentam desmoralizar os professores, tratando-os quase como bandidos" (*Homeschooling* [...],2022). Tais críticas demonstram a tentativa de setores da imprensa tradicional de conter o avanço de narrativas que reduzem o papel do Estado e da escola pública na formação das novas gerações (Botelho, 2024).

Por outro lado, a priorização teve total apoio da Associação Nacional de Educação Domiciliar (ANED) que acolheu a agenda governamental como uma oportunidade histórica de promover a regulamentação legal da prática no Congresso, depois de ter operado por quase uma década em um “limbo jurídico” junto às famílias educadoras (ANED, 2019). A ANED é uma organização brasileira que representa e defende os interesses das famílias que optam pelo *homeschooling* ou ensino domiciliar - conforme a própria Associação nomeia. Ela foi criada com o objetivo de promover e regulamentar o ensino doméstico no Brasil, buscando garantir que ele seja uma alternativa legal ao sistema educacional. Com uma composição de ampla maioria masculina e empresários, o grupo, de acordo com o Artigo 1º do Estatuto da Associação, lavrado no Registro Civil de Pessoa Jurídicas, em Belo Horizonte, no dia 30/04/2012, possui como objetivos

I) Promover a defesa da regulamentação da Educação Domiciliar através de representação coletiva dos associados junto às autoridades, aos órgãos e entidades pertinentes; II) Promover a informação sobre Educação Domiciliar junto à opinião pública através de publicações, entrevistas, artigos, ou outros meios; III) Promover a cooperação entre os Associados (Botelho, 2024, p. 215)

Além desses objetivos a ANED se dispõe a ser apoio, suporte e orientação jurídica, pedagógica e prática para as famílias que já praticam ou têm interesse em praticar a escolarização domiciliar. Isso inclui informações sobre como organizar o currículo, aspectos legais e como garantir o desenvolvimento acadêmico e social das crianças. Para isso, oferece serviços de Advocacia e lobby (ANED, 2025).

Também teve um papel ativo na articulação com órgãos do governo, como o Congresso Nacional, para influenciar a legislação relacionada ao ensinar em casa. Eles buscam a aprovação de projetos de lei que possam formalizar e regulamentar a prática e atuam fortemente na organização de eventos, seminários, encontros e debates para promover e informar a sociedade sobre as vantagens e desafios dessa prática. A visão dessa Associação e de seus membros é de que existem às questões quanto ao (dito) “direito fundamental e de poder familiar” (Andrade, 2017, p. 1) de não frequentar a escola e ainda assim cumprir o direito da criança de ser ensinada.

À época, a ANED reforçou que a inclusão do tema no programa de governo representava uma chance de transformar o reconhecimento judicial (2018)⁴³ do Supremo Tribunal Federal (STF) em legislação definitiva, tirando famílias do limbo legal e assegurando o direito constitucional à denominada liberdade de ensino. Conforme divulgado em seu próprio site, na seção “Nossa História”, a associação buscou parcerias com a equipe de transição em 2018, propondo inicialmente uma Medida Provisória⁴⁴ e, posteriormente, apoiando o PL 2401/19⁴⁵ (e apensados) encaminhados ao Legislativo pelo governo. A ANED viu com grande entusiasmo a inclusão do ensino domiciliar entre as pautas prioritárias do início do governo Bolsonaro, encarando como uma chance concreta de transformar em lei as reivindicações históricas do movimento.

Para atender a essa e outras metas de seu governo para os primeiros cem dias, a formação do Ministério da Educação (MEC) no governo Bolsonaro seguiu o modelo institucional que já existia no Brasil, mas o que chamou a atenção foi o perfil e as mudanças propostas para o setor educacional. Bolsonaro, desde sua campanha para a presidência - passando pela sua história política no congresso e no senado - tinha uma agenda de reformas e uma abordagem ideológica que influenciaram diretamente as políticas educacionais. Em virtude disso, durante seu governo, o Ministério da Educação teve algumas mudanças significativas na liderança. O primeiro ministro foi Ricardo Vélez Rodríguez, que assumiu em janeiro de 2019, mas teve um curto mandato e foi substituído em abril do mesmo ano por Abraham Weintraub, que ficou no cargo até junho de 2020. Após ele, Milton Ribeiro assumiu

⁴³ Reconhecimento de que pode ser regulado através de legislação própria como também pode não ser; a depender da vontade social e do debate nas casas legislativas.

⁴⁴ “Entre fevereiro e abril de 2019, o governo de Jair Bolsonaro ensaiava a publicação de um Medida Provisória – MP para a implantação da Educação Domiciliar. Porém, sob o risco de derrota no Congresso Nacional, o governo recuou da estratégia, conforme uma entrevista do ministro-chefe da Casa Civil, Onyx Lorenzoni (PL), para o jornal OESP com a manchete: “Governo desiste de MP para Educação Domiciliar – Implantar ensino domiciliar através de MP traria insegurança para as famílias, diz Onyx” (Botelho, 2024, p. 187).

⁴⁵ A entidade se articulou com atores governamentais e legislativos para promover o PL correspondente já que a Medida Provisória não foi promovida.

o ministério, permanecendo até o final de 2022.

Além das mudanças na liderança, durante o governo Bolsonaro, o MEC foi fortemente influenciado por uma agenda de alinhamento com certos setores da sociedade, como algumas igrejas evangélicas. Por exemplo, houve propostas de rever livros didáticos para eliminar conteúdos considerados "ideológicos" ou que, segundo os apoiadores do governo, pudessem promover a "doutrinação marxista" nas escolas. Em razão disso, várias propostas⁴⁶ conservadoras vigoraram durante os quatro anos de governo.

Houve um esforço para aumentar a criação de escolas militares e para militarizar algumas escolas estaduais, com a argumentação de que esse modelo educativo seria mais eficaz para a disciplina e para o aprendizado (Melo, Santos, Fiamengue, 2024). A reforma do ensino médio, que havia sido iniciada no governo de Michel Temer, foi promovida com ênfase em uma maior flexibilidade no currículo, com a inclusão de itinerários formativos e a possibilidade de o aluno escolher algumas áreas de conhecimento em detrimento de outras.

Além disso, Jair Bolsonaro e sua equipe propuseram várias mudanças no Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), especialmente nos anos de 2021–2023. Bolsonaro declarou que as novas provas, à época, “começam a ter a cara do governo” e que deveriam evitar temas considerados “absurdos” do passado, direcionando o exame a conteúdos apenas “voltados ao aprendizado”. À época, Bolsonaro chegou a sugerir publicamente que, se pudesse interferir, incluiria questões pró-ditadura militar ou que enxergasse o golpe de 1964 como “revolução”. Chegaram a considerar criar uma comissão permanente para revisar “questões subjetivas” e remover itens com “cunho ideológico”, embora Milton Ribeiro tenha depois negado acesso pessoal às questões. Segundo o jornal *Estadão*, mais de 20 questões da versão inicial da prova de 2021 foram avaliadas como sensíveis e retiradas; posteriormente, 13 foram reinseridas após descalibração técnica (Cafardo, Marques, 2021).

Resultante disto, em 2021, mais de 30 servidores do Inep pediram demissão, relatando clima de medo, assédio moral e tentativas de ingerência política na elaboração das provas. O presidente do Inep afirmou que as questões são elaboradas por professores universitários via edital público, passam por revisão, validação e pré-testes com base na Teoria de Resposta ao

⁴⁶ Serão dadas ênfase apenas nas propostas para a Educação escolar obrigatória, mas houveram propostas vinculadas ao ensino superior também. Como o programa *Future-se* que visava trazer parcerias público-privadas para as Universidades Federais, com o objetivo de aumentar a autonomia financeira das instituições de ensino superior através do cortes de verbas para universidades e pesquisas científicas. Em razão disso, ocorreram muitos protestos de estudantes e professores.

Item (TRI)⁴⁷ e Hamilton Mourão afirmou que o governo não alterou as questões diretamente. Mesmo assim, devido à escassez de questões pré-testadas e disponíveis em número suficiente, houve proposta interna do Inep de reutilizar itens de edições anteriores no Enem de 2022 e 2023 e cerca de 86% das questões da edição de 2023 foram produzidas entre 2019 e 2021, sob o governo Bolsonaro, segundo levantamento citado na Câmara (Cafardo, Marques, 2021).

As medidas propostas pelo governo refletiam uma tentativa de imprimir mais controle político, reduzir temas considerados ideológicos ou polêmicos e enfrentar dificuldades técnicas na produção de novos itens. Já o Inep afirmava manter a independência técnica, com processos baseados na TRI e seleção pública via edital (ENEM [...], 2019).

Tais atitudes, embora não representem a totalidade dos posicionamentos do governo quanto a questão, mostram de forma enfática que a agenda de defesa da escolarização doméstica no cenário executivo deste governo, veio fortemente aliada ao ataque às escolas e também ao conhecimento científico a ela vinculado. Apesar de alguns grupos defensores do *homeschooling* não priorizarem a substituição da escola e o defenderem como mais uma dentre muitas modalidades educacionais possíveis (Santos, 2019, Medeiros, 2020, ANED, 2023), o que se conclui da defesa e alinhamento da escolarização em casa nesse período é uma tentativa de anulação da escola, especialmente a pública.

Como consequência desses e de outros atos, em diversos momentos a atuação do Ministério da Educação (MEC) foi considerada enfraquecida, sobretudo pela ausência de uma agenda clara e pela instabilidade decorrente das sucessivas trocas de ministros, o que gerou críticas quanto à falta de consistência institucional necessária para promover uma Educação de qualidade em âmbito nacional. Alinhado a esse cenário, além do MEC, o governo Bolsonaro instituiu o Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (MMFDH), que teve como ministra Damare Alves, advogada e pastora evangélica. O ministério foi mantido durante todo o mandato presidencial e concentrou, em uma mesma pasta, pautas relacionadas à promoção dos direitos das mulheres, à proteção da família e à defesa dos direitos humanos.

Esses temas passaram a ser tratados a partir de um marcado alinhamento com valores conservadores, que coadunavam diretamente com as posições públicas da ministra. Damare Alves defendeu reiteradamente um único modelo de família, referindo-se à chamada “família

⁴⁷ É um modelo estatístico usado para elaborar, validar e corrigir as provas do ENEM e outras provas em larga escala no Brasil. Ao contrário da correção tradicional baseada apenas na soma de acertos, a TRI considera três parâmetros de cada questão e o padrão de respostas do candidato para estimar sua proficiência real.

tradicional” como pilar central das políticas do ministério. Como consequência dessa concepção, houve críticas abertas à chamada “ideologia de gênero”, entendida pelo governo como uma ameaça aos valores morais e familiares. De modo geral, o governo Bolsonaro buscou barrar a implementação de políticas que, segundo seus ministérios — incluindo o MMFDH —, promoveriam esse conceito nas escolas. Ainda que tenham sido anunciadas iniciativas voltadas às mulheres, como ações de combate à violência doméstica, a gestão de Damares foi amplamente criticada pela ausência de políticas estruturantes voltadas à promoção da igualdade de gênero e à proteção efetiva de mulheres em situação de vulnerabilidade (UOL, 2019, 2020).

No campo dos direitos humanos, a atuação do ministério foi igualmente marcada por uma abordagem que ampliava o conceito para incluir a defesa de valores conservadores e pautas de segurança pública, relativizando a centralidade histórica da proteção de grupos vulnerabilizados. A forma como o ministério lidou com demandas de populações indígenas, LGBTQIPNA⁴⁸ e outras minorias gerou críticas de organizações da sociedade civil, que apontaram a insuficiência de políticas inclusivas. Declarações públicas da ministra, como a afirmação de que “o Brasil é um país de meninos e meninas” e de que “meninas usam rosa e meninos usam azul”, intensificaram as controvérsias e suscitaram reações tanto de defensores dos direitos humanos quanto de críticos da presença de fundamentos religiosos nas políticas públicas. Damares também defendeu o reforço da Educação moral e cívica nas escolas, elemento que se tornou central em sua gestão (Debate [...], 2019, Damares [...], 2020).

Embora o MMFDH não tivesse como atribuição direta a formulação de políticas educacionais, observa-se um tangenciamento significativo de pautas com o MEC. Essa aproximação tornou-se explícita em abril de 2019, quando o Ministério da Educação e o Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, por meio de Abraham Bragança de Vasconcellos Weintraub e Damares Alves, apresentaram o Projeto de Lei nº 2.401/2019, apoiado pela Associação Nacional de Educação Domiciliar (ANED). O projeto foi proposto por meio da Exposição de Motivos Interministerial nº 00019/2019⁴⁹, com o objetivo de alterar o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, visando à regulamentação da escolarização domiciliar no país.

⁴⁸ LGBTQIPNA+ é uma sigla que reúne diferentes identidades de gênero e orientações sexuais: Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Travestis, Queer, Intersexo, Pansexuais, Não binárias, Assexuais, sendo o sinal “+” utilizado para abranger outras identidades e expressões de gênero e sexualidade que não estão explicitamente nomeadas na sigla.

⁴⁹ Inicialmente usado para tentar uma Medida Provisória e posteriormente para justificar o PL.

Apesar de a EMI ter sido formalmente elaborada no âmbito do MEC, ela foi assinada conjuntamente por Damares Alves, que incorporou ao seu ministério Alexandre Magno Fernandes Moreira, então diretor jurídico da ANED e ativista em defesa do *homeschooling*, como secretário-adjunto da Secretaria de Cidadania. Sua participação aponta o aprofundamento da cooperação entre a associação e o governo federal, marcando um momento em que o movimento em defesa da escolarização domiciliar passa a atuar de forma mais direta no interior do Estado.

Nesse cenário, como já alertavam as professoras Maria Celi Chaves Vasconcelos e Carlota Boto (2019), torna-se fundamental não homogeneizar os sujeitos e grupos que falam em nome do *homeschooling*. Em consonância com essa preocupação, em 21 de maio de 2021 foi lançado o “Manifesto Contra a Regulamentação da Educação Domiciliar e em Defesa do Investimento nas Escolas Públicas”, assinado por cerca de 356 entidades — entre sindicatos, universidades, redes de ensino, entidades religiosas e organizações de defesa dos direitos humanos — com atuação nacional (Carla, 2021). Em maio de 2022, um novo manifesto, articulado com a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES), reuniu mais de 400 assinaturas de coalizões, movimentos sociais, ONGs, fóruns e conselhos de Educação, reafirmando a oposição aos projetos apresentados entre 2019 e 2022 (UBES, 2022).

As entidades signatárias desses manifestos apontam múltiplos riscos e impactos negativos associados ao ensinar em casa. Destacam a escola pública como espaço fundamental de convivência social, diversidade e inclusão, especialmente para estudantes com deficiência, e alertam que o ensino em casa exclui essas dimensões centrais do processo formativo. Ressaltam ainda que o ambiente escolar é local estratégico para a identificação de situações de violência ou abuso, muitas vezes invisibilizadas em contextos de isolamento domiciliar. Argumenta-se, também, que o *homeschooling* tende a ser viável apenas para famílias com tempo, recursos financeiros e alto nível de escolarização, o que aprofunda desigualdades sociais e promove a elitização da Educação. Soma-se a isso a crítica à ausência de formação pedagógica e científica dos tutores, o que desloca a responsabilidade do ensino para as famílias, sem garantia de metodologia, avaliação ou acompanhamento adequado. Por fim, destaca-se que a regulamentação da prática enfraquece a obrigação do Estado com a Educação pública e representa uma forma de privatização indireta do ensino gratuito e laico.

Nesse amplo movimento de oposição, expõe-se que a resistência ao *homeschooling* no Brasil é multissetorial, articulando preocupações constitucionais, sociais, educacionais e éticas, em defesa de uma Educação coletiva, crítica e inclusiva. Dentre essas vozes,

destacam-se algumas entidades religiosas — especialmente aquelas de orientação mais progressista ou centrista — que se posicionaram explicitamente contra a regulamentação da escolarização domiciliar dentro de um governo executivo que se declarava claramente de cunho religioso - ainda que nem todas se autodefinam como “progressistas” .

Dentre elas, a Associação Nacional de Educação Católica (ANEC)⁵⁰, que reúne mais de mil escolas católicas em todo o país e tem como objetivo promover uma “educação cristã evangélico-libertadora”, lançou um manifesto em abril de 2021 criticando a proposta de regulamentação da escolarização doméstica. A entidade afirmou que não há consenso no campo religioso sobre o tema e defendeu que o debate seja conduzido com profundidade técnico-científica, valorizando a pluralidade e a proteção integral à infância. Segundo a ANEC, “a escola é um local privilegiado para a construção do pensamento democrático e para a formação integral do ser humano” (ANEC, 2019, p. 9). Embora reconheça a baixa qualidade do ensino no país, a associação afirma que a solução não reside na retirada de crianças e adolescentes da escola, mas na responsabilização coletiva da sociedade pela melhoria do sistema educacional (ANEC, 2019). A entidade também defende enfaticamente os profissionais da Educação, afirmando que:

Um médico não é um alfabetizador, bem como um professor de matemática não faz uma cirurgia cardíaca. Se existe, em nosso país, Diretrizes curriculares para a Formação Inicial e Continuada dos Professores, leis e procedimentos específicos do processo pedagógico, como esperar que em casa todos os parâmetros sejam cumpridos adequadamente por profissionais que não há garantia de serem capacitados? (ANEC, Ofício nº 274/2020, p. 4).

A partir dessas manifestações, é possível inferir que as posições da ANEC tenham influenciado setores da sociedade contrários à regulamentação do *homeschooling* ou, ao menos, produzido constrangimentos no interior de campos religiosos, especialmente no catolicismo⁵¹. Ainda que tenha sido a única entidade religiosa identificada nesta pesquisa a se posicionar explicitamente contra o ensino em casa, outras frentes religiosas manifestaram críticas a pautas correlatas à Educação no período analisado.

Por seu turno, o pastor e teólogo Henrique Vieira, ligado a uma frente evangélica progressista, criticou publicamente a atuação de Damare Alves, afirmando que sua visão de mundo é fundamentalista e autoritária, fere o Estado laico e contraria princípios cristãos de acolhimento, diversidade e justiça social. Vieira denunciou o uso das instituições do Estado

⁵⁰ Que também se manifestará nas audiências públicas trabalhadas no último capítulo.

⁵¹ Outros posicionamentos desta mesma associação serão retomados nos capítulos seguintes, bem como a problematização do posicionamento da mesma e de outras enquanto entidade coletiva.

para promover uma agenda religiosa sob o discurso de defesa dos direitos humanos. Em sentido semelhante, o Centro de Estudos Bíblicos (CEBI) publicou artigo classificando a nomeação de Damares como uma das expressões mais perversas da política feita por homens. No texto, Débora Diniz (2019) argumenta que a ministra simboliza um projeto moralista que se apropria da linguagem dos direitos humanos para promover pautas tradicionalistas e de submissão feminina.

Esses posicionamentos tangenciam que o campo religioso brasileiro não é plenamente homogêneo no que diz respeito à regulamentação do *homeschooling*. Ao contrário, coexistem vozes que denunciam a instrumentalização da religião e apontam os riscos de uma agenda autoritária, moralizante e excludente, defendendo o fortalecimento da escola pública como espaço de socialização, proteção infantil e construção democrática.

Como alerta Thompson (1981), as relações sociais reais não se organizam de forma simétrica ou coerente, mas se constituem por contradições, inversões e deslocamentos, nos quais categorias aparentemente estáveis se dissolvem e se transformam em seus contrários. Nessa direção, é possível pensar que tanto a escola quanto o *homeschooling* estão imersos em estratégias de poder já que “o poder se exerce mais do que se possui; ele não é uma propriedade, mas uma estratégia [...] exercido através de uma rede produtiva que atravessa o conjunto do corpo social” (Foucault, 1987, p. 82).

Logo, a Educação, enquanto território de poder, não garante por si só a emancipação; entretanto, sua desescolarização também pode reforçar exclusões. A escolarização doméstica pode ser compreendida simultaneamente como tentativa de fuga ao poder disciplinar da escola e como criação de uma nova forma de governamentalidade, centrada na família, na moral religiosa e na privatização das relações entre poder e saber. A insistência em sua regulamentação legal alude ao entrelaçamento entre liberdade e regulação, autonomia parental e controle social. A trajetória do *homeschooling* no Brasil aponta para essa arena de tensão: de um lado, como alternativa pedagógica e crítica aos aparatos escolares; de outro, sobretudo nos últimos anos, como prática instrumentalizada por projetos individualistas, conservadores e privatistas.

Como é possível observar, portanto, no campo político-governamental, sobretudo a partir dos anos 2010, a escolarização doméstica consolidou-se como uma pauta fortemente associada a uma visão conservadora de cunho religioso. Essa associação manifesta-se tanto na defesa ativa da prática no interior das instituições normativas do governo federal quanto, em

menor medida, na constituição de frentes de resistência política e ideológica que passam a problematizá-la enquanto expressão de projetos conservadores no campo educacional.

Desta forma, entre os anos de 2019 e 2022, observa-se um apoio explícito do governo federal às pautas defendidas por famílias adeptas da escolarização domiciliar, o que conferiu visibilidade política e legitimidade institucional a uma demanda até então marginal no debate educacional brasileiro. Esse apoio manifestou-se não apenas por meio de discursos públicos favoráveis à autonomia familiar e à autoridade parental, mas também através de iniciativas concretas de regulamentação, como a tentativa de legislar por via de Medida Provisória e a apresentação de projetos de lei no Congresso Nacional. Ao incorporar o *homeschooling* à agenda oficial do governo, o Executivo produziu um arcabouço normativo e simbólico que passou a enquadrar a escolarização domiciliar como alternativa legítima à escolarização escolar, deslocando o debate do campo das exceções para o centro das disputas políticas e jurídicas sobre o direito à Educação.

Esse enquadramento institucional produzido no plano federal teve efeitos para além do âmbito nacional, estimulando o surgimento de projetos de lei estaduais e municipais que buscavam regulamentar ou reconhecer a prática da escolaridade domiciliar em seus respectivos territórios. Tais iniciativas subnacionais não podem ser compreendidas como movimentos autônomos ou desconectados, mas como desdobramentos diretos do ambiente político e normativo criado pelo governo federal, que ofereceu respaldo discursivo, jurídico e ideológico para essas proposições. Ao sinalizar a disposição do Estado em flexibilizar o regime de escolarização obrigatória, o governo federal contribuiu para a multiplicação de tentativas legislativas em diferentes escalas, apontando um processo de difusão vertical da pauta, no qual o apoio central opera como elemento catalisador de ações locais. Desse modo, o avanço de projetos estaduais e municipais de *homeschooling* mostra não apenas a capilarização de uma demanda social, mas a força indutora de um projeto político que, ao partir do governo federal, reorganiza as disputas em torno da Educação pública, da família e do papel do Estado.

Quanto a essas legislações, cabe destacá-las porque muitos são os trabalhos que já analisaram os muitos projetos de leis que se acumulam em prol da aprovação da escolarização em casa na câmara dos deputados⁵². Com todo esse aglomerado de projetos e engodos

⁵² Sobre esse acúmulo de PLs, é importante ponderar com Botelho (2024) que alguns deles acabam sendo somente para conseguir apoio político e visibilidade na imprensa. Isso porque boa parte dessas proposições, são apresentadas pelos parlamentares com grande risco de serem obstruídas em instâncias seguintes a depender da correlação de forças. (...) Aparentemente nenhum projeto vai ao plenário para votação sem acordo com os pares

políticos em torno da questão, dentre a coleção documental de teses e dissertações desta pesquisa, muitas foram as escritas que se debruçaram sobre as legislações a nível nacional e as questões judiciais com relação à escolarização doméstica. Dos trinta e quatro trabalhos selecionados como tendo o *homeschooling* como tema⁵³, vinte e um analisam as legislações e decisões ou processos judiciais envolvendo essa questão. Bastos (2013), Kloh (2014), Andrade (2014), Bernardes (2017), Cardoso (2020), Corrêa (2021), Ribeiro (2021), Andrade (2021), Silva (2021), Correia (2022), Fabro (2022), Santos (2022), Neto (2023), Silva (2023) e Andrade (2023) fazem levantamentos dos projetos de lei, legislações e Constituições acerca do *homeschooling* até os anos de suas escritas. Vasconcellos (2016), Medeiros (2019), Telles (2020), Kloh (2020), Reis (2021) e Vieira (2022) analisam os processos encaminhados ao STF e o acórdão do RE 888889⁵⁴.

Não é em vão que praticamente dois terços dos trabalhos analisem as questões legislativas e judiciais. Além disso, as outras treze teses e dissertações que não se dedicam a uma análise exclusiva dessa questão ou, ao menos, dedicam um de seus capítulos a essa análise, citam as mesmas em algum momento da pesquisa; seja como mote gerador de alguma discussão, como gênese do processo de debate selecionado ou como mera informação a qual entende-se que o leitor precisa ser exposto sobre o tema. Isso ocorre, como já vimos até aqui, pois a perspectiva legal faz parte do raio de influências das questões educacionais e se tornou, em nossa sociedade, uma maneira de legitimar certas concepções sociais e modos de compreender a vida. Nesse sentido, a lei — e, de forma mais ampla, o campo jurídico — passa a operar como instância de autenticação da verdade, conferindo validade institucional a determinadas leituras sobre a Educação e suas finalidades. “Trata-se, como intuitivo, de uma transferência de poder para as instituições judiciais, em detrimento das instâncias políticas tradicionais, que são o Legislativo e o Executivo” (Barroso, 2010, p. 20). Contudo, mais do que apenas deslocar poder, essa centralidade do Judiciário mostra seu papel ativo na produção

ou com o Poder Executivo. Isso explica o porquê de termos projetos de lei que tramitam por mais de 10 anos: provavelmente não há acordo para com ele e não se vota. Salve a estratégia de pautar um PL sabendo que será recusado ou vetado apenas para “fazer a política” contra o governo da situação e, assim, também pautar o tema e o seu mandato na imprensa. (...) Em 2019, o tema foi também pauta na Câmara Federal, seguindo a estratégia eleitoral de sensibilização dos eleitorados adeptos da Educação Domiciliar em torno desses parlamentares. É importante dizer que matérias com mesmo tema são apensados ao PL mais antigo, logo, o excesso de PL sobre o mesmo tema cumpre a função do “fazer a política” e muito pouco tem o intuito de resolver problemas (p. 105 e 106).

⁵³ Todos os arquivos encontrados encontram-se dispostos no Apêndice A.

⁵⁴ Cada qual dando um enfoque e um olhar diferente para cada legislação. Alguns perspectivam a sua viabilidade legal, outros questionaram a mesma, outros buscaram em entrevistas a opinião popular sobre as legislações, outro o familismo presente nesses projetos, alguns fazem uma defesa judicial do *homeschooling* se baseando, especialmente, em legislações internacionais, enquanto outros fazem essa mesma análise, porém questionando essa viabilidade legal. Outros analisam as vozes presentes no processo final do STF, já outros perspectivam apenas as falas dos ministros e a decisão final do RE.

de regimes de verdade, na medida em que suas decisões não apenas interpretam a realidade, mas também delimitam o campo do possível e do legítimo no debate público.

Por essa transferência de poder, esperou-se do STF uma posição sobre a escolarização doméstica. Com o julgamento em setembro de 2018, o acórdão do Recurso Extraordinário 888.815 não instituiu diretamente uma lei, mas produziu um enunciado de verdade fundamental para a organização do debate: o de que é possível, sob determinadas condições, legislar sobre o ensino domiciliar no Brasil. Ao fazê-lo, o Supremo não apenas respondeu a uma demanda jurídica, mas reorganizou a arena de disputas ao transferir ao Legislativo a responsabilidade pela regulamentação do tema. Trata-se, portanto, de um exemplo emblemático de como o Judiciário, mesmo sem legislar diretamente, atua na definição dos contornos do debate, estabelecendo quais questões são passíveis de regulação e quais atores passam a disputar esse processo.

Apesar da determinação do acórdão, diferentes estados e municípios elaboraram — após sua publicação — legislações próprias autorizando e regulamentando o *homeschooling* nos níveis subnacionais, movimento ainda pouco explorado na produção acadêmica. Esse desdobramento transparece como a decisão do STF operou não apenas como resposta a um caso específico, mas como um dispositivo de ativação política e normativa, abrindo novas frentes de disputa e possibilitando a circulação de projetos distintos em diferentes escalas federativas. Assim, a atuação do Judiciário não pode ser compreendida apenas como instância de arbitragem, mas como parte constitutiva das dinâmicas de poder que atravessam o campo educacional, participando ativamente da produção de verdades, da legitimação de demandas e da organização das arenas em que tais disputas se desenrolam.

Dentre os trinta e quatro trabalhos que se debruçaram sobre as legislações, apenas as pesquisas de Andrade, Reis e Silva, todas de 2021, citaram legislações municipais e estaduais já aprovadas e que autorizam o *homeschooling*. Os dois primeiros apenas citam a legislação do estado do Paraná sem tecer maiores análises sobre a questão⁵⁵, e a última apresenta um quadro de legislações estaduais e municipais - analisando que há argumentos favoráveis e contrários a competência desses órgãos federativos sobre criar legislações sobre o tema

⁵⁵ Reis (2021) menciona o segundo artigo com seus três parágrafos onde se verifica a autorização para que “os pais ou responsáveis” pelas crianças optem pelo ensino em casa, desde que fiscalizadas pelos órgãos competentes e que a interação social seja garantida através de comprovação por recibos, fotos, vídeos, “declarações dos pais”, contratos e certificados. Tais participações precisam, em acordo com a mesma lei, ter “carga horária não inferior a oito horas mensais, e dar-se-á através de comparecimento em atividades coletivas desportivas, religiosas ou de lazer, em espaços públicos ou privados” (p.65).

educacional⁵⁶. Essa é uma análise importante, pois apesar da verticalização das legislações federais, na ausência dessas, as legislações estaduais e municipais preenchem o campo e atuam na (con)formação da maneira de se entender o tema; além de atuar como uma espécie de pressão para que a legislação federal seja aprovada de forma mais ágil (Andrade, 2021). Logo, como ainda são tímidas as pesquisas sobre essas legislações⁵⁷, faz-se necessário maior visibilidade a essa questão nas pesquisas em Educação, para entender como elas atuaram frente às críticas à escola e como eles podem ou não ser considerados nos demais projetos que podem vir a surgir.

No quadro produzido por Silva (2021)⁵⁸, com a relação de legislações estaduais e municipais que tentaram/tentam efetuar a legalização da escolarização doméstica, é possível perceber que mesmo diante da ausência de regulamentação federal consolidada, o movimento em defesa do ensino doméstico avançou de forma descentralizada ao longo dos anos recentes. As propostas mapeadas concentram-se sobretudo a partir de 2018, articuladas por deputados estaduais e vereadores que buscaram criar marcos legais próprios para autorizar ou reconhecer a prática da escolarização doméstica em seus respectivos territórios. Em geral, tais iniciativas apresentam justificativas centradas no direito das famílias à escolha educacional, na autoridade parental e na proteção moral das crianças, recorrendo frequentemente a argumentos de liberdade individual e de insuficiência do sistema escolar público.

O levantamento também apresenta que essas proposições enfrentaram situações jurídicas heterogêneas, variando entre projetos arquivados, em tramitação, vetados ou aprovados parcialmente, o que demonstra a instabilidade normativa e os limites legais dessas tentativas subnacionais. Ainda assim, o quadro aponta para uma estratégia política deliberada de pressão “de baixo para cima”, na qual o avanço em estados e municípios funcionou como mecanismo de legitimação simbólica e política da pauta no âmbito federal.

⁵⁶ No Brasil, a divisão federativa brasileira em políticas públicas de Educação é baseada no modelo de federalismo cooperativo, no qual a responsabilidade pela educação é compartilhada entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios. O que pressupõe a atuação conjunta e a colaboração entre os diferentes níveis de governo para garantir um direito social, neste caso, a educação. A autora apresenta o exemplo do distrito federal que, através do Ministério público, entendeu o homeschooling como uma modalidade educacional e, por isso, caberia ao Distrito Federal e a qualquer estado e/ou município a competência sobre a questão de escolarizar em casa. Já de acordo com a procuradoria do mesmo estado, a lei seria um rompimento do direito à Educação que as crianças e jovens deveriam ter e somente seria passível de regulamentação via coordenação da União. O debate ocorrido no Distrito Federal é sugestivo do que acontece nas demais cidades e estados, segundo a autora (Silva, 2021).

⁵⁷ Além das legislações apresentadas por Silva e Reis (2021), após as suas defesas, segundo pesquisa realizada, outras três tentativas de legislações seguiram na mesma investida: uma em Taubaté (SP), outra em Porto Alegre (RS) ambas em 2022 e também foi encontrado um projeto de lei de 2021 em Curitiba (PR). Esse último projeto foi substituído pela lei estadual 20739/2021 que dispõe sobre o mesmo tema (Gama, 2021). Todos ainda sem menção em trabalhos que estudem o tema e que foram alcançados nesta pesquisa.

⁵⁸ O quadro está reproduzido no Anexo A para consulta e apreciação.

Estas legislações, não aguardaram a tramitação do projeto aprovado na Câmara dos Deputados e enviado ao Senado em 2022. Este último, além de apresentar diferentes instituições e atores nos debates para a definição legal do tema, tramita e possui avanços durante a escrita desta tese⁵⁹. Esse projeto, feito após a decisão do Supremo, tem o ineditismo de poder ser o projeto que pode finalmente autorizar a escolarização em casa no Brasil.

Dessa forma, é possível compreender que a escolarização domiciliar, longe de ser um fenômeno restrito ao Congresso Nacional, constitui um movimento articulado em múltiplas escalas do poder legislativo, reforçando sua vinculação a agendas conservadoras que buscam reconfigurar o papel do Estado na garantia do direito à Educação. Porém, não apenas conservador, mas também e em conjunto com um movimento estritamente liberal.

2.3.2 - Privatismo liberal: a arena da privatização do escolar e do coletivo

A Educação no Brasil já tem sido palco de constantes tensões entre o que se entende por esfera pública e privada e, relacionada ao movimento que defende o *homeschooling*, essa tensão ainda aumenta. Essas disputas são atravessadas por diferentes projetos de sociedade e refletem diretamente nas políticas educacionais. Para Dermeval Saviani, a Educação pública deve ser compreendida como um direito social, cuja efetivação é responsabilidade do Estado. Segundo o autor “A escola pública é a forma mais avançada de democratização do saber, pois rompe com os privilégios de classe e oferece o conhecimento sistematizado a todos” (Saviani, 2008, p.28).

Na mesma linha crítica, Gaudêncio Frigotto denuncia o avanço do capital sobre a Educação, processo que ele chama de “mercantilização do ensino”. Frigotto aponta que há uma tentativa deliberada de transformar o direito à Educação em serviço e o sujeito educacional em consumidor já que “A lógica privatista transforma a Educação pública em mercado e o estudante em cliente, invertendo o sentido de um direito social” (Frigotto, 2017, p.32). Carlos Roberto Jamil Cury, ao discutir o direito à Educação na Constituição Federal, alerta para o risco de desresponsabilização do Estado frente à crescente naturalização da iniciativa privada como alternativa legítima. Para esse autor “O que está em jogo é o esvaziamento da função pública da escola e a atribuição exclusiva da formação ao mercado ou à família, desarticulando a noção de bem comum” (Cury, 2005, p. 16).

⁵⁹ As audiências de debate serão tratadas nos capítulos seguintes.

Essas análises convergem com os alertas de Stephen Ball (2008), que, em diálogo com a realidade brasileira, aponta o crescimento de fundações privadas, empresas e ONGs como atores centrais na formulação e execução de políticas educacionais. Essa atuação desloca o eixo da Educação do campo dos direitos para o campo das parcerias e da eficiência gerencial. Nesse cenário, a escolarização domiciliar desponta como uma expressão dessa disputa, representando uma sintoma do avanço da privatização da Educação sob o disfarce da autonomia familiar. A LDB garante o direito à Educação e estabelece a escola como espaço privilegiado para a sua realização. Contudo, o crescimento do ensino domiciliar questiona os limites dessa institucionalidade e desafia os fundamentos democráticos da Educação como política pública universal.

Um exemplo eloquente dos alertas formulados por Stephen Ball (2014), quando transpostos para a realidade brasileira, pode ser observado nas iniciativas do governo Bolsonaro voltadas à defesa da escolarização doméstica, que coincidiram com a eclosão da pandemia de Covid-19. A crise sanitária impôs, de forma abrupta, a necessidade de garantir a continuidade dos processos educativos fora do espaço escolar presencial, levando milhares de estudantes a realizarem suas atividades em casa. Como resposta emergencial, diversos estados brasileiros implementaram o chamado Ensino Remoto, com o objetivo de assegurar algum grau de acesso à escolarização durante o período de fechamento das escolas (Botelho, 2024).

Nessa situação, abriu-se um campo fértil para a atuação de empresas privadas de tecnologia educacional, que passaram a oferecer plataformas digitais, serviços e soluções pedagógicas aos sistemas públicos de ensino. Em muitos casos, essas propostas foram acompanhadas de contratos e termos de uso que reconfiguraram as relações entre Estado, escola e mercado. O caso da plataforma *Suite for Education*, adotada pelo estado de São Paulo, ilustra esse processo, mostrando como situações de emergência podem acelerar dinâmicas de privatização indireta da Educação pública. O contrato

não envolveu qualquer transferência de recursos financeiros entre as partes. Um verdadeiro sinal de altruísmo e compromisso com a educação da cidade de São Paulo. (...) Como podemos observar, sejam empresas ou fundações filantrópicas, todas também atestaram durante a pandemia que a Educação é um “grande negócio”, entrando como doadora de expertise tecnológica ou pensando a educação por meio de tecnologias e produção de teoria educacional (Botelho, 2024, p. 250).

Tal movimento dialoga diretamente com a análise de Ball (2014), ao demonstrar como a introdução de lógicas de mercado e de soluções empresariais no interior das políticas educacionais tende a ocorrer de maneira naturalizada, frequentemente sob o discurso da

inovação, da eficiência e da urgência, produzindo efeitos duradouros sobre o caráter público da Educação.

Nesse meio privatista, a página da ANED, procurava ser e funcionava ativamente até 2022, como uma base de informações, artigos, textos, orientações e local de adesão e agrupamento de interessados no tema. No entanto, de 2022 em diante, o site “restringiu o acesso aos artigos e publicações e retirou a marca de empresas de apoiadores” (Botelho, 2024, p. 250) se tornando apenas um site com histórico das lutas e participações da associação em simpósios e palestras. Botelho (2024) aponta em sua pesquisa que os dois principais motivos para essa restrição dos conteúdos, antes públicos, podem ser inferidos da derrota de seu principal apoiador, Jair Messias Bolsonaro, para as eleições de 2022-2026 e, consequentemente, a expectativa que a questão da legalização da prática fosse enfraquecer frente ao governo de esquerda vencedor na figura de Luiz Inácio Lula da Silva. Atrelado a esse primeiro motivo, temos que, num momento onde a legalização poderia ser dificultada e com a polarização entre esquerda e direita no Brasil, muitos responsáveis já adeptos ou interessados em aderir a prática precisariam procurar orientações frente ao movimento - já que faltaria esse recurso na figura do executivo federal. Mas, curiosamente, é justamente nessa hora que o site se restringe e deixa de se atualizar. Curiosamente também, na mesma época, é criada a Plataforma Educacional Digital SIMEDUC que é uma empresa individual registrada e criada em abril de 2022 para prestação de serviços educacionais a famílias *homeschoolers*. Desta feita, fica “a impressão de que o principal motivo para a falta de atualização e a restrição a alguns conteúdos do site da ANED é a criação de uma plataforma digital que, além de disponibilizar materiais didáticos, realiza atendimentos pedagógicos direcionados às famílias” (Botelho, 2024, p.251).

Logo, após um contexto de pandemia onde a Educação deu-se de forma majoritariamente on-line e fora das escolas e após obter uma forte divulgação da prática frente ao poder executivo federal, o movimento passou a fornecer os serviços pagos; antes gratuitos, agora de acesso restrito. Destarte, nota-se que as transformações recentes nas estratégias do grupo indicam uma leitura pragmática dos ganhos obtidos ao longo do tempo, sobretudo no que se refere à consolidação de uma base social aderente à ensinar em casa. A percepção de que essas famílias estariam dispostas a investir recursos financeiros em serviços educacionais imediatos, como cursos e mentorias on-line, teria impulsionado a criação de plataformas digitais e a oferta de pacotes formativos. Dessa forma, a escolarização domiciliar passa a ser

explorada como um nicho específico de mercado, integrado a um conjunto mais amplo de frentes de atuação no campo educacional(Botelho, 2024).

O que está em jogo, nesse caso, é compreender como os apelos privatistas do ensino domiciliar se fortalecem na tentativa de se estabelecerem como vontade coletiva, embora representem interesses particulares. Assim, a discussão ultrapassa o campo educacional, apontando as disputas por hegemonia no interior da sociedade civil, onde o direito à Educação é ressignificado sob novas roupagens ideológicas, religiosas e mercadológicas. Nesse caso,

(...) o movimento em favor do ensino doméstico reflete o crescimento da consciência privatizada em outras áreas da sociedade. É uma extensão da “suburbanização” da vida cotidiana que é tão evidente à nossa volta. Em essência, é o equivalente das comunidades muradas e da privatização de bairros, lazer, praças e muitas outras coisas. Oferece uma zona de segurança tanto física quanto ideológica (Apple, 2003, p. 217).

Para aqueles que o veem como privatização, o *homeschooling*, embora possa oferecer ensino (via currículos personalizados ou plataformas digitais), nem sempre garante as mesmas oportunidades de socialização e formação crítica promovidas pela Educação exclusivamente escolar. O ensino em casa, nesse meio, corre o risco de despolitizar a Educação, restringindo-a à esfera privada e reforçando bolhas ideológicas e culturais; Isso porque

(...) o ensino doméstico tem muitas semelhanças com a Internet. Possibilita a criação de “comunidades virtuais” perfeitas para aqueles com interesses especializados. Dá aos indivíduos a nova capacidade de “personalizar” as informações, de escolher o que querem saber ou o que acham particularmente interessante. No entanto, como muitos comentadores estão começando a reconhecer, a menos que sejamos extremamente cautelosos, “personalizar nossas vidas” pode solapar radicalmente a força das comunidades locais, muitas das quais já lamentavelmente fracas (Apple, 2003, p. 218).

Essa personalização solicitada pelos adeptos da prática do *homeschooling* e apontada por Apple, se sustenta na teoria do jusnaturalismo⁶⁰, ao defender o direito inalienável dos pais sobre a Educação dos filhos. Esse outro deslocamento do debate educacional do âmbito público para o privado enfraquece os compromissos coletivos com a equidade e com a inclusão, transferindo para a família a responsabilidade exclusiva pelo processo educativo. Nesse prisma, os argumentos favoráveis ao *homeschooling* enfatizam a defesa do poder natural dos pais sobre os filhos, o direito de escolha da Educação a ser oferecida às crianças, a

⁶⁰ Jusnaturalismo é uma corrente do pensamento jurídico e filosófico que defende a existência de direitos naturais, considerados anteriores e superiores às leis criadas pelo Estado. Esses direitos seriam inerentes à natureza humana e à ordem natural, podendo ser fundamentados na razão, na moral ou em princípios religiosos. No campo educacional, o jusnaturalismo costuma ser mobilizado para sustentar a ideia de que os pais possuem um direito natural e originário sobre a Educação dos filhos, independentemente da mediação estatal ou institucional.

liberdade religiosa e a compreensão da Educação como responsabilidade prioritária das famílias, da sociedade civil e do mercado, com mínima ou nenhuma interferência do Estado.

Também adeptos dessa teoria do Jusnaturalismo, em 2018, foi criada a *Frente Parlamentar Mista de Apoio à Educação Domiciliar*⁶¹ que em 2022 atua para propor o projeto: o PL 1.338/2022⁶², que ainda tramita no Senado na tentativa de regulamentar o ensino domiciliar. Essa Frente, criada com o objetivo principal de atuar no Congresso Nacional para defender que os responsáveis possam optar por escolarizar seus filhos em casa, é composta por deputados federais e senadores, principalmente de grupos conservadores.

A atuação desta Frente Parlamentar Mista de Apoio à Educação Domiciliar não se desenvolveu de forma isolada no interior do Poder Legislativo, tendo contado com sinais explícitos de apoio por parte do governo federal de Jair Bolsonaro. O lançamento da frente parlamentar, em abril de 2019, foi acompanhado de manifestações públicas favoráveis do Executivo, notadamente por meio da então ministra Damare Alves, que declarou apoio à iniciativa e indicou a regulamentação da escolarização domiciliar como uma das prioridades do governo naquele momento. Tal posicionamento reforçou a articulação entre setores do Executivo e parlamentares da base governista, conferindo legitimidade política à Frente e sinalizando a intenção de encaminhar propostas legislativas alinhadas a essa pauta. Assim, o apoio público do governo à Frente Parlamentar sinaliza que a defesa do *homeschooling* integrou uma estratégia mais ampla de atuação institucional, na qual Executivo e Legislativo operaram de forma convergente para impulsionar a regulamentação da escolarização doméstica, inserindo-a no centro das disputas políticas e educacionais do período⁶³.

Entre os principais nomes que a compunham à época de sua criação estão Deputado Luiz Lima (PL-RJ), Deputado Filipe Barros (PL-PR), Deputado Professor Victório Galli (PSL-MT), Senador Flávio Bolsonaro (PL-RJ) e Senadora Soraya Thronicke (PSL-MS). O primeiro foi quem apresentou o projeto de Lei a casa legislativa e tem atuado em prol da escolarização doméstica. O segundo atua mais na ligação com outros deputados na tentativa de conseguir apoio aos projetos em prol da prática. Já os/às três últimos/últimas se aproximam

⁶¹ A Frente Parlamentar foi oficialmente instalada em 2 de abril de 2019, motivada por parlamentares ligados à agenda conservadora e simpatizantes do modelo de escolarização domiciliar e o objetivo central era formar um grupo suprapartidário que acompanhasse e fortalecesse a tramitação de projetos legislativos para regulamentar o *homeschooling*, incluindo a possibilidade de adoção via Medida Provisória.

⁶² Será apresentado a seguir.

⁶³ Além de tentar frear as críticas quanto à Medida Provisória para a aprovação da prática.

mais das pautas mais conservadoras e sua defesa do ensino domiciliar tem se interligado a isso.

O coordenador da Frente, o então deputado Doutor Jaziel (PR-CE), que já havia adotado o ensino domiciliar para os próprios filhos, defende a Educação personalizada com participação do Estado como regulador. Em articulação mais ampla nesse campo, ainda se destacam figuras como Bia Kicis, deputada autora do Projeto de Lei (PL) 3.262/2019, e Eduardo Bolsonaro, autor do PL 3.261/2015 — ambos ligados à base ideológica do governo Bolsonaro e à pauta de *homeschooling* (Ferreira, 2019). A Frente ainda está ativa, mas não chegou a implementar normativas legais, por causa da estagnação do projeto no Senado⁶⁴.

A atuação dessa Frente favorável à regulamentação do ensino domiciliar precisa ser compreendida para além da defesa pontual de uma modalidade educativa alternativa. Trata-se de uma articulação político-ideológica, que se insere em um projeto de reconfiguração do lugar da escola pública na sociedade brasileira. Ao sustentar a possibilidade de retirada das crianças do sistema escolar formal, essa frente não apenas legitima o *homeschooling* como opção individual, mas contribui para a desqualificação simbólica da escola pública, assim como no governo correspondente a sua criação, frequentemente apresentada como espaço de desordem, perda de valores morais, violência e ineficiência pedagógica. Esses discursos não surgem de forma isolada, mas se articulam a uma narrativa conservadora que transforma a escola em alvo privilegiado de críticas morais e políticas e a família no centro privado moral de legitimidade.

Isso fica claro quando os deputados e senadores envolvidos nessa Frente têm protagonizado discursos e retóricas que tensionam o papel da escola pública e da atuação docente. Essas manifestações, ainda que nem sempre configuradas como ataques diretos e individualizados aos professores, produzem um questionamento recorrente da legitimidade do trabalho pedagógico. O Deputado Federal Luiz Lima (PL-RJ) insere-se nesse íterim ao mobilizar, em pronunciamentos parlamentares, a ideia de que escolas e professores estariam priorizando “ideologias” em detrimento da transmissão de conteúdos considerados neutros, reforçando uma narrativa de suspeição sobre a prática docente e a função social da escola pública (Câmara dos Deputados, 2022). Esse tipo de discurso dialoga com uma retórica mais

⁶⁴ O foco da frente afetou a tramitação de projetos como o PL 3179/2012, junto com apensados como os de 2015 e 2019, voltados para permitir o ensino domiciliar como modalidade da Educação básica. Todos aguardavam regulamentação em nível federal. Em 2022, a Câmara aprovou a versão em regime de urgência e votou o projeto principal, mas o texto ainda segue parado no Senado, sem virar lei.

ampla, difundida no Congresso Nacional e no então governo federal, que associa o trabalho dos professores à noção de “doutrinação ideológica” (FGV, 2022). De modo semelhante, o Deputado Filipe Barros (PL-PR) em sua trajetória política aglomera o engajamento em pautas contrárias à chamada “ideologia de gênero” no ambiente escolar. Sua atuação legislativa e discursiva contribui para a politização do currículo e para a construção simbólica da escola como espaço de ameaça a valores familiares e morais, o que, indiretamente, recai sobre o trabalho docente (Lima, 2018).

O caso do ex-Deputado Professor Victório Galli (PSL-MT) é particularmente emblemático, pois conjuga a identidade de docente com uma atuação parlamentar marcada pela defesa explícita de restrições a conteúdos educacionais. Galli foi autor de proposições legislativas que buscavam impedir a circulação de materiais didáticos relacionados à diversidade sexual nas escolas públicas e realizou discursos em plenário nos quais associava tais conteúdos a um suposto “ativismo ideológico”, responsabilizando a escola e os professores por uma alegada desordem moral (Câmara dos Deputados, 2016). Essas iniciativas alinham-se às diretrizes do movimento Escola Sem Partido, amplamente criticado na literatura por limitar a autonomia pedagógica e a liberdade de cátedra (Penna, 2017). No Senado Federal, Flávio Bolsonaro (PL-RJ) também se destaca como um dos primeiros articuladores legislativos do Escola Sem Partido, ainda em sua atuação na Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro. Seu histórico político está associado à consolidação de projetos que colocam sob vigilância a atuação docente e os conteúdos escolares, contribuindo para um ambiente de deslegitimação simbólica do trabalho educacional (Bastos, 2018).

Dessa forma, observa-se que as declarações e iniciativas desses parlamentares compõem um quadro mais amplo de ataques simbólicos à escola pública e aos professores, nos quais a crítica à “ideologia” funciona como dispositivo discursivo de controle e desqualificação da prática pedagógica. Conforme apontam estudos nacionais e internacionais, tais discursos produzem efeitos concretos sobre o cotidiano escolar, gerando autocensura docente e fragilizando o princípio constitucional da liberdade de ensinar e aprender (Tenho [...], 2022).

Nesse sentido, a defesa da escolarização domiciliar opera como contraface dos ataques à escola pública. Ao invés de reivindicar investimentos, valorização docente ou políticas de enfrentamento das desigualdades educacionais, a Frente Parlamentar desloca o foco do debate para a suposta incapacidade moral e pedagógica da escola conseguida apenas no espaço privado da família. Essa estratégia discursiva produz um duplo efeito: por um lado, fragiliza a

escola pública enquanto política de Estado; por outro, legitima a transferência da responsabilidade educacional para a família; deslocamento que é característico dos conservadorismos contemporâneos, que operam pela naturalização da autoridade familiar e pela deslegitimação das instituições públicas (Sepúlveda e Sepúlveda, 2019; 2023).

O conservadorismo religioso, em específico nesse caso, desempenha papel central nessa articulação. Esses parlamentares vinculados a igrejas evangélicas e a setores do catolicismo conservador mobilizam argumentos que associam a escola pública à ameaça aos valores cristãos, especialmente no que se refere às discussões sobre gênero, sexualidade, diversidade e laicidade. A escola passa a ser enquadrada como espaço de “doutrinação”, enquanto a família é elevada à condição de guardiã legítima da moral e da fé.

Assim, a atuação dessa Frente não pode ser reduzida à defesa da liberdade privada de escolha das famílias. Ela se insere em um movimento de contestação à Educação pública, laica e democrática, articulando conservadorismo religioso, crítica às instituições escolares, desresponsabilização do Estado em contraponto ao privatismo familiar. A escola pública e seus professores tornam-se, nesse cenário, não apenas uma instituição em crise, mas um inimigo simbólico a ser contido, substituído ou contornado. A defesa do *homeschooling* emerge, portanto, como expressão concreta de, além de um projeto conservador que disputa os sentidos da Educação e da infância, o próprio papel do Estado na garantia de direitos sociais.

Nesse sentido, em contraposição e essas posições favoráveis à regulamentação da escolarização doméstica propostas por essa Frente, às correntes críticas interpretam tal proposta como parte de um processo maior de desmantelamento da Educação pública e de enfraquecimento do Estado Democrático de Direito. Para esses posicionamentos, a ampliação do ensino domiciliar estaria diretamente associada à intensificação da mercantilização da Educação, à retirada de direitos dos profissionais da área educacional e ao retrocesso na garantia do acesso e da permanência escolar de crianças e adolescentes, especialmente daqueles em situação de vulnerabilidade social (Botelho, 2021). Soma-se a essas críticas a preocupação com a ausência de processos de socialização, compreendidos como dimensões fundamentais da formação educacional e dificilmente asseguráveis no âmbito doméstico.

É justamente nesse campo de tensões que se insere o *homeschooling*, compreendido como prática educativa realizada no ambiente doméstico. A escolarização domiciliar intensifica o embate entre a Educação escolar enquanto bem público e coletivo e concepções

privatistas da Educação. Embora Maria Celi Chaves Vasconcelos (2020) reconheça a existência de situações excepcionais em que formas alternativas de escolarização podem ser consideradas — como no caso de famílias itinerantes, crianças e adolescentes em tratamento de saúde ou residentes em áreas rurais remotas —, a autora enfatiza que tais exceções não devem ser confundidas com a substituição sistemática do sistema escolar público.

No contexto brasileiro, entretanto, a defesa da escolarização domiciliar apresenta-se atravessada por motivações diversas, que vão desde argumentos de ordem religiosa e moral até justificativas de caráter logístico e pragmático. Essa heterogeneidade de fundamentos exige cautela na análise e na eventual regulamentação da prática, uma vez que sua ampliação para além de contextos excepcionais pode contribuir para o enfraquecimento da Educação escolar enquanto direito coletivo e responsabilidade do Estado. Nesse sentido, ensino doméstico situa-se em um campo ambíguo, entre a promessa de liberdade educacional associada à preservação do espaço privado e os riscos de desresponsabilização estatal em relação a um direito que exige garantias públicas. Ainda que sua legalização não implique, de imediato, a substituição da escola pública, ela produz impactos simbólicos relevantes no campo educacional.

A expansão do *homeschooling* no Brasil, especialmente a partir da década de 2010 e com maior intensidade durante o governo Jair Bolsonaro, deve ser compreendida, portanto, no interior de um processo mais amplo de rearticulação conservadora e privatização da Educação pública. Conforme demonstram Lima, Golbspan e Santos (2022), o conservadorismo educacional brasileiro não opera por meio de agendas isoladas, mas por uma articulação entre diferentes frentes, como a escolarização domiciliar, o movimento Escola sem Partido, a militarização das escolas e a defesa de valores privatistas orientados pelo mercado. Essa dinâmica expressa o funcionamento de uma aliança conservadora, nos termos de Michael Apple (2020), que reúne setores neoliberais, neoconservadores e grupos religiosos em torno de um projeto comum de reconfiguração do papel do Estado e da escola pública.

Nesse arranjo, a escolarização em casa ocupa lugar estratégico ao deslocar a Educação do campo dos direitos sociais para a esfera da responsabilidade individual e familiar, enfraquecendo a centralidade da escola pública enquanto espaço coletivo, democrático e plural. Tal deslocamento articula-se diretamente à lógica neoliberal, que promove a transferência gradual da Educação para o mercado, seja por meio da privatização direta, seja

pela introdução de mecanismos de escolha individual, concorrência entre ofertas educacionais e governança gerencial (Lima; Golbspan; Santos, 2022).

Durante o governo Bolsonaro, essa racionalidade foi reforçada por discursos que deslegitimaram sistematicamente a escola pública e os profissionais da Educação, associando-os à “doutrinação ideológica” e à perda de valores morais. Tais discursos não operam apenas no plano simbólico, mas sustentam políticas concretas que fragilizam o financiamento da Educação pública, atacam as ciências humanas e promovem iniciativas alinhadas ao conservadorismo moral e à expansão do mercado educacional (Lima, Golbspan, Santos, 2022). Nesse entremeio, a defesa do *homeschooling* articula-se simultaneamente à pauta moral cristã, centrada na família tradicional e no controle dos conteúdos escolares, e aos interesses neoliberais de criação de novos nichos privados no campo educacional.

Essa convergência entre privatização educacional, ensino domiciliar e bolsonarismos⁶⁵ apontam uma reconfiguração do projeto educacional brasileiro, na qual a escola pública passa a ser representada como espaço de risco moral e ineficiência, enquanto soluções privadas e individualizadas são apresentadas como mais eficazes e legítimas. Tal movimento, aprofunda desigualdades sociais, fragiliza a Educação como direito e reforça a hegemonia de uma aliança conservadora que combina mercado, moral religiosa e autoritarismo na condução das políticas educacionais contemporâneas.

Conforme demonstra Henriques (2021), o neoconservadorismo educacional atua simultaneamente em duas frentes articuladas: um ativismo moralmente regulador, que mobiliza discursos religiosos, familistas e antipluralistas para combater temas como diversidade, gênero e sexualidade, e um ativismo economicista neoliberal, que compreende a Educação como insumo, mercadoria ou commodity. Nesse arranjo, a escolarização domiciliar emerge como ponto de convergência entre essas racionalidades, ao permitir tanto o controle moral do processo educativo pelas famílias quanto a abertura de novos mercados educacionais privados (Henriques, 2021).

Dessa forma, a defesa e a eventual regulamentação da escolarização doméstica operam uma inflexão significativa no sentido atribuído à Educação, ao deslocá-la da condição de bem público e direito coletivo para o estatuto de direito privado, ancorado em uma perspectiva individualista. Ao privilegiar valores morais privados em detrimento de princípios públicos e

⁶⁵ No plural com a intenção de reconhecer diferentes formas de se interpretar tal “movimento”.

universais, o ensino domiciliar se coloca em tensão com uma concepção democrática de Educação e cria condições favoráveis ao avanço articulado de conservadorismo e privatismo.

A legalização da escolarização no lar tende, ainda, a produzir impactos simbólicos relevantes ao legitimar discursos que associam Educação à escolha individual e ao consumo. Como aponta Botelho (2024), esse processo pode estimular a criação de novos nichos de mercado voltados à produção de materiais pedagógicos, cursos e serviços educacionais direcionados ao *homeschooling*, inclusive com orientações de caráter fundamentalista cristão, ampliando a mercantilização da Educação e a intervenção privada sobre um direito historicamente concebido como responsabilidade pública.

Nesse sentido, o ensino domiciliar pode ser compreendido como uma prática de cunho patrimonial, na medida em que reforça a apropriação privada de um direito coletivo. Tal perspectiva expressa anseios impulsionados por famílias vinculadas ou estimuladas por setores empresariais interessados na ampliação da privatização da escolarização pública. Ao deslocar a Educação do campo da política pública para o âmbito da escolha individual e do consumo, o *homeschooling* passa a operar como dispositivo de reorganização das responsabilidades educacionais, fragilizando o papel do Estado e das instituições escolares.

Diante desse cenário, cabe ao debate público e às instâncias legais avaliar em que medida a regulamentação do ensino domiciliar se alinha aos princípios democráticos que orientam o direito à Educação no Brasil. Para tanto, torna-se fundamental compreender quais grupos sociais demandam esse direito, em quais condições materiais, culturais e simbólicas, e com quais projetos educacionais e societários, reconhecendo que o ensino domiciliar não se limita a uma escolha pedagógica, mas envolve disputas mais amplas em torno da justiça social, da igualdade de oportunidades e do próprio sentido público da Educação.

2.4 - A persistência da arena: reconfigurações do debate sobre *homeschooling* no cenário mais recente

Embora este capítulo se concentre no período de 2019 a 2022, em razão da centralidade que a pauta da escolarização domiciliar assumiu naquele contexto político, é relevante situar brevemente os desdobramentos mais recentes do debate. A partir de 2023,

observa-se uma reconfiguração da agenda educacional no âmbito do Poder Executivo federal, com a perda de centralidade do *homeschooling* como prioridade governamental. Diferentemente do período anterior, no qual sua regulamentação figurava como compromisso explícito, a gestão subsequente não apresentou iniciativas diretas nesse sentido, deslocando o foco para outras frentes da política educacional. Ainda assim, o tema não desaparece: o Projeto de Lei nº 1338/2022 permanece em tramitação no Senado, mostrando que a pauta segue ativa no campo legislativo. Paralelamente, organizações da sociedade civil favoráveis ao ensino domiciliar, como a Associação Nacional de Educação Domiciliar, continuam mobilizadas em defesa de sua regulamentação, o que indica a persistência e a capacidade de reorganização desses atores para além de mudanças no Executivo.

Nesse cenário, a atuação da Associação Nacional de Educação Domiciliar (ANED) tem se mantido como um dos principais vetores de sustentação e difusão da pauta no Brasil. A entidade segue operando em múltiplas frentes, combinando estratégias de incidência política, produção de conteúdos e mobilização social. No campo institucional, a ANED continua acompanhando a tramitação legislativa, dialogando com parlamentares e buscando influenciar pareceres e votações, especialmente no âmbito do Senado Federal. Paralelamente, investe na construção de legitimidade pública da escolarização doméstica por meio da divulgação de materiais informativos, relatos de famílias praticantes e argumentos jurídicos que reforçam a defesa da regulamentação como forma de garantir segurança jurídica às famílias. Observa-se, ainda, uma atuação contínua nas redes sociais e em espaços digitais, o que amplia o alcance de suas narrativas e contribui para a manutenção do tema no debate público, mesmo em um contexto de menor prioridade governamental (ANED, 2026).

No que se refere ao Projeto de Lei nº 1338/2022, sua tramitação no Senado mostra tanto a permanência quanto as tensões em torno do tema. Após a realização das audiências públicas ao longo de 2022 e 2023, o projeto permaneceu em análise nas comissões, sem deliberação imediata. Ao mesmo tempo, cabe problematizar o fato de que o próprio Senado Federal não deu prosseguimento célere ao Projeto de Lei nº 1338/2022, mesmo sendo o Poder Legislativo uma instância formalmente autônoma em relação ao Executivo. Em termos institucionais, não há impedimento formal para que o Senado avance na tramitação independentemente da agenda governamental. No entanto, como demonstram Argelina Cheibub Figueiredo e Fernando Limongi (1999), bem como Fabiano Santos (2003), o funcionamento do Legislativo brasileiro no contexto do presidencialismo de coalizão é profundamente marcado por articulações políticas, pela construção de maiorias e pela

centralidade de atores estratégicos, como relatores e lideranças partidárias. Nesse sentido, a tramitação de projetos não depende apenas de sua existência formal, mas de sua capacidade de se inserir nas prioridades políticas do momento e de mobilizar apoio suficiente para avançar.

Assim, a ausência de progressão do projeto pode ser compreendida não como simples inércia institucional, mas como expressão de um contexto político menos favorável à pauta da escolarização domiciliar. Em um cenário no qual o Executivo não prioriza o tema e em que há disputas significativas no campo educacional, o avanço legislativo tende a ser desacelerado. Tal dinâmica reforça a compreensão de que, embora o Legislativo possua autonomia formal, sua atuação está intrinsecamente articulada às correlações de força mais amplas, às agendas políticas dominantes e às disputas em torno dos projetos de sociedade em jogo, apontando que o ritmo da tramitação legislativa também é atravessado por relações de poder e por regimes de verdade que definem quais pautas devem — ou não — avançar em determinado contexto histórico.

Em 2025, com a apresentação de parecer favorável pela relatora, o debate foi reativado, indicando que, embora não tenha avançado de forma célere, o projeto tampouco foi arquivado. Seu status atual pode ser caracterizado como de tramitação ativa, ainda sujeito a discussões, emendas e possíveis votações nas instâncias legislativas competentes. Esse movimento reforça a compreensão de que o *homeschooling* permanece como pauta em disputa, cuja definição depende não apenas de conjunturas governamentais, mas da correlação de forças no interior do Legislativo e do Executivo e da pressão exercida por diferentes atores sociais.

Nesse sentido, mesmo na ausência de uma política explícita de incentivo ao *homeschooling*, o tema continua a circular como objeto legítimo de intervenção, sendo sustentado por redes sociais, jurídicas e políticas que mantêm ativa sua problematização. Assim, o que se observa não é a interrupção da disputa, mas sua reorganização em outros níveis e por outros atores, reafirmando que o poder não se localiza exclusivamente nas instituições formais, mas se distribui em múltiplos pontos da sociedade.

Ao mesmo tempo, é possível observar um certo arrefecimento do debate no cenário público mais amplo, especialmente quando comparado ao período de 2019 a 2022. Tal movimento pode ser compreendido à luz da reconfiguração do campo político, marcada pela

ascensão de um governo de orientação progressista, no qual a pauta da escolarização domiciliar deixa de ocupar posição central na agenda educacional. Esse esfriamento não indica o desaparecimento do tema, mas aponta sua forte vinculação a projetos políticos específicos. Conforme argumentam José Antonio Miranda Sepúlveda e Denize Sepúlveda (2020), o avanço de determinadas agendas educacionais, especialmente aquelas associadas ao conservadorismo religioso, está profundamente imbricado com contextos políticos que favorecem sua emergência e circulação. Nesse sentido, a perda de centralidade do ensino em casa no debate público pode ser interpretada não como um esvaziamento espontâneo, mas como efeito das mudanças na correlação de forças e das disputas em torno dos projetos de sociedade em jogo.

Tal leitura reforça a compreensão do *homeschooling* como uma arena de disputas, na qual diferentes regimes de verdade continuam em confronto. Se, no período de 2019 a 2022, houve uma tentativa de institucionalização mais direta da pauta por parte do Executivo, o momento posterior aponta a permanência dessas disputas em outros espaços, como o Legislativo e a sociedade civil organizada. Desse modo, a análise do período recortado neste capítulo não apenas ilumina um momento de intensificação do debate, mas permite compreender as condições de possibilidade que sustentam sua continuidade.

De modo geral, o cenário recente aponta para uma redução da centralidade do tema na agenda governamental, sem que isso implique seu desaparecimento do debate público ou institucional. Ao contrário, o *homeschooling* permanece como uma pauta em circulação, ainda que com menor intensidade, sustentada por atores específicos e vinculada a processos legislativos em curso. Nesse sentido, a análise do período anterior contribui para compreender as bases que estruturam o debate atual, permitindo identificar tanto elementos de continuidade quanto mudanças na forma como o tema vem sendo mobilizado no cenário brasileiro contemporâneo. Ao ver como determinados discursos foram produzidos, legitimados e institucionalizados, torna-se possível compreender também como eles persistem, se transformam e seguem operando no presente, reafirmando que o debate sobre a escolarização domiciliar ultrapassa conjunturas governamentais específicas e se insere em disputas mais amplas por definição da Educação, da família e do papel do Estado na condução da vida social. Além disso, outro ponto relevante é que a legislação parada no Senado pode, a qualquer momento, voltar ao centro do debate e se tornar a legislação que permitirá oficialmente e juridicamente a prática no Brasil.

Destarte, mais do que restringir a análise à essa legislação - seja ela aprovada ou arquivada - aos projetos de lei já propostos sobre o tema ou às propostas formuladas no âmbito do Poder Executivo, torna-se fundamental compreender como essas disputas se constroem e se expressam no debate público para além dessas esferas; especialmente nos espaços institucionais destinados à escuta e à confrontação de argumentos, como as audiências públicas. É nesses momentos que diferentes atores sociais — representantes do Estado, especialistas, entidades educacionais, organizações religiosas, movimentos sociais e famílias — tornam visíveis suas posições, valores e projetos de sociedade, trazendo os conflitos, consensos parciais e assimetrias que atravessam o debate sobre o *homeschooling*. Assim, a análise das audiências públicas permite acessar não apenas os argumentos jurídicos e técnicos mobilizados em torno da regulamentação do ensino domiciliar, mas também os sentidos atribuídos à Educação, à família, ao Estado e à democracia.

Ao deslocar o foco da norma e das ações do executivo para o processo deliberativo, este trabalho busca mostrar que é no embate público de ideias — e não apenas na letra da lei — que se produzem as condições de legitimidade das políticas educacionais. É a partir dessa perspectiva que os capítulos seguintes se dedicam à análise das audiências públicas do PL 1338, compreendidas como arenas privilegiadas de disputa discursiva e política em torno do direito à Educação. Será que nesses espaços os discursos, argumentos, prerrogativas, defesas e debates sobre a escolarização doméstica seguirão os mesmos princípios de defesa manifestados até aqui? Ou os conservadorismos presentes nesses discursos estarão apenas de forma localizada nas personalidades envolvidas no governo federal de Bolsonaro? É o que analisaremos juntos daqui em diante.

3 - O PL 1338/2022 - Audiências públicas no Senado como arena de disputas: As presidências das sessões, os chats interativos e a presença das famílias.

O Projeto de Lei nº 1338, de 2022⁶⁶ — originado na Câmara dos Deputados (derivando do PL 3.179/2012 do deputado Lincoln Portela)⁶⁷ e relatado no Senado pela Senadora Professora Dorinha Seabra — propõe a regulamentação da oferta domiciliar da Educação básica no Brasil. O PL altera alguns dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB — Lei nº 9.394/96) e do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA — Lei nº 8.069/90) para incluir regras que possibilitem a oferta domiciliar de escolarização pelas famílias. Antes de sua aprovação ou reprovação, esse PL passou por sessões de debate em audiências públicas no Senado Federal Brasileiro.

As audiências públicas constituem um dos principais instrumentos de participação social e de instrução técnica no processo legislativo brasileiro, especialmente em matérias que envolvem direitos fundamentais, políticas públicas sensíveis e disputas morais e ideológicas, como é o caso da regulamentação da escolarização doméstica. No âmbito do Senado Federal, essas audiências cumprem a função de ampliar o repertório informacional dos parlamentares, permitindo a escuta de especialistas, entidades representativas e atores diretamente afetados pela proposição em debate, ao mesmo tempo em que tentam e/ou conferem legitimidade democrática ao processo decisório.

A necessidade de realização de audiências públicas encontra respaldo normativo no Regimento Interno do Senado Federal (RISF), que atribui às comissões permanentes competência para “realizar audiências públicas com entidades da sociedade civil” (Brasil, 2023, art. 93, inciso II) sempre que julgarem necessário ao esclarecimento das matérias sob sua apreciação. Esse dispositivo confere às audiências o estatuto de instrumento formal de

⁶⁶ Todas as etapas pelas quais o projeto passou no Senado Federal, estão dispostas no apêndice B.

⁶⁷ O projeto teve início como PL 3.179/2012, de autoria do Lincoln Portela (PR/MG). Na Câmara dos Deputados, foi aprovado em 19 de maio de 2022, com 264 votos favoráveis e 144 contrários, tramitando de 2012 a 2022, passando por outros inúmeros projetos de igual teor e os tendo apensados para então ser remetido ao Senado Federal. Portanto, o texto final que foi aprovado na Câmara dos Deputados e enviado para o Senado como PLC 1.338/2022 é, na verdade, um substitutivo que incorporou partes das propostas apensadas, resultando em um texto mais abrangente. Durante sua tramitação na Câmara, a matéria passou por diferentes comissões temáticas. Ao longo dos anos, foram realizados debates e discussões, com diferentes pareceres, emendas e substitutivos. A versão final do texto, resultado de anos de discussão, foi aprovada na Câmara dos Deputados em maio de 2022, em uma votação em plenário que consolidou as propostas (Bastos, 2013; Kloh, 2014; Andrade, 2014; Bernardes, 2017; Cardoso, 2020; Corrêa, 2021; Ribeiro, 2021; Andrade, 2021; Silva 2021; Correia, 2022; Fabro, 2022; Santos, 2022; Neto, 2023; Silva, 2023 e Andrade, 2023).

instrução legislativa, afastando, pelo menos em tese, a compreensão de que se tratariam apenas de eventos consultivos ou simbólicos.

Além disso, o Regimento estabelece que as audiências públicas devem ser convocadas mediante requerimento⁶⁸ de senador ou senadora, aprovado pela comissão competente, no qual se indicam o tema, os objetivos do debate e os convidados a serem ouvidos (Brasil, 2023, art. 94). Esse procedimento faz com que o agendamento das audiências não seja automático, mas resultante de decisões políticas internas, refletindo prioridades, disputas, acessos e estratégias dos parlamentares envolvidos na tramitação da matéria.

Do ponto de vista institucional, as audiências públicas assumem especial relevância em proposições de alta complexidade social, pois permitem às comissões exercerem sua função de mediação entre o Estado e a sociedade, incorporando ao processo legislativo saberes técnicos, científicos e experienciais. Ao autorizar a escuta de diferentes atores, o Parlamento constrói um lastro argumentativo que subsidia a deliberação e fortalece a legitimidade das decisões, sobretudo em temas que afetam diretamente direitos sociais, como a Educação.

Cabe ressaltar, contudo, que a abertura à participação social ocorre dentro de um marco regulado, no qual os parlamentares detêm o controle institucional do acesso à fala. O próprio Regimento Interno estabelece que a definição dos convidados e a condução das audiências compete às comissões, sob a presidência de senador designado, reforçando o caráter seletivo e organizado desses espaços (Brasil, 2023). Assim, as audiências públicas devem ser compreendidas como arenas deliberativas institucionalizadas, nas quais a pluralidade de vozes é produzida e administrada politicamente.

No caso do PL nº 1338/2022, que trata da regulamentação da escolarização doméstica, essas audiências assumiram papel central ao organizar publicamente o conflito em torno do direito à Educação, da autonomia familiar e da proteção integral da criança e do/da jovem no sentido em que permite o debate sobre a questão dentro de um espaço público institucionalizado. Logo, as audiências públicas no Senado Federal não se limitam a momentos formais de escuta, mas constituem instâncias estratégicas de produção de saber legislativo, fundamentais para a construção dos pareceres e para a conformação do processo decisório.

⁶⁸ Os requerimentos serão trabalhados mais a frente nesse mesmo capítulo.

Por essa razão torna-se possível compreender as audiências públicas como dispositivos de poder-saber, nos quais a escuta social é simultaneamente produzida, ordenada e controlada. O ponto de as audiências serem convocadas mediante requerimento parlamentar, de seus convidados serem previamente selecionados e de sua condução estar submetida à presidência da comissão ou seu acesso a eles/elas, demonstra que a participação não se dá em um espaço neutro, mas em uma rede regulada de enunciação. Desta forma, as audiências enquanto dispositivos, tornam-se redes de elementos heterogêneos, compreendendo “discursos, instituições, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. O dispositivo tem uma função estratégica dominante” (Foucault, 2014, p. 244).

Nesse sentido, as audiências não apenas recolhem opiniões da sociedade civil, mas operam uma triagem discursiva, na qual determinados saberes são legitimados enquanto outros são marginalizados ou desqualificados. Essa dinâmica torna-se particularmente relevante no debate sobre escolarizar em casa, em que discursos jurídicos, pedagógicos, religiosos e morais disputam o estatuto de verdade no interior do processo legislativo. Assim, a análise das audiências públicas do PL nº 1338/2022 exige ultrapassar a leitura procedimental prevista no Regimento e investigar como, nesses espaços institucionalizados, se articulam práticas discursivas, estratégias de governamentalidade e processos de normalização que culminam, posteriormente, na produção do parecer legislativo final.

Para tanto, cabe em primeiro lugar organizar tais audiências e enumerar quando, quem esteve presente e de que maneira essas presenças foram utilizadas. Estavam inicialmente previstas um ciclo de oito audiências (Brasil, 2022), mas antes do parecer final emitido pela senadora Dorinha, foram realizadas apenas seis audiências. Três delas no ano de 2022 e três em 2023.

As cinco primeiras audiências foram presididas pela Senador Flávio Arns nas datas de 27 de junho de 2022, 16 e 22 de novembro de 2022, 01 e 04 de dezembro de 2023 e, a última, com a presidência da Senadora Dorinha no dia 12 de dezembro de 2023. O primeiro ciclo de audiências no ano de 2022 atendia especialmente ao requerimento 54/2022 advindo da Câmara dos Deputados⁶⁹ e, a partir de 2023, em atendimento a requerimentos apresentados pela Senadora Damares Alves, Tereza Leitão, Dorinha Seabra, Marcelo Castro e Flávio

⁶⁹ Onde também existiram audiências para debate do PL, mas que não cabe em tempo hábil para investigação nesta tese.

Arns⁷⁰. Os requerimentos continham também pedidos para que diferentes entidades sociais, de pesquisas, institucionais, políticas, familiares e religiosas pudessem ser ouvidas e participar dos debates. São exemplos disso instituições de pesquisa como a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), diversas Universidades Públicas e Privadas, Associação Nacional de Educação Domiciliar (ANED), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Conselhos Municipais de Educação (UNCME), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), Associação de Famílias Educadoras de diferentes estados, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Todos pela Educação (TPE), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (Contee), Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (Confenen), dentre muitas outras.

Algumas das audiências apresentavam temas específicos⁷¹ para serem debatidos no dia e em outras esse tema não foi apresentado nos documentos taquigráficos das sessões. Havia sempre participantes para defender ou rechaçar a aprovação do Projeto de lei em debate, mesmo que em menor ou maior medida⁷². O quadro 1 apresenta essas e outras informações que serão analisadas nos tópicos seguintes.

⁷⁰ Esse último em diversas audiências disse publicamente que muitos dos pedidos vinham de diferentes colegas de casa e ele os assinava para que o debate pudesse seguir sem impedimentos devido a ausência dos proponentes naquele dia na Comissão de Educação. Essa questão será retomada ainda neste capítulo.

⁷¹ Como é o caso das Audiências 1 e 2 que tinham como tema respectivamente Impacto do Projeto de Lei nas redes públicas de ensino e Impacto do Projeto de Lei nas redes privadas de ensino. Ambas possuíam participantes que tivessem ligação com os setores em ênfase no debate; sempre em relação ou contrapondo a escolarização doméstica.

⁷² Serão melhor apresentados em tópico específico, mas a maioria dos participantes em todas as sessões opinava pela não aprovação do projeto; o que não impediu que o parecer final fosse pela sua aprovação.

Quadro 1 - Descrição das audiências

Nº da audiência	Data	Presidência da Audiência	Representantes do Senado	Deixam de Comparecer ⁷³	RQEs
1ª Audiência	27 jun. 2022	Sen. Flávio Arns	Rafael Tenório, Esperidião Amin, Izalci Lucas, Dra. Eudócia, Wellington Fagundes, Zenaide Maia e Leila Barros, e ainda do Senador não membro Angelo Coronel.	Eduardo Braga, Rose de Freitas, Marcelo Castro, Dário Berger, Mailza Gomes, Kátia Abreu, Confúcio Moura, Styvenson Valentim, Carlos Portinho, Roberto Rocha, Alvaro Dias, Daniella Ribeiro, Vanderlan Cardoso, Jorginho Mello, Maria do Carmo Alves, Paulo Paim, Fernando Collor, Cid Gomes e Fabiano Contarato.	Atendendo aos requerimentos PL 1338/2022, de autoria Câmara dos Deputados, REQ 54/2022 - CE, de autoria Senador Flávio Arns (PODEMOS/PR), e REQ 56/2022 - CE, de autoria Senador Eduardo Girão (PODEMOS/CE), Senador Flávio Arns (PODEMOS/PR).
2ª Audiência	16 nov. 2022	Sen. Flávio Arns	Rose de Freitas, Esperidião Amin, Izalci Lucas, Eduardo Girão, Wellington Fagundes, Julio Ventura e Leila Barros.	Eduardo Braga, Marcelo Castro, Ivete da Silveira, Mailza Gomes, Guaracy Silveira, Confúcio Moura, Styvenson Valentim, Carlos Portinho, Roberto Rocha, Alvaro Dias, Daniella Ribeiro, Vanderlan Cardoso, Jorginho Mello, Maria do Carmo Alves, Zenaide Maia, Paulo Paim, Fernando Collor e Fabiano Contarato.	Em atendimento ao Requerimento no 54/2022 – CE.

⁷³ Entende-se esse como um indício relevante da priorização ou não do tema em debate. No entanto, não cabe maiores análises nesse momento.

3ª Audiência	22 nov. 2022	Sen. Flávio Arns	Rose de Freitas, Esperidião Amin, Rodrigo Cunha, Eduardo Girão, Daniella Ribeiro, Wellington Fagundes, Zenaide Maia e Luiz Carlos do Carmo.	Eduardo Braga, Marcelo Castro, Ivete da Silveira, Mailza Gomes, Guaracy Silveira, Confúcio Moura, Izalci Lucas, Styvenson Valentim, Carlos Portinho, Roberto Rocha, Alvaro Dias, Vanderlan Cardoso, Jorginho Mello, Maria do Carmo Alves, Paulo Paim, Fernando Collor, Julio Ventura, Leila Barros e Fabiano Contarato.	Em atendimento ao requerimento REQ 54/2022 - CE, de autoria Senador Flávio Arns (PODEMOS/PR).
4ª Audiência	1º dez. 2023	Sen. Flávio Arns	Apenas a Comissão de Educação e Cultura.	Professora Dorinha Seabra, Rodrigo Cunha, Efraim Filho, Marcelo Castro, Veneziano Vital do Rêgo, Confúcio Moura, Carlos Viana, Styvenson Valentim, Cid Gomes, Izalci Lucas, Jussara Lima, Zenaide Maia, Nelsinho Trad, Vanderlan Cardoso, Augusta Brito, Paulo Paim, Teresa Leitão, Wellington Fagundes, Carlos Portinho, Magno Malta, Astronauta Marcos Pontes, Eduardo Girão, Romário, Laércio Oliveira e Damares Alves.	Atendendo aos requerimentos REQ 125/2023 - CE, de autoria da Senadora Professora Dorinha Seabra (UNIÃO/TO), Senadora Damares Alves (REPUBLICANOS/DF), REQ 126/2023 - CE, de autoria Senadora Teresa Leitão (PT/PE), REQ 128/2023 - CE, de autoria Senadora Professora Dorinha Seabra (UNIÃO/TO), Senador Flávio Arns (PSB/PR), REQ 129/2023 - CE, de autoria Senador Marcelo Castro (MDB/PI), Senador Flávio Arns (PSB/PR), REQ 131/2023 - CE, de autoria Senadora Teresa

					Leitão (PT/PE), REQ 133/2023 - CE, de autoria Senadora Damares Alves (REPUBLICANOS/DF), e PL 1338/2022, de autoria Câmara dos Deputados.
5ª Audiência	4 dez. 2023	Sen. Flávio Arns	Professora Dorinha Seabra, Paulo Paim e Esperidião Amin.	Deixam de comparecer os Senadores Rodrigo Cunha, Efraim Filho, Marcelo Castro, Veneziano Vital do Rêgo, Confúcio Moura, Carlos Viana, Styvenson Valentim, Cid Gomes, Izalci Lucas, Jussara Lima, Zenaide Maia, Nelsinho Trad, Vanderlan Cardoso, Augusta Brito, Teresa Leitão, Wellington Fagundes, Carlos Portinho, Magno Malta, Astronauta Marcos Pontes, Eduardo Girão, Romário, Laércio Oliveira e Damares Alves.	Atendendo aos requerimentos REQ 125/2023 - CE, de autoria Senadora Professora Dorinha Seabra (UNIÃO/TO), Senadora Damares Alves (REPUBLICANOS/DF), REQ 126/2023 - CE, de autoria Senadora Teresa Leitão (PT/PE), REQ 128/2023 - CE, de autoria Senadora Professora Dorinha Seabra (UNIÃO/TO), Senador Flávio Arns (PSB/PR), REQ 129/2023 - CE, de autoria Senador Marcelo Castro (MDB/PI), Senador Flávio Arns (PSB/PR), REQ 131/2023 - CE, de autoria Senadora Teresa Leitão (PT/PE), REQ 133/2023 - CE, de autoria Senadora Damares Alves (REPUBLICANOS/DF), REQ

					136/2023 - CE, de autoria Senador Izalci Lucas (PSDB/DF), Senador Flávio Arns (PSB/PR), e PL 1338/2022, de autoria Câmara dos Deputados.
6ª Audiência	12 dez. 2023	Senª Professora Dorinha Seabra	Efraim Filho, Marcelo Castro, Veneziano Vital do Rêgo, Confúcio Moura, Izalci Lucas, Ivete da Silveira, Soraya Thronicke, Alessandro Vieira, Leila Barros, Plínio Valério, Jussara Lima, Zenaide Maia, Vanderlan Cardoso, Augusta Brito, Paulo Paim, Teresa Leitão, Flávio Arns, Lucas Barreto, Sérgio Petecão, Fabiano Contarato, Wellington Fagundes, Eduardo Gomes, Wilder Moraes, Marcos Rogério, Romário, Laércio Oliveira, Damares Alves, Esperidião Amin e Hamilton Mourão, e ainda dos Senadores Marcos do Val e Angelo Coronel, não-membros da comissão.	Rodrigo Cunha, Carlos Viana, Styvenson Valentim, Cid Gomes, Nelsinho Trad, Carlos Portinho, Magno Malta, Astronauta Marcos Pontes e Eduardo Girão.	atendendo aos requerimentos REQ 125/2023 - CE, de autoria Senadora Professora Dorinha Seabra (UNIÃO/TO), Senadora Damares Alves (REPUBLICANOS/DF), REQ 126/2023 - CE, de autoria Senadora Teresa Leitão (PT/PE), REQ 128/2023 - CE, de autoria Senadora Professora Dorinha Seabra (UNIÃO/TO), Senador Flávio Arns (PSB/PR), REQ 129/2023 - CE, de autoria Senador Marcelo Castro (MDB/PI), Senador Flávio Arns (PSB/PR), REQ 131/2023 - CE, de autoria Senadora Teresa Leitão (PT/PE), REQ 133/2023 - CE, de autoria Senadora Damares Alves (REPUBLICANOS/DF), REQ

					136/2023 - CE, de autoria Senador Izalci Lucas (PSDB/DF), Senador Flávio Arns (PSB/PR), e PL 1338/2022, de autoria Câmara dos Deputados.
--	--	--	--	--	---

Fonte: Produzido pela autora.

3.1 - Sobre a presidência e relatoria das audiências

Conforme é possível apurar do quadro 1, embora a relatoria formal deste PL no Senado Federal tenha sido atribuída à Senadora Professora Dorinha Seabra Rezende, na maior parte das audiências públicas realizadas no âmbito da Comissão de Educação (CE) a condução dos trabalhos através da presidência das sessões e a função de relator *ad hoc* foram exercidas pelo Senador Flávio Arns⁷⁴.

Tal alternância não se configura como um mero expediente administrativo, mas pode ser compreendida à luz do funcionamento da arena política como espaço de disputas simbólicas, técnicas e discursivas em torno da definição legítima do direito à Educação. Em contextos de ausência circunstancial da relatora titular ou de rearranjos internos da comissão, a atuação de Flávio Arns — parlamentar historicamente vinculado à defesa da Educação pública, inclusiva e dos direitos da criança e do adolescente — repercute como o capital político pode operar na mediação dos debates legislativos.

No processo legislativo brasileiro, a figura do relator *ad hoc* refere-se ao parlamentar designado de forma temporária e circunstancial para exercer as atribuições de relatoria de determinada matéria quando o relator titular encontra-se impedido, ausente ou impossibilitado de desempenhar suas funções em uma reunião específica de comissão. A designação do relator *ad hoc* é um mecanismo previsto no funcionamento interno das casas legislativas, especialmente nas comissões permanentes, com o objetivo de assegurar a continuidade dos trabalhos legislativos e evitar a paralisação da instrução de projetos de lei. Diferentemente do relator titular, o relator *ad hoc* não assume a relatoria formal e permanente da proposição. Sua atuação restringe-se, em regra, à condução dos trabalhos em determinada sessão, podendo incluir a leitura de relatórios, a organização da ordem dos debates, o encaminhamento das audiências públicas e, em alguns casos, a apresentação de pareceres provisórios ou encaminhamentos procedimentais. A relatoria *ad hoc* não implica alteração do despacho legislativo nem substituição definitiva do relator designado oficialmente pela comissão (Brasil, 2023).

Já do ponto de vista político-institucional, a função de relator *ad hoc* desempenha papel relevante na mediação das disputas discursivas que atravessam o processo legislativo. Ao assumir temporariamente a condução de uma matéria, o parlamentar designado exerce poder simbólico sobre o enquadramento do debate, a seleção dos convidados, o controle do tempo de fala e a forma como os argumentos são registrados nos anais da comissão. Assim,

⁷⁴ Cinco das seis audiências.

mesmo sem alterar formalmente a relatoria, o relator *ad hoc* pode influenciar significativamente a produção de sentidos em torno da proposição legislativa. Nesse sentido, a relatoria *ad hoc* deve ser compreendida não apenas como um dispositivo técnico-regimental, mas como um instrumento de governança política que aponta o caráter relacional, contingente e disputado do processo legislativo já que “governar não é governar coisas, mas governar homens, no sentido de conduzir suas condutas. Governar é estruturar o possível campo de ação dos outros” (Foucault, 2008, p. 258).

Por essa razão, a existência deste tipo de relatoria mostra como as comissões parlamentares funcionam como arenas de saber-poder, nas quais a autoridade legislativa é compartilhada e negociada entre diferentes atores, especialmente em temas de alta sensibilidade social e ideológica, como a regulamentação da escolarização domiciliar no Brasil (Figueiredo, Limongi, 1999). Assim, a assunção da relatoria ou da condução das audiências por Arns contribuiu para tensionar os sentidos atribuídos ao ensino domiciliar, mostrando que a instrução legislativa do PL se constituiu como um processo relacional e conflitivo, no qual diferentes projetos de sociedade, concepções de Estado e entendimentos sobre proteção integral disputaram legitimidade no interior da Comissão. Esse movimento reforça a compreensão do Senado não apenas como instância normativa, mas como espaço de produção de saber-poder, no qual a condução dos debates incide diretamente sobre os enquadramentos possíveis da política educacional em disputa (Ball, 2011).

Por esse motivo, no ciclo de audiências públicas realizadas para instrução do PL nº 1338/2022, a distinção entre presidir a audiência e exercer a relatoria da matéria torna-se ainda mais analiticamente relevante. Conforme registrado nas atas e nos documentos taquigráficos da Comissão de Educação do Senado Federal, a senadora Professora Dorinha Seabra Rezende, embora já designada relatora do projeto, participou como ouvinte apenas da penúltima e presidiu apenas a última audiência do ciclo, enquanto as audiências anteriores foram presididas pelo senador Flávio Arns, que, àquela altura, já não exercia formalmente a relatoria.

Essa configuração institucional aponta que a presidência das audiências não acompanhou automaticamente a mudança da relatoria, permanecendo, em grande medida, sob a condução do senador Flávio Arns, em razão de sua posição na estrutura da comissão e de sua trajetória acumulada no debate educacional em acúmulo com o saber adquirido junto às famílias *homeschoolers*⁷⁵. Do ponto de vista regimental, tal arranjo é plenamente legítimo,

⁷⁵ Será trabalhado no tópico seguinte.

uma vez que a presidência da audiência pode ser exercida pelo presidente da comissão ou por parlamentar designado, independentemente da função de relator.

Contudo, essa dissociação entre presidência e relatoria permite observar a coexistência de dois níveis distintos de poder no interior da arena legislativa. Ao presidir todas as audiências de 2022 e as audiências iniciais de 2023, Flávio Arns manteve influência sobre a dinâmica procedimental do debate, controlando a ordem das falas, a gestão do tempo e a mediação entre posições conflitantes. Esse papel lhe permitiu continuar exercendo uma forma de autoridade simbólica e discursiva sobre o tema, mesmo após a transferência formal da relatoria.

Por outro lado, a senadora Professora Dorinha, ao assumir a relatoria, passou a concentrar o poder substantivo de tradução política da escuta pública, ainda que não tivesse presidido a maioria das sessões. Sua presidência apenas na última audiência do ciclo, e sua presença apenas na penúltima, pode ser interpretada como um gesto de afirmação institucional da relatoria, marcando simbolicamente o encerramento da fase de instrução e a passagem para a elaboração do parecer⁷⁶. Nesse momento, presidência e relatoria se alinham, reforçando a autoridade da relatora sobre a síntese final do debate.

Esse arranjo de poder legislativo não se exerce de forma homogênea, mas se distribui entre funções que operam em registros distintos: a presidência atua no plano da ordenação dos discursos, enquanto a relatoria opera no plano da produção do saber normativo (Foucault, 1988)⁷⁷. De uma forma ou de outra, o ciclo de audiências demonstra que a mudança da relatoria não implicou uma ruptura imediata na condução política das audiências, mas produziu uma sobreposição de autoridades, na qual diferentes parlamentares exercem poderes complementares e, por vezes, tensionados. Ou seja, a ausência física e visível da relatora não

⁷⁶ Também e especialmente nas indicações de requerimentos de participação feitos por ela. Apesar de não ser possível identificar quais foram eles, já que o senador Arns que os assinava em sua ausência, é falado dessas indicações nas audiências. Exemplo disso, está na audiência quatro quando Arns diz: “Inclusive, a Professora Dorinha Seabra indicou inúmeros convidados, a Senadora Teresa Leitão, também o Senador Marcelo Castro indicou outros – eu subscrevi quando, eventualmente, o Senador não estava presente. Então, todo esse debate é importante, é necessário. E todos os temas que chegam à Comissão de Educação interessam, de maior ou menor monta, para uma parcela importante da população, como é o tema homeschooling. Por isso que nós estamos debatendo” (Brasil, 2022, p. 26). E também na audiência cinco: Eu expliquei, inclusive, na última audiência pública, que aparece várias vezes “minha autoria” porque eventualmente o autor do requerimento estava em outro compromisso, outra reunião, outro plenário, e, para que a pretensão pudesse ser assim votada, o autor ou autora pedia também a nossa concordância. E, claro, a gente sempre concorda com os debates que sejam considerados importantes pelos Senadores e Senadoras (Brasil, 2022, p. 2).

⁷⁷ Já à luz de Bourdieu, a permanência de Flávio Arns na presidência das audiências poderia ser compreendida como expressão de seu capital simbólico acumulado no campo educacional, que lhe permite manter centralidade no debate mesmo fora da posição formal de relator.

implica em necessariamente ausência de poder, pois “o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles.” (Foucault, 2014, p. 183).

Essa configuração reforça a compreensão do PL nº 1338/2022 como uma arena de disputas complexas, em que cargos formais, trajetórias políticas e controle procedimental se articulam de maneira contingente. Logo, especialmente no ciclo de 2023, a dissociação entre presidência das audiências e relatoria do PL nº 1338/2022 apontam que a autoridade legislativa se distribui entre diferentes funções, permitindo a coexistência de múltiplos centros de poder no interior da arena política.

O poder não se exerce prioritariamente pela exposição direta ou pela centralidade visível do sujeito, mas pela capacidade de ordenar, selecionar e redistribuir discursos, produzindo efeitos normativos duráveis. Nesse sentido, a posição de relatoria ocupada por Dorinha permitiu-lhe operar em um nível menos visível, porém mais decisivo, do dispositivo legislativo: o da conversão da multiplicidade discursiva das audiências em um regime de verdade juridicamente válido. A ausência relativa da relatora na presidência das sessões não implicou afastamento do processo decisório, mas, ao contrário, sinalizou uma forma de atuação orientada à síntese, à normalização e à estabilização dos discursos produzidos no espaço público da audiência.

Nessa direção, as audiências públicas, compreendidas como dispositivos de enunciação, funcionam como espaços de proliferação controlada de discursos, nos quais diferentes saberes — científicos, jurídicos, morais e experienciais — são autorizados a circular. No entanto, essa circulação não é neutra nem horizontal. Ela é posteriormente submetida a um processo de filtragem e hierarquização, no qual apenas alguns enunciados são incorporados ao texto normativo. É precisamente nesse ponto que a relatoria assume centralidade: ao redigir o parecer, a relatora não apenas resume as falas, mas define quais discursos serão reconhecidos como relevantes, quais serão neutralizados e quais serão excluídos.

A presidência das audiências por Flávio Arns, nesse cenário, pode ser interpretada como exercício de um poder de ordenação discursiva imediata, regulando tempos, turnos de fala e formas de enunciação. Já a atuação da relatora Dorinha operou em um plano distinto: o da produção do saber normativo, no qual o discurso deixa de ser apenas pronunciado e passa a ser inscrito no corpo da lei. Esse deslocamento do discurso da oralidade para a escrita

normativa é o momento em que o poder se torna mais eficaz, pois se estabiliza e se difunde de forma supostamente impessoal na escrita dentro de uma sociedade cuja cultura determinante é o letrado, e em especial, o letrado jurídico (Foucault, 2008).

A presidência apenas da última audiência pela relatora adquire, nesse sentido, um significado estratégico. Trata-se de um gesto na tentativa de encerramento do dispositivo, no qual a relatora se torna visível no momento em que o regime de enunciação já está saturado e pronto para ser finalizado. Ao presidir a audiência final, Dorinha não inaugura o debate, mas marca simbolicamente sua captura institucional, sinalizando a transição da fase de escuta para a fase de decisão. Essa presença pontual reforça a autoridade da relatoria sem expô-la ao desgaste das disputas discursivas mais intensas que caracterizaram as audiências iniciais.

Sob essa perspectiva, a ausência relativa da relatora nas audiências não deve ser interpretada, mais uma vez, como omissão, mas como uma tecnologia de poder que separa quem fala de quem decide, quem produz discurso de quem o normaliza. Tal separação é constitutiva dos dispositivos modernos de governo, nos quais “Não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber (...)” (Foucault, 2014, p. 30) e onde o poder opera menos pela confrontação direta e mais pela administração racional da multiplicidade. Assim, no caso do PL nº 1338/2022, a figura da relatora encarna o ponto de convergência entre saber e poder, responsável por transformar a heterogeneidade das falas públicas em uma verdade legislativa autorizada.

A relatoria, mais do que a presidência das audiências, constitui o lugar privilegiado de exercício do poder foucaultiano, pois é nela que os discursos são capturados, ordenados e convertidos em norma. Contudo, antes de analisar o parecer final relatado por Dorinha, cabe analisar as falas tanto dos presidentes quanto das entidades e representações que participaram das seis audiências a fim de analisar quais e quantas delas se fizeram presentes no parecer posteriormente publicado.

3.1.1 - A presidência das sessões

Como já vimos anteriormente, no íterim das audiências públicas realizadas no Senado Federal, a atuação do presidente da comissão não se restringe a uma função meramente procedimental ou administrativa. À luz das leituras foucaultianas desenvolvidas

no campo acadêmico brasileiro, especialmente por Alfredo Veiga-Neto, essa função pode ser compreendida como uma posição estratégica no exercício da governamentalidade. Logo, a presidência das audiências públicas no Senado Federal, longe de constituir uma função neutra ou exclusivamente procedimental, pode ser compreendida como um ponto de articulação privilegiado das disputas entre diferentes arenas sociais — política, religiosa e educacional — que atravessam o debate sobre a regulamentação do *homeschooling* no Brasil.

Nas audiências públicas sobre o PL nº 1.338/2022, a presidência da comissão atua como mediadora dessas disputas ao administrar a presença de atores vinculados a diferentes campos: representantes de famílias *homeschoolers* e organizações religiosas, pesquisadores da área da Educação, entidades sindicais e gestores públicos. Ao estabelecer a ordem das falas, o tempo destinado a cada intervenção e os critérios de pertinência temática, o presidente da audiência produz uma forma específica de equivalência entre discursos que, fora do espaço institucional, ocupam posições profundamente assimétricas. Dessa forma, a participação torna-se um elemento constitutivo da própria governamentalidade, e não um espaço externo ou antagonista ao poder.

Essa leitura é reforçada por outros autores brasileiros como Sílvio Gallo, ao enfatizarem que o poder se exerce de forma capilar, atravessando práticas aparentemente banais e técnicas (Gallo, 2013). No caso das audiências públicas, a presidência da comissão opera como um ponto de articulação entre normas regimentais, expectativas democráticas e racionalidades políticas, produzindo um espaço no qual a escuta pública é cuidadosamente administrada. Assim, o presidente da comissão não apenas garante o funcionamento formal da audiência, mas participa ativamente da condução das condutas e da produção dos sentidos que emergem do debate legislativo. E foi essa participação ativa que fez com que Flávio Arns e Dorinha Seabra contribuíram nos debates expressando suas opiniões, participações e intenções quanto ao PL em questão.

3.1.1.1 - As participações de Flávio Arns enquanto presidente das audiências

No curso da instrução legislativa do PL nº 1338/2022, o senador Flávio Arns afirmou publicamente ter realizado visitas e reuniões com algumas famílias que praticam a escolarização domiciliar, incluindo o contato direto com crianças educadas nesse modelo, como parte de sua preparação para o debate na Comissão de Educação do Senado. Em

declaração anterior ao início do ciclo de audiências públicas, o parlamentar destacou ter participado de diversas reuniões com famílias de diferentes estados e relatou que “inclusive teve a oportunidade de visitar uma família educadora e falar com os filhos” (Brasil, 2022, p. 45). Essas interações, ocorridas no primeiro semestre de 2022, foram apresentadas como uma estratégia de escuta e aproximação empírica com os sujeitos diretamente envolvidos na prática da escolarização doméstica.

Do ponto de vista analítico, tais visitas podem ser compreendidas como um mecanismo de produção de saber legislativo, por meio do qual o relator buscou ampliar sua autoridade discursiva ao articular conhecimentos jurídicos, pedagógicos e experienciais mesmo antes dos debates se iniciarem. Esse movimento caminha no sentido de que o exercício do poder na arena legislativa se ancora não apenas na posição institucional formal, mas também na construção de legitimidade a partir da proximidade com os grupos sociais afetados pela política em disputa, reforçando o caráter relacional e contingente da formulação das políticas educacionais.

Quando o presidente da comissão (ultra)passa a função de apenas conceder a palavra aos participantes e passa a expressar sua própria opinião sobre o tema em debate, ocorre um reposicionamento discursivo significativo. Nessa situação, ele deixa momentaneamente a posição de operador do dispositivo para assumir o lugar de sujeito enunciador dotado de autoridade política e simbólica. Conforme argumenta Veiga-Neto (2016), o exercício do poder nas democracias contemporâneas não se dá pela supressão da fala, mas pela sua multiplicação controlada. Assim, a opinião do presidente não se apresenta como imposição direta, mas como referência orientadora, capaz de hierarquizar argumentos, legitimar determinadas racionalidades — como a defesa da liberdade das famílias — e relativizar outras - como as críticas provenientes do campo educacional.

Esse deslocamento se aprofunda quando o presidente da comissão afirma ter visitado algumas famílias que praticam o *homeschooling* com o objetivo de “conhecer melhor” a realidade em debate. Tal prática pode ser compreendida como uma tecnologia de saber-poder, na medida em que produz uma forma específica de conhecimento situado, empírico e experiencial, que passa a disputar legitimidade com saberes científicos e técnicos apresentados nas audiências. Como observa Tomaz Tadeu da Silva (2014), o conhecimento não é neutro, mas sempre atravessado por relações de poder que definem quais experiências podem ser convertidas em verdade socialmente reconhecidas.

A visita a algumas das famílias *homeschoolers* opera, assim, como um mecanismo de aproximação governamental que transforma sujeitos privados em fontes autorizadas de saber político. Esse movimento é coerente com o que Veiga-Neto descreve como a centralidade da experiência vivida nas racionalidades neoliberais de governo, nas quais o testemunho e a narrativa individual passam a funcionar como evidências legítimas para a formulação de políticas públicas. Ao trazer essas experiências para o interior do debate legislativo, o presidente da comissão contribui para a construção de uma verdade governável sobre a escolarização em casa, ancorada menos em estatísticas ou avaliações educacionais amplas e mais em relatos exemplares específicos de sucesso e autonomia familiar.

Além disso, como destaca Silvio Gallo (2013), o poder contemporâneo atua por meio da incorporação estratégica das diferenças, e não por sua exclusão. Ao se aproximar das famílias e ao expressar sua opinião durante as audiências, o presidente da comissão não rompe com o dispositivo institucional, mas o reconfigura internamente, ampliando sua capacidade de absorver demandas oriundas da arena familiar. Esse movimento reforça a ideia de que a presidência da comissão opera simultaneamente como mediadora e como parte interessada na disputa entre arenas, tensionando as fronteiras entre neutralidade procedimental e engajamento político.

Desse modo, a atuação ampliada do presidente da comissão esclarece que a governamentalidade não se exerce apenas por meio de normas e procedimentos, mas também pela produção de proximidades, escutas seletivas e posicionamentos públicos que orientam a condução das condutas coletivas. Ao opinar e ao se aproximar das famílias *homeschoolers*, o presidente contribui para a consolidação de uma racionalidade política que reconhece determinadas formas de vida como legítimas e dignas de proteção jurídica, inscrevendo-as no interior do processo legislativo como referências normativas para a regulação da escolarização domiciliar.

Sob essa perspectiva, a presidência da comissão não apenas viabiliza o diálogo entre arenas, mas também regula os modos pelos quais essas arenas se traduzem mutuamente no interior do campo político. Nessa lógica, os processos de produção de sentido são atravessados por relações de poder que definem quais discursos se tornam inteligíveis e quais permanecem marginalizados. Assim, ao enquadrar falas religiosas como “opiniões de famílias”, discursos educacionais como “evidências técnicas” e posicionamentos políticos

como “busca de consenso”, a presidência da audiência contribui para a hierarquização simbólica das arenas em disputa (Brasil, 2022).

Nesse registro, a presença simultânea de discursos familiares e científicos nas audiências não elimina o conflito entre essas racionalidades, mas o reinscreve em um formato governável, no qual a divergência é tolerada desde que não desestabilize a lógica institucional do processo legislativo. A presidência da comissão opera, portanto, como um dispositivo de estabilização provisória das disputas, transformando antagonismos estruturais em divergências administráveis.

Dessa forma, a análise da presidência das audiências públicas transparece como o Senado Federal atua não apenas como arena deliberativa, mas como espaço de governo das disputas sociais em torno da Educação. Ao conduzir os trabalhos, o presidente da comissão participa ativamente da produção de uma racionalidade política capaz de articular — ainda que de modo tenso e assimétrico — os discursos provenientes das arenas política, familiar e educacional. Tal dinâmica mostra que a governamentalidade, longe de suprimir o conflito, opera precisamente por meio de sua organização e redistribuição no interior dos dispositivos institucionais.

A visita do presidente a algumas famílias é tratada em quase todas as audiências, seja por ele mesmo ou por convidados que defendiam a aprovação do projeto. Especialmente na audiência dois, juntamente com falar sobre a sua visita às famílias, Arms aponta para a importância e o objetivo das audiências públicas de ser um espaço de manifestação de diferentes pensamentos e entidades envolvidas no tema. Em sua fala, o presidente defende que

a participação de movimentos sociais é essencial. A Undime é um movimento, é a união nacional dos 5.570 secretários municipais de educação. O Consed (Conselho Nacional de Secretários de Educação) é outro movimento. Tivemos aqui a Associação de Famílias Educadoras do Distrito Federal. A Campanha Nacional pelo Direito à Educação faz um trabalho extraordinário no Brasil a favor de todos os desafios da educação. Também o movimento Todos pela Educação esteve representado hoje e, da mesma maneira, tem um trabalho essencial a favor de tudo aquilo que é essencial para a educação, bem como o papel da academia, das universidades, dos estudos que são feitos, como é o caso da USP, da Universidade Federal do Paraná. Então, essa gama, essa diversidade de pontos de vista é que vai enriquecendo o debate a respeito desse tema que nós estamos examinando, que é a educação domiciliar, o *homeschooling*. Ao mesmo tempo, os debates vão continuar. Há pontos de vista... Eu até diria que eu acho que não devemos ir por uma linha de antagonismo entre a família e a educação. Há muita gente estudando o assunto e todos querem, na verdade, levantar os esclarecimentos, como foi colocado numa pergunta. Vai ter Fundeb? E a violência? Pode ter, não pode? E a socialização, a

avaliação e o conteúdo? E a socialização... As pessoas no Brasil também querem entender no detalhe o que significa educação domiciliar. É o que eu, como Relator, inclusive, tento fazer. Como eu falei, fui visitar uma família que adota *homeschooling*, fiquei lá por umas duas horas, falando com os pais e com os filhos. Também fui, em outros momentos, convidado pelo pessoal do *homeschooling* para feira literária, para feira de ciências. Ao mesmo tempo, também recebo, seja em Brasília, seja no Paraná, pessoas que queiram conversar e expor os pontos de vista, fazendo reuniões, inclusive, por videoconferência, por vídeo também, para que possam ajudar a esclarecer, de diferentes pontos do Brasil, o que se pensa, além das audiências públicas (Brasil, 2022, p.37)⁷⁸.

Tal fala vem logo em seguida de uma manifestação contrária a participação de entidades que desaprovavam o projeto de lei sob a alegação que elas não conheciam “do que se tratava o *homeschooling*”⁷⁹ (Brasil, 2022, p. 37). A fala do presidente, então, reforça o argumento de que a sua visita e participação junto às famílias *homeschoolers* atua de duas maneiras: uma como fonte de saber legitimado e outra enquanto estratégia de inserção de diferentes pontos de vista no debate das audiências. Ao deslocar-se até o espaço doméstico dessas famílias, o presidente da comissão não apenas observa uma realidade educacional alternativa, mas participa ativamente da constituição de um conhecimento situado, baseado na experiência vivida, que passa a disputar legitimidade com os saberes técnicos e científicos apresentados no espaço formal das audiências públicas.

Simultaneamente, essa produção de saber opera como uma estratégia de poder, na medida em que transforma a proximidade e a escuta em mecanismos de condução das condutas. Como destaca Candiottto (2010), o governo das populações se exerce cada vez mais por meio da incorporação das diferenças e da mobilização da liberdade, e não pela imposição direta de normas. Ao reconhecer publicamente essas famílias como interlocutoras legítimas e ao trazer suas experiências para o centro do debate legislativo, o presidente da comissão contribui para a normalização de um determinado modelo de escolarização domiciliar, conferindo-lhe visibilidade política e valor normativo; ao mesmo tempo em que não deixa de conferir legitimidade às demais instâncias participativas no debate. Tal dinâmica pode ser compreendida como a produção de uma “política da verdade”, isto é, um conjunto de procedimentos que define quem está autorizado a falar, a partir de que lugares e com base em quais formas de saber (Foucault, 2014). No contexto das audiências, a autoridade conferida ao relato experiencial — especialmente quando mobilizado por uma figura institucional — tende a deslocar, mesmo que não de forma direta, outros modos de conhecimento, como

⁷⁸ Nesta mesma audiência, na página 24, o presidente já havia feito essas mesmas considerações.

⁷⁹ Para fins didáticos tais falas serão problematizadas no tópico seguinte.

pesquisas acadêmicas críticas ou análises sistêmicas da Educação, para posições secundárias ou defensivas no debate público.

Essa centralidade da experiência vivida como critério de verdade pode ser lida, como um efeito das racionalidades contemporâneas de governamentalidade, nas quais o testemunho individual e a proximidade empírica são valorizados como formas autênticas de conhecimento (Candiotto, 2010). Ao visitar famílias e posteriormente evocar essas experiências no espaço institucional, o presidente da comissão não apenas legitima um modo particular de falar sobre o ensino em casa, mas também contribui para a deslegitimação implícita de discursos que não compartilham dessa vivência direta. Assim, o direito de falar sobre a escolarização domiciliar passa a ser condicionado à experiência prática ou à escuta direta dos que a praticam, produzindo um fechamento discursivo no qual o *homeschooling* é narrado prioritariamente a partir de suas próprias justificativas internas. Desse modo, a pluralidade de perspectivas é reduzida, e o debate legislativo tende a se organizar em torno de uma verdade experiencial que se apresenta como natural, evidente e moralmente incontestável.

Não em vão, é por essa razão que alguns dos convidados favoráveis à aprovação do PL evocam a participação do senador junto ao movimento como critério de verdade do debate em detrimento dos posicionamentos contrários a ele. Para endossar ainda mais esse regime, o senador relatou sua empatia a um caso específico de uma jovem de dezessete anos de uma família visitada por ele e que deveria ter a situação analisada conforme preconizava a opinião de instituições que priorizavam a aprovação da escolarização doméstica apenas em casos específicos. Diz o senador sobre o caso:

E eu me impressionei muito, por exemplo, com uma situação de uma moça muito inteligente – já tinha terminado o conteúdo da educação básica –, fenomenal, competente e que tinha 17 anos de idade. Ela não podia fazer o vestibular, porque ela tinha que regularizar a vida escolar antes. E só podia regularizar com a idade de 18 anos, no Encceja, que é o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos. Então, isso complicava muito a vida dela. Então, a gente, na verdade, tem que, como a Priscila e os outros falaram, examinar assim os casos. E a gente sempre diz também que é importante que as famílias mostrem o que estão fazendo, porque eu também fiquei pensando o que significa educação domiciliar; o que vocês fazem; como é que fazem; por que fazem – que são as perguntas que foram levantadas aqui, não é? E esse contato acabou, assim, me oferecendo muitas respostas que eu estava procurando conseguir (Brasil, 2023, p.46).

Aqui mais uma vez, a centralidade conferida à experiência de algumas das famílias *homeschoolers* no discurso do presidente da comissão pode ser compreendida, também como

normalização, como um mecanismo de produção do que passa a ser reconhecido como prática educacional aceitável e desejável. Conforme destaca Alfredo Veiga-Neto (2005), a normalização não atua por meio da imposição direta de um modelo único, mas pela produção de parâmetros que permitem distinguir o normal do anômalo, o legítimo do ilegítimo. Ao visitar determinadas famílias e apresentar suas práticas como exemplos empíricos relevantes para o processo decisório, o presidente contribui para a construção de um padrão implícito de ensino em casa “bem-sucedido”, no qual organização familiar, engajamento parental e alinhamento moral funcionam como critérios normativos silenciosos.

Em outra fala, o ministro confirma que as famílias visitadas tornaram-se um padrão de famílias de escolarização doméstica. Ao contrapor/finalizar a fala de uma das participantes, cuja argumentação contrária a aprovação do projeto de lei se baseava em números e dados de violência familiar, o senador disse que esse tipo de violência existe e algo precisa ser feito, mas isso não se refere às famílias *homeschoolers*. Nas palavras dele:

A Pastoral da Criança, já pelos últimos 30 anos, está completando 40 anos neste ano, mas, pelos últimos 20, 25 anos, já vem debatendo a violência familiar, a violência até com pensamento, a violência começa em casa. Então, a gente tem que pensar o que fazer nesses casos, **que não têm nada a ver com educação domiciliar aqui**, mas a violência na família é algo sobre o qual a gente tem que se debruçar e pensar o que fazer, como fazer, como ajudar as famílias a promover a paz, educar as pessoas para a paz, para a parceria, para o entendimento, para o diálogo, para uma sociedade melhor. Isso já há muito tempo, e todos nós temos uma grande responsabilidade sobre isso, poder público e sociedade em geral. Fazemos juntos essa caminhada (Brasil, 2023, p.46, grifos meus).

Esse processo de normalização opera, ainda, por meio da exclusão indireta de experiências que não se ajustam a esse modelo exemplar. Como argumenta Candiottto (2012), a governamentalidade contemporânea produz sujeitos normais não pela coerção, mas pela valorização seletiva de certos modos de vida. No caso do *homeschooling*, a elevação da experiência visitada à condição de referência legítima tende a invisibilizar outras práticas possíveis — marcadas por precariedade, desigualdade social ou ausência de capital cultural — que não comparecem no espaço institucional com a mesma força discursiva. Assim, a normalização não apenas legitima o *homeschooling* como prática educacional, mas define quais formas de ensino em casa são reconhecíveis, governáveis e passíveis de proteção jurídica, consolidando um regime de verdade no qual a diversidade empírica é reduzida em favor de um modelo normativo apresentado como natural e generalizável. E a normalização governa justamente por meio dessa seletividade: não se proíbe explicitamente o desvio, mas valoriza-se um modelo exemplar que orienta condutas e expectativas. Assim, a atuação do

senador, ao combinar visita às famílias, emissão de opinião durante as audiências e gestão da palavra, contribui para estabilizar um regime discursivo no qual o *homeschooling* é normalizado a partir de suas versões mais socialmente valorizadas, convertendo uma prática heterogênea em um objeto governável e juridicamente regulável a partir de um único modelo considerado como válido.

O processo de normalização da escolarização domiciliar, produzido a partir das falas e práticas do senador Flávio Arns nas audiências públicas, encontra forte ressonância na arena religiosa, especialmente na centralidade conferida à família como unidade moral e pedagógica fundamental. Nesse caso, a normalização não opera apenas pela definição técnica de padrões educacionais, mas pela incorporação de valores morais que passam a funcionar como critérios implícitos de legitimidade (Veiga-Neto, 2005). Nesse sentido, a valorização de famílias organizadas, engajadas e responsáveis pela formação integral de seus filhos dialoga diretamente com concepções religiosas de Educação, nas quais a autoridade parental e a proteção moral das crianças ocupam lugar central.

A governamentalidade contemporânea opera também pela tradução de valores em normas, transformando princípios morais em parâmetros regulatórios. No caso analisado, discursos oriundos da arena religiosa — ainda que nem sempre explicitados como tais — atravessam o debate legislativo sob a forma de narrativas sobre cuidado, responsabilidade, liberdade de escolha e proteção da infância. Esses elementos passam a integrar o processo de normalização, conferindo ao *homeschooling* um estatuto de prática não apenas educacional, mas ética e moralmente legitimada.

Esse cruzamento entre normalização e arena religiosa também produz efeitos de exclusão simbólica. Ao estabelecer como referência implícita um modelo de família alinhado a valores religiosos conservadores — coesa, heteronormativa, economicamente estável e moralmente orientada — o debate tende a silenciar outras configurações familiares e outras racionalidades educacionais (Sepulveda, Sepulveda, 2016). Como destaca Silvio Gallo (2013), o poder atua pela incorporação seletiva das diferenças, convertendo determinados modos de vida em norma e relegando outros à condição de desvios tolerados ou invisibilizados. Assim, a normalização do *homeschooling*, atravessada pela arena religiosa, não apenas legitima uma prática educacional específica, mas contribui para a reafirmação de um ideal normativo de família que orienta, de forma “silenciosa”, a produção legislativa.

Desse modo, a análise traz que a arena religiosa não comparece às audiências apenas por meio de representantes institucionais ou discursos explicitamente confessionais, mas se infiltra nos processos de governamentalidade por meio da normalização de valores familiares e morais. A atuação do presidente da comissão, ao articular saber experiencial, escuta empática e autoridade institucional, opera como ponto de convergência entre o campo político e o campo religioso, produzindo uma racionalidade legislativa na qual a escolarização domiciliar é governada a partir de uma moral familiar naturalizada e apresentada como universalmente válida (Sepulveda, 2018).

Essa fala em específico mostra uma concepção de família que, embora apresentada em tom conciliador e humanitário, articula-se a uma matriz discursiva típica do conservadorismo religioso contemporâneo. Ao afirmar que “a violência começa em casa” e, simultaneamente, defender a necessidade de “ajudar as famílias a promover a paz, educar as pessoas para a paz, para a parceria, para o entendimento” (Brasil, 2023, p. 46), o senador mobiliza uma representação normativa da família como espaço primordial de socialização moral e afetiva, capaz de ser orientado para a harmonia mediante intervenções pedagógicas e pastorais.

Essa formulação se aproxima do que José Antonio Miranda Sepulveda identifica como a naturalização da família como núcleo moral originário, característica central dos discursos religiosos conservadores no campo educacional. Segundo o professor, tais discursos reconhecem a existência de conflitos e violências no interior das famílias, mas os interpretam como desvios corrigíveis por meio do reforço de valores morais tradicionais, e não como expressão de desigualdades estruturais ou relações assimétricas de poder. Como afirma Sepúlveda, “a família aparece simultaneamente como problema e solução, como espaço de risco e como instância privilegiada de regeneração moral da sociedade” (Sepúlveda, 2017, p. 142).

Na fala de Arns, essa ambiguidade é ímpar. Ao mesmo tempo em que reconhece a violência doméstica como fenômeno histórico e persistente — “isso já há muito tempo” —, o senador desloca o foco da análise para uma perspectiva pedagógico-moral, centrada na promoção da paz, do diálogo e da parceria. A referência explícita à Pastoral da Criança, organização vinculada à Igreja Católica, reforça essa orientação religiosa do discurso, ao apresentar a ação pastoral como modelo legítimo de intervenção no campo da infância e da

família. Trata-se, portanto, de uma concepção que associa políticas públicas, ação religiosa e moralização da vida familiar.

Denise Sepúlveda contribui de forma decisiva para a compreensão crítica desse movimento ao analisar como discursos religiosos conservadores produzem uma imagem idealizada da família, frequentemente dissociada das condições concretas em que vivem as famílias populares. Para a professora, esses discursos tendem a operar uma abstração normativa, na qual a família é concebida como espaço naturalmente voltado ao cuidado, à proteção e à formação moral, invisibilizando conflitos, violências e desigualdades internas. Conforme aponta Sepúlveda, “a família idealizada funciona como referência moral que orienta políticas e práticas educativas, ao mesmo tempo em que silencia experiências que não se conformam a esse modelo” (Sepúlveda, D., 2019, p. 87).

Nesse sentido, a fala do senador pode ser interpretada como expressão de um conservadorismo religioso moderado e implícito, que não nega explicitamente a existência da violência doméstica, mas a reinscreve em um horizonte de responsabilização moral da família. Ao enfatizar que é preciso “educar as pessoas para a paz” e que essa tarefa deve ser realizada conjuntamente pelo poder público e pela sociedade, Arns mobiliza uma lógica de corresponsabilização que dilui o papel do Estado como garantidor de direitos e reforça a centralidade da família como agente educativo primordial. Nos estudos de Sepúlveda (2020), é possível observar que esse tipo de discurso é recorrente em arenas públicas nas quais a Educação é debatida, especialmente quando estão em jogo propostas que ampliam a autonomia familiar, como a escolarização domiciliar. Para o autor,

O conservadorismo religioso contemporâneo não se apresenta necessariamente como defesa explícita de dogmas, mas como produção de consensos morais em torno da família, da infância e da educação, deslocando disputas políticas para o terreno da ética, da proteção e do cuidado” (Sepúlveda, 2020, p. 9).

A articulação entre a Pastoral da Criança, a noção de violência como problema doméstico e a defesa de uma pedagogia da paz inscreve a fala de Arns nesse regime discursivo. A família é apresentada como espaço a ser fortalecido moralmente, e não como locus atravessado por relações de poder de gênero, geração e classe. Tal enquadramento tende a ofuscar as contribuições das abordagens críticas que apontam a escola e as políticas públicas como instâncias fundamentais de visibilidade, proteção e intervenção diante das violências que afetam crianças e adolescentes. Destarte, as falas do senador Flávio Arns podem ser compreendidas como parte de uma racionalidade conservadora religiosa que

idealiza a família como núcleo moral da sociedade e a investe de centralidade pedagógica. Essa concepção dialoga diretamente com os discursos favoráveis à ampliação da autoridade familiar no campo educacional e ajuda a compreender como, no debate sobre o PL nº 1.338/2022, a defesa da família opera não apenas como argumento político, mas como dispositivo moral que reorganiza as fronteiras entre Estado, religião e Educação.

Dessa forma, a análise das falas e práticas do senador Flávio Arns apontam que a presidência da comissão não atua apenas como instância de mediação procedimental, mas como operador ativo da governamentalidade. Ao produzir saberes situados, instituir regimes de verdade e contribuir para processos de normalização, o presidente da audiência participa diretamente da condução das condutas e da redefinição dos limites entre o educável, o aceitável e o legítimo no campo da Educação brasileira.

Essa normalização da experiência de algumas famílias em específico se contrapor a outros tipos de conhecimento sobre a escolarização doméstica, fez com o presidente tivesse que por diversas vezes justificar a necessidade do debate e de opiniões contrárias ao projeto. Após a fala de uma professora de Universidade Federal o senador diz

Só para as pessoas todas entenderem a lógica também da presença das pessoas, quando nós falamos com os professores do ensino superior das universidades... Porque há muita pesquisa, muito estudo, muito desenvolvimento de princípios em relação à educação básica, uma reflexão de ensino, pesquisa, extensão e inovação. Quando a Sra. Galdina está falando, está falando em nome dos conselhos municipais de educação, que constituem parte da educação básica, porque também virão os conselhos estaduais de educação, que também fazem parte da educação básica e do ensino superior, eventualmente, e o Conselho Nacional de Educação. Agora, não só eles, porque, quando a gente fala de *homeschooling*, falando da educação básica, temos que ouvir os municípios, no caso a Undime, que trata das escolas municipais, o Consed, dos colégios e escolas estaduais e também das escolas particulares. Então, todos irão abordar o mesmo tema, sob as suas óticas. Além de pessoas que se dedicam ao estudo do ponto de vista da própria educação domiciliar, como é o caso do Dr. Alexandre Magno Fernandes, que está participando com a gente, e de outras pessoas que também já escreveram, pesquisaram, estudaram, continuam estudando, e a própria representação dos pais das crianças. Então, de alguma forma, você procura trazer todos os segmentos da sociedade que possam estar envolvidos nessa discussão. (Brasil, 2023,p.47)

Além disso, em outros momentos precisou justificar que as falas dessas entidades não expressavam apenas uma espécie de “medo” da escolarização doméstica: com relação às escolas públicas de perda de matrículas e das particulares de perda de lucro com novos alunos:

Eu até sou franco em dizer que eu jamais imaginaria um impacto, como Relator da matéria, do ponto de vista de perda de matrículas ou de lucratividade. Por isso, nós estamos, inclusive, chamando a rede municipal – porque muitos desses alunos

estarão ou na creche ou na pré-escola ou no ensino fundamental municipal – e a rede estadual. Então, tem que verificar que a rede estadual... E a rede particular, comunitária, confessional, filantrópica. Então, é no sentido dessa articulação. É só para todos acompanharmos. Existe o impacto... Talvez, até a palavra impacto não seja adequada. Como é que aconteceria essa articulação? A escola privada tem que se posicionar, ela vai ofertar essa possibilidade? Não vai? Como é que isso vai acontecer? A lei determina as linhas gerais, mas, depois, haverá linhas específicas, que não podem ultrapassar aquilo que a lei disser, mas sempre a regulamentação acontece de uma maneira mais detalhada. Então, o impacto, para mim, como Relator, é mais nesse sentido. Eu, francamente, até falando para os expositores, nunca pensei que vá tirar aluno da rede confessional, comunitária ou de uma escola particular, porque todos nós temos que ser bons e competentes o suficiente para termos mais alunos e não para perdemos os alunos (Brasil, 2022, p. 16 e 17).

Ao mesmo tempo em que busca justificar o debate, fica a sensação que o senador procura uma espécie de consenso. Como se as entidades fossem convidadas não para serem contrárias em sua ideia inicial ao serem feitos os convites, mas para entender como elas atuarão no caso da aprovação do projeto. Essa investida, teve como resistência a fala de profissionais e defensores da Educação pública em dizer que haveriam questões mais urgentes e emergenciais para a Educação a serem resolvidas no momento dos debates. Os argumentos desse grupo serão apresentados e trabalhados no capítulo seguinte, no entanto, cabe destacar que as entidades como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e a Campanha Nacional pelo Direito à Educação não apenas se posicionaram de forma contrária ao Projeto de Lei, mas estruturaram suas argumentações a partir de eixos relativamente consistentes, que articulam dimensões jurídicas, pedagógicas e sociais.

De modo geral, tais entidades ancoraram suas críticas na defesa da Educação como direito público subjetivo e dever do Estado, enfatizando o papel da escola como espaço insubstituível de socialização, proteção e garantia de direitos. Representantes da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, nas audiências analisadas, destacaram que a Educação não se limita à instrução de conteúdos, mas envolve a vivência coletiva e a construção de relações sociais mediadas institucionalmente. Tal compreensão dialoga diretamente com a concepção de Educação como direito social defendida por Cury (2002), para quem a escolarização obrigatória não pode ser reduzida a uma escolha individual ou familiar, uma vez que constitui uma garantia pública que visa assegurar condições mínimas de igualdade e cidadania. Nessa perspectiva, a escola opera como instância de materialização desse direito, sendo responsável não apenas pela transmissão de conhecimentos, mas pela inserção dos sujeitos em um espaço coletivo regulado por princípios democráticos.

Já a ANPEd estruturou sua crítica a partir de uma perspectiva pedagógica e científica, problematizando a ideia de que a Educação possa ser integralmente transferida para o âmbito doméstico. Em suas manifestações, a entidade ressaltou a centralidade da mediação docente qualificada e do conhecimento pedagógico acumulado, afirmando que a proposta de homeschooling desconsidera a complexidade do trabalho educativo e os saberes profissionais que o sustentam. Essa crítica encontra ressonância nas reflexões de Veiga-Neto (2002), ao apontar que a escola moderna não se constitui apenas como espaço de ensino, mas como dispositivo histórico de produção de sujeitos, no qual se articulam saberes, normas e práticas que não podem ser simplesmente reproduzidos no âmbito privado. A desinstitucionalização da escolarização, nesse sentido, implica não apenas uma mudança de espaço, mas uma alteração nas próprias condições de produção do conhecimento e das subjetividades.

A Undime, por sua vez, enfatizou os impactos sistêmicos e administrativos da regulamentação, destacando as dificuldades práticas de acompanhamento e avaliação das crianças fora do sistema escolar. Conforme apontado por seus representantes, a eventual implementação do homeschooling colocaria desafios significativos para os sistemas municipais de ensino, especialmente no que se refere à garantia de equidade e à fiscalização do cumprimento do direito à educação (UNDIME, audiência pública, 2022). Tal posicionamento reforça a compreensão de Cury (2002) de que o direito à Educação está intrinsecamente vinculado à responsabilidade estatal e à existência de estruturas institucionais capazes de garanti-lo de forma universal, o que se fragiliza quando a Educação é deslocada para o âmbito privado.

Ao explicitar esses eixos argumentativos, torna-se possível compreender que a oposição a escolarização em casa não se limita a uma negação abstrata da proposta, mas constitui um campo discursivo estruturado, que mobiliza concepções de direito, de Educação e de infância em disputa com aquelas apresentadas pelos defensores da escolarização domiciliar.

E, a posicionamentos como esse, que o presidente responde - em três das audiências - sobre os muitos outros debates e projetos em termos de Educação que ele vem desenvolvendo e participando. Nas palavras do próprio Arms ele diz na audiência seis:

Só quero lembrar que, em relação ao que a Profa. Marlei mencionou, do apagão docente, esse debate vem acontecendo também na Comissão de Educação e Cultura, não só em audiências públicas, mas em projetos de lei.(...) Os profissionais são profissionais da educação, e, entre outras coisas, alguém tem que poder dizer: "Eu

quero ser professor, professora, profissional". E isso significa concurso público, salário adequado, plano de carreira, formação inicial, formação continuada, condições de trabalho (Brasil, 2023, p. 30).

E na audiência quatro:

Eu só quero esclarecer, particularmente para as pessoas que nos acompanham pelo Brasil, que todos os temas de relevância na área da educação – e há muitos temas importantes – nós estamos debatendo na Comissão de Educação e Cultura. (...) Plano Nacional de Educação. Tivemos dez audiências públicas e já temos o assunto também, em termos de Senado, encaminhado para debatermos isso, não havendo a necessidade de se repetir as audiências. Sistema Nacional de Educação. Já aprovamos a lei também. Valorização da profissão docente e dos profissionais da educação. Todo o debate já sendo feito. Novo Ensino Médio. Criamos uma Subcomissão específica. Já há dez reuniões realizadas, para que a gente possa cotejar o projeto de lei que veio do Governo Federal com os debates que aconteceram na própria Comissão de Educação. Segurança Escolar. Houve o episódio de Blumenau, de invasão, de morte de crianças. Reunimos Polícia Federal, Polícia Civil, educadores, experiências nacionais e estrangeiras e já aprovamos o projeto de lei, no Senado Federal, nessa direção. Toda a questão do audiovisual. Uma sessão temática, audiências públicas. Lei Geral do Esporte, quer dizer, todos... E o tema homeschooling ou educação domiciliar é um dos temas importantes para uma parcela da população. Eu era o Relator dessa matéria até o ano passado. Fui conduzido à Presidência da Comissão de Educação e Cultura, repassei a relatoria para a Senadora Professora Dorinha Seabra, que vem conduzindo também esse debate, mas, enquanto Relator, eu visitei casas de pessoas que ofereciam educação domiciliar; falei com crianças, com jovens, com pais, com famílias; fiz reuniões de videoconferência também, com todos os convidados que eram apontados pelo Brasil; fui a uma feira literária, a uma feira de ciências, para entender exatamente do que nós estávamos falando. Então, nesse sentido, eu quero dizer que é um tema que é importante, por isso que a gente está debatendo. (...) E todos os temas que chegam à Comissão de Educação interessam, de maior ou menor monta, para uma parcela importante da população, como é o tema homeschooling. Por isso que nós estamos debatendo (Brasil, 2023, p.26).

Aqui, além de justificar sua atuação como também um defensor da Educação, especialmente da Educação básica pública⁸⁰, o presidente parece entender que apesar de ser direcionado a uma parcela menor da sociedade brasileira, o projeto de escolarizar em casa atua em pé de igualdade com a importância dos demais projetos educacionais; o que faz com que sua posição em relação a esse debate seja não só baseada em sua posição dentro do campo educacional, mas também em relação a algumas dessas famílias em específico.

Todo esse processo de diálogo só foi possível nestas cinco primeiras audiências porque em todas elas Flávio propunha a seguinte disposição: Era concedido o prazo de dez minutos para que cada convidado fizesse a sua exposição. Findado esse prazo, era soado uma campainha sonora e, caso fosse necessário, o tempo era prorrogado por mais dois minutos para conclusão de pensamento. Após a primeira rodada de todos os expositores, era concedido mais cinco minutos a cada, também prorrogáveis por mais dois caso necessário,

⁸⁰ O que também faz parte de um jogo político com a área educacional.

para considerações finais ou resposta a outros participantes. Ainda, durante os intervalos entre os convidados, o senador fazia suas considerações pontuais quando considerava necessário e viável. No entanto, essa dinâmica mudou drasticamente durante a sexta e última audiência cuja presidência passou à Senadora Dorinha.

3.1.1.2 - A senadora Dorinha Seabra enquanto presidenta da audiência

Na última audiência, agora presidida pela Senadora Dorinha e não mais por Flávio Arns, o tempo passou a ser de cinco minutos, prorrogáveis por mais dois. Tal modificação não configura uma irregularidade procedimental, mas se inscreve nas prerrogativas regimentais da presidência da comissão. Assim, a definição do tempo não é fixa ou padronizada, mas resulta de decisões discricionárias da presidente da audiência, tomadas em função de critérios como número de convidados, duração total da sessão, estágio do processo legislativo ou outros compromissos plenários.

No caso específico da audiência de 12 de dezembro de 2023, a redução do tempo de fala pode ser compreendida à luz do momento político em que o debate ocorreu. Diferentemente das audiências anteriores, voltadas à ampla escuta de posições e à construção do diagnóstico sobre o *homeschooling*, a última audiência ocorreu em uma fase avançada da tramitação do PL nº 1.338/2022, quando o debate já poderia ter sido considerado como suficientemente mapeado e a comissão se aproximava da consolidação do parecer final. Nesse cenário, a presidência da senadora Dorinha orientou a audiência para um formato mais sintético e objetivo, privilegiando a racionalização do tempo e a contenção da dispersão discursiva, em consonância com a necessidade de encaminhamento político do tema.

Essa redefinição do tempo de fala pode ser interpretada como um ajuste nas técnicas de governamentalidade que estruturam o dispositivo da audiência pública. Ao reduzir o tempo das intervenções, a presidência da comissão não apenas acelera os trabalhos, mas reconfigura o regime de enunciação, exigindo dos participantes maior concisão e alinhamento aos eixos previamente estabelecidos do debate. Trata-se, portanto, de uma técnica de tempo discursiva, que limita a expansão argumentativa e reforça o caráter conclusivo da audiência.

Além disso, a diferença entre os tempos adotados sob as presidências de Flávio Arns e Dorinha Seabra expõe estilos distintos de condução governamental do debate. Enquanto as

audiências presididas por Arns privilegiaram uma lógica de escuta ampliada e aprofundada, compatível com uma fase exploratória do processo legislativo, a audiência presidida por Dorinha operou sob uma racionalidade de fechamento e encaminhamento, na qual a participação é mantida, mas fortemente regulada. Nessa chave, a redução do tempo de fala não deve ser lida como diminuição da participação democrática, mas como um deslocamento na forma de governar o debate, ajustado às exigências políticas de conclusão do processo legislativo.

No entanto, essa redução também produz efeitos diretos sobre a forma como os discursos puderam ser elaborados, apresentados e disputados no interior da comissão. Ao limitar as intervenções a cinco minutos, a presidência da audiência intensificou um processo de condensação discursiva, no qual apenas argumentos previamente estabilizados, slogans políticos e narrativas já legitimadas encontraram condições de circulação. Sob essa racionalidade, discursos que demandam maior contextualização histórica, conceitual ou empírica — como aqueles oriundos do campo educacional e acadêmico — tendem a ser prejudicados, uma vez que exigem tempo para exposição de fundamentos, dados e mediações teóricas.

Na arena educacional, esse encurtamento do tempo de fala opera como uma tecnologia de poder que dificulta a problematização pedagógica do escolarizar em casa. Pesquisadores, representantes de entidades científicas e profissionais da Educação, ao disporem de um tempo reduzido, veem-se compelidos a simplificar análises complexas sobre socialização, currículo, avaliação e desigualdades educacionais. Conforme aponta Veiga-Neto (2005), os regimes de governamentalidade contemporâneos favorecem saberes operacionais e pragmáticos, em detrimento de saberes críticos e reflexivos. Assim, a redução do tempo contribui para deslocar o debate da Educação enquanto campo de saber para uma lógica de gestão e decisão política.

Na arena religiosa, por outro lado, a limitação temporal tende a produzir um efeito distinto. Discursos religiosos frequentemente se organizam em torno de narrativas morais, testemunhais e normativas, que se adequam mais facilmente a formatos breves e assertivos. A fala curta favorece enunciados que apelam à autoridade da família, à liberdade de consciência e à proteção dos valores morais, sem a necessidade de justificações extensas. Desse modo, a redução do tempo de fala não apenas reorganiza a participação, mas favorece determinados regimes de verdade, reforçando a centralidade de discursos religiosos na legitimação do

ensino em casa como prática moralmente desejável e socialmente aceitável a partir de uma verdade nuclear familiar única.

Na arena política, a redução do tempo de fala atua como mecanismo de controle da participação e de orientação do debate para o fechamento decisório. A audiência deixa de funcionar prioritariamente como espaço de escuta plural e passa a operar como instância de validação de posições já consolidadas ao longo do processo legislativo. Trata-se de uma reconfiguração do dispositivo da audiência pública, no qual a participação permanece formalmente garantida, mas é intensamente regulada por meio da gestão do tempo, da seleção das falas e da hierarquização dos saberes que podem emergir (Foucault, 2008).

Portanto, a redução do tempo de fala não é um detalhe procedimental neutro, mas uma prática de governo que incide diretamente sobre as disputas entre arenas. Ao modular o tempo, a presidência da comissão redefine quem pode falar, como pode falar e quais discursos se tornam mais inteligíveis e eficazes no interior do processo legislativo. Essa estratégia contribui para a normalização de determinadas narrativas sobre o *homeschooling*, ao mesmo tempo em que limita a emergência de discursos dissidentes ou críticos, reforçando a assimetria de poder entre os diferentes atores envolvidos no debate.

Além disso, ao interromper a primeira participante da audiência por extrapolar o tempo de sete minutos, a Senadora esclarece que “– É porque, quando começar o Plenário, eu tenho que encerrar, e isso prejudica todo mundo. Está bem?” (Brasil, 2023, p. 5). Sob essa racionalidade, a audiência pública deixa de ser concebida como um espaço autônomo de produção de escuta qualificada e passa a funcionar como atividade acessória, cuja duração deve se adequar a outras prioridades - no caso o Plenário. Os dispositivos de governamentalidade não atuam apenas sobre os conteúdos do discurso, mas também sobre suas condições materiais de enunciação — tempo, forma, ritmo e visibilidade. A redução do tempo da audiência, nesse sentido, não decorre de uma avaliação substantiva da relevância das intervenções, mas de uma lógica administrativa que privilegia a agenda institucional em detrimento da ampliação do debate público.

Essa situação expõe, ainda, uma assimetria estrutural entre os diferentes espaços do Senado Federal. O Plenário aparece como o locus privilegiado do poder decisório, enquanto a audiência pública é posicionada como um espaço preliminar, subordinado e passível de compressão. A necessidade de “encerrar a tempo” não é apenas uma contingência

organizacional, mas um operador político que delimita os limites do dissenso e da problematização no processo legislativo.

Outro ponto importante a considerar é que, a partir do Regimento Interno do Senado Federal (RISF), é possível afirmar que a realização de audiências públicas envolve margens discricionárias de decisão política por parte da Presidência da comissão, tanto no que se refere à data quanto à duração das sessões e ao tempo de fala concedido aos participantes. O RISF não impõe a obrigatoriedade de realização de audiências em datas fixas nem determina tempos rígidos e imutáveis de exposição; ao contrário, atribui à Presidência a função de organizar os trabalhos, conduzir a reunião e adotar as providências necessárias para o seu regular funcionamento. Nesse sentido, diante da sobreposição com a sessão plenária, a Presidência da comissão poderia, regimentalmente, optar pelo adiamento da audiência, garantindo condições semelhantes às audiências anteriores.

A decisão de manter a audiência pública na data originalmente prevista, mesmo com a necessidade anunciada de encerramento antecipado, pode ser compreendida como uma escolha política e procedimental, e não como uma imposição automática do calendário legislativo. O RISF prevê que cabe à Presidência avaliar a conveniência e a oportunidade da condução dos trabalhos, inclusive suspendendo ou encerrando reuniões quando julgar necessário, mas também permite o reagendamento quando as condições de debate se mostram limitadas. Assim, ao optar por reduzir o tempo de fala dos participantes para cinco minutos, em vez de adiar a audiência para data posterior, a Presidência redefine as condições de participação pública, produzindo um novo regime de visibilidade e escuta dentro do processo legislativo.

À luz do RISF, portanto, a audiência não foi constrangida apenas por fatores externos, mas estruturada a partir de uma decisão ativa da Presidência da comissão, que optou por preservar o calendário institucional em detrimento da ampliação do tempo de participação. Tal decisão apresenta como os dispositivos regimentais, longe de serem neutros, operam como instrumentos de gestão política dos discursos, incidindo diretamente sobre a forma como o conflito e a pluralidade são administrados no interior do Senado Federal.

Além disso, ao enunciar que o prolongamento da audiência “prejudica todo mundo”, a presidenta produz um efeito de consenso que dilui as desigualdades de impacto dessa decisão. Embora a redução do tempo seja apresentada como uma medida neutra e igualitária, seus

efeitos são desiguais: participantes que dependem de maior tempo para desenvolver argumentos técnicos, pedagógicos ou científicos são mais afetados do que aqueles cujas falas se organizam em torno de enunciados morais, testemunhais ou normativos, mais facilmente adaptáveis a formatos breves. Assim, a gestão do tempo funciona como tecnologia de normalização do debate, favorecendo discursos já estabilizados.

Por fim, essa cena mostra como a governamentalidade parlamentar opera pela articulação entre urgência, eficiência e fechamento decisório. A audiência pública, ao ser comprimida entre compromissos institucionais, passa a desempenhar menos a função de problematizar o tema e mais a de legitimar um processo decisório já em curso. Conforme sugere Foucault, o poder moderno não se exerce pela supressão direta da fala, mas pela organização estratégica de suas condições de possibilidade (Foucault, 2004). Nesse sentido, a redução do tempo de fala na audiência de 12 de dezembro de 2023 constitui um exemplo empírico de como o governo dos tempos é, simultaneamente, um governo dos discursos.

Essa gestão do tempo adquire um significado ainda mais relevante quando analisada em articulação com a posição institucional ocupada pela senadora Professora Dorinha Seabra enquanto relatora do parecer final sobre o PL nº 1.338/2022. Ao presidir somente esta última audiência do ciclo e, simultaneamente, deter a prerrogativa de síntese técnica e política do processo deliberativo, a senadora ocupa um lugar estratégico na produção do regime de verdade que sustentará a decisão legislativa. Nessa configuração, a compressão do tempo de fala não pode ser lida apenas como contingência administrativa, mas como elemento constitutivo de uma racionalidade de fechamento do debate, típica das fases finais do processo legislativo.

A acumulação das funções de presidência da audiência e de relatoria do parecer intensifica a capacidade de governo sobre o fluxo dos discursos. Ao reduzir o tempo de fala em nome da agenda plenária, a relatora-presidente não suprime formalmente a participação, mas regula sua intensidade, ritmo e densidade argumentativa, delimitando quais contribuições conseguem efetivamente incidir sobre a elaboração do parecer final. Nos regimes de governamentalidade, a fase final de uma política pública é marcada pela intensificação dos mecanismos de normalização, nos quais o espaço para a problematização se reduz progressivamente. E é precisamente nesse ponto que se tem o caráter estratégico da governamentalidade parlamentar: a gestão do tempo funciona, nesse caso, como tecnologia

que protege o processo decisório de interferências prolongadas, ao mesmo tempo em que preserva a “aparência” de abertura democrática.

Por fim, por essa razão, a articulação entre presidência da audiência e relatoria do parecer final permite compreender a última audiência como um espaço de governo dos discursos, mais do que de disputa efetiva entre arenas. A audiência não desaparece enquanto dispositivo participativo, mas é reconfigurada para operar em consonância com a necessidade de conclusão do processo legislativo. Assim, essa redução integra um conjunto de práticas que visam estabilizar o debate, normalizar os argumentos aceitos e preparar o terreno para a formulação do parecer final; no qual a relatora assume a posição de autoridade legítima para sintetizar, ordenar e hierarquizar os saberes produzidos ao longo das audiências.

É nesse cenário que as falas da senadora durante o debate e o tempo maior dado ao defensor da propositura ganham destaque. A primeira fala da Senadora que merece destaque no debate é a afirmação de que “só para esclarecer: ele está aqui no Senado, mas ele já foi aprovado na Câmara” (Brasil, 2023, p.12). A fala no sentido de dizer da atuação do senado em concordância ou concorrência com a Câmara dos Deputados não pode ser tomada como mero discurso afirmativo, mas mais como um lembrete de que o tema já teve aprovação em instâncias anteriores que também já foram fruto de intensos debates.

A afirmação proferida durante a audiência opera discursivamente como um marcador de avanço irreversível do processo legislativo, produzindo a impressão de que o debate no Senado se encontra em uma etapa meramente confirmatória. Embora formalmente correta do ponto de vista procedimental, essa enunciação carrega um efeito simbólico relevante: ela desloca o sentido da audiência pública de um espaço de deliberação substantiva para um espaço de ajuste final de uma decisão já parcialmente legitimada. Trata-se de um enunciado que atua como tecnologia de poder ao reorganizar as expectativas dos participantes sobre o alcance real de suas intervenções (Foucault, 2004).

No campo da Educação, contudo, há inúmeros exemplos que tensionam a ideia de continuidade automática entre Câmara dos Deputados e Senado Federal. Projetos amplamente debatidos e aprovados na Câmara sofreram alterações substanciais, arquivamentos ou bloqueios no Senado, justamente em função de disputas técnicas, pedagógicas e políticas mais intensas nessa Casa. A própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC), embora não seja um projeto de lei típico, enfrentou no Senado forte

resistência de especialistas e parlamentares quanto à sua implementação e às formas de regulação curricular. De modo semelhante, o Projeto de Lei nº 7.180/2014, associado ao movimento Escola Sem Partido, que avançou significativamente na Câmara dos Deputados, com forte apoio de bancadas religiosas e conservadoras, mas não obteve a mesma tramitação no Senado, onde foi submetido a críticas técnicas, pareceres contrários e resistência institucional, culminando em seu arquivamento ao final da legislatura. Esse percurso apresenta que o Senado, especialmente no campo educacional, historicamente se mostra como arena de maior densidade técnica e de maior valorização de pareceres especializados, funcionando, em muitos casos, como instância de desaceleração e revisão.

Outro exemplo prático pode ser observado na regulamentação do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica), cuja proposta de regulamentação aprovada pela Câmara, em 2020, incluía dispositivos potencialmente controversos, como repasses adicionais a escolas privadas ligadas a igrejas — mudanças criticadas por especialistas e setor público. Quando a matéria chegou ao Senado, a Casa reverteu integralmente essas alterações e resgatou o texto original aprovado pelo Senado anteriormente, demonstrando que uma aprovação da Câmara pode ser modificada, corrigida ou até rejeitada pelos senadores no exercício de sua função revisora⁸¹.

Dessa forma, ao enfatizar que o PL do *homeschooling* já havia sido aprovado na Câmara, a fala da senadora tende a produzir um efeito de naturalização do percurso legislativo, como se a passagem pelo Senado fosse um desdobramento esperado e quase automático. Esse tipo de enunciado participa da constituição de um regime de verdade no qual a legitimidade política adquirida em uma arena é projetada sobre outra, ofuscando as disputas específicas que caracterizam cada espaço institucional. No campo educacional, essa operação é particularmente sensível, pois envolve saberes pedagógicos, científicos e profissionais que historicamente encontram no Senado um espaço mais favorável à problematização.

Além disso, ao ser proferida no contexto de uma audiência pública com tempo reduzido de fala e sob a presidência da própria relatora do parecer final, essa afirmação reforça uma lógica de encerramento discursivo. Ela contribui para limitar simbolicamente o

⁸¹ Os três projetos - BNCC, Escola sem partido e FUNDEB - foram fruto de intensas negociações, pareceres, debates e jogos políticos em ambas as casas legislativas. Trazê-los aqui como exemplos, tem a intenção de apontar apenas a modificação das propostas em ambas as casas legislativas, mas sem desconsiderar suas muitas demandas durante suas tramitações.

alcance das falas críticas, uma vez que os participantes passam a intervir sob a percepção de que o debate ocorre em um estágio avançado, no qual o espaço para mudanças estruturais seria reduzido. Assim, o enunciado não apenas informa sobre o estágio formal do projeto, mas governa as formas possíveis de intervenção, alinhando-se a uma racionalidade de normalização e fechamento do processo decisório.

Em síntese, embora a aprovação na Câmara seja um elemento relevante do processo legislativo, ela não determina de maneira automática o desfecho no Senado — especialmente no campo da Educação. Ao contrário, a história recente das políticas educacionais no Brasil demonstra que o Senado tem operado como espaço de resistência, revisão e, em alguns casos, contenção de propostas aprovadas em outras arenas. Ignorar essa dimensão equivale a reduzir a audiência pública a um rito de legitimação, esvaziando seu potencial crítico e deliberativo e aponta para a direção de que há um consenso antecipado entre as casas quanto à aprovação do projeto.

Outro ponto que merece destaque nesta audiência quanto a presidência da Senadora diz respeito ao tempo de fala concedido em maior quantidade ao convidado que defendida a proposição⁸². Uma das convidadas da quinta audiência relatou incômodo de ser a única participante que defendia a aprovação legal da escolarização doméstica em contraposição às demais falas contrárias à proposta. Na ocasião, o Senador Flávio Arns relatou que tomariam mais cuidado com a questão e passaria a situação também para a Senadora Dorinha. Nas atas da quinta audiência, Dorinha encontrava-se descrita como presente no pleito, conforme disposto no quadro 1, e pode ser que já tenha se sentido constrangida pela questão; razão pela qual na sexta audiência, já em sua presidência, ela decidiu enquanto tal que daria esse maior tempo a defesa da proposta - também em razão do número reduzido de convidados em defesa em relação aos contrários na sexta sessão.

Essa decisão da presidenta da audiência, sob a justificativa de produzir “igualdade de condições” entre posições contrárias e favoráveis, denota uma operação discursiva sofisticada de governo do dissenso. Ao tratar a desigualdade numérica entre convidados como um problema a ser compensado pelo tempo, a presidência reconfigura a noção de equilíbrio não a partir da pluralidade efetiva das posições, mas da equivalência formal entre campos

⁸² “Em virtude de já ter começado a Ordem do Dia, talvez eu não consiga retornar para a gente fazer a conclusão, mas eu vou passar para o Carlos e dar-lhe um tempo maior, em virtude do tempo” (Brasil, 2023, p. 18).

discursivos. Trata-se de uma prática que não elimina o conflito, mas o administra, transformando-o em uma oposição simétrica e governável (Foucault, 2004).

Ao acolher essa reclamação, a presidência reconhece implicitamente que a audiência pública é também um espaço de disputa estratégica por visibilidade discursiva, no qual quantidade, tempo e posição das falas produzem efeitos políticos. No entanto, ao optar por compensar a diferença quantitativa com a ampliação do tempo de fala do único defensor do PL, a presidência desloca o debate da diversidade empírica das posições sociais para uma lógica abstrata de equilíbrio binário: “a favor” versus “contra”. No caso da audiência, a multiplicidade de argumentos contrários — provenientes de campos distintos como Educação, pesquisa acadêmica, conselhos profissionais e entidades científicas — é tratada como um bloco homogêneo, enquanto a posição favorável, ainda que minoritária em termos de representação, é elevada à condição de polo discursivo equivalente. O aumento do tempo de fala funciona, assim, como tecnologia de normalização da assimetria empírica.

Além disso, essa redistribuição do tempo produz um efeito simbólico importante: ela requalifica a posição favorável como estruturalmente sub-representada, mesmo quando os dados empíricos da audiência indicam maior presença de falas contrárias. Ao oferecer mais tempo ao defensor do PL, a presidência não apenas equilibra formalmente o debate, mas também reposiciona politicamente a defesa da escolarização domiciliar como voz que precisa ser protegida para garantir a aparência de pluralismo. Trata-se de uma inversão estratégica, na qual o poder se exerce não pelo silenciamento do contraditório, mas pela valorização seletiva de uma posição específica sob o argumento da justiça procedimental.

Essa lógica reforça a transformação da audiência pública em um espaço de “encenação da imparcialidade”, no qual o equilíbrio não decorre da diversidade real dos atores sociais envolvidos, mas de uma construção institucional da simetria. O poder moderno frequentemente se legitima ao apresentar-se como árbitro neutro entre forças opostas, quando, na realidade, define previamente as condições sob as quais essa oposição pode ocorrer (Foucault, 2014). A ampliação do tempo de fala, nesse sentido, não apenas organiza o debate, mas participa ativamente da produção de um regime de verdade no qual a defesa do PL aparece como posição legitimamente equivalente às críticas, independentemente da correlação empírica de forças.

Por fim, ao ocorrer na última audiência do ciclo, presidida pela própria relatora do parecer final, essa redistribuição temporal ganha um peso ainda maior. Ela contribui para estabilizar o debate no momento de seu encerramento, reafirmando a narrativa de que todas as posições foram ouvidas “em igualdade de condições”. Assim, o aumento do tempo de fala do defensor do PL atua como mecanismo de fechamento discursivo, permitindo que o parecer final se apresente como resultado equilibrado, racional e tecnicamente fundamentado, mesmo quando as falas contrárias foram numericamente predominantes ao longo do processo.

Após o tempo maior de fala, a Senadora traz algumas questões para que o convidado em questão, representante da ANED, possa responder. Embora as perguntas feitas pela presidenta da audiência sejam formalmente permitidas, elas funcionam, no plano analítico, também como uma tecnologia de condução do discurso. Ao direcionar perguntas especificamente ao único convidado favorável ao PL, a presidência não apenas organiza o debate, mas produz condições privilegiadas de enunciação para um determinado regime de verdade. Em termos foucaultianos (2004), trata-se de uma prática de poder que atua sobre o *como se fala, sobre o que se fala e com que autoridade se fala*.

As perguntas não são intervenções neutras: elas abrem trilhas discursivas, orientam respostas desejáveis e ajudam a estabilizar determinados sentidos. Quando feitas ao defensor do projeto — especialmente em um contexto em que ele já dispõe de mais tempo de fala —, as perguntas funcionam como dispositivos de reforço discursivo, permitindo que o convidado amplie, esclareça e legitime seus argumentos com o aval simbólico da presidência da audiência. Assim, a pergunta deixa de ser apenas um instrumento de esclarecimento e passa a operar como mecanismo de valorização seletiva do discurso.

Além disso, o ponto de essas perguntas ocorrerem na última audiência do ciclo, presidida pela relatora do parecer final, intensifica seus efeitos políticos. A autoridade que pergunta ocupa uma posição central na produção de normalidade, pois é ela quem define quais enunciados merecem ser aprofundados e quais podem permanecer marginais. Ao interpelar diretamente o defensor do PL, a relatora contribui para consolidar sua posição como uma das referências legítimas a serem consideradas na síntese final do processo. As perguntas se resumiram em qual seria o papel da ANED mediante aprovação do projeto, como as famílias atuariam na seleção do currículo e como ficaria o preparo dos pais em termos de formação necessária para a prática⁸³.

⁸³ Os comentários feitos pelo respondente serão trabalhados no capítulo seguinte.

O conteúdo e a forma dessas perguntas tendem a operar como estratégias de validação do saber especializado reivindicado pela ANED. Ao solicitar explicações, justificativas e exemplos ao representante da entidade, a senadora contribui para a construção de um regime de verdade no qual o *homeschooling* aparece como prática informada, organizada e racionalmente defensável. Nesse processo, o representante da ANED não é apenas um participante entre outros, mas passa a ocupar a posição de interlocutor privilegiado do poder legislativo, sendo convocado a falar como portador de um conhecimento legítimo sobre o tema. As perguntas, portanto, não apenas extraem informações, mas produzem autoridade, ao reconhecer publicamente a ANED como referência qualificada no debate.

Além disso, a ausência de questionamentos do tipo “e se o projeto não for aprovado?” é particularmente significativa, pois delimita os limites do pensável e do dizível no interior da audiência. Ao não convocar a ANED a se posicionar diante da possibilidade de derrota legislativa, a Presidência da sessão contribui para a produção de um regime de verdade estabilizado. Essa omissão não é neutra: ela exclui do debate a hipótese de descontinuidade, resistência ou recusa institucional, reforçando a ideia de que o papel do Senado seria apenas o de regular uma prática já socialmente consolidada, e não o de decidir sobre sua legitimidade pública.

Ao invés de tensionar o conflito político inerente à tramitação legislativa, as intervenções da senadora produzem um efeito de fechamento do campo argumentativo, no qual alternativas contrárias à aprovação desaparecem como objeto legítimo de interrogação. Assim, a audiência pública deixa de operar como espaço de confronto entre projetos de Educação e passa a atuar como instância de gestão do consenso possível, orientando os discursos não para a decisão política em aberto, mas para a consolidação antecipada de uma solução normativa específica.

Logo, as perguntas formuladas pela senadora ao representante da ANED, na última audiência pública de 2023, orientaram-se predominantemente no horizonte da aprovação do projeto, tomando o *homeschooling* como uma política cuja implementação aparecia mais como questão de ajuste e viabilidade do que como possibilidade efetiva de rejeição legislativa. Esse enquadramento é revelador: ao pressupor a aprovação como cenário dominante, as perguntas deixam de problematizar a contingência do processo legislativo e operam dentro de uma lógica de antecipação normativa

Porém, mais que apenas realizar interpelações ao convidado, a presidenta deu sua opinião sobre o tema. Diversas foram as suas falas em demonstrar seu apoio à aprovação do projeto, mas ela inicia sua participação com a afirmação — “eu fui Secretária de Educação do Estado do Tocantins, ou seja, eu acredito na escola e no sistema de educação” (Brasil, 2023, p.18) —. Essa afirmação constitui um movimento discursivo de autolegitimação por autoridade institucional, no qual a trajetória administrativa é mobilizada como garantia de competência, neutralidade e compromisso com a Educação pública. Trata-se de um enunciado que não vale apenas pelo conteúdo proposicional, mas pela posição de sujeito que o sustenta: a fala adquire força de verdade porque é proferida por alguém que ocupou um lugar reconhecido de gestão e governo da Educação (Foucault, 2004).

Esse tipo de enunciação funciona como uma estratégia preventiva de desarme da crítica. Ao afirmar previamente sua crença na escola e no sistema educacional, a senadora antecipa e neutraliza possíveis acusações de que a defesa ou abertura ao ensino em casa representaria um ataque à Educação pública de sua parte. Os discursos de autoridade educacional frequentemente operam por esse mecanismo: o sujeito fala “em nome da Educação”, o que lhe permite deslocar o debate do campo da disputa política para o campo da competência técnica e da responsabilidade institucional.

O caráter paradoxal desse discurso — defender o sistema escolar ao mesmo tempo em que se legitima uma prática que prescinde da escola — não aparece como contradição, mas como reformulação estratégica do que seria uma normalidade educacional. Ao falar desde o lugar de ex-secretária, a senadora reinscreve o *homeschooling* não como alternativa concorrente ou ameaça ao sistema, mas como exceção administrável, regulável e compatível com ele. Aqui novamente ocorre um processo de normalização, no qual a prática dissidente é incorporada ao sistema mediante a autoridade de quem governa (Foucault, 2008).

Além disso, essa fala contribui para deslocar o eixo do debate do campo pedagógico para o campo da governança educacional. A legitimidade da posição não deriva de argumentos didáticos, curriculares ou científicos, mas da experiência de gestão. A figura do gestor assume centralidade na definição do que é educacionalmente aceitável, muitas vezes sobrepondo-se à autoridade dos especialistas e profissionais da Educação (Veiga-Neto, 2016). Assim, a experiência administrativa passa a funcionar como capital simbólico suficiente para redefinir os limites do sistema educacional.

Por fim, ao proferir essa fala no contexto de uma audiência pública e na condição simultânea de presidenta da sessão e relatora do parecer final, a senadora consolida sua posição como sujeito autorizado a mediar, reinterpretar e reorganizar os sentidos da Educação escolar. A defesa da escolarização doméstica, neste enquadramento, não aparece como ruptura, mas como desdobramento legítimo de alguém que “conhece por dentro” o sistema educacional. Dessa forma, o discurso de autoridade não apenas legitima a posição favorável ao PL, mas também contribui para produzir um regime de verdade no qual a crítica pedagógica perde força frente à autoridade político-administrativa.

Ela segue com seu argumento de autoridade educacional, agora para dizer que — “durante todo o tempo em que eu estudei a educação domiciliar, como alguém que tem tudo para defender o institucional [...] eu me deparei com outro tipo de argumento”(Brasil, 2023, p.19). Ela procura explicitar aqui, de forma ainda mais clara, a construção de uma autoridade híbrida, que combina experiência institucional, investigação pessoal e acesso direto aos sujeitos da prática. Ao se posicionar como alguém que “teria tudo para defender o institucional”, a senadora reforça novamente sua credencial como agente legítima do sistema educacional, ao mesmo tempo em que produz um deslocamento discursivo: a defesa do *homeschooling* aparece não como adesão ideológica prévia, mas como resultado de um processo racional de estudo e contato empírico.

Esse discurso opera como uma tecnologia de verdade baseada na experiência governamental. Ao afirmar que “estudou” a escolarização domiciliar, a senadora reivindica para si não apenas a autoridade política, mas também a autoridade epistemológica sobre o tema. Esse estudo, no entanto, não é descrito como pesquisa científica sistemática ou avaliação pedagógica institucional, mas como um percurso de contato com famílias e argumentos específicos. Assim, o acesso às famílias *homeschoolers* — já mencionado em outras audiências pelo senador Flávio Arns— converte-se em fonte privilegiada de saber, funcionando como critério de validação da prática novamente (Foucault, 2008).

Esse movimento é central para a normalização do ensino doméstico no debate legislativo. Ao rejeitar explicitamente o argumento de que a escolarização domiciliar seria motivada pela rejeição à escola pública - “eu acho que a educação domiciliar não é para dizer: ‘A escola pública tem problema demais’ e ‘Eu não quero meus filhos ali’” (Brasil, 2023, p. 8) -, a senadora redefine o problema em termos morais e pedagógicos aceitáveis. O *homeschooling* deixa de ser apresentado como fuga do sistema e passa a ser enunciado como

escolha consciente, responsável e compatível com a valorização da escola. Esse processo torna-se uma espécie de requalificação discursiva, no qual uma prática potencialmente desviada é reinscrita no campo da normalidade por meio da mediação de uma autoridade reconhecida.

Além disso, a fala produz um efeito importante de deslegitimação preventiva da crítica educacional. Ao afirmar que “se deparou com outro tipo de argumento”, a senadora sugere que críticas baseadas em dados sistêmicos, pesquisas educacionais ou experiências escolares coletivas seriam insuficientes, mentirosas ou desatualizadas frente ao saber produzido no contato direto com as famílias. Essa enunciação reforça a ideia de que a fala legítima sobre *homeschooling* passa, necessariamente, pelo olhar autorizado do gestor educacional que teve acesso privilegiado às famílias. Não são as próprias famílias, os professores da escola pública ou os pesquisadores da área que ocupam o lugar central da verdade, mas a autoridade política que os interpreta, filtra e traduz para o espaço legislativo. Assim, a defesa do ensino em casa não se apresenta como ruptura com o sistema educacional, mas como seu desdobramento governável, normalizado e legitimado pela experiência de quem afirma conhecer “por dentro” tanto a instituição escolar quanto às práticas domiciliares.

A senadora segue sua exposição em defesa da aprovação do projeto: Ao contrapor as falas sobre a questão das violências familiares com as quais as crianças *homeschoolers* poderiam estar sendo expostas senadora diz

E o que é pior: alguns argumentos foram colocados, como: "Infelizmente, a gente não tem isso para as nossas escolas". Todo argumento, quando a gente fala da questão da violência intrafamiliar e da família violenta, violadora, termo que foi utilizado aqui pela Luciana, é o de que o *homeschooling* prevê várias seguranças. Parece-me que texto está, inclusive, avançando em condições de proteção que a gente não está conseguindo garantir para as nossas escolas. Se as famílias estão nesse nível de violência e de violação de direito, este é um desafio em que eu gostaria que todo mundo, independentemente desta pauta, pensasse: como a gente consegue fazer isso. Eu tenho visto, no meu estado, meninas de 12 anos, de 13 anos, de 14 anos violentadas por pai, padrasto, tio, padrinho, de 15 anos – eu até falei com a Secretária Izolda –, que vão todos os dias para a escola e que estão chegando aos 15 anos sem saber ler e escrever, o que é uma violência gigantesca, fora a violência física. Esse adolescente de 14 anos, de 15 anos não saber ler e escrever, a ele foi negado o direito fundamental de aprender. É como se a gente tivesse dando um cheque sem fundo. A escola está dando um cheque falso, um cheque sem fundo para os pais (Brasil, 2023, p. 19).

Essa fala é muito densa e cumpre várias funções discursivas ao mesmo tempo: violência, fracasso escolar e ensino doméstico são conectados para produzir um argumento de forte impacto moral e político. A enunciação que associa violência sexual intrafamiliar,

analfabetismo funcional e escola pública opera como um dispositivo discursivo de choque, no qual diferentes formas de violência são reunidas para produzir um diagnóstico moral contundente sobre o sistema educacional. Ao mencionar meninas violentadas que “vão todos os dias para a escola” e, ainda assim, chegam à adolescência sem saber ler e escrever, a senadora constrói uma narrativa na qual a escola aparece como instituição incapaz de cumprir sua função básica de garantia de direitos em diversos níveis.

Ao relatar casos concretos de meninas violentadas sexualmente no interior da família e, simultaneamente, privadas do direito à alfabetização, a senadora aponta que a violência intrafamiliar e o fracasso escolar não podem ser compreendidos como fenômenos isolados, mas como expressões de um mesmo sistema de negação de direitos. Ao afirmar que adolescentes de 14 ou 15 anos “estão chegando aos 15 anos sem saber ler e escrever, o que é uma violência gigantesca, fora a violência física” (Brasil, 2023, p. 19), Dorinha Seabra explicita uma concepção ampliada de violência, que ultrapassa a dimensão corporal e incorpora a negação do direito fundamental à Educação. Tal leitura aproxima-se da abordagem interseccional formulada por Kátia Akotirene, para quem as violências devem ser analisadas como processos estruturais e simultâneos, atravessados por raça, gênero, classe, idade e território. Segundo a autora, “não há hierarquia entre opressões, pois elas se organizam de maneira imbricada, produzindo vulnerabilidades específicas” (Akotirene, 2019, p. 29).

A descrição feita pela senadora remete diretamente a essa imbricação: meninas pobres, majoritariamente oriundas de contextos familiares marcados por desigualdades sociais profundas, são vítimas tanto da violência sexual quanto da exclusão educacional. Trata-se de uma experiência interseccional de opressão, na qual gênero, classe e geração operam de forma conjunta, produzindo o que Patricia Hill Collins denomina matriz de dominação. Nas palavras da autora, “as experiências de opressão são moldadas pela intersecção entre sistemas estruturais que organizam o acesso a direitos, recursos e reconhecimento” (Collins, 2019, p. 42).

A fala da senadora também tensiona um dos principais argumentos mobilizados pelos defensores do *homeschooling*: a ideia de que a escolarização domiciliar seria capaz de oferecer maior proteção às crianças do que a escola. Ao afirmar que o texto do PL “parece estar, inclusive, avançando em condições de proteção que a gente não está conseguindo garantir para as nossas escolas” (Brasil, 2023, p. 19), a senadora explicita uma contradição

central no debate. Ela reconhece as fragilidades do sistema escolar, mas ao mesmo tempo desloca o foco da política pública para a esfera privada da família - justamente onde muitas das violências ocorrem.

Essa problematização dialoga diretamente com bell hooks, para quem a Educação deve ser compreendida como prática coletiva de enfrentamento às opressões. Ao refletir sobre os limites do espaço doméstico, hooks afirma que “a família não é necessariamente um lugar de segurança; pode ser, ao contrário, o primeiro espaço de dominação e silenciamento” (hooks, 2013, p. 53). A escola, apesar de suas falhas, aparece em sua obra como espaço potencial de ruptura com ciclos de violência e exclusão, especialmente para sujeitos historicamente marginalizados.

Ainda, ao comparar a negação do direito à alfabetização com as violências sofridas de forma física e sexual, Dorinha Seabra constrói uma metáfora que procura mostrar a dimensão simbólica e estrutural da exclusão educacional. A escola que mantém crianças matriculadas, mas não garante aprendizagem efetiva, falha em sua função social e produz uma forma específica de violência institucional. Essa leitura também encontra respaldo em Collins, quando a autora afirma que instituições podem reproduzir opressões ao “prometer inclusão sem oferecer condições reais de participação e emancipação” (Collins, 2019, p. 68). Entretanto, a partir de uma perspectiva interseccional, é possível aprofundar ainda mais essa análise ao observar que a falha escolar não atinge todos os sujeitos da mesma forma. Crianças pobres, negras, do sexo feminino e residentes em territórios marcados pela precariedade estatal são aquelas mais expostas ao que Akotirene denomina zonas de vulnerabilidade interseccional, nas quais a ausência ou insuficiência das políticas públicas potencializa os efeitos das violências privadas (Akotirene, 2019).

À luz da teoria da interseccionalidade, portanto, a fala de Dorinha Seabra precisa reforçar a compreensão de que a Educação não pode ser analisada de forma isolada das condições sociais concretas em que vivem crianças e adolescentes. A escola, ainda que marcada por limites e contradições, permanece como uma das principais arenas institucionais de visibilidade, proteção e possibilidade de intervenção estatal frente às múltiplas violências que atravessam a infância no Brasil. O deslocamento da Educação para o espaço doméstico, sobretudo em contextos de desigualdade extrema, tende a aprofundar silenciamentos e exclusões, produzindo efeitos que recaem de maneira desigual sobre os sujeitos mais vulneráveis.

Neste tipo de fala proferido pela senadora, há um deslocamento do foco da violência: a escola, que tradicionalmente figura como espaço de proteção, socialização e vigilância positiva, passa a ser enunciada como instituição produtora e mantenedora de uma violência estrutural, ainda que não somente física (Foucault, 2014). Esse deslocamento é reforçado pelo uso da metáfora econômica do “cheque sem fundo”. Ao afirmar que a escola estaria entregando aos pais um “cheque falso”, a fala mobiliza uma racionalidade própria da governamentalidade neoliberal, na qual direitos sociais passam a ser avaliados em termos de eficiência, entrega de resultados e garantia de retorno. O direito à Educação deixa de ser compreendido como processo complexo, atravessado por desigualdades sociais, econômicas e territoriais, e passa a ser tratado como promessa não cumprida, como falha de serviço. Essa lógica transforma o Estado e suas instituições em prestadores avaliáveis, deslocando a responsabilidade estrutural para o desempenho imediato.

Além disso, ao articular violência sexual e fracasso escolar, a fala produz um efeito de condensação moral que tende a inviabilizar a crítica. Quem questiona o argumento corre o risco de ser percebido como indiferente à violência contra crianças e adolescentes. Trata-se de um mecanismo clássico de poder discursivo: a produção de um enunciado que se apresenta como moralmente incontestável; especialmente em um tempo reduzido de debate. Como observa Alfredo Veiga-Neto (2005), nesses casos, o discurso governa não apenas o que pode ser dito, mas também o que se torna difícil ou arriscado dizer em oposição.

Do ponto de vista da normalização do *homeschooling*, essa fala cumpre uma função estratégica fundamental. Ao apresentar a escola como espaço onde a violência simbólica (analfabetismo) se soma à violência física já vivida fora dela, a senadora enfraquece a centralidade da instituição escolar como solução e prepara o terreno para a legitimação de alternativas. O ensino em casa, ainda que não mencionado diretamente nesse trecho, surge como possibilidade implícita de proteção, cuidado e garantia do direito de aprender — especialmente quando mediado por famílias apresentadas como responsáveis e vigilantes. Assim, a crítica à escola não se formula como ataque frontal, mas como diagnóstico, que abre espaço para a exceção regulada.

Há, contudo, um efeito problemático nessa operação discursiva: ao individualizar a experiência da violência e do fracasso escolar, a fala desloca a análise das condições estruturais — pobreza, racismo, desigualdade regional, precarização das políticas públicas (Akotirene, 2019) — para a responsabilização da escola enquanto instituição abstrata.

Trata-se de um movimento de despolitização estrutural, no qual problemas sistêmicos são reinscritos como falhas institucionais específicas, mais facilmente governáveis por meio de reformas normativas pontuais, como a regulamentação da escolarização domiciliar.

Ainda, ao ser proferida por uma senadora que reivindica autoridade educacional e experiência administrativa, essa fala adquire o estatuto de verdade qualificada. Não se trata apenas de um relato, mas de um diagnóstico autorizado sobre a Educação pública, que legitima intervenções legislativas sob o argumento da proteção de direitos fundamentais. Assim, a violência narrada não apenas denuncia uma realidade dramática, mas funciona como recurso discursivo de governo, orientando o debate para soluções que reforcem a normalização do *homeschooling* como resposta possível — e moralmente justificável — às falhas do sistema escolar.

A senadora continua sua explanação em defesa da aprovação do PL dizendo que “Também não é verdade que são pais que não querem ou querem se desobrigar da Educação , ao contrário. O que eu me deparei ao estudar foi com famílias que se organizavam muito para assumir a gestão da Educação dos seus filhos. Essa era uma lógica que eu verifiquei”. (Brasil, 2023, p . 19). Em tal fala emerge, assim como com o Senador Flávio, uma concepção específica de família, marcada pela centralidade da responsabilidade, da gestão e da racionalidade organizacional. A família é apresentada não como espaço de improviso ou de déficit educativo, mas como uma unidade capaz de planejar, administrar e executar um projeto pedagógico próprio. Essa formulação desloca a família do lugar historicamente atribuído à escola como instância central de socialização e aprendizagem e a reinscreve como sujeito ativo de políticas educacionais. Sob essa perspectiva, a família aparece como uma micro-instituição, dotada de competências técnicas e morais para assumir funções tradicionalmente delegadas ao Estado.

Essa concepção também produz uma hierarquização implícita entre tipos de família, ainda que não explicitada. Ao enfatizar a organização, o planejamento e a capacidade de gestão, a fala da senadora valoriza um modelo familiar que dispõe de tempo, capital cultural, recursos materiais e estabilidade relacional. Trata-se de uma família que pode se dedicar intensamente à Educação dos filhos, acompanhar conteúdos, organizar rotinas e responder às exigências legais. Embora apresentada como evidência empírica neutra, essa descrição tende a naturalizar um perfil específico de famílias *homeschoolers*, apagando desigualdades sociais

e invisibilizando arranjos familiares que não se encaixam nesse ideal normativo de organização e competência (Hoolover, Cardoso, 2022).

Desta forma, ao afirmar que essas famílias “assumem a gestão da educação”, a senadora mobiliza uma concepção de família alinhada a uma racionalidade neoliberal de responsabilização, na qual funções públicas são progressivamente deslocadas para a esfera privada (Braghini, Sepúlveda, 2022). A Educação deixa de ser entendida prioritariamente como direito social garantido coletivamente e passa a ser concebida como responsabilidade direta da família, que deve gerir riscos, resultados e trajetórias educacionais. Nessa chave analítica, a família não apenas educa, mas governa, avalia e regula o processo formativo de seus filhos, tornando-se um agente central na redefinição das fronteiras entre o público e o privado no campo educacional (Fegadolli, 2023).

Esses argumentos também encontram forte ressonância nos discursos religiosos sobre a proteção da infância, especialmente aqueles presentes em segmentos cristãos conservadores. Em ambos os casos, a família é concebida como o espaço primordial — e moralmente superior — de cuidado, formação e proteção das crianças, em oposição a instituições percebidas como ameaçadoras, instáveis ou portadoras de valores considerados inadequados. A infância, nesse enquadramento, aparece como fase vulnerável, que exige vigilância constante, proximidade afetiva e controle dos conteúdos aos quais a criança é exposta, seja no plano pedagógico, seja no plano moral e religioso.

Nos discursos religiosos, a defesa da proteção da infância costuma estar associada à ideia de que os pais detêm uma autoridade natural e divina sobre a Educação dos filhos, sendo responsáveis não apenas pelo aprendizado formal, mas pela formação ética, espiritual e comportamental. Esse entendimento converge com a fala da senadora ao legitimar a retirada parcial ou total da criança da escola como gesto de cuidado e responsabilidade, e não de negligência. Assim como no argumento político, o *homeschooling* é apresentado como estratégia ativa de proteção, por meio da qual a família se organiza para blindar a infância de influências externas consideradas nocivas — sejam elas associadas à violência, à sexualidade, à pluralidade religiosa ou a disputas ideológicas no interior da escola (Almeida, 2017).

Essa convergência entre o discurso político-institucional e o discurso religioso contribui para a produção de uma norma discursiva sobre a “boa família”, aquela que protege, organiza e governa a infância de forma intensiva. A proteção deixa de ser apenas uma função

afetiva e passa a operar como tecnologia de poder, na qual o controle do tempo, do espaço e dos saberes das crianças é justificado em nome do cuidado. Desse modo, a defesa da escolarização doméstica articula-se a uma racionalidade moral que transforma a infância em objeto de gestão contínua e a família em instância privilegiada de normalização, cruzando argumentos educacionais, religiosos e políticos em torno de um mesmo ideal de proteção (Cardoso, 2020).

O posicionamento da senadora, ao enfatizar a família organizada, responsável e gestora da Educação dos filhos, pode ser associado ao do senador Flávio Arns na medida em que ambos constroem o *homeschooling* a partir de uma retórica do cuidado e da proteção, ainda que acionem registros discursivos distintos. Enquanto a senadora mobiliza fortemente a autoridade de sua trajetória na gestão educacional para legitimar a capacidade das famílias, o senador Flávio Arns reforça esse enquadramento por meio da valorização da escuta direta e da experiência empírica, ao relatar visitas a famílias *homeschoolers*. Em ambos os casos, o contato com essas famílias funciona como mecanismo de validação do argumento de que não se trata de abandono educacional, mas de um projeto consciente, estruturado e moralmente orientado.

Além disso, tanto a senadora quanto o senador operam um deslocamento do foco da política educacional: a escola deixa de ser o centro exclusivo da garantia do direito à Educação e passa a dividir esse lugar com a família. No discurso de Arns, as visitas às famílias produzem um efeito de autenticidade e proximidade, permitindo que ele fale “a partir do que viu”, enquanto, no discurso da senadora, a autoridade decorre do “estudo” e da análise técnica do tema⁸⁴. Apesar dessas diferenças, ambos convergem na construção de uma narrativa que legitima o *homeschooling* como resposta protetiva frente a falhas atribuídas ao sistema escolar, sejam elas de ordem pedagógica, moral ou institucional.

A associação entre esses dois posicionamentos demonstra uma articulação entre arenas política, educacional e religiosa, mesmo quando o discurso religioso não é explicitamente nomeado. Ao apresentarem as famílias como espaços seguros, organizados e moralmente competentes, tanto Arns quanto a senadora reforçam um imaginário de proteção da infância que dialoga com valores religiosos amplamente difundidos no debate público brasileiro. Essa convergência contribui para a normalização do ensino doméstico como

⁸⁴ Embora também não negue o contato direto com as famílias já que a Senadora relata que as crianças presentes na audiência são as mesmas que estiveram com ela nas audiências da Câmara dos Deputados; e às agradece pela presença novamente (Brasil, 2023).

prática legítima e desejável, ao produzir consenso em torno de um mesmo modelo de família protetora, responsável e capaz de governar a Educação dos filhos, reduzindo a centralidade do Estado como mediador exclusivo desse processo.

Essas foram as falas selecionadas do presidente e da presidenta das sessões públicas. Além delas, eles também leram comentários e perguntas enviadas por cidadãos através do chat durante as audiências interativas e agradeceram a presença de famílias *homeschoolers* no plenário. Foi possível observar como a condução das audiências públicas — nas figuras de Arns e Dorinha — operou como um dispositivo de organização e gestão do discurso, delimitando tempos de fala, temas e interlocutores legítimos, cabe agora avançar na análise das formas pelas quais a participação social mais ampla se fez presente nesses espaços. Isso porque, para além das falas institucionalmente autorizadas, as audiências também incorporaram mecanismos de interação com o público, como os chats e a presença de famílias, frequentemente mobilizados como expressão de escuta democrática.

No entanto, assim como a fala dos parlamentares e convidados não se dá de maneira neutra, essa participação ampliada também se encontra atravessada por mediações, seleções e formas de controle que definem quais vozes são visibilizadas, como circulam e com que estatuto de legitimidade operam. Nesse sentido, a análise dos chats e da presença das famílias permite compreender não apenas a ampliação da participação, mas as condições sob as quais ela é produzida e regulada no interior dessa arena. Essas duas questões serão brevemente analisadas à seguir.

3.2 A participação através dos Chats nas audiências

Embora o Regimento do Senado não contemple expressamente a figura de “chat” ou de perguntas enviadas por plataformas digitais — dispositivos que emergiram com as tecnologias contemporâneas —, a institucionalização da participação popular por meio de ferramentas como o Portal e-Cidadania tem sido incorporada às práticas de condução das audiências, respeitando o princípio da abertura à sociedade.

O Portal e-Cidadania é a plataforma oficial do Senado para promover a participação popular em eventos legislativos, incluindo audiências públicas, sabatinas e sessões de debates temáticos. Via esse portal, qualquer cidadão interessado pode enviar perguntas e comentários

relacionados ao tema da audiência, mediante cadastro prévio e observância dos termos de uso. Esses comentários são moderados antes da publicação, seguindo critérios que excluem conteúdos ofensivos, repetitivos ou irrelevantes ao tema em debate — o que garante que a participação virtual respeite tanto a decência quanto o foco temático do evento. Uma vez publicados no portal, os comentários são encaminhados pela Secretaria da comissão responsável para o conhecimento dos senadores.

Esse processo de moderação e seleção não está explicitamente descrito no texto do Regimento Interno, mas decorre da integração de normas regimentais sobre a condução dos trabalhos com as regras de uso do e-Cidadania, que regulam a participação popular em eventos interativos. O Regimento Interno confere às comissões competência para realizar audiências e definir os convidados, mas não prevê automaticamente a leitura de perguntas ou comentários enviados eletronicamente; essa prática tem sido incorporada como dispositivo procedimental quando a audiência é caracterizada como “interativa”. Nesses casos, os comentários válidos registrados no portal são listados pela equipe técnica do Senado (e-Cidadania e Secretaria da comissão) e disponibilizados à presidência e aos senadores, que podem optar por ler ou responder algumas das contribuições durante a sessão.

Assim, a seleção das perguntas ou comentários que eventualmente são lidos em uma audiência pública resulta de um trâmite híbrido entre moderação prévia do portal e critério político dos senadores e da presidência da comissão. A moderação prévia cumpre uma função de garantia de pertinência e respeito às normas de boa conduta, enquanto a escolha final de quais mensagens serão lidas em plenário decorre da estrutura procedimental da sessão, controlada pelo presidente da comissão ou pelo senador responsável pela condução daquele momento legislativo. Essa prática institucionalizada contribui para dar voz à participação cidadã, sem romper com os princípios de ordem, temática e decoro que regem o processo legislativo.

Em todas as audiências, tanto as presididas pelo Senador Flávio como pela Senadora Dorinha, esses comentários e perguntas selecionadas foram lidos e deixava-se em aberto para que os participantes pudessem interagir respondendo e/ou comentando. À luz de Michel Foucault, a participação de cidadãos por meio do chat nas audiências públicas do Senado Federal pode ser compreendida não como uma expressão espontânea e indiferenciada da opinião pública, mas como um efeito de um campo previamente estruturado de saber e poder. O simples ato de participar do chat pressupõe um conjunto de competências específicas:

conhecimento prévio sobre a existência da audiência, familiaridade com o Portal e-Cidadania, domínio mínimo da linguagem institucional e compreensão das regras implícitas que orientam o que pode ou não ser enunciado naquele espaço. Nesse sentido, os sujeitos que intervêm por meio do chat já se encontram, em alguma medida, disciplinados pelas normas do dispositivo legislativo, o que confirma a tese foucaultiana de que o poder “produz sujeitos” ao mesmo tempo em que organiza os saberes que podem circular legitimamente. A participação, portanto, não emerge de um espaço neutro, mas de um regime de visibilidade que seleciona sujeitos capazes de se reconhecer e de se fazer reconhecer dentro da lógica institucional do Senado.

Além disso, a própria forma dos comentários e perguntas enviados pelo chat demonstra que os participantes tendem a mobilizar saberes especializados ou semi-especializados, articulando argumentos jurídicos, educacionais ou procedimentais que dialogam diretamente com o debate legislativo em curso. Essa característica pode ser interpretada como um efeito da ordem do discurso, segundo a qual apenas determinados enunciados — formulados em linguagem adequada, pertinentes ao tema e reconhecíveis como racionais — têm chance de atravessar os filtros institucionais e serem eventualmente lidos em audiência.

Desse modo, o chat não opera como um espaço de expressão irrestrita, mas como um mecanismo de auto-seleção discursiva, no qual os próprios participantes internalizam os critérios de legitimidade impostos pelo dispositivo. Assim, longe de democratizar indistintamente a fala, a participação via chat reforça a produção de um sujeito politicamente competente, informado e ajustado às normas do funcionamento do Senado Federal, ilustrando o modo como o poder governa não apenas os corpos, mas também as formas de saber e de dizer (Foucault, 2006).

Após passar por esse crivo analítico e por essas muitas regulações de saber e poder é que os comentários chegaram a ser lidos nas audiências. Nas seis audiências foram lidos um total de quarenta e sete perguntas e comentários distribuídos conforme o quadro 2.

Quadro 2 - Compilação dos comentários e perguntas lidos nas seis audiências

Perguntas e comentários lidos		
Nº da Audiência	Lidos	Claramente Favorável
1	7	2
2	11	0
3	10	2
4	5	1
5	5	1
6	9	2
Totais	47	8

Fonte: Produzido pela própria autora.

Para a análise das interações registradas nos chats, optou-se pela classificação das manifestações em categorias analíticas, dentre as quais se destaca a categoria “claramente favorável”. Reconhece-se, contudo, que tal denominação pode carregar certo grau de subjetividade, motivo pelo qual se faz necessário explicitar os critérios adotados. Foram consideradas como “claramente favoráveis” às manifestações que expressam apoio explícito à regulamentação do *homeschooling*, seja por meio da defesa direta da prática, da valorização da liberdade das famílias ou da crítica à escola enquanto instituição. Incluem-se, ainda, nesse grupo, enunciados que, embora formulados sob a forma de perguntas ou solicitações de esclarecimento, apresentam pressupostos alinhados à defesa do ensino domiciliar, sugerindo sua legitimidade ou desejabilidade.

Por outro lado, perguntas estritamente informativas ou que não indicam posicionamento discernível foram analisadas com cautela, não sendo automaticamente classificadas como favoráveis ou contrárias. Tal cuidado metodológico busca evitar a superinterpretação dos chats e garantir maior consistência à análise, reconhecendo que nem toda manifestação no espaço do chat se constitui, necessariamente, como tomada de posição no debate. Dessa forma, a categorização proposta não pretende eliminar a complexidade das falas, mas oferecer um instrumento analítico que permita identificar tendências discursivas predominantes, sem perder de vista as ambiguidades inerentes ao material analisado.

Todas as perguntas e comentários estão selecionados e organizados no Apêndice C, mas a título de exemplificação textual perguntas como "A Constituição protege a liberdade individual. Quais empecilhos com o *homeschooling*?" e comentários como "O *homeschooling* é excelente. A escola não ensina socialização; pelo contrário, se ensinasse e fosse efetiva, não teria caso de bullying" foram considerados claramente favoráveis. E comentários como "Uma modalidade que tem tudo para dar certo, mas que precisa ser bem elaborada e contar com o apoio do Ministério da Educação." e perguntas como "Como a parceria entre escola e famílias educadoras pode contribuir para assegurar os direitos da infância?" foram excluídas desta categoria.

A partir das contribuições de Luciano Mendes de Faria Filho (2000), especialmente no campo da História da Educação e da análise das práticas de produção do conhecimento, sabe-se que nenhuma construção estatística é um elemento neutro, mas construções intencionais realizadas pelo pesquisador a partir de escolhas teóricas, metodológicas e políticas. Para o autor, toda operação de seleção envolve previamente a definição do que será contado, do que será excluído e do sentido atribuído aos números produzidos. Assim, os números não “falam por si”, mas ganham significado no interior de uma narrativa analítica construída, que assume explicitamente sua posição no processo de pesquisa.

Nesse sentido, a seleção das amostras apresentadas — como o número de perguntas e comentários lidos, bem como sua classificação quanto à posição favorável ou contrária ao projeto — deve ser compreendida como parte de um gesto interpretativo consciente. Segundo Faria Filho, produzir estatísticas é também produzir recortes da realidade, organizando o empírico de modo a torná-lo inteligível dentro de um problema de pesquisa específico. Ao eleger determinados comentários como relevantes e outros como inacessíveis ou inexistentes (como o conjunto total do chat), não falseia a realidade, mas explicita os limites documentais e as condições históricas de produção das fontes analisadas.

Essa perspectiva permite compreender que a intencionalidade presente na construção dos recortes apresentados não compromete sua validade científica, desde que seja teoricamente assumida e metodologicamente explicitada. Ao contrário, como argumenta Luciano Mendes de Faria Filho, reconhecer que os dados são fabricados — e não simplesmente coletados — fortalece a análise, pois impede leituras positivistas e naturalizadas da estatística. Nesse quadro, a seleção dos chats sobre as audiências públicas não busca representar a totalidade da participação social, mas iluminar, de forma situada e

crítica, os modos pelos quais o Senado Federal organiza, filtra e legitima certas vozes no processo legislativo, tornando visível a relação entre poder, saber e produção do arquivo.

Por essa razão, a participação via chat nas audiências públicas, ainda que mediada, seletiva e documentalmente limitada, não deve ser compreendida como elemento secundário no debate legislativo sobre o PL do *homeschooling*. Ao contrário, mesmo quando individualizadas e desprovidas da chancela de entidades representativas, essas manifestações constituem fontes relevantes de opinião pública, pois expressam percepções, inquietações e posicionamentos que escapam às narrativas institucionalizadas. Em um campo marcado pela forte atuação de associações organizadas — especialmente aquelas favoráveis à regulamentação —, a fala individual adquire importância analítica justamente por mostrar vozes que não se articulam necessariamente em estruturas formais de representação.

Feitos esses esclarecimentos, conforme é possível analisar, as perguntas e comentários variam entre cinco e onze proposições lidas durante as audiências. Não é possível afirmar que a quantidade total de perguntas e comentários lidos (47) represente, de forma proporcional ou fidedigna, o volume efetivo de participação dos cidadãos durante as audiências públicas, justamente porque o conteúdo integral do chat não permanece publicamente disponível de modo sistemático após o encerramento das sessões. Nas transmissões ao vivo realizadas pelo Senado Federal, o chat funciona como um espaço de interação síncrona, mas, diferentemente das notas taquigráficas ou das gravações em vídeo, ele não se consolida automaticamente como documento oficial do processo legislativo. Assim, a pesquisa não tem acesso ao universo completo das manifestações enviadas, mas apenas àquelas que foram selecionadas, lidas em voz alta e incorporadas ao registro formal da audiência.

Essa limitação documental produz efeitos analíticos relevantes. Sem acesso ao total de mensagens enviadas no chat — favoráveis, contrárias e/ou neutras — não é possível aferir se os 47 comentários lidos correspondem a uma amostra representativa, minoritária ou estratégica do debate digital ocorrido paralelamente à audiência. Desse modo, o chat opera como um dispositivo de participação cuja memória (Certeau, 1988) é controlada: ele permite a manifestação no presente, mas dificulta sua reconstituição no futuro, o que reforça o poder seletivo da instituição sobre quais vozes permanecem como parte do arquivo oficial do debate legislativo.

No entanto, ainda que não seja possível acessar o conjunto integral das interações realizadas via chat, a proporcionalidade entre comentários favoráveis e contrários dentre aqueles efetivamente lidos — especialmente nas duas últimas audiências — permite uma análise situada do modo como o Senado busca performar seu caráter democrático. Considerando que, do total de manifestações lidas, apenas uma parcela reduzida foi claramente favorável ao projeto - conforme visto no quadro 2 -, pode-se argumentar que a seleção dessas perguntas tende a preservar uma aparência de equilíbrio entre posições divergentes. Ao menos no plano formal, essa proporcionalidade contribui para sustentar a imagem das audiências públicas como instâncias pluralistas, abertas à controvérsia e ao dissenso, em consonância com os princípios democráticos que orientam, em tese, o funcionamento do Parlamento.

A leitura alternada ou equilibrada de perguntas favoráveis e contrárias funciona como tecnologia de governo do debate, por meio da qual a Presidência da sessão administra o conflito sem permitir que uma posição se imponha numericamente de forma explícita. Assim, mesmo sem garantir representatividade estatística, a seleção dos comentários lidos produz um efeito simbólico de proporcionalidade e racionalidade deliberativa, reforçando o ethos democrático do Senado Federal.

Considerando exclusivamente as perguntas e comentários efetivamente lidos durante as audiências públicas, a proporcionalidade observada indica que as manifestações claramente favoráveis à aprovação do projeto constituíram a menor parcela das intervenções. Esse menor quantitativo sugere que, ao menos no recorte tornado público e incorporado ao registro oficial, o apoio direto à aprovação apareceu de forma minoritária. Esse número é relevante porque desloca a ideia de consenso social em torno da escolarização em casa e a persistência de resistências e questionamentos no interior do próprio espaço institucional de participação.

A menor quantidade de comentários favoráveis, quando comparada às manifestações contrárias ou problematizadoras, reforça a leitura de que a defesa da aprovação não emergiu de forma espontânea e majoritária no canal de participação digital. Assim, a audiência pública, ao menos no que se tornou visível por meio das perguntas lidas, apresenta um cenário no qual o apoio ao *homeschooling* aparece como posição minoritária, tensionando discursos políticos que apresentam o projeto como resposta amplamente demandada pela sociedade.

E, nessa mesma direção, mesmo que as demais falas dos chats que não estejam acessíveis por não terem sido lidas durante as audiências, conseguimos captar da ata da quarta audiência que os palestrantes tinham acesso aos comentários que eram feitos e conseguia lê-los em tempo real. Isso é explicitado quando Roberta Guedes, então representante da Associação Nacional de Educação Católica (ANEC) diz em sua réplica durante o debate:

Quero finalizar essas palavras dizendo que nós da Anec acreditamos muito no que o Papa Francisco coloca, que é um pacto global educativo. E o que a gente sonha junto? A gente sonha em construir uma aliança entre a escola, a família e a sociedade. (...) Então, nesse sentido, a gente quer reforçar a todos e todas as pessoas que nós estamos sempre abertos ao diálogo e que estar aberto ao diálogo quer dizer lutar contra os discursos de ódio. Eu fico muito reflexiva quando a gente olha os chats. Eu até brinquei assim, "eu não vou olhar mais o chat", porque é um discurso em que, em vez de ser do diálogo, se critica até porque a gente fala do diálogo. Mas nós vamos continuar falando do diálogo. Então, a gente acredita, sim, na parceria entre família, escola e sociedade; a gente acredita, sim, na importância dos valores e na importância da família; como a gente também acredita na importância da educação escolar enquanto sistema de proteção e de local onde juntos podemos construir sempre pontes, porque a gente quer ser ponte, a gente não quer ser muro. E todas as vezes em que houver um discurso de ódio, a gente vai falar do discurso do amor. Pode ser piegas, pode ser banal, mas para nós é essencial, e a gente acredita, sim, que todos precisam ser acolhidos (Brasil, 2023, p.33) .

A expositora explicita não apenas a rejeição de sua posição por parte do público que acompanhava a audiência, mas também a existência de conflitos internos à própria arena religiosa em torno da escolarização domiciliar. Essa intervenção pode ser compreendida como expressão de uma luta entre regimes de verdade, onde a verdade não é um dado neutro ou universal, mas “um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados” (Foucault, 2012, p. 12). Nesse sentido, o desconforto manifestado pela representante da ANEC indica que sua fala — ainda que proferida a partir de uma instituição religiosa historicamente legitimada no campo educacional — não se alinha ao regime de verdade dominante entre os setores religiosos mobilizados no debate público digital dos chats sobre o *homeschooling*.

José Antonio Miranda Sepúlveda contribui para aprofundar essa leitura ao demonstrar que o conservadorismo religioso contemporâneo não é homogêneo, mas atravessado por disputas internas acerca da autoridade moral legítima no campo da Educação. Segundo o professor, “o avanço do conservadorismo educacional se dá por meio da construção de consensos morais que tendem a silenciar posições dissidentes, inclusive aquelas oriundas de tradições religiosas históricas” (Sepúlveda, 2020, p. 11). A fala da representante da ANEC materializa esse processo ao expor publicamente a tensão entre uma concepção católica

institucional de Educação — historicamente vinculada à escola — e uma gramática religiosa mais recente, favorável à ampliação da autoridade familiar e à retirada das crianças do espaço escolar.

A reação do chat, mencionada explicitamente pela expositora, pode ser interpretada como parte de um dispositivo de produção de verdade que extrapola o espaço parlamentar formal. Trata-se da circulação de discursos em um campo ampliado de poder-saber, no qual plataformas digitais funcionam como instâncias de validação ou desqualificação simbólica das falas. O possível desconforto da representante da ANEC mostra que, naquele contexto, o regime de verdade predominante associa religiosidade, família e escolarização em casa, relegando à marginalidade discursos religiosos que defendem a escola como espaço legítimo de formação.

Anderson Ferrari (2019) permite avançar ainda mais nessa análise ao apontar que as disputas educacionais contemporâneas são, também, disputas morais em torno da produção de sujeitos. Para o autor, a escola tem sido alvo de ataques justamente por possibilitar o contato com a diferença e com narrativas dissidentes, o que a torna incompatível com projetos morais conservadores baseados na homogeneização de valores. A posição da ANEC, ao se colocar contra o ensino doméstico, reafirma a escola como esse espaço de pluralidade e mediação institucional, entrando em choque com discursos religiosos que buscam restringir essa diversidade em nome da proteção moral da infância.

Nesse sentido, a reação adversa à fala da representante da ANEC pode ser compreendida como tentativa de disciplinamento discursivo, no qual certos enunciados religiosos passam a ser considerados legítimos apenas quando reforçam a centralidade da família e a desconfiança em relação à escola. Os regimes de verdade operam não apenas pela produção de discursos autorizados, mas também pela exclusão daqueles considerados inadequados ou desviantes (Foucault, 2014).

Assim, a análise da fala da representante da ANEC apresenta que o debate sobre o PL nº 1.338/2022 não se limita a uma polarização entre Estado e religião, mas envolve disputas inter-religiosas e conflitos entre diferentes projetos morais de Educação. À luz de Foucault, Sepúlveda e Ferrari, esse episódio demonstra como determinados discursos religiosos se tornam hegemônicos ao se articular com regimes de verdade conservadores, enquanto outros,

mesmo ancorados em instituições tradicionais, são deslegitimados e silenciados no espaço público.

Além disso, a fala da representante da Associação Nacional de Educação Católica do Brasil (ANEC), mostra de forma exemplar como a laicidade no Brasil se constitui menos como um princípio estabilizado e mais como um campo de disputas discursivas, especialmente quando Educação e religião se entrecruzam. Ao afirmar que a entidade está “aberta ao diálogo”, que “militar contra os discursos de ódio” através do amor e seguir as orientações do Papa é parte do compromisso da instituição, a expositora mobiliza uma gramática moral que desloca o debate educacional do plano estritamente político-institucional para o terreno dos valores e virtudes.

Ricardo Mariano (2011) argumenta que a laicidade brasileira é historicamente marcada por uma configuração híbrida, na qual o Estado se afirma formalmente laico, mas permanece permeável à atuação pública de atores religiosos. Segundo o autor, trata-se de uma “laicidade à brasileira”, caracterizada não pela exclusão da religião da esfera pública, mas por sua constante negociação e disputa. Nesse sentido, a presença da ANEC no debate parlamentar não constitui, por si só, uma violação da laicidade; o ponto analiticamente relevante reside no modo como referências religiosas⁸⁵ são convertidas em critérios de legitimidade no debate público.

A fala analisada explicita esse movimento ao articular categorias como “diálogo”, “amor”, “acolhimento” e “valores” como fundamentos normativos da posição defendida. Quando a representante afirma que a escola deve ser “sistema de proteção” e espaço onde se constroem “pontes” — e não “muros” —, ela aciona uma metáfora amplamente difundida pelo Papa Francisco, cuja autoridade simbólica extrapola o campo estritamente religioso e se projeta como referência ética universal. Ainda que o Papa não seja citado nominalmente, a recorrência dessa imagem no discurso católico contemporâneo confere à fala uma ancoragem religiosa implícita, que opera como fonte de legitimidade moral.

Paula Montero (2006) contribui decisivamente para a compreensão desse fenômeno ao afirmar que a religião, no Brasil, não desaparece da esfera pública, mas se reconfigura

⁸⁵ E em outros momentos essas categorias são feitas nas seis audiências. Outro exemplo é: “não posso julgar os apóstolos por Judas (Brasil, 2023, p. 20)” para se referir às famílias violentadoras de direitos das crianças em relação às famílias que pretendem realizar a escolarização doméstica - se fizeram representadas na audiência..

como linguagem pública, capaz de dialogar com valores universalistas como direitos, pluralismo e diálogo. Para a autora, a religião passa a operar por meio de controvérsias e performances discursivas que tornam seus valores inteligíveis e aceitáveis em arenas laicas. Como ela afirma “A religião não se opõe necessariamente à esfera pública moderna, mas aprende a falar a sua linguagem, inscrevendo suas reivindicações no vocabulário do pluralismo, da tolerância e do diálogo” (Montero, 2006, p. 50).

Essa chave interpretativa permite compreender por que a fala da ANEC não se apresenta como proselitista, mas como defesa de valores supostamente compartilhados por todos. Ao afirmar que “pode ser piegas, pode ser banal, mas para nós é essencial”, a expositora reconhece o caráter normativo de sua posição, mas a legitima pela via do afeto e do acolhimento, e não da doutrina. O efeito disso é a moralização do debate educacional, na qual o dissenso tende a ser enquadrado como falha ética (“discurso de ódio”) e não como divergência política legítima.

Esse movimento também é central na análise de José Antonio Miranda Sepulveda e Denize Sepúlveda, que investigam a atuação de discursos conservadores no campo educacional a partir da categoria da laicidade. Para o professor e a professora, a laicidade é tensionada não apenas quando há imposição explícita de dogmas religiosos, mas quando valores religiosos são naturalizados como fundamentos morais incontestáveis das políticas educacionais. Ou seja, “O conservadorismo educacional contemporâneo opera por meio da moralização dos conflitos, deslocando debates políticos para o campo dos valores, da família e da proteção da infância” (Sepulveda; Sepulveda, 2019, p. 74).

Na resposta da representante ao Chat, essa moralização se expressa na oposição entre “ponte” e “muro”, “amor” e “ódio”, “acolhimento” e “crítica”. Ao se posicionar como “ponte”, a entidade constrói para si uma identidade conciliadora e ética, ao passo que o dissenso — inclusive aquele manifestado no chat — é implicitamente associado à intolerância. Esse enquadramento produz efeitos importantes na arena laica: ele restringe os termos do debate, pois questionar a posição apresentada passa a significar, simbolicamente, posicionar-se contra o diálogo e o amor. É por isso que, atualmente, os “(...) conflitos educacionais contemporâneos são também conflitos morais, nos quais determinadas posições se apresentam como defensoras do bem, da proteção e da infância, enquanto outras são associadas à ameaça e ao desvio” (Ferrari, 2019, p. 31).

À luz desse repertório, a resposta da ANEC cristaliza como a arena parlamentar, embora laica, funciona como espaço de circulação de moralidades religiosas que moldam o debate educacional. Assim, a laicidade não é rompida de forma explícita, mas reconfigurada, tornando-se permeável a discursos religiosos que se apresentam como universais, afetivos e conciliadores. Dessa forma, a análise da fala da representante da ANEC confirma a perspectiva de Mariano (2011) e Montero (2012) de que a laicidade brasileira deve ser compreendida como arena de disputas, e não como simples separação entre Estado e religião. No debate sobre o PL nº 1.338/2022, a Educação emerge como espaço privilegiado dessa disputa, no qual moralidades religiosas são mobilizadas para redefinir os limites do diálogo, do dissenso e da própria democracia deliberativa.

Outro ponto relevante é que a literatura sobre religião e política no Brasil têm demonstrado que o conservadorismo religioso não constitui um bloco homogêneo. Embora evangélicos e católicos frequentemente se alinhem em pautas morais comuns — como a defesa da família, a oposição a políticas de gênero e sexualidade e a crítica ao que denominam “ideologização” da escola —, há divergências significativas entre esses grupos quando se trata das formas institucionais da política educacional. Essas diferenças tornam-se particularmente visíveis nos debates sobre a escola pública, a autoridade do Estado e propostas como a escolarização domiciliar.

Rodrigo Alencar (2018), ao analisar os discursos conservadores do neocalvinismo e suas interlocuções com a política, demonstra que setores evangélicos ligados à Nova Direita constroem uma leitura profundamente crítica do Estado e das instituições públicas. Neste enquadramento, a escola pública aparece como espaço de ameaça moral, captura ideológica e violação da autoridade parental. Segundo o autor, o neocalvinismo político mobiliza uma teologia fortemente individualizante, na qual a família é concebida como unidade soberana diante do Estado, e a Educação passa a ser entendida como direito prioritário dos pais, e não como política pública coletiva.

Essa concepção aproxima-se de uma racionalidade neoliberal, na qual o Estado é visto como intruso e a sociedade civil — especialmente a família religiosa — como espaço legítimo de formação moral. A defesa da escolarização domiciliar, da ampliação da liberdade de escolha educacional e da desconfiança em relação ao currículo escolar estatal emerge, assim, como expressão coerente desse projeto político-religioso e pode ter emergido dessa forma nos comentários contrários à ANEC.

Além dele, Ronaldo de Almeida (2017), ao examinar a relação entre evangélicos e conservadorismo, ressalta que a chamada “onda conservadora” evangélica se caracteriza por uma forte capacidade de articulação política e por uma gramática moral combativa, marcada por antagonismos claros. Para o autor, a atuação evangélica no espaço público tende a operar por meio da polarização e da produção de inimigos morais, sendo a escola frequentemente identificada como um desses espaços de disputa. A Educação pública torna-se, nesse contexto, alvo privilegiado de denúncias, campanhas e projetos legislativos que visam limitar sua autonomia, o que também coaduna com a resposta da representante da ANED ao chat.

Em contraste, a posição católica institucional em relação às políticas educacionais apresenta nuances importantes. Embora também critique determinadas agendas contemporâneas, a Igreja Católica mantém, historicamente, uma relação estrutural com a escola enquanto instituição. A tradição católica no campo educacional está profundamente vinculada à ideia de sistema escolar, seja público, seja confessional, e à noção de Educação como responsabilidade compartilhada entre Estado, família e sociedade.

O catolicismo brasileiro, mesmo quando atua na esfera pública, tende a fazê-lo por meio de uma linguagem de mediação institucional, diálogo e pluralismo, evitando a ruptura frontal com o Estado laico. Essa postura se reflete no campo educacional: ao invés de rejeitar a escola pública, setores católicos frequentemente buscam disputar seus sentidos, defendendo a escola como espaço de proteção, socialização e construção do bem comum (Montero, 2006; 2012; Mariano, 2011).

É justamente nesse ponto que se sinaliza um dissenso relevante entre evangélicos e católicos. Enquanto setores evangélicos — especialmente os vinculados ao neocalvinismo e à Nova Direita — tendem a questionar a legitimidade da escola pública e a defender sua substituição ou contorno por alternativas privadas e familiares, o catolicismo institucional tende a reafirmar a centralidade da escola como instituição social, ainda que reivindique a presença de valores morais em seu interior.

E, mais uma vez, esse dissenso pode ser o que foi testemunhado nos chats aqui analisados. Isso porque, do ponto de vista analítico, Alencar (2018) permite compreender que o neocalvinismo político opera com uma concepção de soberania moral descentralizada, na qual a autoridade religiosa se exerce diretamente sobre a vida cotidiana, sem a mediação institucional típica do catolicismo. Já Almeida (2017) mostra que o conservadorismo

evangélico contemporâneo se fortalece justamente ao romper com arranjos institucionais tradicionais, apostando na confrontação política e na reconfiguração radical das políticas públicas.

Em síntese, embora evangélicos e católicos compartilhem um repertório conservador no plano moral, eles divergem de maneira significativa em alguns campos das políticas educacionais. Enquanto o conservadorismo evangélico tende a promover a privatização moral da Educação, deslocando-a para a família e reduzindo o papel do Estado, o catolicismo institucional tende a defender a mediação escolar, concebendo a Educação como espaço coletivo, regulado e articulado ao bem comum. Essa diferença ajuda a compreender por que, no debate sobre *homeschooling*, alianças religiosas se mostram instáveis e atravessadas por disputas internas, apontando que a arena religiosa é, ela própria, um campo de conflitos e negociações.

Aqui, torna-se relevante dizer também que, no conjunto das audiências públicas realizadas pela Comissão de Educação e Cultura do Senado Federal para debater o PL nº 1.338/2022, observa-se uma assimetria significativa no que diz respeito à representação institucional religiosa. Entre as diversas tradições que compõem o plural campo religioso brasileiro, apenas a Igreja Católica esteve formalmente representada, por meio da participação da Associação Nacional de Educação Católica do Brasil (ANEC)⁸⁶. Não se identificam, nas atas das audiências, representações institucionais equivalentes de igrejas evangélicas, religiões de matriz africana, espiritismo, judaísmo ou outras expressões religiosas, ainda que o debate sobre escolarização domiciliar mobilize intensamente valores, moralidades e concepções de família fortemente associadas ao campo religioso.

Essa ausência formal de outras religiões não implica, contudo, a inexistência de referências religiosas no debate. Ao contrário, diversos argumentos favoráveis à escolarização domiciliar foram sustentados por uma gramática moral amplamente difundida em setores evangélicos conservadores, como a centralidade absoluta da família, a desconfiança em relação à escola pública e a defesa da autoridade parental como princípio organizador da Educação. O que se verifica, portanto, é um descompasso entre presença discursiva e presença institucional: enquanto valores associados a determinados segmentos evangélicos circulam de forma difusa e transversal, apenas o catolicismo comparece como

⁸⁶ Na terceira e na quarta audiências.

ator institucionalizado, com direito à fala formal, inscrição em ata e reconhecimento explícito como representante religioso.

Esse cenário relata características estruturais da relação entre religião, Estado e Educação no Brasil. Historicamente, a Igreja Católica ocupa uma posição institucionalizada no campo educacional, com longa tradição na oferta de ensino confessional e interlocução com o poder público, o que facilita sua inserção em arenas deliberativas formais. Já outros grupos religiosos, especialmente os evangélicos, tendem a atuar por meio de parlamentares aliados, movimentos sociais ou associações civis não explicitamente religiosas, o que contribui para sua sub-representação institucional direta em espaços como audiências públicas. Assim, o debate sobre o PL nº 1.338/2022 mostra não apenas disputas em torno da escolarização domiciliar, mas também desigualdades de acesso e reconhecimento entre religiões na esfera pública laica, reforçando a centralidade histórica do catolicismo como interlocutor legítimo do Estado brasileiro em temas educacionais.

Por essa razão também, às participações individuais nos chats, fazem-se dignas de apreciação teórica. Do ponto de vista foucaultiano, essas participações individuais podem ser entendidas como enunciações singulares que atravessam os dispositivos de governo do debate, ainda que submetidas a filtros e critérios de visibilidade. Ao serem lidas em audiência, essas perguntas e comentários produzem efeitos políticos que ultrapassam sua condição quantitativa, pois introduzem no espaço institucional do Senado experiências, argumentos e resistências que não passam pelo crivo das entidades organizadas. O mesmo ocorre nessa pesquisa que, ao utilizar os comentários feitos durante a audiência sobre a pouca receptividade das proposições feitas junto ao chat, procura fazer emergir opiniões ainda invisibilizadas. Mesmo quando minoritárias, escondidas ou fragmentadas, essas falas tensionam o campo discursivo ao apontar que a controvérsia em torno do *homeschooling* não se reduz a um embate entre especialistas ou representantes formais, mas envolve sujeitos comuns diretamente afetados pelas decisões em disputa.

Assim, a participação social individual via chat deve ser reconhecida como componente fundamental do processo democrático, sobretudo em temas que reconfiguram a relação entre Estado, família e Educação. Ainda que não represente a totalidade da sociedade, esse canal de manifestação amplia o repertório de vozes disponíveis ao debate público e contribui para a construção de um arquivo político plural sobre o PL. Ao considerar essas intervenções como fontes legítimas de opinião pública, esta pesquisa reafirma a importância

de analisar não apenas quem fala em nome de coletivos organizados, mas também aqueles que, individualmente, buscam intervir no processo legislativo, inscrevendo suas posições no espaço público institucionalizado.

Nesta mesma linha, famílias que já escolarizam em casa e lutam pela aprovação legal da proposta se fizeram presentes nas audiências; e é nesse mesmo sentido que suas participações serão analisadas no tópico seguinte.

3.3 - A presença física das famílias *homeschoolers* nas audiências

A presença de famílias *homeschoolers* no plenário do Senado Federal durante a primeira e a última audiência pública do PL nº 1338/2022, explicitamente reconhecida pelo presidente e pela presidenta da sessão em questão, pode ser compreendida como um efeito da operação de um dispositivo de poder-saber que articula visibilidade, legitimidade discursiva e governamentalidade. Ao agradecer publicamente a presença dessas famílias, o senador e a senadora não apenas registram um dado factual, mas produz simbolicamente a inscrição desses sujeitos no campo legítimo do debate legislativo.

Durante a primeira audiência, o senador Flávio Arns, ao final agradece a “presença das famílias, dos pais, mães e crianças que estiveram (presentes) durante a audiência pública” (Brasil, 2022, p. 50) e na última audiência a Senadora Dorinha cumprimenta “as crianças com a camiseta da educação domiciliar. Na audiência pública (...) na Câmara, me impressionou muito a educação das crianças. Foi muito longa e com muitas participações (Brasil, 2023, p. 38).

Não é possível afirmar, com base exclusiva nas atas, a ausência de crianças e famílias nas demais audiências públicas que debateram o PL nº 1.338/2022. As notas taquigráficas não oferecem um registro sistemático da composição do público presente em todas as sessões, o que impede qualquer conclusão categórica nesse sentido. Contudo, é relevante observar que, quando a presença de crianças e famílias ocorreu de maneira visível e politicamente significativa, os(as) presidentes das audiências fizeram questão de mencioná-la explicitamente, como se verifica na primeira e na última sessões. Subentende-se, portanto, que, caso essa presença tivesse sido igualmente expressiva nas demais audiências, ela

provavelmente teria sido registrada de forma semelhante, dado o caráter reiterativo desse tipo de menção nos rituais parlamentares.

Essa visibilidade não é neutra nem espontânea. Conforme observa Foucault, “em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos” (2014, p. 9). A presença das famílias no espaço físico da audiência, ainda que majoritariamente como público e não como enunciatórias diretas, inscreve suas experiências no horizonte do debate e opera como uma forma de testemunho regulado, cuja função principal é reforçar a legitimidade de determinados discursos favoráveis à regulamentação da escolarização domiciliar.

Essa dinâmica pode ser compreendida como parte do que Foucault descreve como a passagem das experiências individuais para o campo dos saberes governáveis. Ao serem reconhecidas institucionalmente, as famílias deixam de figurar apenas como sujeitos privados e passam a integrar uma população passível de regulação jurídica. Nesse sentido, sua presença no Senado antecipa o movimento de transformação do *homeschooling* de prática social informal em objeto legítimo de intervenção normativa do Estado. Trata-se de um processo de captura governamental, no qual a visibilidade precede a normalização. Como afirma Foucault, “governar é estruturar o campo de ação possível dos outros” (Foucault, 2014, p. 286). Essas participações podem ser compreendidas como formas de poder simbólico inscritas nos dispositivos de visibilidade: a presença de crianças e famílias nas audiências — sobretudo quando destacada pelos(as) presidentes — atua como um dispositivo de produção de verdade, no qual determinados corpos passam a funcionar como evidência moral da legitimidade da pauta defendida. Não se trata apenas de participação, mas de uma encenação política da infância, mobilizada como signo de autenticidade, cuidado e interesse público.

Além disso, a presença simultânea de representantes institucionais, especialistas e famílias confirma a coexistência de diferentes regimes de saber no interior da audiência pública, embora esses saberes não circulem de forma simétrica. Enquanto os especialistas são autorizados a produzir enunciados técnicos e jurídicos, as famílias operam sobretudo como figuras de legitimação moral, cuja função é sustentar, por sua presença corporal, a narrativa de que escolarizar em casa responde a demandas sociais concretas. Tal lógica confirma que o poder não se exerce apenas por meio do discurso explícito, mas também pela organização dos

corpos, dos espaços e das presenças, uma vez que “o poder se exerce mais do que se possui” (Foucault, 2014, p. 103).

Nesse sentido, o destaque conferido às crianças na abertura e no fechamento do ciclo de audiências não é casual. Ele produz um efeito de enquadramento simbólico do debate, no qual a escolarização domiciliar aparece associada a imagens de engajamento familiar, disciplina e protagonismo infantil. Ao serem nomeadas, vistas e elogiadas, as crianças deixam de ser apenas sujeitos de direito abstratos e passam a operar como recursos discursivos na disputa política, reforçando uma racionalidade que privilegia a família como instância central de condução da infância. Trata-se, portanto, de uma forma sutil, porém eficaz, de exercício do poder, que atua menos pela imposição e mais pela produção de sentidos e afetos em torno da Educação e da infância.

Assim, a audiência pública pode ser compreendida também como um espaço de encenação governamental, no qual a escuta das famílias não se traduz necessariamente em participação deliberativa direta, mas em um efeito de verdade produzido pela sua exposição controlada. A visibilidade concedida às famílias *homeschoolers*, longe de significar uma ruptura com as hierarquias institucionais do processo legislativo, reforça a lógica segundo a qual o poder incorpora os sujeitos à medida que os torna visíveis, classificáveis e administráveis.

Cabe ainda ponderar, que não foi possível localizar notícias detalhadas de coberturas de jornalistas que descrevem a presença física de um número significativo de famílias *homeschoolers* nas audiências públicas do Senado sobre o PL 1338/2022. A partir do levantamento realizado⁸⁷ em sites institucionais, páginas de entidades representativas, materiais de divulgação da ANED e reportagens jornalísticas, verificou-se que a única fonte que explicita a presença física de famílias *homeschoolers* nas audiências públicas do Senado são os próprios documentos taquigráficos das sessões. Trata-se, portanto, de um registro produzido no interior da própria instituição legislativa, incorporado ao arquivo formal do processo deliberativo. A ausência de referências equivalentes em reportagens jornalísticas, notas oficiais do Senado ou comunicações das entidades demonstra um silenciamento documental relevante fora do âmbito dos registros taquigráficos. Isso significa que a presença das famílias, embora reconhecida no momento da audiência, não se converteu em uma informação amplamente publicizada ou sistematizada por outras instâncias de produção de

⁸⁷ Levantamento este que é contingenciado e pede, por isso mesmo, que outros sejam feitos.

memória pública; especialmente as ligadas à demanda por aprovação do PL. Assim, do ponto de vista metodológico, os documentos taquigráficos assumem centralidade analítica, pois se tornam uma fonte capaz de atestar empiricamente essa presença física, ao mesmo tempo em que apontam os limites e as assimetrias na circulação pública dessa informação. Essa análise reforça a importância de tratar tais documentos não apenas como registros técnicos, mas como espaços privilegiados de produção e preservação de determinadas narrativas sobre a participação social no processo legislativo.

Continuando as análises desses documentos taquigráficos, a seguir, as falas das entidades convidadas serão igualmente analisadas no sentido de verificar quais e quantas foram as demandas em relação ao ensino domiciliar que se fizeram presentes nos demais discursos dentro dessas mesmas audiências e se, tais discursos se farão presentes no parecer final redigido pela Senadora Dorinha Seabra.

4 - O PL 1338/2022 - audiências públicas no Senado como arena de disputas: As participações das entidades representativas, as moções enviadas ao plenário e o Parecer final

4.1 - As participações das entidades representativas

No processo legislativo brasileiro, as audiências públicas constituem um dos principais mecanismos institucionais de participação social e de instrução das proposições normativas em tramitação, especialmente no âmbito das comissões permanentes do Poder Legislativo. Nessas arenas, a presença de entidades representativas — como associações civis, organizações não governamentais, conselhos, movimentos sociais e fundações — opera como um dispositivo formal de mediação entre Estado e sociedade civil, permitindo que interesses coletivos organizados ingressem no debate parlamentar sob a forma de argumentos, dados técnicos e narrativas dotadas de legitimidade política, técnica ou moral.

Do ponto de vista jurídico-institucional, a participação dessas entidades não ocorre de maneira espontânea ou irrestrita. Ela é viabilizada por meio de requerimentos apresentados e aprovados pelos parlamentares, que definem tanto a realização das audiências quanto a composição dos convidados. Ainda que entidades e organizações da sociedade civil possam manifestar interesse, encaminhar pedidos formais ou sugerir representantes, a decisão final sobre quem será ouvido cabe exclusivamente aos membros das comissões legislativas. Trata-se, portanto, de um processo híbrido, que articula iniciativas da sociedade civil e prerrogativas institucionais do Parlamento.

Esse procedimento mostra que a participação social no processo legislativo é produzida por meio de técnicas específicas de poder, e não simplesmente garantida como expressão direta da sociedade civil. Os requerimentos podem ser compreendidos como mecanismos de controle da enunciação, pois delimitam previamente quem está autorizado a falar, sobre quais temas, a partir de que lugar de representatividade e sob quais condições institucionais. Como afirma o autor, “em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos” (Foucault, 2014, p. 9) e nas casas legislativas esse processo não é diferente.

Desse modo, o acesso às audiências públicas produz uma hierarquização da legitimidade discursiva. As entidades que lograram participar — seja por convite, seja por articulação direta com parlamentares — não apenas apresentaram suas posições, mas tiveram seus discursos registrados nos anais legislativos, convertendo essa participação em capital simbólico e político no interior da arena decisória. Em contrapartida, entidades não convidadas ou com menor capacidade de articulação institucional permaneceram à margem do debate formal, ainda que atuassem publicamente fora do espaço das audiências.

No caso do PL nº 1.338/2022, essa dinâmica validou que a pluralidade de atores presentes nas audiências foi construída de forma seletiva e contingente, conforme as disputas internas à comissão e os enquadramentos políticos conferidos pelos parlamentares responsáveis pela condução dos debates. Assim, ainda que as audiências públicas sejam frequentemente apresentadas como espaços de escuta democrática, elas funcionam simultaneamente como dispositivos de participação e de controle político da fala, nos quais a autorização para falar resulta da convergência entre mobilização social, afinidade política e estratégias de legitimação institucional.

Uma vez aprovados os requerimentos⁸⁸, as entidades passam a integrar formalmente a audiência e a própria tramitação da proposição legislativa, com suas falas registradas em atas e notas taquigráficas. Sob essa perspectiva, a atuação das entidades nas audiências pode ser compreendida como parte do funcionamento da arena política enquanto espaço de disputa simbólica pela definição dos problemas públicos e das soluções consideradas legítimas. Nessa arena, as entidades mobilizam diferentes formas de capital — técnico, científico, jurídico, moral ou representativo — para sustentar suas intervenções e disputar autoridade discursiva frente a outros atores, como parlamentares, especialistas individuais e representantes do Executivo.

A capacidade de uma entidade influenciar o debate depende, assim, não apenas do conteúdo de seus argumentos, mas também de sua posição no campo político-educacional e do reconhecimento institucional que lhe é conferido. Nesse sentido, as entidades representativas passam a integrar um regime de produção de verdade, contribuindo para a construção de diagnósticos, riscos e justificativas que podem orientar a formulação das políticas públicas. A fala institucionalizada e por entidade representativa tende, portanto, a

⁸⁸ Todos os requerimentos aprovados encontram-se no apêndice D. Em síntese eles renovaram, substituíram e/ou retiraram participações das audiências. Alguns apresentavam justificativas simples e outros apenas as nomeações.

adquirir maior peso do que manifestações individuais, reforçando a centralidade da representação organizada na mediação entre sociedade e Estado.

Além disso, a participação das entidades cumpre uma função estratégica no próprio processo legislativo, ao conferir legitimidade democrática às decisões parlamentares. Ainda que as contribuições não sejam incorporadas integralmente ao texto legal, sua presença permite que o Legislativo construa a narrativa de que a proposição foi amplamente debatida e submetida à escuta de diferentes segmentos sociais. As audiências públicas operam, assim, simultaneamente como espaços de deliberação, disputa política e legitimação institucional.

Do ponto de vista empírico, observa-se que tanto entidades favoráveis quanto contrárias ao ensino em casa mobilizaram estratégias de incidência política para acessar o espaço das audiências. Associações de famílias educadoras e organizações de defesa da escolarização domiciliar atuaram de forma proativa junto a parlamentares alinhados à pauta, encaminhando notas técnicas, pedidos formais e solicitações de participação. De modo semelhante, entidades críticas ao *homeschooling* — como organizações da sociedade civil ligadas à defesa do direito à Educação, associações científicas, conselhos de direitos e movimentos educacionais — também articularam interlocução com parlamentares historicamente vinculados à defesa da escola pública.

Contudo, essa variação não se organiza de forma homogênea quando analisada exclusivamente a partir do posicionamento favorável ou contrário ao projeto. Observa-se que instituições de mesma natureza podem assumir posições distintas — como no caso da Associação Nacional de Educação Católica do Brasil (ANEC), que, mesmo sendo uma entidade confessional, posicionou-se contrariamente ao PL. Diante disso, optou-se por classificar as falas não apenas por posicionamento, mas sobretudo por lugar institucional de enunciação.

Essa opção metodológica parte do pressuposto de que os discursos produzidos nas audiências não circulam como opiniões individuais isoladas, mas como enunciados investidos de autoridade simbólica, política e técnica conforme a posição institucional ocupada pelos sujeitos que falam. Assim, agrupar as intervenções por **órgãos e instituições de defesa de direitos, organizações da sociedade civil e especialistas em Educação** permite explicitar os diferentes regimes de legitimidade discursiva em disputa, ao mesmo tempo em que evita repetições desnecessárias e organiza analiticamente argumentos recorrentes para além da

mera classificação entre contrários e favoráveis. A diversidade de entidades e sujeitos que participaram das audiências públicas que instruíram o PL nº 1.338/2022 exigiu a adoção de um critério classificatório capaz de dar conta da heterogeneidade institucional sem fragmentar excessivamente o corpus analítico.

Nesse sentido, essa divisão mostrou-se suficiente para enquadrar todas as participações registradas, já que essa tipologia permite agrupar entidades que, embora distintas entre si, compartilham modos semelhantes de inserção na arena pública, tipos de autoridade discursiva e responsabilidades políticas. Ao invés de multiplicar categorias, a opção por três grandes eixos possibilitou apreender regularidades discursivas e posições institucionais comuns, preservando a complexidade do debate sem comprometer a inteligibilidade analítica.

Sob essa chave interpretativa, a análise dialoga com a noção de lugar de fala, compreendida não como atributo identitário, mas como posição social e institucional que condiciona a possibilidade de enunciação. Como argumenta Djamila Ribeiro, o lugar de fala “não se refere à experiência individual isolada, mas às condições sociais que permitem ou interditam a produção e a circulação de discursos” (Ribeiro, 2017, p. 61). De forma convergente, Patricia Hill Collins destaca que o conhecimento é sempre situado e legitimado de maneira desigual conforme a posição ocupada por quem enuncia (2019).

Articulada à perspectiva foucaultiana dos regimes de verdade, essa abordagem permite compreender que o debate sobre o *homeschooling* não se dá apenas no plano da argumentação racional, mas no interior de uma hierarquia discursiva que privilegia determinados lugares — como o jurídico-estatal, o científico-acadêmico ou o institucional religioso — em detrimento de outros. Desse modo, classificar as falas por seus lugares institucionais torna visível que o conflito em torno do ensino domiciliar é, fundamentalmente, uma disputa sobre quem pode falar com autoridade, em nome de quais saberes e sob quais regimes de verdade se definem Educação, infâncias e direitos.

No primeiro grupo, denominado de **Órgãos/Instituições Público de Direito**, foram enquadradas as falas provenientes de órgãos e instituições públicas ou paraestatais de defesa de direitos, cuja atuação está diretamente vinculada à garantia constitucional de direitos sociais - especialmente o direito à Educação e à proteção integral da criança e do adolescente - e à formulação, execução, fiscalização ou garantia de direitos sociais e educacionais.

Integram esse grupo, no primeiro ciclo de debates ocorridos em 2022, o Ministério Público de Pernambuco, representado por Mona Lisa Duarte Abdo; o Ministério da Educação, representado por Inez Augusto Borges; o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), por Mônica Rodrigues Dias Pinto; a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), por Andréa Pereira da Silva; os Conselhos Municipais de Educação (UNCME), por Galdina de Sousa Arraes; o Conselho de Representantes dos Conselhos de Escola (CRECE), por Melissa Ribeiro Saraiva; a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (CONTEE), por Gilson Luiz Reis e a Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (CONFENEN), por Ricardo Furtado.

Já no segundo ciclo, ocorrido em 2023, fazem parte deste grupo, Ministério da Educação (MEC)⁸⁹, representado Raquel Franzim, cuja posição institucional confere responsabilidade direta na implementação da política educacional nacional; o Conselho Nacional de Educação (CNE), por Amáble Aparecida Pacios, responsável pela normatização do sistema educacional; o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda), representado por Cláudio Augusto Vieira da Silva, cuja atuação se ancora na doutrina da proteção integral; a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação/Região Nordeste (UNDIME)⁹⁰, representada por Josevanda Franco, entidade que congrega gestores públicos municipais; a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (CONTEE), por Gilson Luiz Reis⁹¹ e a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), por Marlei Fernandes de Carvalho. Essas entidades foram agrupadas por falarem a partir de responsabilidades públicas, normativas ou de controle social, mobilizando majoritariamente argumentos jurídicos, administrativos e de direitos humanos - ainda que com posicionamentos distintos quanto ao PL nº 1.338/2022 - e também porque falam a partir de mandatos legais, normativos ou representativos.

O segundo grupo reúne as **organizações da sociedade civil**, entendidas como entidades não estatais que atuam na esfera pública por meio da incidência política, da mobilização social ou da representação de interesses coletivos específicos. Nesse conjunto foram analisadas no primeiro ciclo de audiências a Associação Nacional de Educação Domiciliar (ANED), representada por Ricardo Iene Dias; a Associação de Famílias Educadoras do Distrito Federal (FAMEDUC-DF), por Rafael Vidal; a Associação de Famílias

⁸⁹ No primeiro ciclo também já havia sido representado, mas por outra pessoa e outro setor.

⁹⁰ Havia feito parte do primeiro ciclo de debates, mas sem especificação de região.

⁹¹ Estiveram no primeiro ciclo, entidade e representante.

Educadoras de São Paulo (FAEDUSP), por Vanessa Mota; a Associação de Famílias Educadoras de Santa Catarina (AFESC), por Marcelo Francisco Matteussi; o Todos Pela Educação, por Lucas Hoogerbrugge; a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, por Andressa Pellanda; a Associação Nacional de Educação Católica do Brasil (ANEC), por Roberta Valéria Guedes de Lima e o ativista em prol do *Homeschooling* Alexandre Magno F. Moreira.

No segundo ciclo, as associações pró-*homeschooling* se repetem - com exceção da de São Paulo, sendo incluídas novamente a Associação Nacional de Educação Domiciliar (ANED), representada Carlos Vinicius Reis⁹²; a Associação de Famílias Educadoras do Distrito Federal (FAMEDUC), representada por Isabelle Cristina Monteiro⁹³; a Associação de Famílias Educadoras de Santa Catarina (AFESC), por Diego do Nascimento Vieira⁹⁴; se fizeram representados também nesse grupo o Instituto Ives Gandra, representado por Angela Gandra; o Instituto Liberta, por Luciana Temer; a ChildHood Brasil, por Laís Cardoso Peretto; a Fundação Maria Cecília Souto Vidigal, por Mariana Luz; o Projeto “Eu Me Protejo”, por Patrícia Almeida; a Articulação Contra o Ultraconservadorismo na Educação, por Bárbara Lopes; Carlos Xavier, mestre pela Universidade Federal do Paraná; Edivan Mota, do Instituto de Estudos Avançados em Educação e também se repetem o Movimento Todos Pela Educação, por Priscila Cruz⁹⁵; a Campanha Nacional pelo Direito à Educação, por Andressa Pellanda⁹⁶ e a Associação Nacional de Educação Católica do Brasil (ANEC), representada por Roberta Valéria Guedes de Lima⁹⁷. Essas entidades foram classificadas como organizações da sociedade civil por não integrarem a estrutura estatal, ainda que exerçam forte influência pública, atuando a partir de projetos educacionais, morais ou políticos específicos, seja na defesa da escolarização domiciliar, seja na defesa da escola pública como direito social e conquista histórica.

O terceiro grupo compreende os **especialistas e pesquisadores da área da Educação**, cuja legitimidade discursiva decorre principalmente da produção acadêmica, da pesquisa científica e da formação e/ou atuação universitária. Foram classificados nesse eixo no primeiro ciclo das audiências Salomão Barros Ximenes, professor da Universidade Federal do ABC (UFABC); Daniel Tojeira Cara, professor da Universidade de São Paulo

⁹² No primeiro ciclo havia sido representada por Ricardo Iene Dias.

⁹³ No primeiro ciclo havia sido representada por Rafael Vidal

⁹⁴ No primeiro ciclo havia sido representada por Marcelo Francisco Matteussi

⁹⁵ No primeiro ciclo havia sido representada por Lucas Hoogerbrugge

⁹⁶ Estiveram no primeiro ciclo, entidade e representante.

⁹⁷ Estiveram no primeiro ciclo, entidade e representante.

(USP) e Ilona Becskeházy, doutora em Educação também pela Universidade de São Paulo (USP). Já no segundo ciclo, foram enquadrados nesse eixo apenas Patrícia Raquel Baroni, representante da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e Romualdo Portela de Oliveira, da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE). Embora alguns desses sujeitos também participem de organizações da sociedade civil, foram classificados como especialistas porque sua apresentação oficial diante da audiência se vê atrelada com sua formação acadêmica e pedagógica voltada para a Educação. Ou ainda, porque suas falas se ancoram predominantemente em argumentos pedagógicos, sociológicos e empíricos.

No entanto, apesar das justificativas para quanto a essa categorização, reconhece-se que as entidades e instituições agrupadas nestes três eixos, não constituem um bloco homogêneo do ponto de vista político, ideológico ou pedagógico. Organizações como a ANEC e a ANPED, por exemplo, possuem concepções distintas acerca de temas centrais da Educação brasileira, tais como a laicidade do ensino, o papel das instituições confessionais, a autonomia universitária e as próprias finalidades da escolarização. Em diversos debates educacionais contemporâneos, tais entidades ocupam posições diferentes e, por vezes, divergentes e isso pode acontecer com outras instituições dos demais eixos também.

No entanto, a opção por analisá-las conjuntamente não teve como objetivo sugerir a existência de um consenso amplo acerca de um projeto comum de Educação. O agrupamento foi realizado a partir de um critério específico: o posicionamento assumido por essas instituições nas audiências públicas sobre a regulamentação da escolarização domiciliar a partir do seu lugar institucional de fala. Nesse lugar particular, apesar das diferenças que as separam, essas entidades convergiram na defesa da escolarização escolar como direito coletivo e na crítica à proposta de ampliação do ensino domiciliar no Brasil.

A observação é relevante porque permite compreender que as posições quanto ao *homeschooling* também se constituíram como articulações contingentes. Trata-se menos de um bloco político coeso e mais de uma coalizão circunstancial formada em torno de um objetivo comum. A convergência observada nas audiências não elimina as disputas e tensões existentes entre seus participantes, mas aponta que, naquele momento específico, determinadas divergências foram secundarizadas diante da preocupação compartilhada com os possíveis impactos da regulamentação do *homeschooling* sobre o direito à Educação, a socialização escolar e a garantia de políticas públicas educacionais.

Sob essa perspectiva, talvez seja mais adequado compreender que as audiências públicas não colocaram em confronto dois campos internamente homogêneos, mas diferentes redes de atores que, embora marcadas por disputas e projetos educacionais distintos, construíram alianças provisórias em torno de pautas específicas. Assim, as unidades identificadas devem ser entendidas como resultado de uma convergência circunstancial produzida no interior daquela arena política, e não como expressão de um consenso duradouro sobre os rumos da Educação brasileira.

Além disso, reconhece-se que a heterogeneidade não se manifesta apenas entre as diferentes instituições que participaram das audiências públicas, mas também no interior de cada uma delas. Não se parte do pressuposto de que entidades como a ANPEd, a ANEC, a Undime ou qualquer outra organização representem espaços de consenso absoluto. Ao contrário, trata-se de instituições compostas por sujeitos com diferentes trajetórias, experiências, posicionamentos políticos e compreensões acerca da educação. No caso da própria ANPEd, por exemplo, é razoável supor a existência de divergências internas sobre diferentes temas educacionais, assim como ocorre em outras associações acadêmicas, profissionais ou da sociedade civil.

Todavia, o objetivo desta pesquisa não foi investigar as disputas internas presentes em cada organização, mas analisar os posicionamentos que essas instituições tornaram públicos nas audiências legislativas examinadas. Por essa razão, optou-se metodologicamente por privilegiar as posições institucionais formalmente apresentadas por seus representantes, compreendendo-as como enunciados produzidos a partir de determinados lugares institucionais de fala. Tal escolha buscou evitar uma excessiva personalização da análise, que poderia deslocar o foco da pesquisa para as opiniões individuais dos participantes, em detrimento das posições oficialmente assumidas pelas entidades na arena legislativa.

Dessa forma, quando a pesquisa se refere a posicionamentos da ANPEd, da ANEC ou de outras organizações, não se está afirmando a existência de unanimidade entre seus membros, mas analisando os discursos legitimados e autorizados institucionalmente para circular naquele contexto específico. O interesse analítico recai, portanto, menos sobre a totalidade das opiniões existentes dentro de cada instituição e mais sobre os enunciados que,

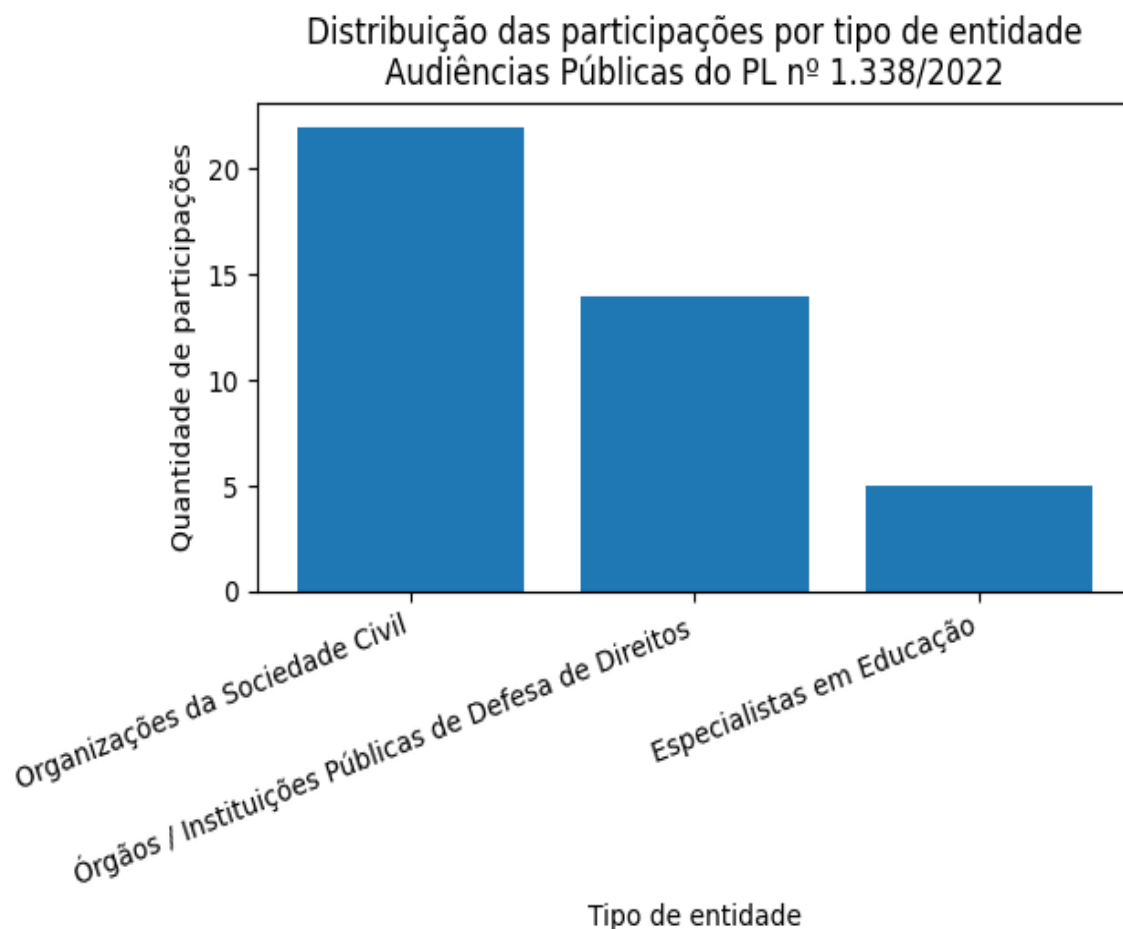
naquele momento, foram mobilizados publicamente em nome dessas organizações na disputa em torno da regulamentação do *homeschooling*⁹⁸.

A coerência desta classificação reside no ato de que ela permite compreender o debate sobre o *homeschooling* não apenas como um embate de opiniões, mas como uma disputa estruturada entre projetos educacionais sustentados por diferentes posições institucionais. Ao explicitar quem fala, a partir de que lugar e com que tipo de autoridade, essa organização analítica faz emergir regularidades discursivas, aproximações, distanciamentos e tensões entre os atores, além de permitir a identificação de regimes de verdade jurídico, pedagógico, moral e político que atravessam o debate parlamentar. Dessa forma, a categorização adotada fortalece a consistência metodológica da pesquisa e contribui para uma análise mais rigorosa e situada das audiências públicas que instruíram o PL nº 1.338/2022.

A partir dessa escolha categórica, a distribuição nas audiências não ficou justa e igualitária sob o ponto de vista da distribuição dos participantes - conforme é possível identificar do gráfico 1.

Gráfico 1 – Distribuição das participações por tipo de entidade nas audiências públicas do PL nº 1.338/2022

⁹⁸ Tais análises fazem-se igualmente ou talvez até mais necessárias do que as análises aqui feitas, porém o tempo hábil e a necessidade do recorte contingencial desta pesquisa impossibilitam tal ação.



A predominância das organizações da sociedade civil pode ser interpretada que as audiências públicas funcionaram como espaço privilegiado de incidência de coletivos organizados, tanto favoráveis quanto contrários a escolarizar em casa. Os órgãos e instituições públicas de defesa de direitos aparecem como o segundo grupo mais numeroso, reforçando o caráter jurídico, normativo e protetivo do debate - independente da posição favorável ou contrária. Já a participação de especialistas em Educação, visivelmente menor, assume papel estratégico na produção de argumentos técnico-científicos e na disputa por autoridade epistemológica no interior da arena parlamentar.

Essa assimetria observada na participação das entidades classificadas como especialistas em Educação nas audiências públicas que debateram o PL nº 1.338/2022 circunda um deslocamento significativo do debate educacional para outros campos de autoridade, especialmente o jurídico, o moral e o familiar. Ainda que o objeto em discussão seja de interesse da Educação escolar, o saber pedagógico ocupa um lugar secundário na arena parlamentar, o que dialoga com um processo histórico de desprestígio social da pedagogia frente a outras áreas científicas. Como assinala Dermeval Saviani (2008), a

Educação, por ser uma prática social amplamente difundida, tende a ser percebida como um campo de “opiniões”, e não como área de conhecimento especializado, o que fragiliza o reconhecimento público do trabalho docente e da pesquisa educacional.

No caso específico do ensino domiciliar, esse desprestígio se intensifica em razão do enquadramento da Educação - por alguns grupos - como direito prioritariamente familiar, e não como política pública estruturante. Michael W. Apple analisa esse movimento ao demonstrar que trata-se de uma estratégia política que visa “redefinir o senso comum educacional, enfraquecendo a legitimidade do conhecimento profissional docente e fortalecendo formas privadas de controle curricular” (Apple, 2003, p. 12). Nesse sentido, a marginalização dos especialistas em Educação nas audiências não é acidental, mas parte de um mecanismo mais amplo de contestação da pedagogia como campo legítimo de saber.

Essa dinâmica se articula também diretamente com o conservadorismo religioso, que, no debate educacional brasileiro, tem operado como força ativa na disputa pelos sentidos da escola e da laicidade. Conforme argumenta o mesmo autor, as alianças entre neoliberalismo e conservadorismo religioso produzem uma reconfiguração da Educação pública, na qual valores morais particulares passam a disputar centralidade com princípios laicos e científicos. Para o autor, “os movimentos conservadores não buscam apenas mudar conteúdos específicos, mas transformar quem tem autoridade para decidir o que deve ser ensinado e aprendido” (Apple, 2006, p. 34). No caso da escolarização em casa, essa disputa assume contornos ainda mais explícitos, pois a retirada da criança da escola implica a subtração do espaço laico de socialização e o fortalecimento da formação moral no âmbito privado, frequentemente atravessada por crenças religiosas.

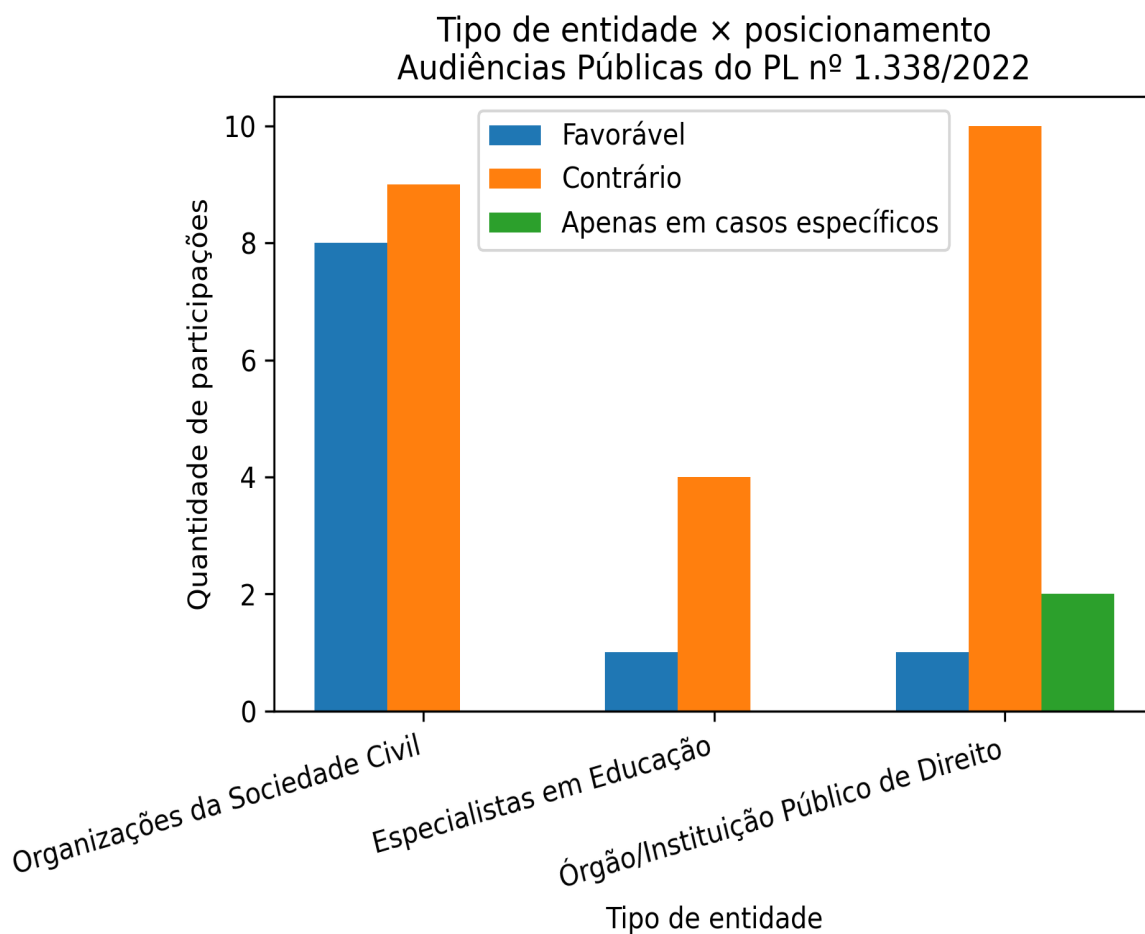
A deslegitimação do saber pedagógico e a marginalização dos especialistas em Educação contribuem, assim, para abrir espaço à reconfiguração da Educação como prática moral privada, em detrimento de sua função pública e laica. Não é, portanto, fortuito que as entidades classificadas como especialistas em Educação tenham sido menos numerosas e, muitas vezes, menos centrais no debate parlamentar. Como aponta Apple novamente, “quando o conhecimento educacional profissional entra em conflito com agendas morais conservadoras, ele tende a ser retratado como ideológico, enviesado ou ilegítimo” (Apple, 2003, p. 67). Essa estratégia discursiva esvazia o papel da pedagogia e reforça a ideia de que educar é uma competência “natural” da família, e não um campo que exige formação especializada, pesquisa e compromisso com princípios democráticos e laicos.

Ainda assim é precisamente nesse cenário de deslocamento e tentativa de subalternização que emergem práticas de resistência. Para Foucault, o poder não se exerce de forma totalizante e, onde há poder, há sempre resistências múltiplas e localizadas (Foucault, 2014). As falas dos especialistas em Educação nas audiências públicas, ainda que minoritárias em termos quantitativos, podem ser compreendidas como práticas discursivas de resistência, na medida em que reafirmam a escola como espaço público, laico e coletivo, e o saber pedagógico como conhecimento legítimo para a formulação de políticas educacionais.

Essas intervenções resistem, portanto, não apenas à regulamentação do *homeschooling*, mas a um projeto mais amplo de reordenamento dos regimes de saber e poder no campo educacional. Ao insistirem na centralidade da escola pública, da formação docente e da laicidade, os especialistas reafirmam a Educação como direito social e como prática atravessada por compromissos científicos, democráticos e republicanos. Nesse sentido, sua presença nas audiências — ainda que reduzida — opera como contraponto crítico às investidas conservadoras que buscam retirar da área educacional seus saberes, seus poderes e sua legitimidade social.

Dentro dessas distribuições, mesmo que desiguais, as entidades se colocaram como favoráveis ou contrárias à aprovação do projeto de lei em discussão. Esses posicionamentos se distribuíram conforme o gráfico 2:

Gráfico 2 – Distribuição do posicionamento por tipo de entidade nas audiências públicas do PL nº 1.338/2022



A leitura do gráfico que relaciona tipo de entidade e posicionamento nas audiências públicas do PL nº 1.338/2022 permite compreender que longe de se tratar apenas de uma divergência de opiniões, a distribuição dos posicionamentos aponta a atuação diferenciada de saberes e poderes que produzem efeitos de verdade distintos no interior da arena parlamentar. A predominância excessiva de posicionamentos contrários entre órgãos e instituições públicas de direito mostra o funcionamento de um regime de verdade jurídico-administrativo que compreende a Educação como direito público subjetivo e a escola como dispositivo central nessa garantia. A resistência da maioria desses órgãos a escolarizar em casa pode ser lida, portanto, como a defesa de um dispositivo institucional cuja função é assegurar a gestão da população infantil no interior de marcos legais e públicos.

Além disso, o único posicionamento favorável nesse setor indica mais que apenas uma leitura argumentativa, mas antes uma leitura política localizada: uma mudança

significativa no posicionamento do Ministério da Educação (MEC) ao longo do processo legislativo. Em 2022, durante o governo de Jair Bolsonaro, o MEC manifestou-se de forma favorável à regulamentação do *homeschooling*, enquanto, em 2023, já sob o governo de Luiz Inácio Lula da Silva, a posição institucional passou a ser contrária ao projeto. Essa inflexão não pode ser compreendida como mera divergência técnica, mas deve ser analisada como expressão das racionalidades políticas distintas que orientaram a atuação do órgão em contextos governamentais diferentes.

No período correspondente ao governo Bolsonaro, o posicionamento favorável do MEC alinhava-se a uma agenda maior de valorização da autonomia familiar, de crítica às instituições escolares e de aproximação com pautas do conservadorismo moral e religioso. Como diversos estudos têm apontado, a Educação ocupou lugar central na disputa cultural desse governo, sendo frequentemente enquadrada como espaço de conflito ideológico e de suposta ameaça aos valores familiares (Solano, 2022; Rocha, 2021, Almeida, 2017). Nesse ambiente, o apoio institucional do MEC ao *homeschooling* pode ser lido como parte de uma estratégia de deslocamento da autoridade educacional da escola para a família, enfraquecendo o papel da Educação pública como política de Estado e reforçando uma concepção privatizada do campo.

Esse deslocamento do posicionamento do MEC também deve ser compreendido no interior do que a literatura tem denominado “guerra cultural” no campo educacional, intensificada durante o governo Bolsonaro. Diversos autores têm apontado que, nesse período, a Educação foi convertida em um dos principais alvos simbólicos de disputa política, sendo frequentemente apresentada como espaço de ameaça moral, ideológica e religiosa à família (Almeida, 2017; Mariano, 2011). Nesse entremeio, o *homeschooling* emerge não apenas como alternativa pedagógica, mas como estratégia política de deslegitimação da escola pública, especialmente enquanto espaço laico, plural e atravessado por debates de gênero, sexualidade e diversidade. O apoio do MEC em 2022 à regulamentação da escolarização no lar pode ser lido, portanto, como parte de um projeto de reconfiguração da Educação segundo valores conservadores e religiosos, deslocando o eixo da formação do espaço público para o âmbito privado da família.

Já no do governo Lula, em 2023, observa-se uma reorientação discursiva e política do MEC, que passa a se posicionar contrariamente à regulamentação dessa prática. Essa mudança reflete a retomada de uma concepção de Educação como direito público subjetivo,

cuja garantia depende da centralidade do Estado e da escola enquanto política pública estruturante. O reposicionamento do MEC acompanha, assim, uma racionalidade governamental distinta, que recoloca a Educação no campo dos direitos sociais e da proteção integral da infância, em diálogo com marcos legais nacionais e compromissos internacionais assumidos pelo Estado brasileiro.

Sob essa perspectiva, a mudança de posicionamento do MEC em 2023 também sinaliza uma reafirmação do princípio da laicidade do Estado, tensionado no período anterior. Como argumenta Mariano (2011), a laicidade “à brasileira” é marcada por disputas constantes entre atores religiosos e estatais pela definição das políticas públicas, especialmente nas áreas de Educação e moralidade. Ao se posicionar contrariamente ao ensino domiciliar, o MEC no governo Lula recoloca a Educação no campo das políticas públicas universais, reduzindo a permeabilidade institucional a projetos educacionais fortemente ancorados em racionalidades religiosas. Trata-se, assim, de uma inflexão que não é apenas administrativa, mas simbólica, na medida em que reafirma a escola como espaço público laico, regulado por princípios republicanos e não por doutrinas morais particulares.

Essa disputa também pode ser compreendida como um embate entre diferentes formas de governar a infância. O *homeschooling*, quando defendido por setores conservadores, opera como uma tecnologia de governo que busca restringir a circulação de certos saberes e disciplinar os corpos infantis a partir de valores familiares e religiosos específicos. O reposicionamento do MEC em 2023, ao reafirmar a escola pública como dispositivo central, recoloca o Estado como instância legítima de mediação entre saber, poder e formação dos sujeitos, limitando a captura da política educacional por projetos moralizantes. Assim, a oscilação do MEC entre 2022 e 2023 sugere como a Educação se torna um campo privilegiado de disputa entre projetos de sociedade. A mudança de posicionamento do Ministério, portanto, funciona como indicador empírico das tensões estruturais que atravessam o debate sobre o *homeschooling* no Brasil contemporâneo.

Essa mudança pode ser compreendida como um deslocamento no regime de governamentalidade que orienta a ação estatal. Para o autor, os governos não apenas administram políticas, mas produzem modos específicos de governar populações, articulando saberes, instituições e práticas discursivas (Foucault, 2008) e o MEC, enquanto órgão central da política educacional, opera como um dispositivo estratégico dessa governamentalidade. Destarte, a alteração de posicionamento não indica instabilidade institucional, mas reitera

como o órgão é atravessado por diferentes racionalidades de poder, conforme o projeto político em curso no Executivo federal. Quando o MEC, em 2022, endossou a escolarização domiciliar, operou no sentido de relativizar a escola enquanto espaço privilegiado de normalização, socialização e produção de sujeitos. Em contrapartida, ao se posicionar de forma contrária em 2023, o órgão reafirma a escola como instituição central do Estado democrático, responsável não apenas pela transmissão de conhecimentos, mas pela garantia de direitos, pela convivência com a diversidade e pela produção de subjetividades compatíveis com uma ordem social republicana (Veiga-Neto, 2011).

Além da maioria ser contrária à aprovação do PL nesses organismos e instituições públicas de direito, a categoria “apenas em situações específicas”, identificada no gráfico, corresponde a dois posicionamentos institucionais que se distinguem tanto do apoio quanto da rejeição direta ao PL nº 1.338/2022. Esses votos foram proferidos, respectivamente, pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e pela Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (CONFENEN), e expressam racionalidades distintas que, embora não se oponham frontalmente à discussão da escolarização domiciliar, recusam sua generalização como política educacional.

No caso do UNICEF, o posicionamento condicional está ancorado na defesa da proteção integral da criança e do adolescente. A entidade reconhece a possibilidade de exceções muito delimitadas, como situações de hospitalização prolongada ou contextos específicos como o de crianças circenses, cujas condições de vida dificultam a frequência regular à escola. Trata-se, portanto, de uma leitura que não legitima o *homeschooling* como alternativa pedagógica ampla, mas como medida excepcional e transitória, subordinada ao princípio do melhor interesse da criança. Esse posicionamento reforça a centralidade da escola como espaço prioritário de escolarização e proteção, admitindo flexibilizações apenas quando o próprio Estado, por meio de políticas públicas, não consegue assegurar o acesso contínuo à Educação formal. Nessa perspectiva, a escolarização domiciliar não é concebida como direito da família, mas como resposta contingente a situações de vulnerabilidade específicas.

Já a posição da CONFENEN se diferencia por seu caráter eminentemente jurídico-institucional. Ao classificar sua concordância como restrita, a entidade não se detém apenas na dimensão pedagógica ou social da escolarização em casa, mas questiona a forma legislativa escolhida para sua regulamentação. Ao sugerir que o tema fosse tratado por meio

de uma Proposta de Emenda Constitucional (PEC), e não por alterações pontuais na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a CONFENEN sinaliza preocupação com a coerência normativa do ordenamento jurídico educacional. A crítica à chamada “colcha de retalhos” (Brasil, 2022, p. 16) na LDB mostra o entendimento de que, caso reconhecida, a prática implicaria redefinições estruturais no direito à Educação, não podendo ser incorporada de maneira fragmentada a uma legislação que tem como eixo a escolarização institucional.

Diferentemente dos discursos favoráveis ao PL que invocam a liberdade e a autonomia familiar como princípios centrais, os posicionamentos condicionais reforçam que a Educação permanece sob responsabilidade pública, mesmo quando flexibilizada. Ao admitir exceções estritamente delimitadas, essas entidades rejeitam a ideia de que o ensino domiciliar possa ser normalizado como política educacional ampla. Assim, os votos classificados como “apenas em situações específicas” não tensionam o regime de escolarização pública da mesma forma que o discurso favorável, mas funcionam como uma espécie de estratégias de contenção, delimitando fronteiras entre o excepcional e o normativo no campo educacional.

Dessa forma, a presença dessas duas posições no conjunto das audiências não indica ambiguidade ou divisão equilibrada, mas reforça a leitura de que o consenso institucional majoritário desses órgãos se constrói em torno da centralidade da escola e do Estado. As exceções apontadas pelo UNICEF e pela CONFENEN operam mais como mecanismos de ajuste técnico e jurídico do que como endosso político à retirada da Educação do espaço público escolar.

Entre os especialistas em Educação, o gráfico assinala uma predominância também mais acentuada de posições contrárias ao PL. Esse número pode ser interpretado como a reação de um campo de saber específico diante da tentativa de deslocamento de sua autoridade. A escolarização do doméstica tensiona diretamente o papel da pedagogia e da docência como saberes especializados, propondo a substituição parcial e/ou total da escola por práticas educativas privadas e domésticas. Veiga-Neto (2011) argumenta que, quando determinados saberes perdem centralidade institucional, não é apenas um campo profissional que se fragiliza, mas todo um conjunto de práticas discursivas que sustentam determinadas formas de governar e de produzir subjetividades. Trata-se, portanto, de uma proposta que não apenas desloca o espaço da Educação, mas também desloca o lugar do saber pedagógico, reconfigurando as hierarquias de legitimidade no campo educacional. Assim, a oposição dos

especialistas em Educação expressa uma forma de resistência à desqualificação do saber pedagógico e à desinstitucionalização da escola.

Essa predominância também pode ser compreendida como expressão de uma disputa epistemológica e política em torno da autoridade legítima para definir o que é Educação, como ela deve ocorrer e quais sujeitos estão habilitados a exercê-la. A escola, enquanto instituição, opera como um desses dispositivos centrais, pois é nela que o saber pedagógico se materializa em práticas curriculares, avaliativas e formativas. Ao relativizar a necessidade da escola e do professor, o *homeschooling* questiona o próprio dispositivo que sustenta a pedagogia como campo de conhecimento legítimo, abrindo espaço para formas de Educação menos reguladas e mais dependentes de valores privados, morais ou religiosos.

Por último, no âmbito das organizações da sociedade civil, a distribuição mais equilibrada entre posições favoráveis e contrárias induz a heterogeneidade dos discursos que disputam a definição legítima da Educação. A distribuição quase equilibrada de posicionamentos entre essas organizações, com nove falas contrárias e oito favoráveis ao PL nº 1.338/2022, constitui um número analiticamente relevante, pois coaduna com o grau de polarização social e política que atravessa não só debate sobre o *homeschooling* no Brasil contemporâneo. Esse estreito intervalo numérico pode sugerir que a controvérsia em torno da escolarização em casa extrapola divergências técnicas ou pedagógicas, refletindo clivagens ideológicas mais amplas que estruturam o campo público brasileiro nos últimos anos.

A literatura sobre polarização política no Brasil têm destacado que, especialmente a partir da década de 2010, o país passou a vivenciar uma polarização afetiva e ideológica, no qual disputas eleitorais passaram a organizar identidades políticas antagônicas e moralizadas (Almeida, 2017; Nicolau, 2020; Rocha, 2021). As eleições presidenciais de 2022, marcadas por percentuais de votos válidos extremamente próximos entre os dois principais candidatos⁹⁹, tornaram-se um símbolo desse cenário de divisão social. Nesse sentido, o equilíbrio 9×8 observado entre as organizações da sociedade civil nas audiências públicas funciona como um microcosmo dessa polarização nacional, elucidando como temas educacionais também se tornam arenas privilegiadas de disputa política.

Assim como vimos anteriormente, autores como Ronaldo de Almeida (2017) e Esther Solano (2022) argumentam que questões relacionadas à Educação, à família e à infância

⁹⁹ No segundo turno das eleições presidenciais de 2022, Luiz Inácio Lula da Silva foi eleito com 50,90% dos votos válidos contra 49,10% de Jair Bolsonaro, demonstrando uma disputa extremamente polarizada.

passaram a ocupar lugar central nas chamadas “guerras culturais”, sendo mobilizadas por diferentes grupos como marcadores identitários e políticos. O *homeschooling*, nesse cenário, opera como um significante condensador, capaz de articular críticas à escola pública, defesa da autonomia familiar, valores religiosos e oposição ao Estado. Por outro lado, organizações da sociedade civil contrárias ao PL mobilizam uma gramática dos direitos sociais, da Educação pública e da proteção da infância, reafirmando o papel do Estado como mediador legítimo dessas políticas. E nesse cenário pode ser compreendido como um campo de forças no qual diferentes racionalidades de governo disputam a condução das condutas sociais. O debate sobre o tema alude, assim, a uma disputa entre modos distintos de governar a infância e a Educação, nos quais a família e o Estado são posicionados como instâncias concorrentes de autoridade. Como aponta Foucault (2008), o governo das populações se realiza por meio da articulação entre saberes, instituições e práticas, e a Educação constitui um dos espaços privilegiados dessa governamentalidade.

O quase equilíbrio numérico entre posições favoráveis e contrárias no interior das organizações da sociedade civil também corrobora a crítica de que a sociedade civil não pode ser compreendida como um bloco homogêneo ou automaticamente progressista. Conforme observa Avritzer (2016), a sociedade civil brasileira é marcada por conflitos internos, assimetrias de poder e disputas ideológicas profundas, que se intensificaram no cenário mais recente de crise democrática e polarização política. O placar de 9×8 chancela nas audiências, portanto, que a sociedade civil é também um espaço de antagonismo, no qual se confrontam projetos educacionais e societários distintos. Logo, a proximidade numérica entre os posicionamentos favoráveis e contrários dentro da sociedade civil representada nas audiências, contribui para a construção de uma narrativa de sociedade dividida, frequentemente mobilizada no próprio processo legislativo. Ao indicar ausência de consenso social claro, essa proximidade pode ser utilizada tanto para justificar a necessidade de regulação quanto para sustentar posições de cautela ou rejeição ao projeto. E nesse entremeio, o 9×8 não se reduz a uma estatística descritiva, mas se apresenta como um indicador empírico da polarização política que atravessa o debate educacional no Brasil contemporâneo, conectando o tema do *homeschooling* às disputas mais amplas entre projetos políticos associados, simbolicamente, aos polos Lula e Bolsonaro.

Cabe frisar também que esse cenário não constitui um fenômeno isolado do caso brasileiro, mas se insere em um movimento mais amplo de recrudescimento do

conservadorismo em escala global. Conforme tem argumentado José Antonio Miranda Sepúlveda (2025) em suas análises sobre conservadorismo, Educação e laicidade, as disputas educacionais contemporâneas devem ser compreendidas como parte de um cenário internacional marcado pela reorganização das direitas, pela reativação de moralidades religiosas e pela contestação de políticas públicas orientadas por direitos humanos, diversidade e igualdade social.

A literatura mobilizada nesse sentido também aponta que esse movimento não é exclusivo do Brasil, mas se manifesta em diferentes nacionalidades, como Estados Unidos, Europa Oriental e América Latina, onde agendas conservadoras têm se articulado em torno da defesa da família, da crítica ao Estado e da oposição a currículos escolares que abordam gênero, sexualidade, diversidade cultural e direitos humanos. Nessa perspectiva, o debate sobre o *homeschooling* integra um repertório transnacional de disputas morais e educacionais, no qual atores religiosos e políticos compartilham narrativas, estratégias e argumentos, ainda que adaptados às especificidades locais (Applle, 2006, Almeida, 2017).

No caso brasileiro, a quase paridade entre posições favoráveis e contrárias no interior da sociedade civil organizada reflete, portanto, a internalização dessas disputas globais mais amplas dentro do plano nacional. O ensino em casa, assim, não se apresenta apenas como alternativa educacional, mas como símbolo de resistência conservadora à escola pública enquanto instituição laica, plural e orientada por princípios republicanos.

Além disso, Sepúlveda (2025) enfatiza que o avanço do conservadorismo na Educação deve ser analisado em articulação com processos de deslegitimação do conhecimento científico e pedagógico, substituído por discursos morais e religiosos que reivindicam igual ou maior autoridade no debate público. Essa lógica contribui para a polarização observada nas audiências do PL nº 1.338/2022, pois coloca em confronto regimes de verdade distintos. Tal conflito, portanto, não se limita ao campo da Educação, mas envolve disputas sobre democracia, laicidade, direitos sociais e o papel do Estado. Veiga-Neto (2022) contribui para aprofundar essa leitura ao destacar que as disputas educacionais contemporâneas não dizem respeito apenas a conteúdos curriculares, mas à própria definição dos locais legítimos de produção do saber e do poder pedagógico. Trata-se, portanto, de uma disputa sobre quem governa a infância e por meio de quais dispositivos.

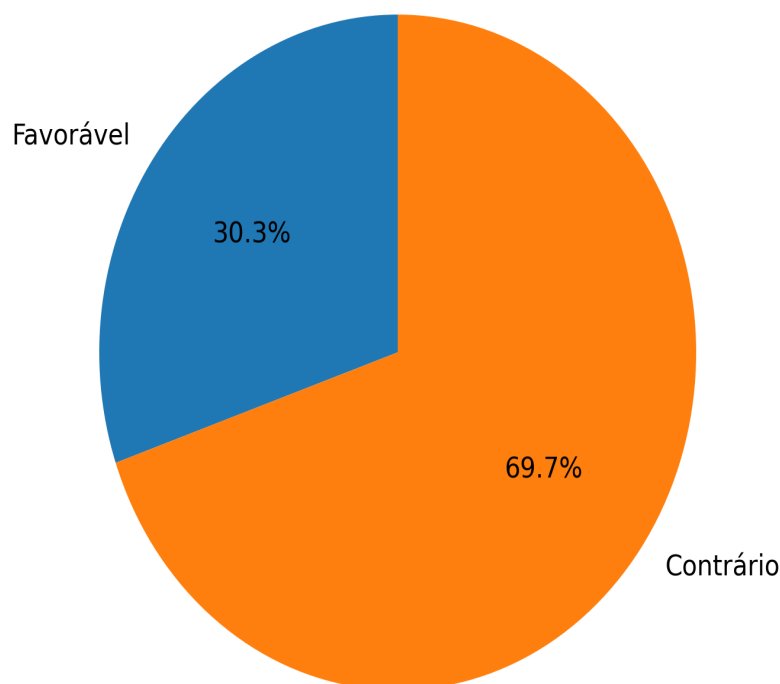
Diante desse quadro, é possível concluir que foi no interior das organizações da sociedade civil que o Senado conseguiu promover uma alternância de opiniões mais expressiva e reflexiva nas audiências públicas do PL nº 1.338/2022. Diferentemente do que ocorreu entre os especialistas em Educação — cuja oposição ao projeto foi amplamente majoritária — e entre os órgãos e instituições públicas de defesa de direitos — que apresentaram um posicionamento predominantemente contrário, ancorado em marcos jurídicos e administrativos consolidados —, a sociedade civil organizada compareceu às audiências como um espaço marcado pela heterogeneidade discursiva e pelo confronto direto entre projetos educacionais antagônicos. Essa alternância não deve ser lida como sinal de indefinição, mas como apontamento de que a sociedade civil funciona como arena privilegiada de disputa política e simbólica, na qual diferentes racionalidades — pedagógicas, morais, religiosas e de direitos — se enfrentam de maneira mais explícita.

Nesse sentido, ao acolher posições favoráveis e contrárias em proporções semelhantes, o Senado produziu, nesse setor específico, um debate mais pluralizado, que reflete de forma mais nítida as clivagens e polarizações presentes na sociedade brasileira contemporânea, ainda que tal pluralidade não se tenha reproduzido com a mesma intensidade nos campos técnico-pedagógico e jurídico-institucional. Do mesmo modo, a forte presença de posições contrárias entre especialistas em Educação e órgãos públicos de direito pode ser compreendida como uma prática de resistência aos processos de privatização da Educação e de desinstitucionalização da escola. Como observa Veiga-Neto (2011), a escola permanece um espaço privilegiado de disputa política justamente porque concentra saberes, poderes e práticas de governo. O gráfico, nesse sentido, não apenas sintetiza quantitativamente os posicionamentos das audiências, mas visualiza um campo de forças no qual se confrontam diferentes racionalidades de governo da infância, da Educação e da sociedade.

Além disso, mesmo que a lógica binária não expresse da melhor forma as argumentações presentes nas audiências. Pelo gráfico 3 é possível perceber a distorção entre as proporcionalidades favoráveis e contrárias.

Gráfico 3 - Distribuição total dos posicionamentos

Distribuição geral dos posicionamentos
(Favoráveis x Contrários)
Audiências Públicas do PL nº 1.338/2022



Fonte: produzido pela autora.

As manifestações contrárias correspondem a 69,7% do total das falas analisadas, frente a 30,3% de posicionamentos favoráveis. Essa assimetria quantitativa indica que, no interior da arena institucional do Senado, a proposta encontrou resistência majoritária entre os atores convidados a se manifestar, sugerindo a ausência de consenso técnico, pedagógico e social em torno do ensino domiciliar como política pública¹⁰⁰.

Do ponto de vista analítico, esse gráfico expressa uma disputa entre projetos distintos de Educação, infância e Estado. A prevalência de posicionamentos contrários reflete, sobretudo, a atuação de entidades e sujeitos vinculados à defesa de direitos, à Educação pública e à pesquisa educacional, que mobilizam argumentos centrados na equidade, na função social da escola e na responsabilidade estatal pela garantia do direito à Educação. Por outro lado, a presença de 30,3% de manifestações favoráveis demonstra que o *homeschooling*

¹⁰⁰ Levando inclusive em uma das audiências a defensores do projeto reclamarem da assimetria de convidados favoráveis e contrários conforme vimos no capítulo anterior.

não é uma pauta marginal, mas uma demanda politicamente organizada, ainda que minoritária no espaço das audiências. Esses posicionamentos favoráveis concentram-se, majoritariamente, em associações de famílias educadoras, autores vinculados ao movimento *homeschooler* e setores alinhados à defesa da autonomia familiar. A proporção relativamente expressiva dessas falas indica que, apesar da resistência predominante, há um campo discursivo ativo que busca legitimar a escolarização domiciliar como alternativa educacional legítima e juridicamente reconhecível.

Dessa forma, o gráfico sintetiza visualmente a tensão central que atravessa o debate sobre o *homeschooling*: a predominância das posições contrárias não encerra o debate, mas sugere que a regulamentação da escolarização domiciliar se dá em um contexto de forte contestação, no qual a escola pública permanece, para a maioria dos atores ouvidos, como instituição indispensável à garantia da igualdade, da proteção social e da democracia.

Desta forma, embora os números sozinhos não representem toda a realidade discursiva do debate, essa distribuição quantitativa sustenta analiticamente a opção por organizar o corpus a partir do lugar institucional de enunciação, mostrando que o debate não se estrutura apenas por posicionamentos favoráveis ou contrários, mas pela assimetria de pesos institucionais e regimes de legitimidade discursiva em disputa; já que, apesar de a maioria dos argumentos terem sido contrários a aprovação do PL, o parecer final caminhou no sentido de aprová-lo. Cabe agora, além de contabilizar esses posicionamentos, analisar qualitativamente quais foram eles e como se apresentaram nas audiências. É nesse caminho que se desdobrará o próximo tópico.

4.2 - Os argumentos mobilizados contra o projeto de lei¹⁰¹

As falas selecionadas atribuídas a representantes de órgãos e instituições públicas de garantia de direito enfatizam, no geral, a Educação como direito público subjetivo e a escola como espaço institucional indispensável à sua garantia. Esses representantes insistem, de forma geral, que a escolarização doméstica fragiliza mecanismos de acompanhamento pedagógico e de proteção social, sobretudo em contextos de desigualdade. Essas instituições reiteraram que a escolarização não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve

¹⁰¹ Os posicionamentos separados por entidades representativas buscam na escrita evitar a repetição de argumentos, mas isso não quer dizer que eles não aconteceram dentro dos três grupos.

processos de socialização, convivência democrática e identificação de situações de violação de direitos, além de elencar casos de sucesso em países estrangeiros onde o mesmo tipo de legislação não é permitido. Reafirmam também a centralidade do Estado na garantia do direito à Educação.

Nesses trechos, o *homeschooling* é problematizado ainda a partir da dificuldade de o poder público assegurar padrões mínimos de qualidade, acompanhamento pedagógico e responsabilização em casos de violação de direitos. Os representantes enfatizam que a escolarização domiciliar desloca para o âmbito privado funções que são historicamente atribuídas às políticas públicas educacionais, tensionando o princípio da igualdade de acesso. Destaca-se também a defesa da Educação como política pública estruturante, ancorada em marcos legais nacionais e internacionais. Os autores dos argumentos contrários ao PL nesse segmento enfatizam que a escolarização doméstica tenciona compromissos assumidos pelo Estado brasileiro no campo dos direitos humanos, da Educação inclusiva em âmbitos nacionais e internacionais e ressalta a importância da escola como espaço de garantia de equidade e de acompanhamento sistemático da aprendizagem.

Esses atores problematizam o *homeschooling* como prática que pode dificultar a identificação precoce de situações de violência doméstica, abuso sexual, negligência, exploração do trabalho infantil e outras violações de direitos, especialmente em contextos de vulnerabilidade social. Os argumentos nesse sentido destacam que a escola é, muitas vezes, o principal espaço institucional de visibilidade da criança para além do núcleo familiar. Professores, equipes pedagógicas e demais profissionais da Educação são frequentemente responsáveis por identificar sinais de sofrimento, queda de rendimento, mudanças comportamentais e outros sinais que acionam redes de proteção. A retirada da criança do ambiente escolar é, portanto, interpretada como um fator de invisibilização, que fragiliza a atuação de conselhos tutelares, do Ministério Público e das políticas públicas de proteção.

Essas falas também reforçam que o direito à Educação pertence à criança e ao adolescente, e não exclusivamente à família. Nesse sentido, a autonomia parental encontra limites na garantia dos direitos fundamentais da infância. A escolarização no lar, quando ampliada e normalizada por meio de legislação permissiva, é vista como prática que desloca excessivamente para o espaço privado responsabilidades constitucionalmente compartilhadas entre família, sociedade e Estado, comprometendo a prioridade absoluta conferida às crianças e adolescentes no ordenamento jurídico brasileiro em detrimento aos responsáveis.

Esse posicionamento se ancora em uma tradição consolidada do pensamento educacional brasileiro, que compreende a escolarização como responsabilidade indelegável do Estado e como política pública estruturante. Carlos Roberto Jamil Cury é um dos autores que fundamentam de modo direto esse entendimento ao afirmar que o direito à Educação, no ordenamento jurídico brasileiro, não se configura como uma concessão facultativa, mas como um dever estatal. Segundo o autor, “o direito à educação, enquanto direito público subjetivo, implica a possibilidade de exigir do Estado o seu cumprimento, não se tratando de uma liberalidade, mas de um dever jurídico que vincula o poder público” (Cury, 2002, p. 260). Essa concepção aparece reiteradamente nas falas contrárias ao *homeschooling*, quando os representantes alertam que a escolarização doméstica fragiliza os mecanismos de acompanhamento pedagógico, fiscalização e responsabilização em casos de violação de direitos, deslocando para o âmbito privado funções que historicamente cabem às políticas públicas educacionais. Sob essa ótica, os argumentos contrários à escolarização em casa destacam que o *homeschooling* tende a aprofundar desigualdades, pois a capacidade de oferecer uma Educação consistente no âmbito doméstico varia de acordo com condições socioeconômicas, culturais e territoriais, tensionando o princípio constitucional da igualdade de acesso.

Miguel Arroyo reforça essa crítica ao enfatizar que a escola pública cumpre uma função que extrapola a dimensão pedagógica estrita, constituindo-se como espaço de reconhecimento, visibilidade e proteção de sujeitos historicamente vulnerabilizados. Para o autor, “a escola pública é um dos poucos espaços institucionais em que as desigualdades sociais podem ser confrontadas, nomeadas e, ainda que parcialmente, enfrentadas” (Arroyo, 2012, p. 43). Essa dimensão aparece de forma recorrente nas falas analisadas, sobretudo quando os representantes ressaltam o papel da escola na identificação de situações de violência, negligência e exclusão, bem como na garantia de acompanhamento sistemático da aprendizagem — aspectos dificilmente asseguráveis de modo equivalente no âmbito privado da família.

No campo da sociologia política, Norberto Bobbio também oferece elementos fundamentais para compreender a centralidade dos argumentos do setor público na proteção de direitos. Para o autor, “o problema fundamental dos direitos humanos hoje não é tanto justificá-los, mas protegê-los” (Bobbio, 2004, p. 23). Essa afirmação sintetiza as falas mencionadas por esse setor, que deslocam o debate do *homeschooling* do plano abstrato da

liberdade familiar para o plano concreto da capacidade estatal de proteção. Ao enfatizar que o direito à Educação pertence à criança — e não exclusivamente à família —, esses representantes reafirmam que a infância é objeto de tutela jurídica especial, o que exige mecanismos públicos de acompanhamento contínuo. Essa concepção encontra respaldo na doutrina da proteção integral, segundo a qual crianças e adolescentes são sujeitos de direitos em condição peculiar de desenvolvimento, demandando proteção prioritária do Estado. Como destaca Cury (2011), a proteção integral pressupõe a existência de políticas públicas intersetoriais capazes de assegurar visibilidade, cuidado e intervenção diante de situações de risco.

Assim, os posicionamentos das instâncias de defesa dos direitos sociais reafirmam a indispensabilidade do setor público na garantia do direito à Educação e na proteção da infância. Ao problematizar o *homeschooling* como prática que desloca responsabilidades coletivas para o âmbito privado, esses discursos posicionam-se que a defesa da escolarização institucional não se limita a uma opção pedagógica, mas se inscreve em um projeto de responsabilidade estatal, justiça social e proteção de direitos fundamentais, no qual a escola ocupa lugar estratégico como elo entre Educação, cidadania e proteção social.

Por seu turno, as intervenções de especialistas na área educacional reiteram, de modo consistente, argumentos pedagógicos e sociológicos que concebem a Educação escolar como um processo que extrapola a mera instrução ou transmissão de conteúdos. Para esse agrupamento, a escola constitui um espaço coletivo de aprendizagem no qual se articulam convivência com a diferença, socialização democrática, formação cidadã e acompanhamento pedagógico sistemático. Nesse sentido, a Educação escolar é apresentada como um processo intencional e institucionalizado, atravessado por relações sociais, culturais e políticas que não podem ser plenamente reproduzidas no âmbito doméstico.

Um dos eixos mobilizados pelos especialistas é a experiência do ensino remoto emergencial durante a pandemia da Covid-19, frequentemente citada como evidência empírica dos limites da Educação fora da escola. Ainda que reconheçam que a escolarização domiciliar não se confunde integralmente com o ensino remoto, esses especialistas utilizam a pandemia como um laboratório involuntário que mostrou o aprofundamento das desigualdades educacionais, a fragilização dos vínculos pedagógicos e a perda de referências coletivas fundamentais ao processo formativo. A experiência pandêmica trouxe à tona, de forma contundente, para esse setor, que a retirada do espaço escolar afeta não apenas a

aprendizagem, mas também o acompanhamento pedagógico, a socialização e a proteção de crianças e adolescentes.

A partir dessa demonstração, os especialistas argumentam que a escolarização sob tutela exclusiva dos responsáveis, mesmo quando submetida a algum grau de regulação estatal, tende a beneficiar grupos socialmente privilegiados, dotados de maior capital cultural, tempo disponível e recursos materiais. Tal configuração comprometeria diretamente o princípio da equidade que orienta as políticas públicas educacionais, ao reforçar desigualdades já existentes. Assim, a crítica ao *homeschooling* não se restringe à sua viabilidade pedagógica, mas se insere em uma leitura sobre os efeitos sociais da privatização da Educação.

Outro eixo recorrente nas falas diz respeito à especialização do trabalho docente. Os especialistas rejeitam a ideia de que membros da família possam substituir o professor sem prejuízo à função social da escola. Essa crítica não implica a desvalorização do papel educativo da família, mas estabelece uma delimitação clara entre campos distintos de atuação: à família cabe a socialização primária, enquanto à escola compete a mediação pedagógica sistemática, exercida por profissionais qualificados, formados para lidar com currículos, avaliações, diversidade e conflitos próprios do espaço escolar. A docência, nesse sentido, é apresentada como um trabalho especializado, fundamental para garantir a intencionalidade pedagógica e a qualidade do processo educativo.

A escola é, assim, concebida como um espaço social específico, distinto do lar, no qual os sujeitos são desafiados a conviver com a pluralidade, o dissenso e a alteridade. Para os especialistas, a redução da Educação ao espaço doméstico fragiliza as experiências formativas justamente por limitar o contato com a diferença e com o coletivo — elementos centrais da formação cidadã em sociedades democráticas. Diferentemente da família, a escola opera como espaço público laico, atravessado por normas, saberes e práticas que produzem experiências educativas compartilhadas e socialmente referenciadas.

Essa leitura encontra respaldo na reflexão de António Nóvoa, ao afirmar que “a pandemia mostrou, de forma brutal, que não há substituto para a escola e para o professor enquanto profissionais da educação” (2020, p. 9). A ausência da escola física escancarou não apenas dificuldades de aprendizagem, mas também a perda de rotinas, vínculos afetivos, referências coletivas e acompanhamento pedagógico contínuo, reforçando a crítica à

idealização da Educação no espaço doméstico. Pierre Bourdieu contribui para aprofundar essa análise ao destacar que a escola opera como uma instância relativamente autônoma em relação à família, capaz de tensionar desigualdades de origem ao garantir acesso a saberes que não circulam de forma equânime nos diferentes contextos familiares. Para o autor, “a escola pode contribuir para reduzir as desigualdades apenas na medida em que se afirma como instância distinta da família e do meio social de origem” (Bourdieu, 1998, p. 54). Essa distinção é central nos argumentos contrários ao *homeschooling*, pois tangencia que a escolarização fora da escola tende a reforçar desigualdades estruturais, ao depender fortemente dos capitais econômicos, culturais e simbólicos das famílias.

Dessa forma, as falas dos especialistas problematizam a noção de autonomia familiar irrestrita, ao afirmarem que o direito à Educação não pode ser confundido com a exclusividade da autoridade parental. A Educação é compreendida como uma responsabilidade coletiva e institucional, que envolve o Estado, a escola e profissionais especializados. Assim, os posicionamentos desse grupo reafirmam que a escola e a docência são condições indispensáveis para que a Educação cumpra sua função pública, democrática e emancipatória. A crítica ao *homeschooling*, nesse conjunto de falas, não se dirige apenas ao formato pedagógico, mas à ameaça que ele representa à concepção de Educação como bem público e à escola como instituição central na construção da igualdade, da cidadania e da justiça social.

Findando as falas contrárias à aprovação do PL nº 1.338/2022 nas audiências, as intervenções das entidades organizadas da sociedade civil mobilizam um repertório discursivo que articula de forma indissociável Educação, democracia e justiça social. Esses atores partem da compreensão de que a escola pública constitui uma conquista histórica e coletiva, resultante de lutas sociais e políticas pela universalização do direito à Educação, pela redução das desigualdades e pela consolidação de princípios democráticos. Nessa perspectiva, a escolarização não é concebida como escolha individual ou arranjo privado, mas como política pública estruturante e responsabilidade do Estado.

As entidades enquadram o *homeschooling* como uma prática que ameaça a coesão do sistema educacional, ao deslocar a Educação do campo do direito público para a esfera privada. A substituição parcial ou total da escola por modelos domiciliares é interpretada como fator de fragmentação educacional, capaz de produzir trajetórias formativas desiguais e de enfraquecer a noção de Educação como bem comum. Nesse sentido, a crítica ao PL não se

limita ao formato pedagógico da escolarização domiciliar, mas incide sobre seus efeitos sistêmicos, especialmente no que diz respeito à equidade e à universalidade das políticas educacionais.

Um eixo central das falas desse grupo é o enquadramento do PL nº 1.338/2022 como parte de um movimento de individualização dos direitos sociais. Para essas entidades, a regulamentação do *homeschooling* reforça uma lógica segundo a qual a garantia de direitos passa a ser tratada como responsabilidade individual das famílias, e não como dever coletivo assegurado por políticas públicas. Tal deslocamento é percebido como especialmente problemático no campo educacional, pois tende a normalizar práticas desiguais de escolarização, profundamente dependentes das condições econômicas, culturais e simbólicas das famílias.

Neste enquadramento, a escolarização dentro de casa é compreendida como forma de privatização simbólica da Educação, uma vez que transfere para o âmbito privado decisões, responsabilidades e processos que historicamente foram construídos como atribuições do espaço público escolar. As entidades alertam que essa dinâmica pode abrir precedentes para a desresponsabilização progressiva do Estado, enfraquecendo sua capacidade de garantir padrões mínimos de qualidade, acompanhamento pedagógico e proteção social, além de favorecer a emergência de nichos privatistas no interior da Educação básica, inclusive associados à comercialização de materiais, plataformas e serviços educacionais.

As falas também ressaltam que a escola pública cumpre funções que extrapolam a dimensão instrucional, atuando como espaço de socialização democrática, convivência com a diversidade e construção de referências coletivas. Ao tentar deslocar a Educação para o espaço doméstico, o *homeschooling* fragilizaria essas dimensões, restringindo as experiências formativas ao universo familiar e limitando o contato com a pluralidade social, cultural e política que caracteriza a vida em sociedade. Nesse sentido, a crítica das entidades da sociedade civil converge para a defesa da escola como instituição fundamental à democracia, capaz de produzir vínculos sociais e promover a igualdade de oportunidades.

No cenário brasileiro, esses argumentos encontram respaldo em análises que destacam os riscos da fragmentação das políticas educacionais e da responsabilização individual das famílias. Luiz Carlos de Freitas, por exemplo, aponta que a individualização das respostas educacionais tende a corroer o sentido público da Educação e a reduzir a capacidade do

Estado de enfrentar desigualdades estruturais. Para o autor, “a fragmentação das políticas educacionais e a responsabilização individual das famílias são estratégias que enfraquecem a educação como direito social e ampliam desigualdades” (Freitas, 2018, p. 34). As entidades da sociedade civil, ao se posicionarem contrariamente ao PL, aproximam-se dessa crítica ao enfatizar que a Educação deve ser compreendida como política pública universal, e não como escolha privada condicionada a recursos individuais.

Dessa forma, os posicionamentos contrários ao *homeschooling* expressos pelas entidades organizadas da sociedade civil articulam uma defesa consistente da Educação pública como direito coletivo, indissociável dos princípios da equidade, da justiça social e da democracia. A rejeição ao PL nº 1.338/2022, nesse conjunto de falas, não se limita à recusa de um modelo pedagógico específico, mas se inscreve em uma crítica ampla às tendências contemporâneas de privatização simbólica e individualização dos direitos sociais, reafirmando a escola pública como instituição central para a construção da cidadania e da igualdade no Brasil.

4.3 - Os argumentos mobilizados a favor do projeto de lei

No que se refere à análise dos discursos favoráveis à aprovação do PL nº 1.338/2022, observa-se que o conjunto de manifestações identificadas ao longo das audiências públicas é numericamente reduzido, totalizando apenas dez intervenções¹⁰². Além disso, diferentemente do que ocorreu com os posicionamentos contrários, os argumentos apresentados por esses sujeitos não se distribuem de forma significativamente distinta entre as categorias analíticas adotadas — órgãos e instituições públicas, organizações da sociedade civil e especialistas em Educação. Ao contrário, há uma forte convergência discursiva entre esses diferentes lugares institucionais, com recorrência de justificativas, enquadramentos e diagnósticos semelhantes acerca da escolarização domiciliar.

Diante deste cenário, optou-se por realizar a análise dos discursos favoráveis de forma conjunta e transversal, privilegiando os eixos argumentativos comuns que atravessam as falas, em vez de segmentá-las por tipo de entidade. Essa escolha metodológica não implica

¹⁰² Retirando as representações repetidas em mais de uma audiência, mas mantendo a análise completa das falas.

homogeneizar os sujeitos ou desconsiderar suas posições institucionais, mas reconhece que, nesse caso específico, a proximidade dos argumentos torna mais produtiva uma leitura global do discurso favorável ao PL. Assim, a análise passa a enfatizar as regularidades discursivas e os sentidos compartilhados que sustentam a defesa da escolarização domiciliar, permitindo compreender como diferentes atores, ainda que situados em posições institucionais distintas, articulam um mesmo repertório de justificações em favor da regulamentação do *homeschooling*.

Dentre as argumentações favoráveis, a ANED aparece em duas audiências, atuando como representante organizada de famílias homeschoolers. Suas falas enfatizam que a escolarização doméstica já é uma prática social existente no Brasil e que a ausência de regulamentação produziria insegurança jurídica tanto para as famílias quanto para o Estado. A entidade sustenta que o *homeschooling* não se coloca como oposição à escola pública, mas como uma modalidade alternativa, destinada a um público específico e pequeno em relação à população brasileira. Outro eixo central do discurso da ANED é a capacidade organizativa das famílias, apresentadas como responsáveis, comprometidas e aptas a assumir a gestão da escolarização dos filhos. As falas insistem que as famílias planejam rotinas, currículos e avaliações, rebatendo a ideia de improvisação ou negligência. A entidade também defende mecanismos de avaliação estatal, buscando afastar a acusação de ausência de controle público.

No âmbito dessa fala, o PL nº 1.338/2022 é apresentado não como um mecanismo de desregulação, mas como instrumento de ordenamento estatal. A ANED, nesse cenário, enfatiza que o texto legal prevê critérios de escolaridade mínima para responsáveis ou preceptores, matrícula vinculada a instituições de ensino, avaliações periódicas, fiscalização por órgãos públicos e retorno obrigatório à escola em casos de insuficiência pedagógica. Tal argumentação sustenta que a regulamentação permitiria distinguir famílias consideradas “protetivas” de situações de evasão escolar ou violação de direitos, reforçando a legitimidade da escolarização em casa como prática compatível com o ordenamento jurídico brasileiro

Outras associações regionais também foram representadas. As intervenções das associações de famílias educadoras: Associação de Famílias Educadoras do Distrito Federal, Associação de Famílias Educadoras de São Paulo e Associação de Famílias Educadoras de Santa Catarina — FAMEDUC, FAEDUSP e AFESC — mobilizam o argumento da crítica à generalização da violência intrafamiliar como obstáculo à regulamentação. As entidades

sustentam que não se pode presumir que famílias *homeschoolers* sejam espaços de negligência ou violação de direitos, argumentando que a violência também ocorre em contextos escolares formais. Assim, defendem que o *homeschooling* não deve ser interdito com base em exceções, mas regulamentado para permitir mecanismos de acompanhamento. Esse deslocamento discursivo procura neutralizar um dos principais argumentos contrários ao PL, reposicionando o debate em termos de confiança nas famílias e rejeição à suspeição generalizada.

As entidades também introduzem uma crítica direta à ideia de que a socialização escolar seja insubstituível. FAMEDUC, FAEDUSP e AFESC argumentam que a socialização pode ocorrer em outros espaços sociais, como atividades esportivas, culturais, religiosas e comunitárias. Para essas associações, a socialização não é monopólio da escola, e a convivência intergeracional e comunitária seria, inclusive, mais rica do que aquela proporcionada pelo ambiente escolar tradicional. Esse argumento busca desconstruir a centralidade da escola como espaço privilegiado de socialização. Mobilizam ainda um discurso fortemente ancorado em valores morais e afetivos, descrevendo o ensino domiciliar como “ato de amor”, de sacrifício e de responsabilidade parental. Ao refutar a ideia de que o *homeschooling* seria uma prática elitista, os representantes dessas entidades afirmam que a maioria das famílias envolvidas pertence às camadas médias e populares, reivindicando reconhecimento social e político para suas experiências educativas. Além disso, tais discursos questionam a escola como espaço privilegiado de proteção e socialização, sustentando que o ambiente familiar seria, em muitos casos, mais seguro e adequado ao desenvolvimento infantil.

Por fim, as falas dessas entidades incorporam de maneira mais explícita uma retórica identitária e de reconhecimento, apresentando as famílias *homeschoolers* como minoria social cujos direitos estariam sendo sistematicamente negados pelo Estado. A regulamentação do *homeschooling* é, assim, reivindicada como forma de reconhecimento jurídico e político de um modo legítimo de educar, enquadrando o PL como resposta à exclusão e à marginalização dessas famílias no ordenamento educacional. Esse argumento amplia a defesa do *homeschooling* para além da liberdade individual, inserindo-a em uma gramática de direitos e reconhecimento coletivo.

Ao longo das audiências, surgem também, apresentados por essas entidades ou por autores que defendem a questão, falas de pais e mães *homeschoolers*. Essas intervenções são

marcadas por relatos experienciais, nos quais a legitimidade do argumento decorre da vivência cotidiana com as crianças em casa. As famílias descrevem a prática como resposta a problemas vivenciados na escola, como violência, bullying, inadequação pedagógica ou conflitos morais e constroem uma imagem da família como núcleo educativo competente e moralmente comprometido, frequentemente contraposta a uma escola descrita como falha ou incapaz de garantir aprendizagem efetiva. O discurso valoriza a proximidade afetiva, o acompanhamento individualizado e a personalização do ensino, apresentando o *homeschooling* como forma de cuidado e proteção da infância. Suas posições, quando mencionadas, tendem a ser político-institucionais, defendendo a autonomia das famílias para reconhecer diferentes arranjos educacionais. Essas falas não se aprofundam em aspectos pedagógicos, mas reforçam o argumento da liberdade de escolha e da pluralidade educacional. O discurso dessas instâncias reforça a ideia de que o Estado deve regular sem proibir, reconhecendo essas práticas sociais já existentes. Trata-se de uma defesa mais normativa do que pedagógica, alinhada à ampliação das margens de decisão da família frente ao sistema educacional.

Nas duas primeiras audiências públicas que instruíram o PL nº 1.338/2022, observa-se a participação de Alexandre Magno F. Moreira e Carlos Xavier, ambos defensores da aprovação. Diferentemente de outros participantes, esses sujeitos não comparecem às audiências vinculados formalmente a entidades representativas específicas, como associações civis, conselhos, entidades ou órgãos públicos. Sua presença foi legitimada no espaço parlamentar a partir de outro tipo de reconhecimento: o de autores e intelectuais do campo do *homeschooling*, com produção discursiva previamente consolidada em livros, artigos e materiais de divulgação voltados à defesa dessa prática. Nesse sentido, Alexandre e Carlos são investidos de autoridade discursiva não por representarem coletivos organizados, mas por ocuparem posições estratégicas na produção e circulação de saberes favoráveis ao *homeschooling*, funcionando como referências intelectuais para famílias e movimentos que defendem essa prática.

Essa forma de legitimação dialoga com a noção de regimes de verdade e lugar institucional de enunciação, tal como mobilizada ao longo deste trabalho. Ainda que não falem em nome de uma entidade formalmente constituída, ambos os sujeitos enunciam a partir de um lugar socialmente reconhecido no interior do campo do *homeschooling*. Trata-se de um lugar construído pela autoria de obras, pela atuação pública e pela circulação de seus

discursos em redes, eventos e materiais formativos, o que lhes confere capital simbólico suficiente para serem considerados interlocutores válidos pelo Senado. Assim, sua participação confirma que o Parlamento reconhece não apenas representações institucionais formais, mas também figuras de autoridade discursiva, cuja legitimidade deriva do reconhecimento social e político de seus saberes.

Por fim, a presença desses dois autores nas audiências reforça a leitura de que o debate sobre o *homeschooling* não se estrutura apenas em torno de entidades coletivas, mas também incorpora sujeitos individuais que funcionam como mediadores discursivos entre a sociedade civil e o Parlamento. Ao convocá-los, o Senado amplia o espectro de vozes favoráveis ao PL, ao mesmo tempo em que reconhece a centralidade da produção intelectual e militante na sustentação pública da escolarização domiciliar. Essa estratégia contribui para a construção de um campo discursivo no qual o *homeschooling* é apresentado não apenas como demanda social, mas como proposta respaldada por saberes considerados especializados.

Ambos mobilizam um conjunto de argumentos convergentes em defesa da regulamentação do PL, articulados principalmente em torno da liberdade familiar, da crítica à escola pública e da necessidade de segurança jurídica para uma prática já existente. Ambos sustentam que o *homeschooling* deve ser compreendido como exercício legítimo da autonomia parental, afirmando que cabe às famílias decidir sobre a forma mais adequada de educar seus filhos, desde que assegurados conteúdos mínimos e algum tipo de supervisão estatal. Nesse enquadramento, a Educação é tratada prioritariamente como extensão do direito da família, e não como responsabilidade central do Estado.

Outro argumento recorrente diz respeito à insuficiência da escola pública em atender às necessidades individuais das crianças. Os autores apontam problemas como violência escolar, baixa qualidade do ensino, ausência de personalização pedagógica e falhas na alfabetização como justificativas para a adoção do ensino domiciliar. A escola é frequentemente apresentada como instituição em crise, incapaz de garantir tanto a aprendizagem quanto a proteção das crianças, o que legitimaria a busca por alternativas no âmbito doméstico. Nessa lógica, o *homeschooling* aparece como resposta racional a um sistema educacional considerado ineficiente, e não como ameaça à Educação pública.

Alexandre e Carlos também enfatizam que a escolarização domiciliar não se confunde com abandono educacional, defendendo que famílias *homeschoolers* seriam altamente

comprometidas com a aprendizagem dos filhos. Argumentam que a regulamentação permitiria estabelecer critérios de acompanhamento e avaliação, garantindo padrões mínimos de qualidade e prevenindo abusos. Assim, a aprovação do PL é apresentada como medida necessária para retirar o *homeschooling* da informalidade, conferindo-lhe segurança jurídica e permitindo ao Estado algum grau de controle, sem interferir excessivamente na autonomia familiar.

Além disso, ambos recorrem a referências internacionais, especialmente experiências de países onde o *homeschooling* é permitido, para sustentar a viabilidade da proposta. Esses exemplos são mobilizados como evidência de que a prática pode coexistir com sistemas educacionais formais, desde que adequadamente regulada. O argumento comparativo busca conferir legitimidade técnica e política à proposta, apresentando-a como prática consolidada em democracias liberais.

Tomados em conjunto, os discursos favoráveis presentes nos documentos podem ser estruturados em torno de quatro eixos principais: Liberdade e autonomia familiar; Capacidade organizativa das famílias; Crítica à escola pública como insuficiente ou falha; Necessidade de regulamentar uma prática já existente. Esses discursos contrastam com a maior diversidade e densidade institucional dos posicionamentos contrários, mas cumprem papel estratégico na arena de disputas ao produzir uma narrativa de legitimidade moral, experiência vivida e eficiência privada. Assim, mesmo minoritárias em termos quantitativos, as falas favoráveis operam como discursos fortemente mobilizadores, articulando família, autoridade e crítica ao Estado, e contribuindo para tensionar os regimes de verdade que sustentam a Educação escolar como política pública universal.

O eixo da liberdade e da autonomia familiar constitui um núcleo normativo dos discursos favoráveis ao *homeschooling*. Nessas falas, a Educação é apresentada prioritariamente como direito dos pais, e não como direito da criança mediado pelo Estado, o que desloca a discussão do campo dos direitos sociais para o campo das liberdades individuais. Tal formulação dialoga diretamente com o conservadorismo religioso contemporâneo, especialmente aquele analisado por Ronaldo de Almeida (2017), no qual a família é concebida como instância moral soberana, anterior e superior à intervenção estatal.

Nesse enquadramento, a escola pública é frequentemente representada como ameaça à autoridade parental e aos valores familiares, sobretudo quando associada à pluralidade

cultural, às discussões de gênero e à diversidade religiosa. Como observa Almeida (2017), a retórica da liberdade, mobilizada especialmente por setores evangélicos conservadores, opera como estratégia política que transforma demandas morais particulares em reivindicações universais. A liberdade educacional, assim, não se refere à ampliação de direitos coletivos, mas à proteção de projetos familiares específicos, frequentemente ancorados em valores religiosos.

José Antonio Miranda Sepulveda e Denize Sepulveda (2019) demonstram que essa defesa da autonomia familiar atua como mecanismo de moralização da política educacional, na medida em que desloca o debate de critérios públicos — como equidade, qualidade e universalidade — para julgamentos morais sobre o que seria a “boa Educação”. A autonomia familiar, nesse sentido, não é apresentada como uma entre várias possibilidades legítimas, mas como princípio superior, capaz de subordinar a função social da escola e relativizar o papel do Estado na garantia do direito à Educação.

Além disso, a literatura crítica tem demonstrado que essa ênfase na autonomia familiar não pode ser compreendida apenas como defesa de valores tradicionais, mas como parte de uma articulação entre conservadorismo religioso e racionalidade neoliberal. O neoliberalismo não opera apenas como política econômica, mas como uma racionalidade que redefine direitos sociais como responsabilidades individuais. No campo educacional, essa lógica se manifesta na valorização da escolha, da autonomia e da responsabilização das famílias, em detrimento da Educação como política pública universal. Quando apropriado por discursos religiosos conservadores, esse vocabulário neoliberal é ressignificado moralmente, passando a defender a família como unidade natural, moralmente superior ao Estado e às instituições públicas (Lacerda, 2020).

No cenário brasileiro, Ronaldo de Almeida e Ricardo Mariano apontam que segmentos do conservadorismo religioso — tanto evangélicas quanto católicas — têm incorporado elementos do neoliberalismo ao defender simultaneamente a redução do papel do Estado e a reafirmação de uma ordem moral centrada na família. Essa convergência permite que pautas como o *homeschooling* sejam apresentadas não apenas como escolhas pedagógicas, mas como formas de resistência ao que esses grupos identificam como interferência estatal indevida, ideologização da escola e ameaça aos valores familiares. A escola pública passa a ser vista como espaço de risco moral, enquanto a família é idealizada como espaço seguro e naturalmente capaz de educar.

Essa articulação produz um deslocamento significativo no debate educacional: ao mesmo tempo em que se reivindica menos Estado na Educação — em consonância com a racionalidade neoliberal — reforça-se um controle moral mais intenso no interior da família, típico do conservadorismo religioso. Como observa Michael Apple, trata-se de uma aliança estratégica entre mercados e moralidades, na qual “a liberdade de escolha funciona como linguagem comum entre projetos neoliberais e conservadores, ainda que sustentados por racionalidades distintas” (Apple, 2003, p. 61). No caso do *homeschooling*, essa convergência se expressa na defesa de um modelo educacional privatizado, regulado pela moral familiar e legitimado por discursos de liberdade.

Dessa forma, o argumento da liberdade e da autonomia familiar mobilizado pelos defensores do *homeschooling* não é neutro nem puramente pedagógico. Ele se insere em uma racionalidade que combina conservadorismo religioso e neoliberalismo, produzindo um modelo de Educação que enfraquece a escola pública como instituição democrática, desloca a Educação do campo do direito social e reforça a privatização simbólica da vida educativa. A defesa do *homeschooling*, nesse sentido, expressa não apenas uma escolha educacional alternativa, mas um projeto político e moral de reorganização das relações entre Estado, família e Educação.

O segundo eixo argumentativo parte de uma concepção abstrata e homogênea de família, que ignora as profundas desigualdades sociais que atravessam o contexto brasileiro. Ao pressupor que “as famílias” seriam capazes de organizar currículos, tempos pedagógicos e processos avaliativos, os discursos favoráveis universalizam experiências típicas de grupos socialmente privilegiados. A mobilização da ideia de “capacidade das famílias” para assumir a escolarização domiciliar exige, contudo, um aprofundamento analítico a partir de uma perspectiva interseccional. Como argumenta Patricia Hill Collins (2019), as relações sociais são atravessadas simultaneamente por marcadores de raça, classe e gênero, que estruturam de forma desigual as possibilidades de ação dos sujeitos. Nesse sentido, a noção de que as famílias possuem condições homogêneas para assumir integralmente a Educação de seus filhos desconsidera as desigualdades históricas e estruturais que atravessam a sociedade brasileira.

Ao observar o debate sob essa lente, torna-se possível questionar: quais famílias são tomadas como referência quando se defende a viabilidade do *homeschooling*? De modo geral, os discursos favoráveis à escolarização domiciliar pressupõem a existência de um adulto —

frequentemente a mãe — disponível para se dedicar de forma intensiva ao acompanhamento educacional das crianças. Tal pressuposto invisibiliza o trabalho reprodutivo e de cuidado, historicamente atribuído às mulheres, e reforça a divisão sexual do trabalho, na qual o cuidado com a Educação dos filhos recai majoritariamente sobre figuras femininas, muitas vezes sem reconhecimento ou remuneração. Assim, a defesa do *homeschooling* pode operar como reforço de dinâmicas de gênero que retiram as mulheres do espaço público e do trabalho formal, reatualizando formas de familismo já identificadas na literatura (Collins, 2019; Hoeveler; Cardoso, 2021).

Além disso, a dimensão racial e de classe tensiona ainda mais essa discussão. Famílias negras e de baixa renda, historicamente marcadas por desigualdades de acesso à escolarização, ao trabalho formal e a condições materiais adequadas, enfrentariam obstáculos significativamente maiores para implementar esse tipo de ensino em condições minimamente equivalentes àquelas de famílias com maior capital econômico e cultural. Nesse sentido, a ampliação do *homeschooling* pode contribuir para o aprofundamento das desigualdades educacionais, ao deslocar para o âmbito privado uma responsabilidade que, na lógica dos direitos sociais, deveria ser garantida pelo Estado. Como destaca Collins (2019), as opressões não operam de forma isolada, mas interligadas, de modo que propostas aparentemente universais tendem a beneficiar desigualmente grupos já privilegiados. A partir da perspectiva da interseccionalidade, tal argumento abre seu caráter excludente através de discursos universalizantes que tendem a invisibilizar as hierarquias de classe, raça, gênero e território, naturalizando privilégios como se fossem capacidades generalizadas. No caso do *homeschooling*, a capacidade organizativa atribuída às famílias depende de fatores como escolaridade dos adultos, disponibilidade de tempo, condições materiais e acesso a recursos culturais, o que não é distribuído de forma equânime na sociedade.

Para as crianças, essas assimetrias também produzem efeitos distintos. Enquanto, para alguns grupos, o ensino domiciliar pode ser mobilizado como estratégia de proteção moral ou de personalização do ensino, para outros, especialmente crianças negras e pobres, a escola pública permanece como espaço fundamental de acesso a direitos, socialização, alimentação, proteção e visibilidade institucional. Nesse sentido, a retirada dessas crianças do espaço escolar — ainda que como possibilidade formal — pode significar não apenas uma mudança de modalidade educativa, mas a perda de um conjunto de garantias sociais historicamente construídas. Assim, a crítica à “capacidade das famílias” não se limita à sua viabilidade

prática, mas aponta como essa noção está ancorada em um sujeito universal abstrato que não corresponde às condições concretas da maioria da população brasileira.

Além disso, ao afirmar a suficiência da família como espaço educativo, os discursos favoráveis minimizam o papel da escola como instância de compensação das desigualdades e de ampliação do acesso ao conhecimento socialmente produzido. Essa lógica contribui para a fragmentação do sistema educacional e para a individualização dos riscos educacionais, transferindo para o âmbito privado responsabilidades que deveriam ser assumidas coletivamente por meio de políticas públicas.

Esse argumento pode ser lido também como expressão de uma racionalidade associada ao conservadorismo religioso. Conforme analisa José Antonio Miranda Sepulveda, esse conservadorismo opera por meio da idealização da família como núcleo moral, social e educativo autossuficiente, capaz de organizar, regular e transmitir valores sem a mediação das instituições públicas. Sepulveda observa que, no conservadorismo religioso contemporâneo, a família é construída discursivamente como espaço privilegiado de ordem, autoridade e proteção, em oposição às instituições públicas, frequentemente apresentadas como ineficientes, ideologizadas ou moralmente ameaçadoras. Nesse sentido, o autor afirma que:

O conservadorismo religioso constrói a família como instância moral originária e autossuficiente, investindo-a da responsabilidade de organizar a vida social e educativa das crianças. Trata-se de um deslocamento estratégico, no qual a educação deixa de ser compreendida como direito social garantido pelo Estado e passa a ser concebida como dever moral da família, entendida como espaço natural de formação e controle (Sepulveda, 2019, p. 214).

Essa leitura permite compreender que a ênfase na capacidade organizativa das famílias, amplamente mobilizada pelos defensores do homeschooling, não é neutra nem universalizável. Ela se ancora em uma concepção específica de família — geralmente nuclear, estável, heteronormativa e dotada de capital cultural, religioso e moral — que corresponde ao modelo idealizado pelo conservadorismo religioso. Ao projetar essa capacidade como atributo geral das famílias, o discurso favorável ao homeschooling invisibiliza desigualdades sociais, econômicas e culturais, naturalizando uma competência que, na prática, é profundamente marcada por condições materiais e simbólicas desiguais.

Além disso, ao atribuir às famílias a função de organizar integralmente o processo educativo, esse discurso reforça uma lógica de responsabilização privada, na qual eventuais fracassos educacionais deixam de ser compreendidos como problemas estruturais ou de

política pública e passam a ser interpretados como falhas individuais ou morais das famílias. Tal deslocamento é coerente com a crítica de Sepulveda (2025) ao conservadorismo religioso, que, ao mesmo tempo em que reivindica autonomia frente ao Estado, intensifica mecanismos internos de controle, autoridade e disciplina no interior da família.

Dessa forma, a capacidade organizativa atribuída às famílias no debate sobre o *homeschooling* pode ser compreendida como um elemento central da gramática conservadora religiosa, que sustenta a defesa da escolarização domiciliar não apenas como alternativa pedagógica, mas como parte de um projeto moral e político de reorganização das relações entre família, escola e Estado.

A crítica à escola pública como insuficiente ou falha constitui o terceiro eixo estruturante dos discursos favoráveis ao *homeschooling*. Embora problemas reais da Educação pública sejam frequentemente mencionados — como precarização, violência ou baixos indicadores de aprendizagem —, essas críticas são mobilizadas de forma seletiva, desconsiderando o papel estrutural da escola como política pública universal. A escola passa a ser representada não como instituição a ser fortalecida, mas como espaço moralmente suspeito e pedagogicamente ineficiente.

Anderson Ferrari analisa como a escola pública tem sido alvo de disputas morais intensas, especialmente em torno de temas como gênero, sexualidade e diversidade cultural. Segundo o autor, a crítica conservadora à escola não se dirige apenas a seus resultados pedagógicos, mas à sua função social de promover o contato com a diferença e a pluralidade (Ferrari, 2019). Nesse contexto, a deslegitimação da escola opera como estratégia política para justificar alternativas privatizadas ou familiarizadas à Educação.

Esse movimento converge com o que Paula Montero (2006; 2012) descreve como a atuação pública da religião por meio de controvérsias. A escola torna-se palco simbólico dessas disputas, sendo acusada de violar valores familiares e religiosos, enquanto a casa é apresentada como solução moralmente segura. A crítica à escola pública, assim, não se limita à denúncia de falhas estruturais, mas integra um projeto mais amplo de reconfiguração do sentido da Educação e de redução de sua dimensão pública.

O quarto eixo — a necessidade de regulamentar uma prática já existente — opera como estratégia de normalização política e jurídica do *homeschooling*. Ao afirmar que a escolarização domiciliar já ocorre na prática e que o Estado deveria apenas regulamentá-la, os

discursos favoráveis deslocam o debate de uma decisão política substantiva para uma questão técnica de gestão. Essa operação tende a neutralizar o conflito e a apresentar a regulamentação como resposta pragmática a uma realidade social supostamente consolidada.

Ricardo Mariano (2011) permite compreender esse movimento no interior da chamada laicidade à brasileira, marcada pela permeabilidade do Estado a demandas religiosas apresentadas em linguagem jurídica e administrativa. A regulamentação do *homeschooling* aparece, assim, como forma de incorporar ao ordenamento legal práticas orientadas por valores religiosos conservadores, sem confrontar explicitamente o princípio da laicidade. Trata-se de uma estratégia que preserva a forma laica do Estado, mas reconfigura seu conteúdo normativo. Paula Montero (2012) reforça que a disputa não se dá apenas entre religião e Estado, mas no interior da esfera pública, por meio da definição legítima das normas. Ao normalizar juridicamente o *homeschooling*, o Estado reconhece como legítima uma prática que desloca a Educação do campo do direito coletivo para o da escolha privada. Sepulveda e Sepulveda (2019) também alertam que esse processo fragiliza a laicidade educacional, ao permitir que moralidades religiosas orientem políticas públicas sem explicitação de seus fundamentos normativos.

A exploração dos argumentos mobilizados em favor da proposta - pelas entidades representativas- demonstra, desta forma, que os discursos favoráveis ao *homeschooling* constituem um conjunto coerente de argumentos, sustentado por uma racionalidade político-moral que articula conservadorismo religioso, individualização dos direitos sociais e reconfiguração do papel do Estado na Educação. Lidos em conjunto, esses eixos não apenas defendem uma alternativa pedagógica, mas expressam um projeto de Educação que tensiona princípios centrais da escola pública democrática: a equidade, a laicidade e a responsabilidade coletiva.

Essas opiniões, tanto favoráveis quanto contrárias, também eram enviadas ao Senado por meio de moções e notas técnicas sobre o tema em debate. Isso ocorreu com o PL 1338 tanto por parte das entidades que estiveram nas audiências, quanto por outras que não puderam estar. Tais documentos também merecem análise e observação para que seja esmiuçado se tais ponderações mantêm-se com a mesma regularidade que nas falas tidas durante as audiências. É o que será analisado no próximo tópico.

4.4 - As moções e notas técnicas

O processo que antecede a elaboração do relatório final de um projeto de lei deve ser compreendido como um campo de circulação de discursos no qual o poder não se exerce apenas nos momentos públicos e visíveis, como as audiências, mas também por meio de práticas discretas, contínuas e muitas vezes opacas. Moções de repúdio, manifestações de apoio, abaixo-assinados, ofícios, cartas e notas técnicas constituem enunciados que passam a integrar o dispositivo legislativo, ainda que não sejam verbalizados no espaço formal da audiência. Esses documentos produzem efeitos de verdade ao se acumularem como saberes legítimos, oferecendo interpretações, números e argumentos que moldam o horizonte do pensável para o parlamentar responsável pela decisão.

Nesse sentido, tais materiais funcionam como tecnologias de poder-saber, pois organizam e hierarquizam conhecimentos que orientam a condução da conduta dos decisores. Ao serem lidos, arquivados e mobilizados pelas assessorias e pelos próprios parlamentares, esses documentos devem participar da produção do relatório final como prática discursiva regulada, delimitando quais argumentos são considerados razoáveis, técnicos ou socialmente relevantes. Ainda que não apareçam explicitamente nos registros taquigráficos, eles integram o que Foucault denomina de “arquivo”: o conjunto de regras que define o que pode ser dito, pensado e decidido em determinado momento histórico.

Desse modo, o relatório final não deve ser lido como resultado exclusivo das falas públicas das audiências, mas como efeito de uma rede discursiva mais ampla, na qual múltiplos enunciados disputam autoridade e legitimidade. As moções, cartas e notas técnicas operam como formas de intervenção política que escapam ao ritual da audiência, mas influenciam diretamente a decisão ao produzir regimes de verdade que sustentam ou fragilizam determinadas posições. A partir de uma leitura foucaultiana, compreender o processo decisório exige, portanto, deslocar o olhar do evento público isolado para os dispositivos que governam a produção do saber legislativo, tornando visíveis as práticas que, mesmo silenciosas, exercem poder.

A circulação de moções de apoio, repúdio, cartas e notas técnicas até o Senado Federal ocorre por canais institucionais formalizados — como ofícios encaminhados aos gabinetes parlamentares, mensagens enviadas por e-mail institucional e registros realizados por meio da Ouvidoria do Senado. Esses trajetos não devem ser compreendidos como meros

meios técnicos de comunicação, mas como dispositivos de acesso regulado ao poder, da mesma forma que acontece com os requerimentos e os chats nas audiências. Ao adentrar o Senado por essas vias oficiais, os documentos passam por um processo de institucionalização que os retira do campo da opinião dispersa e os reinscreve como enunciados potencialmente relevantes para a decisão política.

O envio por ofício, e-mail ou Ouvidoria exige o uso de uma linguagem específica, a identificação do remetente e a adequação a formatos previamente estabelecidos, o que já opera uma filtragem dos discursos. Nesse processo, a manifestação social se conforma às regras do jogo institucional, tornando-se inteligível e processável pelo Estado. Assim, não se trata apenas de fazer chegar uma posição ao Parlamento, mas de fazê-lo de modo compatível com os regimes discursivos que regulam a política legislativa.

Essas práticas nos mostram mais uma vez que a participação social não ocorre fora do poder, mas dentro de suas malhas. Ao mesmo tempo em que os canais institucionais ampliam as possibilidades de intervenção da sociedade civil, eles também funcionam como mecanismos de ordenação e controle dos discursos, definindo quais manifestações serão arquivadas, respondidas ou mobilizadas no processo decisório. A partir de Veiga-Neto, é possível afirmar que tais dispositivos produzem sujeitos participativos governáveis: cidadãos que aprendem a falar com o Estado segundo suas regras. Desse modo, as moções que chegam ao Senado não apenas expressam posições políticas, mas participam ativamente da produção de um campo de saber-poder que sustenta a elaboração dos pareceres e das decisões legislativas.

Todas as manifestações nesse sentido estão dispostas no Quadro 3:

Quadro 3 - Moções apresentadas na tramitação do PL 1338/2022

Moções apresentadas na tramitação do PL			
Data	Posição	Via de envio ao Senado	Conteúdo
Maio de 2022	Contrária	Não identificado	Câmara Municipal de Vacária/RS
Maio de 2022	Contrária	Ofício	Câmara Municipal de Novo Hamburgo/RS
Maio de 2022	Contrária	E-mail	Conselho Municipal de Educação de Vacária/RS
Abril de 2022	Contrária	E-mail	Associação Nacional de Educação Católica do Brasil (ANEC)
Junho de 2022	Contrária	E-mail	Câmara Municipal de Araraquara/SP
Junho de 2022	Favorável	Não identificado	Câmara Municipal de Lençóis Paulista/SP
Junho de 2022	Contrária	E-mail	Câmara Municipal de São José do Rio Preto/SP
Julho de 2022	Contrária	E-mail	Carta da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas
Julho de 2022	Contrária	Ouvidoria	Conselho Municipal dos Direitos das Mulheres
Agosto de 2022	Favorável	E-mail	Abaixo assinado de famílias
Agosto de 2022	Favorável	Ofício	Câmara Municipal de Sorocaba/SP
Dezembro de 2022	Contrária	E-mail	Associação Dados para um Debate Democrático na Educação (D3E)

Fonte: Produzido pela autora

O quadro sintetiza um conjunto de 12 manifestações formais encaminhadas ao Senado Federal entre abril e dezembro de 2022, provenientes de diferentes atores institucionais e sociais, como câmaras municipais, conselhos de Educação, associações acadêmicas e entidades da sociedade civil. Do ponto de vista quantitativo, observa-se uma predominância clara de posições contrárias ao PL: 9 manifestações se posicionam explicitamente contra a regulamentação do *homeschooling*, enquanto apenas 3 assumem posição favorável. Esse desequilíbrio numérico é relevante, sobretudo porque as manifestações contrárias partem majoritariamente de instituições públicas e entidades com atuação consolidada no campo educacional, como conselhos municipais de Educação, associações acadêmicas e universidades.

As posições favoráveis, por sua vez, concentram-se em atores distintos, como câmaras municipais específicas e um abaixo-assinado de famílias, o que indica uma base de apoio mais localizada e socialmente segmentada. Essa assimetria sugere que, no plano das manifestações formais encaminhadas ao Senado, o campo educacional organizado — especialmente aquele vinculado à gestão pública, à pesquisa acadêmica e à representação coletiva — expressa resistência mais ampla à proposta de regulamentação. Conforme vimos nos tópicos anteriores, essa relação também é a mesma dentro das audiências públicas, tanto numericamente quanto em termos de local de fala.

Do ponto de vista analítico, a distribuição dessas posições compõe o cenário de que o debate em torno do PL não se estrutura apenas como um embate equilibrado entre dois pólos equivalentes, mas como uma disputa marcada por desigualdade na produção institucional de argumentos contrários e favoráveis. A maior incidência de manifestações contrárias reforça a leitura de que as críticas ao *homeschooling* emergem com mais força nos espaços tradicionalmente responsáveis pela formulação, acompanhamento e avaliação das políticas educacionais. Assim, mesmo que essas manifestações não tenham sido integralmente visibilizadas nas audiências públicas ou no parecer final, elas compõem um pano de fundo decisório no qual a posição contrária ao projeto aparece como majoritária entre os atores institucionais que se pronunciaram formalmente junto ao Senado Federal.

Nesse conjunto de manifestações formais encaminhadas ao Senado, observa-se a constituição de uma outra arena de disputas discursivas, em que diferentes sujeitos e instituições procuram produzir regimes de verdade sobre o *homeschooling*. Cada ofício, e-mail, carta ou abaixo-assinado não é apenas uma expressão de opinião, mas um ato

discursivo situado, atravessado por relações de poder e saber. As entidades educacionais, conselhos e universidades, ao se posicionarem majoritariamente de forma contrária, acionam saberes pedagógicos, jurídicos e científicos que reivindicam legitimidade histórica e institucional para definir o que conta como “Educação”, “direito” e “proteção da infância”. Já as manifestações favoráveis, especialmente aquelas oriundas de famílias organizadas ou câmaras municipais específicas, constroem outro regime de enunciação, no qual a verdade do discurso se ancora na experiência familiar, na liberdade de escolha e na autoridade moral dos pais.

Apesar dessas posições claramente contrárias e antagônicas, essa arena discursiva não deve ser compreendida de forma simplificada ou binária, restrita às categorias de “favorável” ou “contrária” ao projeto. Os discursos que circulam nesse espaço não se organizam apenas por oposição direta, mas por diferentes racionalidades, estratégias e efeitos de verdade. Mesmo entre os posicionamentos classificados como contrários, por exemplo, há nuances importantes: alguns enfatizam a defesa da escola pública enquanto política de Estado; outros se ancoram na proteção integral da criança e do adolescente; outros ainda mobilizam argumentos jurídicos, federativos ou de desigualdade social. Do mesmo modo, os discursos favoráveis não são homogêneos, variando entre a defesa da liberdade educacional, a crítica à escola contemporânea, a centralidade da família e argumentos de cunho moral ou religioso. Trata-se, portanto, de uma multiplicidade de enunciações que atravessam o campo educativo e político, e não de dois blocos discursivos estanques, assim como o foi nas audiências públicas.

Essa análise conduz diretamente à problematização que será desenvolvida no tópico seguinte, dedicada à análise do parecer final. A questão que se coloca não é apenas quantificar posições, mas interrogar as relações de poder-saber que atravessam o processo decisório: em que medida o parecer final dialoga com essa maioria de manifestações contrárias? Quais discursos são legitimados como verdadeiros, relevantes ou tecnicamente válidos no momento do documento finalizador do processo das audiências? Quais falas tiveram maior peso? De onde vieram? Quais foram os argumentos mobilizados mais convincentes? A possível dissonância entre a predominância de vozes críticas ao projeto e o sentido político-pedagógico expresso no relatório final, cuja coerência (ou não) com a maioria dos posicionamentos contrários será examinada a seguir.

4.5 - O parecer final

No processo legislativo brasileiro, o parecer final constitui uma das etapas centrais de tramitação de um projeto de lei no âmbito das comissões permanentes do Poder Legislativo. Trata-se de um documento técnico-político elaborado por um(a) relator(a) designado(a), cuja função é analisar a proposição à luz de aspectos jurídicos, constitucionais, regimentais, orçamentários e de mérito, apresentando uma recomendação conclusiva quanto à sua aprovação, rejeição ou modificação. O parecer procura sintetizar o conjunto de debates ocorridos ao longo da tramitação, incorporando — de forma seletiva — contribuições oriundas de audiências públicas, manifestações de entidades, emendas parlamentares e pareceres técnicos previamente apresentados.

A elaboração do parecer final segue os ritos regimentais das casas legislativas, sendo precedida pela designação formal do relator e pela definição do escopo da análise conforme a competência da comissão responsável. Em termos estruturais, o parecer costuma ser organizado em três partes principais: relatório, no qual se descreve o conteúdo da proposição e seu histórico de tramitação; voto do relator, onde são apresentadas a análise e a posição política do relator sobre o mérito do projeto; e, quando aplicável, a apreciação de emendas. Embora o parecer tenha caráter técnico, ele é indissociável das disputas políticas, uma vez que expressa uma leitura situada do projeto e opera como instrumento de orientação do voto dos demais parlamentares da comissão.

Quanto ao tempo de elaboração, não há um prazo fixo e uniforme, pois ele depende de múltiplos fatores, como a complexidade da matéria, o número de emendas apresentadas, a realização de audiências públicas, a pressão de agendas políticas e a dinâmica interna das comissões. Em projetos de maior repercussão social ou de elevada controvérsia — como aqueles que envolvem direitos sociais, Educação, infância ou família — a produção do parecer tende a ser mais prolongada, justamente porque demanda a análise de um volume significativo de contribuições e a mediação de posições conflitantes. Assim, o parecer final não é apenas um documento conclusivo, mas o resultado de um processo acumulativo de negociações, disputas discursivas e escolhas políticas que condensam os sentidos predominantes construídos ao longo da tramitação legislativa.

Do ponto de vista analítico, o parecer final assume papel estratégico, pois funciona como um documento de síntese - ainda que provisório - do debate no interior da comissão.

Ainda que não encerre definitivamente a tramitação do projeto, ele delimita quais argumentos, diagnósticos e preocupações serão considerados legítimos e quais serão marginalizados ou silenciados. Afinal, durante a votação ou elaboração da possível legislação, dificilmente o conteúdo integral das audiências, moções, debates e requerimentos serão retomados. O que será lido, será o documento do parecer final. Nesse sentido, o parecer final não apenas avalia uma proposição legislativa, mas também produz uma narrativa institucional sobre o problema público em questão, procurando orientar os rumos subsequentes da deliberação parlamentar.

No âmbito do Senado Federal, a publicação do parecer final marca uma etapa decisiva da tramitação de um projeto de lei, mas não implica, por si só, sua aprovação definitiva. Uma vez apresentado e publicado, o parecer é encaminhado para deliberação no colegiado da comissão competente, momento em que os(as) senadores(as) membros podem discutir o conteúdo do relatório e do voto do relator. Nessa fase, é possível a apresentação de pedidos de vista, a proposição de destaques ou a tentativa de modificação do texto por meio de emendas, o que pode resultar no adiamento da votação e na reabertura de negociações políticas internas.

Após a discussão, o parecer é submetido à votação na comissão. Caso aprovado, ele passa a expressar a posição institucional da comissão do Senado sobre a matéria. Dependendo do tipo de projeto e das competências regimentais envolvidas, o texto pode ainda ser encaminhado a outras comissões do Senado, como ocorre frequentemente em proposições que tratam de temas complexos e transversais — a exemplo da Educação, dos direitos da criança e do adolescente ou de matérias constitucionais. Cada comissão pode emitir seu próprio parecer, observando os limites de sua competência temática.

Concluída a análise nas comissões designadas, o projeto segue para a deliberação do Plenário do Senado, quando exigido pelo Regimento Interno. No Plenário, o parecer aprovado orienta os debates e a votação, mas os senadores ainda podem apresentar emendas, requerer destaque para votação em separado ou solicitar o retorno do projeto às comissões. A aprovação em Plenário encerra a tramitação no Senado e define o encaminhamento seguinte do projeto.

Se o Senado for a Casa revisora, o projeto aprovado sem alterações segue diretamente para sanção presidencial. Caso o Senado aprove o texto com modificações em relação à versão oriunda da Câmara dos Deputados, o projeto retorna à Casa iniciadora para nova apreciação das alterações. Se, por outro lado, o Senado for a Casa iniciadora, a aprovação em

Plenário resulta no envio do projeto à Câmara dos Deputados, onde ele passará por etapas semelhantes de análise em comissões e votação em Plenário.

Por fim, uma vez aprovado pelo Congresso Nacional, o projeto é encaminhado ao Poder Executivo, que poderá sancioná-lo ou vetá-lo, total ou parcialmente. O veto presidencial retorna ao Senado para apreciação em sessão conjunta do Congresso Nacional. Assim, no Senado Federal, o parecer final deve ser compreendido como um instrumento central de orientação política e técnica, capaz de condensar disputas, estabilizar posições e produzir efeitos decisórios relevantes, mas sempre inserido em um processo mais amplo de deliberação e negociação institucional.

À luz desse percurso institucional, a análise do parecer final do PL nº 1.338/2022 torna-se etapa fundamental para compreender como as disputas discursivas, os argumentos técnicos e as posições políticas mobilizadas ao longo das audiências públicas foram incorporados, selecionados ou silenciados no interior do processo legislativo. Mais do que um simples documento conclusivo, o parecer deve ser entendido como um artefato político que condensa leituras específicas sobre Educação, infância, família e papel do Estado, orientando a deliberação parlamentar no Senado. Assim, ao examinar o conteúdo do parecer final, busca-se identificar de que maneira os regimes de verdade em disputa ao longo das audiências e dos documentos analisados até aqui foram traduzidos em uma narrativa institucional, apontando continuidades, deslocamentos e rupturas entre o debate público e a formulação normativa da proposta.

No Senado, o projeto 1338/2022 foi formalmente recebido e distribuído à Comissão de Educação e Cultura (CE), onde teve seu processo de instrução iniciada, incluindo a realização de um ciclo amplo de audiências públicas já estudado anteriormente. Embora tenha avançado em termos de instrução técnica e democrático-participativa (por meio dessas audiências), o projeto ainda não foi votado pela Comissão de Educação e nem submetido ao Plenário do Senado para decisão final¹⁰³. Conforme reportagens especializadas, a tramitação de propostas sobre homeschooling enfrenta dificuldades práticas e políticas no Senado; o avanço da matéria ficou postergado para o período legislativo seguinte (2027), em função de mudanças na presidência da Comissão e prioridades regimentais da Casa (Vilela, 2025).

¹⁰³ Até a data de escrita deste texto, a saber, junho de 2026.

Assim, em termos regimentais, a situação do PL no Senado permanece pendente de deliberação colegiada na comissão responsável, sem que o projeto tenha ainda recebido parecer final aprovado em sede de comissão nem tenha sido colocado em votação no Plenário. A tramitação está formalmente em curso, mas encontra-se em estágio prévio à apreciação conclusiva pelos senadores, o que significa que o texto ainda não avançou para as etapas decisórias subsequentes previstas no Regimento Interno do Senado Federal. Apesar de já estar “pronto para a pauta na comissão” após a entrega do relatório final com parecer favorável pela relatora, senadora Professora Dorinha (UNIÃO-TO), não há indicação de que o texto seja colocado em votação na CE no atual biênio legislativo.

Esse impasse se deve, em grande medida, a que a senadora Teresa Leitão (PT-PE) ocupa a presidência da Comissão de Educação até o fim de 2026 e manifesta posicionamento contrário ao *homeschooling*, sendo essa pauta considerada “não prioritária” para a atual gestão da comissão. Por sua vez, apesar de a relatora ter apresentado parecer favorável ao PL 1.338/2022, a definição de quando o projeto será efetivamente pautado para votação na CE depende exclusivamente da atual presidência da comissão, e essa decisão permanece condicionada à condução política de Teresa Leitão até o término de seu mandato na CE.

Nesse cenário, a expectativa de diversos atores, incluindo o presidente da Associação Nacional de Educação Domiciliar (ANED), Carlos Vinícius Reis, é que a tramitação efetiva da proposta apenas avance substancialmente a partir de 2027, com a troca da presidência da Comissão de Educação e a consequente reconfiguração das prioridades legislativas da CE. Reis destaca que, mesmo com o parecer publicado, “agora é preciso que haja um consenso dos líderes; maioria na comissão e no plenário. Mas, até o momento, houve apenas a publicação do parecer, sem nenhuma indicação de ser pautado”(Vilela, 2025, p. 69).

Do ponto de vista processual, caso o Senado aprove o projeto sem alterações em relação ao texto vindo da Câmara, ele seguirá diretamente para a sanção presidencial, que representa a etapa final da tramitação legislativa antes de sua promulgação como lei. Por outro lado, se houver modificações no Senado, o texto deverá retornar à Câmara dos Deputados para nova apreciação das mudanças, o que exigirá tempo adicional e articulação política entre as duas Casas Legislativas (Vilela, 2025).

Portanto, ao que parece, até o momento, não será possível saber, dentro desta tese, se a CE irá ou não aprovar o texto conforme foi relatado por Dorinha, mas cabe analisarmos seu

parecer e a negação da emenda 1 para entender quais arranjos serão possíveis a partir desse cenário.

4.5.1 O parecer publicado e e emenda negada

O primeiro ponto importante é que Dorinha optou, mesmo após o amplo ciclo de audiências públicas que debateram o PL, as muitas manifestações por escrito e requerimentos recebidos, por manter o texto original conforme recebido da Câmara dos Deputados. E ao comparar o texto aprovado na Câmara dos Deputados, correspondente ao PL nº 3.179/2012, e o parecer final apresentado no Senado Federal ao PL nº 1.338/2022, é possível perceber que a tramitação entre as duas Casas não produziu alterações substantivas na redação normativa da proposição, mas resultou, contudo, em uma reelaboração discursiva na justificativa significativa.

Do ponto de vista estritamente textual, permanecem inalterados os principais dispositivos introduzidos no projeto original, tais como a previsão da escolarização domiciliar como modalidade possível no âmbito da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a exigência de formalização da opção pelas famílias, a matrícula obrigatória do estudante em instituição de ensino credenciada para fins de acompanhamento, a observância da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a realização de avaliações periódicas, a apresentação de relatórios trimestrais e a definição de hipóteses de perda do direito à prática em caso de reprovação por dois anos seguidos. Também se mantém a alteração pontual no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), permitindo que o dever legal de matrícula seja cumprido no regime domiciliar, desde que observadas as exigências legais.

Entretanto, a principal diferença entre os documentos reside no papel desempenhado pelo parecer do Senado, que vai além da mera validação formal do texto legal e assume uma função de sistematização política, jurídica e argumentativa do projeto. O parecer amplia consideravelmente o campo de justificação da proposta, incorporando referências ao julgamento do Supremo Tribunal Federal no Recurso Extraordinário nº 888.815, que reconheceu a constitucionalidade condicionada da proposta - segundo a justificativa -, desde

que regulamentada por lei específica. Essa incorporação confere ao projeto uma ancoragem explícita na jurisprudência constitucional, reforçando sua legitimidade jurídica.

Além disso, o parecer reconstrói o histórico da escolarização em casa no Brasil e em outros países, mobilizando comparações internacionais e apresentando diferentes modelos de regulação existentes em contextos estrangeiros. Essa estratégia discursiva busca situar o projeto brasileiro em um cenário mais amplo, apresentando-o como resposta legislativa a uma prática já existente e reconhecida em diversas democracias, ainda que de forma heterogênea. Diferentemente do texto da Câmara, que se concentra na normatização da prática, o parecer do Senado dedica-se a produzir uma narrativa institucional de equilíbrio, capaz de responder às críticas levantadas ao longo das audiências públicas.

Outro aspecto relevante é o modo como o parecer do Senado trata os riscos associados ao homeschooling. Enquanto o texto aprovado na Câmara os menciona de forma mais objetiva e normativa, o parecer os reconhece explicitamente, incorporando preocupações relacionadas à socialização, à proteção integral da criança e do adolescente, à valorização da docência e à possibilidade de mercantilização da Educação. No entanto, esses riscos não são mobilizados para justificar a rejeição do projeto, mas para fundamentar a necessidade de uma regulação mais densa e controlada. Assim, o Senado não nega as críticas, mas as reinscreve como argumentos a favor da regulamentação estatal da prática.

Essa opção aponta para uma estratégia política específica: ao manter a redação da Câmara e evitar alterações substanciais, o Senado reduz a probabilidade de retorno do projeto à Casa de origem, preservando a possibilidade de encaminhamento direto à sanção presidencial caso o texto venha a ser aprovado em Plenário. Trata-se, portanto, de uma decisão que combina prudência normativa e cálculo institucional, priorizando a viabilidade procedimental da proposta. Além disso, ao reconhecer as limitações e problemas da proposta, o Senado pode vir a buscar, na forma da relatoria, apoio em diferentes personalidades da casa em futuras votações do projeto.

Dessa forma, além de reconhecer explicitamente os riscos associados ao homeschooling — como a fragilização da socialização, a possibilidade de ocultamento de violências domésticas e a desvalorização da docência — sem, contudo, rejeitar a proposta, o parecer opera uma lógica típica dos dispositivos modernos de poder: não se trata de interditar a prática, mas de integrá-la ao campo do normal por meio da regulação. Nesse sentido, o

homeschooling deixa de figurar como desvio ou exceção para ser reinscrito como prática admissível, desde que submetida a critérios técnicos, avaliações periódicas e mecanismos de controle estatal.

Esse processo se articula diretamente ao que Foucault descreve como normalização, isto é, a produção de normas que não eliminam condutas consideradas problemáticas, mas as tornam governáveis. Ao invés de uma oposição binária entre escola e família, o parecer constrói uma zona intermediária na qual a escolarização domiciliar é aceita como modalidade possível, porém condicionada à observância de parâmetros curriculares, à matrícula em instituição reconhecida e à supervisão do poder público. O poder moderno atua menos pela proibição direta e mais pela “multiplicação de normas que permitem classificar, comparar e corrigir” (Foucault, 2008, p. 88). A regulamentação do *homeschooling*, neste enquadramento, funciona como tecnologia de normalização da vida educativa no espaço doméstico. Ao regulamentar o ensino domiciliar, o Estado não abdica de sua função, mas a reorganiza: governa as famílias “à distância”, atribuindo-lhes maior responsabilidade pela Educação dos filhos, ao mesmo tempo em que estabelece mecanismos de monitoramento, avaliação e sanção. A família torna-se, assim, um vetor de governo, incorporando funções pedagógicas e normativas que antes estavam concentradas na instituição escolar, sem deixar de ser atravessada por dispositivos estatais de controle.

Embora reconheça a pluralidade de posições apresentadas nas audiências públicas, o documento seleciona, hierarquiza e reorganiza os argumentos de modo a produzir uma narrativa institucional coerente e estabilizadora. Argumentos contrários não são excluídos, mas são ressignificados como justificativas para a própria regulamentação, esvaziando seu potencial disruptivo. Assim, o parecer não apenas sintetiza o debate, mas define quais enunciados passam a circular como razoáveis, responsáveis e juridicamente aceitáveis, delimitando o campo do dizível sobre ensino domiciliar no interior do processo legislativo. Dessa forma, embora o parecer faça referência à pluralidade de posições ouvidas, ele reorganiza esse material de modo a produzir uma narrativa institucional coerente, na qual determinados argumentos são absorvidos como fundamentos da regulação, enquanto outros são marginalizados ou deslocados para um plano secundário.

Nesse mesmo sentido, a leitura comparativa entre o parecer final ao PL nº 1.338/2022 e o conjunto de falas apresentadas nas audiências públicas aponta que o documento produzido no Senado não opera como simples síntese neutra do debate, mas como um dispositivo

seletivo de incorporação e silenciamento discursivo. Entre os argumentos incorporados, destacam-se, em primeiro lugar, aqueles mobilizados pelos defensores do *homeschooling* em torno da necessidade de regulamentar uma prática já existente. Esse argumento, reiterado por associações de famílias educadoras e por autores vinculados ao movimento *homeschooler*, aparece no parecer como justificativa central para a intervenção legislativa: a regulamentação é apresentada como resposta estatal a uma realidade social consolidada, e não como criação de uma nova política pública. Também foram incorporados os discursos que defendem a possibilidade de conciliar autonomia familiar e supervisão estatal, ideia amplamente presente nas falas favoráveis e que se traduz, no texto final, na previsão de avaliações periódicas, matrícula vinculada a instituição credenciada e observância da BNCC.

O parecer também assimila, ainda que de forma reconfigurada, outra parte das preocupações levantadas pelos discursos contrários. Argumentos relativos à proteção integral da criança e do adolescente, à necessidade de acompanhamento pedagógico e ao risco de invisibilização de violações de direitos também não são ignorados; são incorporados como razões para justificar uma regulação densa e controlada. Nesse movimento, críticas oriundas do Ministério Público, de conselhos de Educação e de entidades de defesa de direitos são ressignificadas: deixam de operar como fundamentos para a rejeição do projeto e passam a funcionar como justificativas para a normatização regulada da prática.

Entretanto, outros conjuntos argumentativos amplamente mobilizados nas audiências públicas foram silenciados ou significativamente esvaziados no parecer final. Um primeiro silêncio relevante refere-se à centralidade da escola pública como instituição democrática e espaço indispensável de socialização, argumento reiterado por especialistas em Educação, entidades científicas e organizações da sociedade civil. Embora o parecer reconheça a importância da escola, ele não incorpora a crítica estrutural à substituição parcial da escola pela casa, tampouco enfrenta de forma substantiva a ideia de que essa última pode fragilizar o sistema educacional como política pública universal.

Também são silenciadas as críticas relativas à desigualdade social e ao caráter seletivo do *homeschooling*. Nas audiências, diversos atores apontaram que o ensino domiciliar tende a beneficiar famílias com maior capital cultural, econômico e simbólico, aprofundando desigualdades educacionais. No parecer, essa dimensão aparece apenas de forma residual, sem problematização aprofundada dos impactos redistributivos da política. O argumento da

equidade, central nas falas contrárias, não é convertido em critério decisivo de avaliação do projeto.

Outro aspecto significativo de silenciamento no parecer final refere-se à especialização do trabalho docente e à crítica à substituição do professor por membros da família ou por preceptores sem formação pedagógica adequada. Embora o parecer mencione genericamente a necessidade de acompanhamento institucional, ele não enfrenta de modo substantivo a crítica pedagógica, amplamente mobilizada nas audiências públicas, segundo a qual a docência constitui um saber profissional específico, historicamente construído, distinto da socialização familiar. Esse silêncio torna-se ainda mais evidente quando analisado à luz da rejeição da Emenda nº 1 ao PL nº 1.338/2022, que buscava justamente reforçar a exigência de formação mínima para aqueles responsáveis por ministrar a escolarização em casa.

A Emenda nº 1 propunha corrigir uma alteração realizada na Câmara dos Deputados que substituiu a conjunção aditiva “e” pela alternativa “ou”, abrindo a possibilidade de que nem os responsáveis nem o preceptor possuísem formação superior em Educação, desde que um deles comprovasse escolaridade, ainda que não fosse o responsável direto pela atividade pedagógica. Na justificativa da emenda, o texto é explícito ao afirmar que tal abertura é “gravíssima”, pois fragiliza a qualidade da Educação, amplia riscos à proteção da criança e possibilita a migração de estudantes para arranjos educativos sem estrutura pedagógica adequada. A emenda também reconhece a escola como espaço institucional que, apesar de falhas, dispõe de mecanismos de controle, acompanhamento e articulação com conselhos tutelares, fundamentais para a proteção integral da infância .

A rejeição dessa emenda pelo parecer final explicita, portanto, uma opção política e discursiva: ao não exigir formação específica do responsável direto pela aplicação da proposta em casa, o texto aprovado desloca a centralidade do saber pedagógico profissional, relativizando a docência como campo especializado. Esse movimento dialoga diretamente com o silenciamento, no parecer, das falas que defendiam a escola como espaço insubstituível de formação coletiva, convivência com a diferença e mediação pedagógica qualificada. Em lugar disso, o parecer privilegia uma concepção instrumental de aprendizagem, centrada em resultados avaliativos e no cumprimento de conteúdos mínimos, esvaziando a dimensão relacional, ética e política da prática educativa. Nesse cruzamento entre silêncio discursivo e rejeição normativa não se afirma explicitamente que a docência não é necessária, mas se produz uma norma que torna possível a Educação sem professores, desde que atendidos

critérios formais de controle. Assim, a rejeição da Emenda nº 1 não é um detalhe técnico, mas um elemento central na produção de um regime de verdade no qual o ensino domiciliar é governável sem a exigência de profissionalização docente, reforçando a transferência de responsabilidades educativas do Estado e da escola para o âmbito privado da família.

Ao incorporar seletivamente argumentos favoráveis e reconfigurar críticas como justificativas regulatórias, o documento delimita o campo do dizível e do pensável sobre o *homeschooling* no âmbito institucional. Discursos que ameaçam a racionalidade governamental proposta — especialmente aqueles que questionam estruturalmente a privatização da Educação e a desresponsabilização do Estado — são deslocados para fora do centro da narrativa normativa.

Nesse sentido, a escolha do Senado por não alterar o texto aprovado pela Câmara, mas densificar sua justificação, pode ser interpretada como uma estratégia de estabilização governamental. Ao evitar a reabertura do conflito redacional, o parecer busca reduzir resistências institucionais e acelerar a aceitabilidade política da proposta, convertendo um tema altamente controverso em objeto administrável. O fechamento discursivo não elimina o conflito, mas o desloca para o plano da implementação e da regulação.

Outro ponto que merece igual destaque é que no parecer, ao analisar o mérito da questão, o mesmo afirma que o ensino domiciliar constitui uma reivindicação de famílias que preferem assegurar a instrução de crianças e adolescentes fora da escola e que “parte significativa dessas famílias é movida por convicções religiosas” (Brasil, 2023, p. 6). O parecer explicita, dessa forma, ainda que de forma contida, a centralidade do conservadorismo religioso na sustentação social e política da pauta do *homeschooling*. Esse reconhecimento é relevante porque desloca o debate do plano estritamente pedagógico ou jurídico para o campo das disputas morais e religiosas em torno da Educação, da infância e da autoridade legítima sobre a formação das novas gerações. Esse conservadorismo não se limita à defesa de valores tradicionais, mas opera como um projeto político-cultural que reivindica a família como instância moral soberana, capaz de substituir ou subordinar instituições públicas quando estas são percebidas como espaços de ameaça aos valores religiosos.

O trecho do parecer, ao reconhecer que essas famílias buscam garantir uma formação “consoante os preceitos de suas igrejas e seitas” (Brasil, 2023, p. 6), esclarece uma dimensão confessional da demanda pelo *homeschooling*. Essa formulação dialoga diretamente com o

diagnóstico de Sepúlveda (2020) de que o conservadorismo religioso investe na Educação como campo estratégico de disputa, na medida em que a formação das crianças é compreendida como condição fundamental para a reprodução de uma determinada ordem moral e social. A casa, neste enquadramento, funciona como mecanismo de proteção moral frente a uma escola percebida como laica, plural e potencialmente dissidente dos valores religiosos familiares.

Além disso, a referência explícita às convicções religiosas mostra como o *homeschooling* se insere em uma lógica de reação ao princípio da laicidade da Educação pública. O conservadorismo religioso tende a interpretar a laicidade não como garantia de pluralismo, mas como ameaça à transmissão de valores religiosos. Assim, ao optar pela escolarização domiciliar, essas famílias buscam reintroduzir a normatividade religiosa no processo educativo, deslocando a formação escolar do espaço público regulado pelo Estado para o espaço privado da família, onde os preceitos religiosos podem orientar integralmente o currículo, as práticas pedagógicas e os conteúdos morais.

Sob essa perspectiva, o mérito do projeto, tal como apresentado no parecer, não se limita ao reconhecimento de uma demanda social, mas transparece uma concessão normativa a um projeto moral específico, ainda que formulada em termos aparentemente neutros de liberdade e escolha. Ao legitimar a escolarização domiciliar como resposta às convicções religiosas das famílias, o parecer tensiona os limites entre liberdade religiosa e direito à Educação plural, deslocando o eixo da política educacional do princípio da universalidade para o da adequação moral privada.

Dessa forma, a análise do mérito, longe de ser apenas uma alternativa educacional, constitui um instrumento privilegiado do conservadorismo religioso ao permitir que a formação das crianças seja alinhada exclusivamente aos valores das igrejas e seitas de pertença familiar. Trata-se, portanto, de uma disputa que não se dá apenas no plano pedagógico, mas no interior de uma batalha pela definição legítima dos sentidos de Educação, infância, laicidade e papel do Estado na sociedade contemporânea.

Além disso, esse reconhecimento explícito, no mérito do parecer, de que parte significativa das famílias defensoras do *homeschooling* é movida por convicções religiosas contrasta de modo expressivo com os silêncios estratégicos observados em outras seções do documento. Ou seja, esse reconhecimento não é - propositalmente - desenvolvido

analiticamente nem problematizado ao longo do texto, sendo rapidamente reabsorvido por uma gramática de neutralidade jurídica e de liberdade de escolha. O conservadorismo religioso é nomeado, mas não tematizado como problema público, nem como elemento estruturante das disputas educacionais em jogo.

Esse silêncio torna-se particularmente a mostra quando se observa que o parecer não enfrenta as implicações dessa motivação religiosa para o princípio da laicidade da Educação pública. Embora reconheça que a escolarização doméstica é reivindicada como forma de alinhar a formação escolar aos preceitos religiosos familiares, o texto evita discutir como essa prática pode tensionar o caráter laico do sistema educacional e os compromissos constitucionais com o pluralismo. Assim, a dimensão religiosa é tratada como dado sociológico descritivo, e não como eixo normativo que exige problematização política. O que poderia abrir um debate sobre os limites entre liberdade religiosa, direito da criança e função pública da Educação é silenciado em favor de uma abordagem que naturaliza a motivação confessional como uma entre outras razões legítimas para a opção pelo *homeschooling*.

Esse movimento de reconhecimento pontual seguido de silenciamento reaparece em outros aspectos do parecer. Como já observado, o documento reconhece riscos associados ao ensino domiciliar, mas evita enfrentar suas consequências estruturais. De modo semelhante, ao admitir a centralidade das convicções religiosas na defesa do *homeschooling*, o parecer não articula essa constatação com a crítica apresentada nas audiências públicas sobre a captura da Educação por projetos morais particulares, especialmente aqueles vinculados ao conservadorismo religioso organizado. As falas que alertavam para a instrumentalização da Educação como espaço de reprodução de uma ordem moral específica perdem densidade no texto final.

O conservadorismo religioso contemporâneo opera muitas vezes por meio de uma estratégia de despolitização de suas próprias bases morais, apresentando demandas confessionais como reivindicações universais de liberdade, autonomia e direito de escolha - o que demonstra uma vez mais que esse silenciamento não é neutro. O parecer parece reproduzir essa lógica ao reconhecer a motivação religiosa das famílias, mas traduzi-la imediatamente em linguagem jurídica neutra, evitando confrontar o caráter normativo e excludente que pode estar embutido nessa demanda.

Desta forma, o parecer admite a existência do conservadorismo religioso como força social, mas impede que ele se torne objeto de problematização crítica no interior do texto normativo. Ao fazê-lo, governa a controvérsia, delimitando quais aspectos podem ser nomeados e quais devem permanecer fora do debate institucional. O reconhecimento do conservadorismo religioso, assim, funciona mais como estratégia de legitimação da demanda do que como abertura para a discussão de seus efeitos sobre a escola pública, a laicidade e a igualdade educacional. Logo, a comparação entre o reconhecimento explícito das motivações religiosas no mérito e os silêncios produzidos em outras passagens do parecer mostram um padrão discursivo: o texto nomeia o conservadorismo religioso apenas na medida em que isso não desestabiliza a racionalidade governamental que sustenta a regulamentação do *homeschooling*. Ao evitar aprofundar essa dimensão, o parecer contribui para normalizar a presença de projetos morais particulares no campo da política educacional, sem submetê-los ao mesmo escrutínio crítico aplicado a outros argumentos apresentados nas audiências públicas.

Esse contraste reforça a compreensão de que o parecer final não apenas organiza juridicamente a matéria, mas produz uma versão institucionalmente aceitável do conflito, na qual certos elementos — como a centralidade do conservadorismo religioso — são reconhecidos de forma controlada, enquanto seus efeitos estruturais sobre a Educação pública e a laicidade permanecem silenciados.

A análise do parecer final do PL nº 1.338/2022, portanto, mostra, nesta interpretação, que o documento não se limita a avaliar tecnicamente a proposição legislativa, mas opera como um dispositivo político e discursivo de estabilização do conflito em torno da aprovação legal da escolarização domiciliar. Ao manter a redação aprovada pela Câmara dos Deputados e, simultaneamente, densificar sua justificativa normativa, o Senado constrói uma narrativa institucional que reconhece a controvérsia, mas busca torná-la governável por meio da regulação. O parecer incorpora seletivamente argumentos apresentados nas audiências públicas, especialmente aqueles que sustentam a necessidade de regulamentar uma prática já existente e de conciliar autonomia familiar com algum grau de supervisão estatal, ao mesmo tempo em que reconfigura críticas estruturais como justificativas para o controle normativo.

O parecer pode ser compreendido como parte de uma racionalidade de governamentalidade, na qual o Estado não proíbe nem rejeita o ensino domiciliar, mas o integra ao campo do normal por meio de mecanismos de controle, avaliação e

responsabilização. A família é reposicionada como agente central da Educação, enquanto o Estado governa à distância, estabelecendo parâmetros mínimos e dispositivos de vigilância. Trata-se de uma forma de normalização que desloca a Educação do campo do direito social universal para uma zona híbrida entre o público e o privado, sem romper formalmente com a estrutura do sistema educacional.

Destarte, o parecer final do PL nº 1.338/2022 não resolve as tensões que atravessam o debate sobre o *homeschooling*, mas as reorganiza em termos institucionalmente aceitáveis. Ao selecionar quais discursos são incorporados e quais permanecem à margem, o Senado produz uma versão estabilizada da controvérsia, capaz de orientar a deliberação legislativa, mas insuficiente para responder às críticas mais profundas sobre desigualdade, laicidade e função social da escola. O parecer, portanto, pode ser lido não apenas como conclusão técnica do processo, mas como expressão de um projeto político de reorganização das relações entre Estado, família e Educação, cujos efeitos extrapolam o texto legal e incidem diretamente sobre os sentidos públicos atribuídos à Educação no Brasil contemporâneo.

Dessa forma, o parecer final apresentado pela relatora Dorinha não pode/deve ser compreendido como o desfecho do processo legislativo referente ao Projeto de Lei, mas como um marco decisivo que reordena o debate e orienta seus desdobramentos futuros. Ainda que o parecer não produza efeitos imediatos sobre a tramitação e o enquadramento jurídico da proposta, ele se insere em um processo político mais amplo, marcado por disputas, negociações e possíveis reconfigurações no interior do Parlamento e da sociedade civil. Nesse sentido, o documento torna-se central para a compreensão dos próximos passos legislativos, bem como para a análise das estratégias discursivas e políticas mobilizadas em torno da regulamentação da escolarização domiciliar. Ao mesmo tempo, o parecer abre um campo fértil para novas investigações acadêmicas, que poderão acompanhar a continuidade da tramitação, os rearranjos institucionais e os efeitos simbólicos e materiais do debate, contribuindo para o aprofundamento crítico dos estudos sobre *homeschooling*, políticas educacionais, presenças religiosas e disputas contemporâneas em torno do direito à Educação.

5 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo destas páginas, a escola deixou de ser apenas lembrança para se constituir como problema, como campo de disputas, como arena atravessada por forças, discursos e projetos em conflito. Ainda assim, permanece, de forma insistente, como aquilo que, em minha trajetória de vida, significou refúgio, encontro e possibilidade.

“Minha escola é legal e não dá pra esquecer”. O verso, simples em sua forma, carrega uma densidade que atravessa toda esta escrita. Ao longo da pesquisa, tornou-se possível compreender que aquilo que não se esquece não é apenas a escola enquanto espaço físico ou institucional, mas aquilo que nela se produz: relações, vínculos, intervenções, cuidados, conflitos e aprendizagens que ultrapassam o conteúdo formal e se inscrevem na constituição dos sujeitos.

Se, na introdução, esse poema apareceu como memória e afeto, aqui ele retorna como chave analítica. Não apenas da minha trajetória, mas da própria problemática que atravessa esta tese: o que está em disputa quando se questiona a escola? O que se tensiona quando se propõe sua substituição pelo espaço doméstico? Minha família, na possibilidade legal desta prática, poderia ter acionado esse tipo de ensino pra mim? E, sobretudo, o que se desloca quando a Educação deixa de ser vivida como experiência coletiva e passa a ser concebida como prática individual ou familiar?

Ao reler esse percurso, percebe-se que o *homeschooling*, no Brasil contemporâneo, não pode ser compreendido como alternativa pedagógica isolada, mas como parte de uma arena maior de disputas, na qual se confrontam projetos educacionais, morais e societários. Nesse movimento, a escola não aparece apenas como alvo de críticas, mas como instituição tensionada por contradições históricas — contradições que, longe de justificarem sua substituição, exigem sua análise e transformação.

No primeiro capítulo, ao situar a emergência contemporânea do ensino em casa no contexto político entre 2019 e 2022, demonstrou-se que sua ascensão não ocorreu no vazio. Ao contrário, ela se inscreve em um movimento que se contrapõe diretamente à ampliação da obrigatoriedade escolar conquistada nas décadas anteriores, fruto de lutas históricas pela universalização do direito à Educação. Assim, a defesa da escolarização domiciliar não apenas questiona a escola enquanto instituição, mas tensiona um dos pilares centrais da construção democrática brasileira: a garantia da Educação como direito público e coletivo.

Nesse cenário, em diálogo com Sepúlveda e Sepúlveda (2020), é possível perceber que tal movimento está profundamente articulado à ascensão de conservadorismos — especialmente de matriz religiosas — que operam por meio da centralidade da família, da valorização da autoridade parental e da crítica à escola como espaço de pluralidade. O *homeschooling*, nesse cenário, deixa de ser apenas uma prática educativa possível e passa a operar como estratégia de deslocamento da Educação do espaço público para o privado, articulando-se a uma lógica familista, moralizante e, em muitos casos, anti pluralista.

No segundo capítulo, ao deslocar o olhar para o campo legislativo e para as audiências públicas, foi possível compreender como essas disputas se materializam institucionalmente. As audiências não se apresentaram como espaços neutros de participação, mas como arenas reguladas, nas quais a fala é autorizada, hierarquizada e organizada por dispositivos institucionais. Nesse entremeio, diferentes atores disputam a definição do que deve ser reconhecido como Educação legítima.

É também nesse ponto que emerge uma contradição significativa: ao mesmo tempo em que se analisa a exclusão histórica de religiões de matriz africana do sistema formal de ensino — inclusive no que se refere à ausência de escolas confessionais reconhecidas —, observa-se que esses grupos não se mobilizam pela escolarização domiciliar como resposta a essa exclusão. Ao contrário, suas lutas se orientam para o reconhecimento, a valorização e o fortalecimento de suas culturas no interior da escola pública. Essa diferença é analiticamente reveladora: indica que a demanda pela escolarização em casa não emerge de uma insatisfação generalizada com a escola, mas está fortemente concentrada em determinados grupos — notadamente aqueles alinhados a perspectivas conservadoras, especialmente de matriz cristã.

No terceiro capítulo, essa análise se aprofunda ao mostrar que a defesa do *homeschooling* não se orienta prioritariamente para a transformação das práticas escolares, mas para o deslocamento do eixo de poder da Educação. Trata-se, fundamentalmente, de transferir a centralidade da escola — enquanto instituição pública, regulada e coletiva — para o âmbito privado da família. Nesse sentido, mais do que solução, o *homeschooling* pode configurar-se como novo risco: o da concentração de poder educativo em uma instância única, pouco regulada e atravessada por valores particulares.

Como aponta Apple (2020), a família passa a ser concebida como centro nobre, moralmente legítimo e naturalmente apto à formação das crianças, obscurecendo as

desigualdades que atravessam esse espaço. Em diálogo com Foucault (2008), é possível compreender esse movimento não como ausência de poder, mas como sua reconfiguração: ao fugir do poder disciplinar da escola, institui-se uma nova forma de governamentalidade, baseada nos princípios morais, religiosos e normativos das famílias. Trata-se, portanto, não de uma retirada do poder, mas de sua redistribuição e privatização.

A análise desenvolvida ao longo desta tese permite pensar que a Educação escolar e a Educação familiar constituem dimensões distintas, porém complementares, dos processos formativos. A família é, historicamente, o primeiro espaço de socialização, no qual valores, crenças, afetos e referências culturais são transmitidos. Já a escola, por sua vez, configura-se como instituição pública destinada à ampliação dessas experiências, promovendo o acesso a saberes sistematizados, ao convívio com a diversidade e à construção de referências que extrapolam o universo familiar. Não precisam se tratar, portanto, de esferas concorrentes que exigem substituição, mas de instâncias que, em sua especificidade, contribuem para a formação integral dos sujeitos.

Nesse sentido, a defesa da escolarização domiciliar como substituição da escola parece tensionar uma relação que, em sua base, é excludente. Por outro lado, a coexistência entre Educação familiar e Escolar é justamente um dos pilares da organização educacional moderna, especialmente em contextos democráticos, nos quais se reconhece tanto o papel da família quanto a responsabilidade do Estado na garantia do direito à Educação. A escola não elimina a influência da família, assim como a família não precisa se sobrepor integralmente à escola para exercer seu papel formativo. O que se observa, portanto, é que a proposta de exclusividade educativa desloca o debate de uma lógica de complementaridade para uma lógica de substituição.

Ao observar os argumentos mobilizados em prol do ensino doméstico, bem como os elementos presentes no parecer final analisado, torna-se observável que a demanda por essa exclusividade está, em grande medida, associada a motivações de ordem moral e religiosa. Famílias que defendem a escolarização domiciliar frequentemente expressam o desejo de controlar de forma mais direta os conteúdos e valores aos quais seus filhos e filhas são expostos, especialmente no que se refere a temas considerados sensíveis ou divergentes de suas convicções. No entanto, essa busca por exclusividade suscita uma questão central: por que a necessidade de retirar as crianças da escola, se o próprio sistema educacional brasileiro já comporta formas de expressão religiosa?

De fato, a legislação brasileira prevê diferentes modalidades de ensino religioso — confessional e interconfessional —, além de reconhecer a existência de instituições educacionais com orientação religiosa específica. Soma-se a isso o cenário de que, na prática, o sistema educacional brasileiro é fortemente atravessado por referências culturais e simbólicas de matriz cristã, o que já confere a determinados grupos uma posição de relativa centralidade no espaço escolar. Diante desse cenário, a demanda por *homeschooling* por motivos religiosos não parece decorrer de uma ausência total de reconhecimento, mas de uma busca por controle ampliado sobre os processos formativos.

Essa análise permite tensionar a ideia de que o ensino em casa seria uma resposta necessária à inadequação da escola frente às demandas religiosas das famílias. Ao contrário, aponta-se que, mesmo em um sistema que já incorpora — ainda que de forma desigual e por vezes problemática — elementos religiosos, há grupos que reivindicam a retirada completa da escola como forma de garantir a predominância de seus próprios referenciais. Nesse movimento, o que está em jogo não é apenas a liberdade de crença, mas a tentativa de estabelecer uma homogeneidade formativa, na qual o contato com a diferença, característico do espaço escolar, é reduzido, evitado ou anulado.

Assim, ao invés de uma solução para tensões entre escola e família, o *homeschooling* pode ser compreendido como expressão de um deslocamento mais profundo: da convivência com a pluralidade para a busca por ambientes educativos mais controlados e homogêneos. Tal deslocamento não apenas redefine o papel da escola, mas também tensiona os próprios fundamentos da Educação como experiência coletiva, colocando em questão o equilíbrio entre o direito das famílias e o direito das crianças e adolescentes de acessar múltiplas referências, saberes e formas de sociabilidade.

Essas dinâmicas se apresentam de forma particularmente intensa nas audiências públicas analisadas. Nelas, discursos familiares, religiosos e morais foram frequentemente mobilizados como experiências legítimas — muitas vezes colocadas em condição de equivalência com o conhecimento científico produzido por especialistas da área da Educação. Tal movimento não se dá de forma casual. Ao reconhecer essas falas como igualmente válidas, cria-se um processo de naturalização desses discursos, abrindo caminho para que a escolarização domiciliar se torne não apenas possível, mas socialmente aceitável e politicamente viável.

Assim, ao articular essas dimensões, esta tese sustenta que o *homeschooling*, no Brasil contemporâneo, deve ser compreendido como parte de uma arena em torno da definição do que é Educação, de quem detém a autoridade para realizá-la e de quais princípios devem orientá-la. Trata-se de uma disputa que ultrapassa o campo pedagógico, inscrevendo-se em embates mais amplos por poder, por reconhecimento e por produção de regimes de verdade.

E é justamente nesse ponto que a escola, com todas as suas contradições, se reafirma como instituição central. Não por ser perfeita ou imune a críticas, mas por constituir-se, historicamente, como um dos principais espaços de garantia de direitos, de proteção social e de mediação das desigualdades. Como apontando tanto na análise empírica quanto na própria trajetória que atravessa esta tese, a escola não se reduz à transmissão de conteúdos, mas envolve dimensões éticas, políticas e afetivas que não podem ser plenamente deslocadas para o âmbito privado.

Para muitas crianças e adolescentes — especialmente aqueles e aquelas inseridos em contextos de vulnerabilidade —, a escola representa não apenas um lugar de aprendizagem, mas um espaço de visibilidade, de escuta e de intervenção. É nela que situações de violência podem ser identificadas, que vínculos são construídos para além da família e que outras possibilidades de vida se tornam imagináveis - para além daquelas requeridas pelas famílias. Retirar ou fragilizar esse espaço implica, portanto, não apenas uma mudança na forma de organização da Educação, mas uma transformação nas próprias condições de proteção e de constituição dos sujeitos.

Aqui, cabe frisar, em tempo, que esses sujeitos educacionais - crianças, adolescentes e jovens, também devem possuir seus espaços de voz delimitados e respeitados. A centralidade das vozes institucionais ao longo desta tese — Estado, especialistas, entidades e famílias — decorre, em grande medida, do próprio recorte empírico adotado, ancorado em audiências públicas e documentos oficiais. No entanto, tal configuração deixa transparecer uma ausência significativa: a das crianças e adolescentes, sujeitos centrais do direito à Educação e diretamente afetados pelas decisões em disputa. A partir da noção de “lugar de fala”, conforme problematizada por Djamila Ribeiro (2019), torna-se possível questionar não apenas quem fala, mas quem é autorizado a falar e em quais condições determinadas vozes são reconhecidas como legítimas. Nesse sentido, o debate sobre a escolarização em casa aponta uma assimetria fundamental: decisões que incidem diretamente sobre a vida das crianças são,

majoritariamente, tomadas e discutidas por adultos, sem que suas experiências, percepções e vivências sejam consideradas como parte constitutiva da arena de disputas.

Essa ausência não é neutra, mas produz efeitos na própria forma como a Educação é concebida e organizada. Incorporar as vozes de crianças e adolescentes implicaria deslocar o debate de uma lógica exclusivamente normativa e institucional para uma perspectiva que reconheça esses sujeitos como participantes ativos na construção de seus percursos educativos. Isso não significa transferir a responsabilidade decisória para as crianças, mas reconhecer que sua escuta qualificada pode oferecer elementos fundamentais para pensar a escola, suas potências e seus limites. Em um campo atravessado por disputas sobre proteção, autonomia e direito, considerar o ponto de vista daqueles que vivenciam cotidianamente a escola — ou sua ausência — permitiria complexificar ainda mais a análise, contribuindo para uma compreensão mais democrática e plural das políticas educacionais e de seus efeitos concretos sobre as infâncias e juventudes.

Assim, ao tensionar o *homeschooling* a partir dessas dimensões, esta tese não pretende negar a existência de críticas legítimas à escola, nem desconsiderar as diferentes experiências familiares - sejam elas dadas através dos documentos oficiais, das vozes das famílias ou dos/das estudantes/crianças/adolescentes/jovens. O que se busca, antes, é problematizar os efeitos sociais e políticos de propostas que, ao deslocarem a Educação para o âmbito doméstico, podem contribuir para a fragmentação de um direito que foi historicamente construído como coletivo. Nesse sentido, a escola pública permanece como um dos principais territórios de disputa em torno da Educação, sendo simultaneamente alvo de críticas e condição de possibilidade para a garantia de direitos em uma sociedade marcada por profundas desigualdades.

Ao considerar os desdobramentos mais recentes do debate, torna-se iminente que o *homeschooling*, embora tenha perdido centralidade na agenda do Poder Executivo federal a partir de 2023, não desapareceu do campo educacional brasileiro. O tema permanece em circulação no Legislativo, com a continuidade da tramitação do Projeto de Lei nº 1338/2022, e segue sendo mobilizado por organizações da sociedade civil que defendem sua regulamentação. Tal cenário indica que, mais do que uma pauta circunstancial de um governo específico, o ensino em casa se configura como um elemento persistente nas disputas contemporâneas sobre a Educação no Brasil.

Essa permanência reforça um dos argumentos centrais desta tese: o de que o *homeschooling* não deve ser compreendido como fenômeno episódico, mas como parte de uma reconfiguração das relações entre Estado, família e Educação. Ainda que os arranjos institucionais e as prioridades governamentais se modifiquem, as disputas em torno da autoridade educativa, da definição dos conteúdos legítimos e do papel da escola permanecem ativas, sendo constantemente reatualizadas em diferentes contextos políticos e sociais.

Nesse sentido, esta pesquisa buscou contribuir para o campo educacional ao oferecer uma leitura que articula dimensões frequentemente analisadas de forma isolada. Ao compreender a escolarização doméstica como arena de disputas, foi possível analisar suas conexões com o conservadorismo religioso, com o familismo e com processos mais amplos de privatização e individualização das responsabilidades educacionais. Além disso, ao privilegiar a análise das audiências públicas, o trabalho tenta contribuir ao demonstrar que o debate sobre a regulamentação do ensino domiciliar não se limita à letra da lei, mas se produz em espaços sociais concretos, nos quais discursos são construídos, disputados e legitimados.

Ao mesmo tempo, é necessário reconhecer os limites desta investigação. O recorte empírico adotado, centrado em determinadas arenas e períodos, não esgota a complexidade do fenômeno, que segue em transformação; especialmente num cenário próximo de novas corridas eleitorais. Novas pesquisas podem aprofundar a análise de experiências concretas de *homeschooling* no Brasil, bem como investigar seus efeitos a longo prazo sobre diferentes grupos sociais. Da mesma forma, estudos que ampliem o diálogo com contextos internacionais podem contribuir para situar o caso brasileiro em uma perspectiva comparada.

Ainda assim, acredita-se que os caminhos aqui traçados oferecem elementos importantes para a compreensão das disputas contemporâneas em torno da Educação, especialmente ao tentar mostrar que tais disputas não se restringem a escolhas pedagógicas, mas envolvem projetos de sociedade, concepções de sujeito e formas de organização da vida coletiva. É nesse entrelaçamento que o coletivo incide sobre o individual: as formas socialmente produzidas de viver, conviver e educar também orientam — ainda que de modo nem sempre consciente — as decisões singulares.

Assim, de maneira análoga, nos anos iniciais do ensino fundamental, o convívio com minha amiga Cristiane me levou a repensar a forma de organizar minha própria vida, inspirando-me a tomar a decisão de ir morar com minha avó, em um movimento de

identificação e imitação. Trata-se, portanto, de reconhecer que aquilo que se constrói no plano coletivo, no meu caso, no plano escolar, com meus pares - e não só com minhas professoras-, não permanece distante, mas atravessa e conforma as escolhas individuais, apontando a inseparabilidade entre experiências pessoais e os modos socialmente produzidos de existência.

Relembrar essa organização é também apontar que ao longo desta tese, a escola foi analisada como arena, como instituição, como dispositivo. Mas, antes e para além disso, ela permanece como espaço de encontro — encontro com o outro, com a diferença, com o conhecimento e consigo mesma. Talvez seja essa dimensão que mais resiste às tentativas de sua substituição. A escola, com todas as suas imperfeições, continua sendo um dos poucos espaços em que a vida coletiva se faz presente de forma concreta, cotidiana, real e inevitável. É nesse espaço que aprendemos não apenas conteúdos, mas modos de existir com o outro, de lidar com conflitos, de reconhecer limites, possibilidades e de vislumbrar outros destinos possíveis.

Retomar, mais uma vez, o poema de Isabela Souza e Silva, neste momento final, é também um gesto de fechamento, memória e de reabertura. “Mando um beijo a todos / todos mesmo em geral / pra essa turma querida / fantástica e genial”. “Quando penso na escola / me emociono quase sempre / mas penso logo em seguida / seja valente”. Se, no início desta tese, esses versos apareceram como eco de uma memória, agora eles se transformam em convocação. Ser valente, aqui, não significa defender a escola de forma acrítica, mas assumir o desafio de pensá-la, transformá-la e defendê-la como espaço público, plural e democrático. Significa, também, enfrentar as disputas que a atravessam, reconhecendo que a Educação é, inevitavelmente, um campo de conflitos — e que é justamente nesse conflito que se produzem as possibilidades de mudança.

E “Dá saudades de montão”. Talvez seja essa saudade — que não é apenas individual, mas social e histórica — que permita afirmar a escola como algo que ultrapassa sua função instrucional. A escola, como vivida e analisada nesta tese, constitui-se como espaço de proteção, de mediação e de produção de possibilidades, especialmente para aqueles e aquelas cujas trajetórias são marcadas por vulnerabilidades. É nesse ponto que a experiência vivida e a análise acadêmica se encontram: não como sobreposição, mas como tensão produtiva.

Assim, mais do que encerrar uma pesquisa, estas considerações se apresentam como convite: convite a continuar pensando, problematizando, discutindo e disputando os sentidos

da Educação. Porque, se há algo que esta tese buscou demonstrar, é que a escola — essa que “não dá pra esquecer” — continua sendo um dos lugares onde se decide, cotidianamente, que tipo de sociedade queremos construir. O convite está feito!

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **O que é um dispositivo?** Outra travessia, Iha de Santa Catarina - 2º semestre de 2005.

_____. **Estado de exceção.** São Paulo: Boitempo, 2004.

AKOTIRENE, Kátia. **Interseccionalidade.** São Paulo: Pólen, 2019.

AGUIAR, Bárbara Gomes Fernandes de. **“Conta pra mim”:** a (re) produção de padrões de gênero, sexualidade e família no programa de literacia familiar do Ministério da Educação. Dissertação de mestrado. Recife, 2023. 89 f.: il. Disponível em> <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/50358/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20B%C3%A1rbara%20Gomes%20Fernandes%20de%20Aguiar.pdf> . Acesso em janeiro de 2026.

ALENCAR, Rodrigo. **Evangélicos e a Nova Direita no Brasil: os discursos conservadores do “neocalvinismo” e as interlocuções com a política.** v. 13 n. 2 (2018): "Direitas no Brasil contemporâneo" e "Música popular e sociedade" São Paulo: Recriar, 2018. Disponível em> <https://periodicos.ufjf.br/index.php/TeoriaeCultura/article/view/12428> . Acesso em: julho de 2025.

ALENCAR, Gustavo de. **Evangélicos e a Nova Direita no Brasil: os Discursos Conservadores do “Neocalvinismo” e as Interlocuções com a Política.** Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais - UFJF v. 13 n. 2 Dezembro 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/TeoriaeCultura/article/view/12428> . Acesso em: Agosto de 2025.

ALMEIDA, Cíntia Borges de. **Entre a “tiranha cruel” e a “pedra fundamental”: A obrigatoriedade do ensino primário como uma técnica de governo em Minas Gerais. 2012.** 276f. Dissertação (Mestrado em educação) –Faculdade de educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012.

ALMEIDA, Ronaldo de. A onda quebrada: evangélicos e conservadorismo. **Cadernos Pagu**, 50, 2017. Disponível em> <https://www.scielo.br/j/cpa/a/Cr9ShrVJbCWsDHMrxTDM3wb/abstract/?lang=pt> . Acesso em: abril de 2025.

AMARAL, Daniela Patti. **Direito à educação.** 2017. **Aula ministrada na disciplina de Educação Brasileira**, do curso de Mestrado em Educação da faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2017.

ANASTASIA, Fátima; INÁCIO, Magna; RENNÓ, Lúcio (orgs.). **Governabilidade e representação política.** Rio de Janeiro: 2009. Disponível em> <https://www.assembleia.pr.leg.br/comunicacao/noticias/homeschooling-e-aprovado-em-re-dacao-final-e-segue-para-apreciacao-do-governador> . Acesso em: abril de 2026.

ANDRADE, Edson Francisco de. Surgimento e consolidação do estado federativo no Brasil: implicações na gestão da educação. **Rev. Bras. Hist. Educ.**, Campinas, v. 13, n. 1 (31), p. 227-253, jan./abr. 2013. Disponível em: <file:///C:/Users/ULTRA/Downloads/38830-1717201-PB.pdf> >. Acesso fevereiro de 2017.

ANDRADE, Êdison Prado de. **A educação familiar desescolarizada como um direito da criança e do adolescente** : relevância, limites e possibilidades na ampliação do direito à educação. 2014. 552 p. Tese de doutorado. São Paulo, 2014. Disponível em> <https://repositorio.usp.br/item/002652139> . Acesso em: abril de 2026.

ANDRADE, Denise Silva. **A Aplicação Do Homeschooling No Brasil: Avanço Ou Retrocesso**. 2023. 251 p. Dissertação de Mestrado. Curso de Pós-Graduação em Psicologia Educacional, do Centro Universitário FIEO. 2023. Disponível em> <https://www.educacaodomiciliar.fe.unicamp.br/sites/www.educacaodomiciliar.fe.unicamp.br/files/2024-10/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20MESTRADO%20DENISE%20%20SILVA%20ANDRADE.pdf> . Acesso em: Abril de 2026.

ANDRADE, Giulia de Rossi. **Homeschooling** : interpretação constitucional sistemática e intervenção estatal na educação domiciliar. 2021. 179 f. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2021. Disponível em> <https://pergamum-biblioteca.pucpr.br/acervo/353841> . Acesso em: abril de 2026.

APPLE, Michael W. **Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2020.

ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2012.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE IGREJAS EVANGÉLICAS (ABIEE). **Associadas**. Brasília: ANEC, 2019. Disponível em: <<https://www.abiee.org.br/associadas-abiee>>. Acesso em: jul. 2025.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CATÓLICA DO BRASIL (ANEC). **Quem somos**. Brasília: ANEC, 2024. Disponível em: <<https://anec.org.br/quemsomos/>>. Acesso em: jul. 2025.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DOMICILIAR (ANED). **Nossa história**. [Brasília], [s.d.]. Disponível em: <<https://aned.org.br/nossa-historia/>>. Acesso em: jul. 2023.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DOMICILIAR (ANED). **Objetivos**. [Brasília], [s.d.]. Disponível em: <<https://aned.org.br/nossa-historia/>>. Acesso em: jul. 2025.

ASSOCIAÇÃO DAS FAMÍLIAS EDUCADORAS DE SANTA CATARINA (AFESC). **O homeschooling é regulamentado no Brasil?** Disponível em: https://www.afesc.org.br/o-homeschooling-e-regulamentado-no-brasil/?utm_source=chatgpt.com . Acesso em: 13 abr. 2026.

AVRITZER, Leonardo. **O pêndulo da democracia**. São Paulo: Todavia, 2019.

BALL, Stephen J. **Educação global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BALL, Stephen J. **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Sociologia da Educação e políticas educacionais**. Tradução: Márcia Cristina Silva. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BARALDI NETO, João. **O movimento político do Homeschooling no Brasil e o seu impacto na Educação Básica de crianças e adolescentes: concessão ou restrição de direitos?**. 2023. 143 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande – FURG, Programa de Pós-Graduação em Direito e Justiça Social, Rio Grande/RS, 2023. Disponível em> <https://repositorio.furg.br/items/d952d123-e277-4d68-86e2-2fb076ad8f26> . Acesso em: abril de 2026.

BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro. Homeschooling no brasil: ampliação do direito à educação ou via de privatização? **Educ. Soc., Campinas**, v. 37, no. 134, p.153-168, jan.-mar., 2016. Disponível em> <https://www.scielo.br/j/es/a/6gQVyGg8KYBBNfjWBhfVx6B/abstract/?lang=pt> . Acesso em: julho de 2021.

BASTOS, Renato Gomes. **Homeschooling: uma proposta de escolarização intrafamiliar** / Renato Gomes Bastos. 2013. 73 f. Pontificia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Direito. Belo Horizonte, 2013. Disponível em> https://bib.pucminas.br/teses/Direito_BastosRG_1.pdf . Acesso em: abril de 2026.

BRASIL. Senado Federal. **Ata da 96ª Reunião Extraordinária da Comissão de Educação e Cultura**, realizada em 12 dez. 2023.

_____. Senado Federal. **Ata da 92ª Reunião Extraordinária da Comissão de Educação e Cultura**, realizada em 4 dez. 2023. 92ata (1)

_____. Senado Federal. **Ata da 91ª Reunião Extraordinária da Comissão de Educação e Cultura**, realizada em 1º dez. 2023.

_____. Senado Federal. **Notas taquigráficas da audiência pública da Comissão de Educação e Cultura sobre o PL nº 1.338/2022**. Brasília, 2023.

_____. Senado Federal. **Regimento Interno do Senado Federal (Resolução nº 93, de 1970). Atualizado até 2025**. Portal e-Cidadania — Senado Federal. Como funciona audiência pública e participação popular.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 11/2010**. Diretrizes para a ampliação da obrigatoriedade da educação básica. Brasília, DF: CNE, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb011_10.pdf . Acesso em: julho de 2025.

_____. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm . Acesso em: julho de 2025.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996.

_____. Senado Federal. **Parecer da Senadora Professora Dorinha Seabra ao Projeto de Lei nº 1.338/2022**. Brasília, DF: Senado Federal, 6 out. 2025. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/153194>.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **MEC e Inep contextualizam resultados do Censo Escolar 2024**. Brasília, DF, 9 abr. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/noticias/censo-escolar/mec-e-inep-contextualizam-resultados-do-censo-escolar-2024>. Acesso em: janeiro. 2026.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar: resultados**. Brasília, DF: Inep, [s.d.]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: janeiro 2026.

BARBOZA, Estefânia Maria de Queiroz; BUSS, Gustavo. A estratégia do neoconservadorismo revelada em suas intervenções como amici curiae no STF: da autoridade moral religiosa à luta contra a “doutrinação” LGBTQIA+. **Rev. Direito Práx.** 13 (2) • Apr-Jun 2022 . Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rdp/a/kjYj9MsROZqbBMbKsxnQRSs/?format=html&lang=pt> . Acesso em: abril de 2026.

BARROSO, Luís Roberto. **Curso de direito constitucional contemporâneo: os conceitos fundamentais e a construção do novo modelo**. São Paulo: Saraiva, 2010.

BERNARDES, Cláudio Márcio. **Ensino domiciliar como direito-dever fundamental à educação: conformação deôntico-axiológica dos seus aspectos normativos e principiológicos**. 2017. 144 f. Dissertação (Mestrado) – Programa De Pós-Graduação Em Direito Em Proteção Dos Direitos Fundamentais, Universidade De Itaúna. 2017. Disponível em: <https://www.publicacoes.uniceub.br/RBPP/article/view/4148> . Acesso em: abril de 2026.

BOTELHO, Wilian Marcos. **Uma História da Educação Domiciliar no Brasil (1996 – 2023)**. 2024. 290f. Tese de Doutorado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC-SP, 2024.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRITO JÚNIOR, Antonio Hugo Moreira de. **Conservadorismo religioso e racionalidade neoliberal nas discussões sobre gêneros e sexualidades no plano nacional de educação (2014-2024)**. 2024. 196 f. Tese de doutorado. Universidade Federal Fluminense, Faculdade de educação. 2024. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFF-2_f9628ffc666704b97cda1b7b0685bb9c . Acesso em: abril de 2026.

BROWN, Wendy. **Nas ruínas do neoliberalismo**. Tradução de Mario A. Marino, Eduardo Altheman C. Santos. - São Paulo : Editora Filosófica Politeia, 2019, 256 p.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Deputados**. Brasília: Câmara dos Deputados, [s.d.]. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/noticias/554791-deputados/>>. Acesso em: jul. 2025.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Discursos parlamentares de Luiz Lima**. Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.camara.leg.br>. Acesso em: jan. 2026.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Projeto de Lei nº 5487/2016**. Autor: Victório Galli. Brasília, 2016. Disponível em: <https://www.camara.leg.br>. Acesso em: jan. 2026.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Mais de 400 entidades lançam manifesto contra os projetos de homeschooling que tramitam no Congresso Nacional.** Brasília, 18 maio 2022. Disponível em:

<<https://campanha.org.br/noticias/2022/05/18/mais-de-400-entidades-lancam-manifesto-contr-a-os-projetos-de-homeschooling-que-tramitam-no-congresso-nacional/>>. Acesso em: jul. 2025.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **Nota técnica sobre o PL 1.338/2022 (Educação domiciliar).** São Paulo, nov. 2023.

CANDIOTTO, César. Governamentalidade política no pensamento de Michel Foucault. *Filosofia Unisinos*, v. 11, n. 1, p. 33–43, 2010.

_____. Foucault e a governamentalidade: do poder soberano ao governo das condutas. *Revista IHU On-Line*, São Leopoldo, 2012.

CARDOSO, Victor Hugo Fernandes. **As representações sociais do homeschooling entre adeptos.** 2020. 163 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Psicologia Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2020. Disponível em> <https://www.educacaodomiciliar.fe.unicamp.br/pesquisas-e-bibliografias/representacoes-sociais-do-homeschooling-entre-adeptos> . Acesso em: abril de 2026.

CAVALCANTE, Juliana. Adeptos dos cultos afros, em geral, podem se tornar teólogos/teólogas da religião de matriz africana e afro-indígena. **Geledés** – Instituto da Mulher Negra, São Paulo, 11 jun. 2024. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/adeptos-dos-cultos-afros-em-geral-podem-se-tornar-teologos-tsologas-da-religiao-de-matriz-africana-e-afro-indigena/>>. Acesso em: jul. 2025.

CEBI – Centro de Estudos Bíblicos. **Nomeação de Damares Alves é expressão perversa da política feita por homens.** Brasília, 2019. Disponível em: <https://cebi.org.br/noticias/nomeacao-de-damares-alves-e-expressao-perversa-da-politica-feita-por-homens/?utm_source=chatgpt.com >. Acesso em: jul. 2025.

CENTRO DE REFERÊNCIAS EM EDUCAÇÃO INTEGRAL. **Homeschooling no Paraná é declarado inconstitucional; entenda.** 22 mar. 2022. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/homeschooling-no-parana-e-declarado-inconstitucional-entenda/>. Acesso em: 13 abr. 2026.

CERTEAU, Michel. A operação historiográfica. In: **Escrita da história.** Tradução de Maria de Lourdes Menezes; revisão técnica [de] Arno Vogel. – Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1988. Tradução de: L'écriture de l'histoire.

CHAMUSCA, Caroline Montezi de Castro. **Um estudo sobre os coletivos parentais do Rio de Janeiro.** [Dissertação de Mestrado]. Mestrado em Educação - Programa de pós graduação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro:** conhecimento, consciência e a política do empoderamento. São Paulo: Boitempo, 2019.

_____; BILGE, Silvia, tradução Rane Souza. **Interseccionalidade** - 1. ed. - São Paulo : Boitempo, 2020.

CÔRREA, Renan. SEPULVEDA, Denise. A importância das discussões sobre gêneros e sexualidades nas escolas: combatendo práticas conservadoras misóginas e LGBTIfóbicas.

Instrumento: v. 23 n. 2 (2021): Dossiê: Relações de gênero e sexualidades nas escolas. Disponível em> <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/33967> . Acesso em: abril de 2026.

CORRÊA, Márcia Regina. **Ensino Domiciliar no Brasil:** A motivação de pais que decidiram manter seus filhos fora da educação escolar. 2021. 240 p. Dissertação de mestrado. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Faculdade de Educação. 2021. Disponível em> <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/24267> . Acesso em: abril de 2026.

CORRÊA, Mateus Xavier. **Homeschooling:** desafios do ensino domiciliar no município de Vitória - ES. 2020. 103 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ciência, Tecnologia e Educação) – Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus - ES, 2020. Disponível em> <https://www.educacaodomiciliar.fe.unicamp.br/sites/www.educacaodomiciliar.fe.unicamp.br/files/2022-05/MATEUS%20XAVIER%20CORR%C3%8AA.pdf> . Acesso em: abril em 2026.

CORREIA, Maria Ines da Silva. Ensino domiciliar do Brasil: uma face dos problemas afetos à escola pública contemporânea? Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Programa de Pós-graduação. Cascavel, 2022. 98 p. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/6261> Acesso em: janeiro de 2026.

CORAZZA, Sandra Mara. **O que quer um currículo? Pesquisas pós-críticas em educação.** Petrópolis: Vozes, 2000.

COSTA, Natalia Caroline da; SISLA, Heloiza. Educação domiciliar: legislação, legalização e direito à educação. **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, v. 16 n. 35 (2022): Dossiê: "O Ensino Domiciliar e o desmonte dos direitos à educação". Disponível em> <https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1855> . Acesso em abril de 2026.

CURITIBA. Câmara Municipal. **Projeto que regula o ensino domiciliar em Curitiba recebe substitutivo geral.** 11 nov. 2021. Disponível em: <https://www.curitiba.pr.leg.br/informacao/noticias/projeto-que-regula-o-ensino-domiciliar-em-curitiba-recebe-substitutivo-geral> . Acesso em: 13 abr. 2026.

CURITIBA. Câmara Municipal. **Proposição nº 444327.** Disponível em: https://www.cmc.pr.gov.br/wspl/sistema/ProposicaoDetalhesForm.do?select_action=&pro_id=444327 . Acesso em: 13 abr. 2026.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e direito à educação: direito à educação e direito à escola.** Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. AMARAL, Cláudia Tavares do. O direito à educação básica: análise inicial dos julgamentos do tribunal de justiça de Minas Gerais. In: **CONGRESSO IBERO AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO.** Anais...Portugal, IV, 2013. Disponível em> https://anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT5/GT5_Comunicacao/CarlosRobertoJamil_Cury_GT5_integral.pdf . Acesso em: abril de 2025.

_____. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, 2002. Disponível em> https://inw.org.br/a-educacao-como-pilar-da-inclusao-social-passado-presente-e-futuro/?gad_source=1&gad_campaignid=21548204601&gbraid=0AAAAA9d0x7SMhM9CYeqWaImy4LA

[szR9ek&gclid=Cj0KCOjw-pHPBhCdARIsAHXYWP97kVtYkiBcU-SqFFBhqNWvsBVSQmICKOfw-Z4xoheH34GgavdIfzUaAvE2EALw_wcB](https://www.scielo.br/j/pp/a/RvWL6bDhV3GsV3Zgc98QHxc/abstract/?lang=pt) . Acesso em: abril de 2026.

_____. Homeschooling: entre dois jusnaturalismos? DOSSIÊ: Homeschooling e o Direito à Educação. **Pro-Posições** 28 (2). May-Aug 2017. Disponível em> <https://www.scielo.br/j/pp/a/RvWL6bDhV3GsV3Zgc98QHxc/abstract/?lang=pt> . Acesso em: abril de 2026.

DANTAS, Mariana Soares. “**Aconteceu um machismo!**”: diálogos sobre gêneros e sexualidades com crianças na escola. Trabalho de Conclusão de curso. 2023. 47f. Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação. Niterói, 2023. Disponível em> <https://educapes.capes.gov.br/browse?type=author&value=Schueler%2C+Alessandra+Frota+Martinez+de> . Acesso em: abril de 2026.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?** São Paulo: Cortez, 2004.

DUARTE, Cláudia Turner P. **O sistema familiar na teoria política:** repensando o lugar da criança na teoria da justiça. - 2016. 322 f. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Direito. DISPONÍVEL EM> <https://www.bdt.uerj.br:8443/handle/1/9422> . Acesso em abril de 2026.

ESTADÃO. Bolsonaro afirma que escolas formam “militantes” e critica professores. O **Estado de S. Paulo**, São Paulo, 26 abr. 2019. Disponível em: <https://politica.estadao.com.br/noticias/geral,bolsonaro-critica-professores-e-diz-que-escolas-formam-militantes,70002813065>. Acesso em: 29 jan. 2026.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Dos pardais aos operários: história, educação e estatística no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998

_____. **A escola elementar no século XIX: o método mútuo e a organização do trabalho escolar**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____; VIDAL, Diana Gonçalves. História da educação no Brasil: a constituição histórica do campo (1880–1970). **Revista Brasileira de História da Educação**, 2003. Disponível em> <https://www.scielo.br/j/rbh/a/tDdpKPbzPmprhd9Pz5VMQHH/?format=html&lang=pt> . Acesso em: abril de 2026.

FABRO, Roni Edson. **Educação domiciliar (homeschooling) no Brasil:** entre (in) tensões do direito à escolha e a reconfiguração do direito à educação básica / Roni Edson Fabro. – 2022. 156 f. ; 30 cm. Disponível em > <https://www.educacaodomiciliar.fe.unicamp.br/pesquisas-e-bibliografias/educacao-domiciliar-homeschooling-no-brasil-entre-intensoes-do-direito> . Acesso em> Janeiro de 2026.

FEGADOLLI, Priscila Cristina do Nascimento. **As ideias de inovações educacionais da Fundação Lemann: cartel educacional e ação privatista (2011 – 2021)** . 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, 2023. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/bitstream/handle/40844/1/PRISCILA%20CRISTINA%20DO%20NASCIMENTO%20FEGADOLLI%20.pdf>. Acesso em: janeiro 2026.

FERRARI, Anderson. **Educação, sexualidade e política: disputas contemporâneas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

FERREIRA, Ana Carolina. **O programa conta pra mim e o homeschooling: diálogos com o ensino da leitura**. 2022. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. 2022. 383p. Disponível em> https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFES_2c7321b4f9596b5233d4ada04d706259 . Acesso em abril de 2026.

_____. **Corpos, gêneros e sexualidades na educação**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2019.

FIGUEIREDO, Argelina Cheibub; LIMONGI, Fernando. **Executivo e Legislativo na nova ordem constitucional**. Rio de Janeiro: FGV, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de. A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias. São Paulo: **Expressão Popular**, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capital: o papel da educação pública na resistência democrática**. São Paulo: Cortez, 2017.

_____. PENNA, Fernando; QUEIROZ, Felipe (Orgs). **Educação democrática: antídoto ao Escola sem Partido**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. 192 p.

FROSSARD, Marcele. Homeschooling (educação domiciliar) e democracia: uma contradição radical? **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, v. 16 n. 35 (2022): Dossiê: "O Ensino Domiciliar e o desmonte dos direitos à educação". Disponível em> <https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1854> . Acesso em: abril de 2026.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 7ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

_____. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1988.

_____. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1996.

_____. **História da sexualidade II: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

_____. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Segurança, território, população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 2014.

_____. **A ordem do discurso**. 24. ed. São Paulo: Loyola, 2013

_____. **Em defesa da sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2002.

FOLHA de S. Paulo, São Paulo, 6 out. 2018. **Bolsonaro diz que professores fazem “doutrinação ideológica” nas escolas**. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/10/bolsonaro-diz-que-professores-fazem-doutracao-ideologica-nas-escolas.shtml>. Acesso em: 29 jan. 2026.

FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS (FGV). **A batalha pela educação: uma análise do**

termo “doutrinação” no Congresso Nacional. Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://midiademocracia.fgv.br>. Acesso em: jan. 2026.

GALLO, Sílvia Donizette de Oliveira. **Foucault: (re)pensar a educação.** Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. **Foucault: (para além do) poder disciplinar.** Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

_____. Educação doméstica: convocação ao debate. DOSSIÊ: Homeschooling e o Direito à Educação. **Pro-Posições** 28 (2). May-Aug 2017. Disponível em> <https://www.scielo.br/j/pp/a/GV8qgmtcNDRKT54TS5wWynf/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: abril de 2026.

GATTI, Bernardete (org). **Por uma política nacional de formação de professores.** 1ed. São Paulo: Editora, Unesp, 2013.

GAVIÃO, Juliane Soares F. **As crianças e suas memórias de infância: escola e homeschooling nas narrativas infantis.** 2017. 160 f. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós graduação em Educação. Porto Alegre, 2017. Disponível em> <https://drive.google.com/drive/u/0/folders/0B2M7qjbVWz4FfmV0YWNMWDVYWkh0UkVsZy0ycVpSUk4xd1l6dWNBWF9Ock9WVHZiYjBqbFE?resourcekey=0-tezvjlF18a67IHX5MHH4A> . Acesso em: abril de 2026.

GAZETA DO POVO. **Avanço do homeschooling no Senado deve ficar para 2027.** Gazeta do Povo, 17 jul. 2025. Disponível em: https://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/avanco-do-homeschooling-senado-2027/?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 29 jan. 2026.

GAZETA DO POVO. **O que pensa Filipe Barros sobre educação e ideologia de gênero.** Curitiba, 2018. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br>. Acesso em: jan. 2026.

GAZETA DO POVO. **Relatora dá parecer favorável ao Homeschooling no Senado.** Curitiba, 7 out. 2020.

GÊNERO E NÚMERO. **Os partidos do Escola Sem Partido.** São Paulo, 2018. Disponível em: <https://www.generonumero.media>. Acesso em: jan. 2026.

GLOBONEWS. **Bolsonaro critica professores e defende combate à “doutrinação ideológica”.** **GloboNews**, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/globonews/jornal-globonews/video/bolsonaro-critica-doutrinacao-ideologica-nas-escolas-6117451.ghtml>. Acesso em: 29 jan. 2026.

GLOBONEWS "É o momento de a igreja governar", disse nova ministra de Bolsonaro. **GloboNews**, 06 dez. 2018. Disponível em: <https://blogs.oglobo.globo.com/bernardo-mello-franco/post/e-o-momento-de-igreja-governar-disse-nova-ministra-de-bolsonaro.html> . Acesso em: Fevereiro de 2025.

GOMES, Ingrid de Faria. **“É para a proteção da criança e do adolescente”: o conselho tutelar sob disputas no novo conservadorismo brasileiro.** 2024. 203 f Tese de doutorado. Pontifícia Universidade do rio de Janeiro. Faculdade de educação. 2024. Disponível em> <https://diversias.org/2024/07/18/defesa-de-tese-de-ingrid-gomes/> . Acesso em: abril de 2026.

GONÇALVES, Adriana; ORLANDO, Rosimeire Maria. Educação domiciliar e o desmonte do direito à educação: público-alvo da educação especial e as especificidades em sua escolarização. **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, v. 16 n. 35 (2022): Dossiê: "O Ensino Domiciliar e o desmonte dos direitos à educação". Disponível em: >
<https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1857> . Acesso em abril de 2026.

GONÇALVES, Jadson Fernando Garcia. Foucault e a questão do dispositivo, da governamentalidade e da subjetivação: mapeando noções. **Revista Margens Interdisciplinar**, v 6, n7, 2016. Disponível em: <
<https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistamargens/article/view/2815> >. Acesso em: 12 de setembro de 2018.

GROHS, Karla Isabel da Costa. **O ensino domiciliar: um movimento de relações socioeducativas com a crise da escola?** 2022. Dissertação (Mestrado acadêmico Campos de Francisco Beltrão) Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Ciências Humanas, Programa de pós Graduação em Educação, 2022. Disponível em:
<https://tede.unioeste.br/handle/tede/6216> . Acesso em abril de 2026.

HENRIQUES, Adrian Evelyn Lima. **Educação, conservadorismos e religião: mapeamento e análise do avanço neoconservador na educação brasileira**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2021.

HOBBSAWN, Eric. A invenção das tradições. In: Erci Hobsbawn; Terence Ranger (Orgs.)- **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983. p. 9-23.

_____. **A era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

HOEVELER, Rejane Carolina. CARDOSO, João Victor de Oliveira. Conservadorismo, neoliberalismo e políticas sociais na contemporaneidade latino-americana. **Temporalis**, Brasília (DF), ano 22, n. 43, p. 34-52, jan./jun. 2022. Disponível em:
<https://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/38107> . Acesso em: Agosto de 2025.

HORTA, José Silvério Baia. **Obrigatoriedade escolar no Brasil: da colônia à República**. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive (orgs.). 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

HUMAN RIGHTS WATCH. **“Eles estão tentando nos silenciar”**: Ataques à educação no Brasil. Nova York, 2022. Disponível em: <https://www.hrw.org>. Acesso em: jan. 2026.

JORNAL DE BRASÍLIA. **Associação de educação católica faz manifesto contra ensino domiciliar**. Brasília, 08 abr. 2021. Redação Jornal de Brasília. Disponível em:
 <<https://jornaldebrasilia.com.br/noticias/brasil/associacao-de-educacao-catolica-faz-manifesto-contra-ensino-domiciliar/>>. Acesso em: jul. 2025.

JORNAL OPÇÃO. **Relatora do projeto no Senado, Dorinha dá parecer favorável à educação domiciliar.** Goiânia, 10 out. 2025. Disponível em: <<https://jornaldebrasil.com.br/noticias/brasil/associacao-de-educacao-catolica-faz-manifesto-contras-ensino-domiciliar/>>. Acesso em: jul. 2025.

KLOH, Fabiana Ferreira Pimentel. **Homeschooling no brasil: a legislação, os projetos de lei e as decisões judiciais.** 2014. 233 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Petrópolis (UCP), Petrópolis, 2014. Disponível em> https://oasisbr.ibict.br/vufind/Record/BRCRIS_887975544f1e6c53a847fb02d106ee78 . Acesso em: abril de 2026.

_____. Fabiana Ferreira Pimentel. **De Canela a Brasília:** nas vozes de um processo, a Educação Domiciliar chegou à Suprema Corte brasileira. 2020. 269 f. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. 2020. Disponível em> <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/16759> . Acesso em: Abril de 2026.

LACERDA, Marina Basso. **Neoconservadorismo de periferia:** articulação familista, primitiva e neoliberal na Câmara dos Deputados. 2018. 207. Tese (doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Estudos Sociais e Políticos. Disponível em> <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/12476> .Acesso em: abril de 2026.

_____. **O novo conservadorismo brasileiro:** de Reagan a Bolsonaro. Porto Alegre: Zouk, 2020.

LAVAL, Christian; DARDOT, Pierre. **A nova razão do mundo.** São Paulo: Boitempo, 2016.

LAVAL, Christian; DARDOT, Pierre. **Comum:** ensaio sobre a revolução no século XXI. São Paulo: Boitempo, 2017.

LIMA, Iana Gomes de; GOLBSPAN, Ricardo Boklis; SANTOS, Graziella Souza dos. Mapeando o conservadorismo na política educacional brasileira. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 38, e85338, 2022. Disponível em: <<https://jornaldebrasil.com.br/noticias/brasil/associacao-de-educacao-catolica-faz-manifesto-contras-ensino-domiciliar/>>. Acesso em: jul. 2025.

LORETI, Gabriela. **"Mamãe é a melhor professora!":** uma etnografia junto a três famílias que educam suas crianças fora da escola. 2019. 205 f. : 30. Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos. 2019. Disponível em> <https://repositorio.ufscar.br/server/api/core/bitstreams/afad4a28-15fc-4f09-b40c-48c79b4a868b/content> . Acesso em: abril de 2026.

LUIZ, Maria Cecília. Cadernos da pedagogia editorial. **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, v. 16 n. 35 (2022): Dossiê: "O Ensino Domiciliar e o desmonte dos direitos à educação". Disponível em> <https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1862/776> . Acesso em: Abril de 2026.

MAIA, Mateus. **Presidente da Comissão de Educação do Senado critica homeschooling.** **Poder360**, 20 maio 2022. Disponível em:

https://www.poder360.com.br/educacao/presidente-da-comissao-de-educacao-do-senado-critica-homeschooling/?utm_source=chatgpt.com . Acesso em: 13 abr. 2026.

MEDEIROS, Maria Lucia Sucupira. **A superação da deserção pela relevância da matéria educacional:** ativismo judicial ou forma de acesso à justiça garantida pelo Supremo Tribunal Federal? / Maria Lucia Sucupira Medeiros. – Rio de Janeiro, 2019. 263f.; 30 cm. Disponível em > https://dissertacao.estacio.br/direito/2019/4684397_maria-lucia_resumo.pdf . Acesso em janeiro de 2026.

MIGUEL, Luis Felipe. **Limites da transformação social no Brasil**. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

MORAIS, Sebastião Ferreira; DONAIRE, Denis. Comunidades Intencionais: um estudo sobre dimensões da sustentabilidade em ecovilas paulistas. **South American Development Society Journal**, 5(14), 326. Disponível em: <<https://jornaldebrasil.com.br/noticias/brasil/associacao-de-educacao-catolica-faz-manifesto-contras-ensino-domiciliar/>>. Acesso em: jul. 2025.

MOREIRA, Helce Amanda; MOURA, Fernanda; TEIXEIRA, Pedro. **Homeschooling, ensino de controvérsias e o novo conservadorismo brasileiro**. Cad. Pesqui., São Paulo, v.52, 2022. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/9693> . Acesso em: Agosto de 2025;

MOREIRA, Helce Amanda de Oliveira. **Coalizão em defesa do homeschooling** : crenças, estratégias e argumentos / Helce Amanda de Oliveira Moreira ; orientador: Pedro Pinheiro Teixeira. – 2023. 175 f. : il. color. ; 30 cm. Disponível em > <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/62218/62218.PDF> . Acesso em: Janeiro de 2026.

MONTERO, Paula. **Religião, pluralismo e esfera pública no Brasil**. Novos Estudos CEBRAP, 2006.

MONTERO, Paula. Controvérsias religiosas e esfera pública. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, 2012. Disponível em> <https://www.scielo.br/j/rs/a/SkS49xHZvjKxKvpS3Cg4gbD/abstract/?lang=pt> . Acesso em abril de 2026.

MORUZZI, Andrea Braga; ALMEIDA, Luana Costa. O ensino domiciliar e o desmonte dos direitos à educação. **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, v. 16 n. 35 (2022): Dossiê: "O Ensino Domiciliar e o desmonte dos direitos à educação". Disponível em> <https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1862/776> . Acesso em: abril de 2026.

_____. A educação domiciliar sob a ótica da educação infantil e dos direitos das crianças. **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, v. 16 n. 35 (2022): Dossiê: "O Ensino Domiciliar e o desmonte dos direitos à educação". Disponível em> <https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1867> . Acesso em abril de 2026.

NETO, Diógenes Valdanha; SILVA, Doris Accioly e. Polifonia da Educação Ambiental Libertária. **Rev. Eletrônica Mestr. EducAmbient**.E-ISSN 1517-1256, v. 33, n.3, p.4-20,set./dez.,2016. Disponível em> <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/5724/4154> . Acesso em> julho de 2025.

NICOLAU, Jairo. **O Brasil dobrou à direita?** São Paulo: Zahar, 2020.

NOVAES, Simone. Homeschooling no Brasil: um estudo sobre as contribuições do ensino domiciliar no desenvolvimento das competências individuais e na formação educacional. 2017 105 f Pedro Leopoldo: FPL, 2017. Disponível em>

<https://www.educacaodomiciliar.fe.unicamp.br/sites/www.educacaodomiciliar.fe.unicamp.br/files/2022-06/homeschooling%20no%20brasil%20um%20estudo%20sobre%20as%20contribui%C3%A7%C3%B5es%20do%20ensino%20domiciliar%20no%20desenvolvimento%20das%20compet%C3%Aancias%20individuais%20e%20na%20forma%C3%A7%C3%A3o%20educacional.pdf>. Acesso em janeiro de 2026.

_____; GUIMARÃES, Eloísa Helena Rodrigues Guimarães; LIMA, reginaldo de Jesus carvalho; FAGUNDES, Augusta Isabel Junqueira. Homeschooling no Brasil: Um estudo sobre as contribuições do ensino domiciliar no desenvolvimento das competências individuais e na formação educacional. **Braz. J. of Develop.**, Curitiba, v. 5, n. 8,. 2019. Disponível em> https://www.researchgate.net/publication/335746594_Homeschooling_no_Brasil_Um_estudo_sobre_as_contribuicoes_do_ensino_domiciliar_no_desenvolvimento_das_competencias_individuais_e_na_formacao_educacional. Acesso em: abril de 2026.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação num tempo de pandemia.** Lisboa, 2020.

O ESTADO DE SÃO PAULO. Editorial: **Respeito ao Legislativo.** 02 mai. 2022.

OLIVEIRA, Luiz itamário; SILVA, Danillo Lima. Homeschooling no Brasil: uma análise a respeito de seus aspectos constitucionais, legais e de sua aplicabilidade à luz da teoria geral dos direitos humanos. **Anima Educação**, 16-06-2022. Disponível em:

<https://repositorio.animaeducacao.com.br/items/569aa233-f6f1-4881-81fe-b3267a5e7f2a>. Acesso em> Agosto de 2025.

OLIVEIRA, Romualdo Luiz; BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro. O neoliberalismo como um dos fundamentos da educação domiciliar. DOSSIÊ: Homeschooling e o Direito à Educação. **Pro-Posições** 28 (2).May-Aug 2017. Disponível em>

<https://www.scielo.br/j/pp/a/WPfRg7bTNjLyZmddPdgsJzJ/?format=html&lang=pt>. Acesso em: abril de 2026.

_____. Apresentação do Dossiê: Homeschooling e o Direito à Educação. DOSSIÊ: Homeschooling e o Direito à Educação. **Pro-Posições** 28 (2).May-Aug 2017. Disponível em> <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8650302>. Acesso em: abril de 2026.

OLIVEIRA, Juliana Padilha de. **Defesa da laicidade e práticas anti machistas:** enfrentando os conservadorismos na educação. 2025. 175 f. Dissertação de mestrado. Universidade Federal Fluminense. faculdade de educação. Niteroi, 2025. Disponível em>

<https://ole.uff.br/wp-content/uploads/sites/600/2025/08/Oliveira-JULIANA.-Dissertacao-de-mestrado.pdf>. Acesso em: abril de 2026.

PAIVA, Gabriel de Abreu Gonçalves de. **A influência do Movimento Escola Sem Partido no debate educacional brasileiro:** da suposta neutralidade a defesa do homeschooling (2004-2020). 2021. 367 p. Tese (Doutorado Campus de Marechal Cândido Rondon)- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Ciências Humanas, Programa de

Pós-Graduação em História, 2021. Disponível em> <https://tede.unioeste.br/handle/tede/5805> . Acesso em: abril de 2026.

PALHARES, José; RIBEIRO, Alvaro Manuel Chaves. O homeschooling e a crítica à escola: hibridismos e (des)continuidades educativas. DOSSIÊ: Homeschooling e o Direito à Educação. **Pro-Posições** 28 (2).May-Aug 2017. Disponível em> <https://www.scielo.br/j/pp/a/fBqcB5F7Y5mqd5dHvzBHPQP/abstract/?lang=pt> . Acesso em: abril de 2026.

PARANÁ (Estado). **Lei nº 20.739**, de 4 de outubro de 2021. Institui as diretrizes do ensino domiciliar (homeschooling) no âmbito da educação básica no Estado do Paraná. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/pr/lei-ordinaria-n-20739-2021-parana-institui-as-diretrizes-do-ensino-domiciliar-homeschooling-no-ambito-da-educacao-basica-no-estado-do-parana>. Acesso em: 13 abr. 2026.

PARANÁ. **Assembleia Legislativa**. Deputados pedem ao TJ suspensão do ensino domiciliar no Paraná. 27 out. 2021. Disponível em: <https://www.assembleia.pr.leg.br/comunicacao/noticias/deputados-pedem-ao-tj-suspen-sao-do-ensino-domiciliar-no-parana>. Acesso em: 13 abr. 2026.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação e do Esporte. Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa. **Ensino domiciliar – “homeschooling”**. 27 jan. 2022. Disponível em: <https://nrepontagrossa.educacao.pr.gov.br/Noticia/ENSINO-DOMICILIAR-HOMESCHOOLING>. Acesso em: 13 abr. 2026.

PARANÁ. Tribunal de Justiça do Estado do Paraná. **Processo nº 0007856-46.2022.8.16.0188**. Disponível em: https://www.tjpr.jus.br/search?p_p_id=com_liferay_portal_search_web_search_results_portlet_SearchResultsPortlet_INSTANCE_piSsTAJQDjip. Acesso em: 13 abr. 2026.

PELLEJERO, Eduardo. Entre dispositivos e agenciamentos: o duplo Deleuziano de Foucault. **Revista Margens Interdisciplinares**, v.6, n 7, p. 11-21, 2016. Disponível em < [file:///C:/Users/ULTRA/Downloads/2807-10220-1-SM%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/ULTRA/Downloads/2807-10220-1-SM%20(1).pdf) >. Acesso em 12 de agosto de 2018.

PENNA, Fernando de Araújo. O Escola Sem Partido como ameaça à educação democrática. Educação & Sociedade, **Campinas**, v. 38, n. 141, 2017. Disponível em < [file:///C:/Users/ULTRA/Downloads/2807-10220-1-SM%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/ULTRA/Downloads/2807-10220-1-SM%20(1).pdf) >. Acesso em 12 de agosto de 2018.

_____. **Palestra realizada na Universidade Federal de Juiz de Fora. A defesa da “educação domiciliar”** através do ataque à escola pública: reflexões sobre a educação democrática, em 24 de junho de 2019.

PESSOA, Alexsandro Vieira. **Práticas pedagógicas na educação domiciliar** : um estudo de caso em Aracaju-SE / Alexsandro Vieira Pessoa ; orientador José Mário Aleluia Oliveira. – São Cristóvão, SE, 2019. 123 f. : il. Disponível em > <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/11925> . Acesso em janeiro de 2024.

PESSOA, Marcio; SEPTIMIO, Carolline. A juridificação da vida e o ensino domiciliar em

questão. **Espaço pedagógico**. v. 29, n. 3, Passo Fundo, p. 833-854, set./dez. 2022. Disponível em>
https://www.researchgate.net/publication/369483222_A_juridificacao_da_vida_e_o_ensino_domiciliar_em_questao . Acesso em: abril de 2026.

PIMENTA, Alan Victor. Esse estranho chamado outro: relações entre educação, alteridade e ensino domiciliar no Brasil. **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, v. 16 n. 35 (2022): Dossiê: "O Ensino Domiciliar e o desmonte dos direitos à educação". Disponível em>
<https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1860> , Acesso em: abril de 2026.

PRISCO, Ana Cláudia Lemos. **Educação e religiosidade de matriz africana: saberes e práticas nos terreiros**. Salvador: EDUFBA, 2015.

PRISCO, Regina Célia de Oliveira. **As religiões de matriz africana e a escola**, [s.l.], 2015. Disponível em:
 <<https://pt.slideshare.net/slideshow/as-religiesdematrizafricanaeaescola-apostila-49322418/49322418>>. Acesso em: 29 jul. 2025.

RANIERI, Nina Beatriz Stocco. O novo cenário jurisprudencial do direito à educação no Brasil: o ensino domiciliar e outros casos no Supremo Tribunal Federal. DOSSIÊ: Homeschooling e o Direito à Educação. **Pro-Posições** 28 (2).May-Aug 2017. Disponível em>
<https://www.scielo.br/j/pp/a/wn5BqBXPYZPz4ZvMxVqVbs/abstract/?lang=pt> . Acesso em: abril de 2026.

REIS, Ivano Hermann Scheidt de Menezes. **Política pública, teoria da deferência e ativismo judicial: uma aplicação ao homeschooling**. 2022. 83 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro, 2022. Disponível em:
https://www.unirio.br/ppgd/dissertacoes/VANOHERMANNPOLITICAPUBLICATEORIADADEFERENCIAEATIVISMOJUDICIALumaaplicacaoaoHomeschooling_IvanoHermann.pdf. Acesso em: 13 abr. 2026.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RIBEIRO, Mariana Cesco. **Direito à Liberdade Educacional: O Homeschooling como Alternativa à Escolarização Obrigatória no Brasil**. 2021. 134 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Direito) - Universidade Estadual do Norte do Paraná, Jacarezinho, 2021. Disponível em>
<https://www.educacaodomiciliar.fe.unicamp.br/sites/www.educacaodomiciliar.fe.unicamp.br/files/2024-10/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Mestrado%20-%20Mariana%20Cesco%20Ribeiro.pdf> . Acesso em: abril de 2026.

ROCHA, Camila. **Menos Marx, mais Mises**. São Paulo: Todavia, 2021.

ROSA, Camila Simões. **A interseccionalidade e suas contribuições para a compreensão do encarceramento de mulheres negras**. 2018. 181f. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos, Programa de pós graduação em educação. São Carlos, 2018. Disponível em>
<https://repositorio.ufscar.br/items/f6fe9462-f39c-41e6-a086-285e95d7f49a> . Acesso em: janeiro de 2024.

SALLES, Paulete Zilli Silveira de **Os aparelhos da sociedade civil mobilizados em torno do ensino domiciliar no Brasil (1994-2023)** - 2024. 304f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba. Sorocaba, 2024. Disponível em> <https://repositorio.ufscar.br/items/ef880230-8db4-4053-9839-a1665d3a130a> . Acesso em: abril de 2026.

SANTO, Marco Antonio Rezende. Escolas comunitárias, confessionais e filantrópicas: constatações, diferenças e oportunidades de negócios. **Mercado & Educação**, São Paulo, 13 maio 2024. Disponível em: <<https://mercadoeeducacao.com.br/escolas-comunitarias-confessionais-e-filantropicas-constatacoes-diferencas-e-oportunidades-de-negocios/>>. Acesso em: jul. 2025.

SANTOS, Aline Lyra dos. **Educação domiciliar ou “lugar de criança é na escola?”** Um análise sobre a proposta de homescholling no Brasil. 2019. 255f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

SANTOS, Fabiano. **O Poder Legislativo no presidencialismo de coalizão**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

SANTOS, Marina Carvalho dos. Homeschooling no Brasil: propostas e debates sobre a sua regulamentação. / Marina Carvalho dos Santos, 2022. 105f. Disponível em > <https://www.educacaodomiciliar.fe.unicamp.br/pesquisas-e-bibliografias/homeschooling-no-brasil-propostas-e-debates-sobre-sua-regulamentacao> . Acesso em janeiro de 2026.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 40. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 13. ed. São Paulo: Autores Associados, 2008.

SEMPRE FAMÍLIA. **Quem é Filipe Barros e sua atuação contra a ideologia de gênero**. Curitiba, 2018. Disponível em: <https://www.semprefamilia.com.br>. Acesso em: jan. 2026.

SEPULVEDA, José Antonio; SEPULVEDA, Denize ; MENDONCA, A. ; CORREA, R. . DOSSIÊMÁTICO: Conservadorismos e as questões de gêneros e sexualidades. **Revista Brasileira de Estudos da Homocultura**, v. 7, p. 1-17, 2024. Disponível em> <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/rebeh/article/view/17262> . Acesso em agosto de 2025.

_____, José Antonio Miranda; SEPULVEDA, Denize. Conservadorismo, educação e laicidade. **Revista Teias**, 2019.

_____, José Antonio & SEPULVEDA, Denize. A agenda conservadora contra a democracia e a laicidade. In: CABRAL, Bruna Marques & ALBUQUERQUE, Bruno da Silveira. Laicidade e Pluralismo: religiosidade e direitos humanos/**III Simpósio Regional Sudeste da ABHR**. Rio de Janeiro: Autografia, 2020.

_____, José Antonio; SEPULVEDA, Denize. Edição Especial: Conservadorismos: Políticas e Educação. **Communitas**, [S. l.], v. 2, n. Esp, p. 01–08, 2023. Disponível em:

<https://teste-periodicos.ufac.br/index.php/communitas/article/view/2227>. Acesso em: 27 ago. 2025.

_____; SEPULVEDA, Denize. Trabalhando questões de gêneros: criando e recriando currículos para a valorização do feminino. **Periferia**, v. 11, n. 4, p. 58-80, set./dez. 2019. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/periferia/article/view/42273> . Acesso em: Agosto de 2025

_____; SEPULVEDA, Denize; MENDONÇA, Amanda (orgs). **Laicidade na educação: políticas, conceitos e práticas**. Novas Edições acadêmicas, 2020.

_____; MENDONÇA, Amanda; SEPULVEDA, Denize; MARIANO, Ricardo. **Laicidade à brasileira: católicos, evangélicos e a esfera pública**. Civitas, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 238–258, 2011. Disponível em> https://www.abant.org.br/files/077114_00158491.pdf . Acesso em: abril de 2026.

_____. SEPULVEDA, Denize. Por uma história de práticas homoeróticas na casa de São José/Instituto Ferreira Viana (1888-1923). **Revista educação e cultura contemporânea**. VOLUME 17, NÚMERO 47, 2020. Disponível em> <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/5404> . Acesso em: abril de 2026.

_____; SEPULVEDA, Denize. Laicidade do Estado e da educação Valorizando as discussões sobre gêneros e sexualidades nas escolas públicas. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 14, n. 28, p. 91-105, jan./abr. 2020. Disponível em> <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1107> . Acesso em: abril de 2026.

_____; SILVA, José Cláudio Sooma. O Projeto Porto Maravilha e os 450 anos da cidade do Rio: sobre realces e silenciamentos. **Pro-Posições**. Campinas, SP. V. 34 | e20210040| 2023. Disponível em> <https://www.scielo.br/j/pp/a/VStpgRX7W7gQZkr5FNC6QyN/?format=html&lang=pt> . Acesso em: abril de 2026.

_____; ABBoud, Gleice. Processo histórico de formação, organização e estruturação do restaurante central dos estudantes (calabouço). **Revista Communitas**. V7, N15 (2023): Cultura Material nos múltiplos contextos sociais. Disponível em> <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/6638> . Acesso em: abril de 2026.

_____. CORREA, Renan. a lgbtifobia como agente da exclusão escolar: Uma aposta no combate a essa fobia. **Revista Communitas**. V5, N9 (Jan.-Mar./2021). Disponível em> <https://periodicos.ufac.br/index.php/COMMUNITAS/article/view/4670> . Aceso em: abril de 2026.

_____; MENDONÇA, Amanda. Laicidade e pandemia em tempos conservadores. **Revista Teias** v. 23 • n. 69 • abr./jun. 2022. Disponível em> <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/58201> . Acesso em: dezembro de 2025.

_____; BRAGHINI, Katy;. “Saber a verdade que ninguém conta”: neoconservadorismo brasileiro, educação, formação e a “destruição” do ensino público.

Revista Interinstitucional **Artes de Educar**, [S. l.], v. 8, p. 21–44, 2022. DOI: 10.12957/riae.2022.70970. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/riae/article/view/70970>. Acesso em: 27 ago. 2025.

_____. Conservadorismo e Educação no Brasil contemporâneo. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 55, p. 1-15, 2018.

_____. Religião, política e educação no Brasil contemporâneo. Niterói: **EDUFF**, 2017.

_____. Conservadorismo, moralidade e políticas educacionais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, 2020.

SINPRO-DF. **SINPRO-DF** se une às 365 entidades contra educação domiciliar e assina manifesto. Brasília, 21 maio 2021. Disponível em: <https://www.sinprodf.org.br/sinpro-df-se-une-as-365-entidades-contraducacao-domiciliar-e-assina-manifesto/>. Acesso em: jul. 2025.

SILVA, Luiz Gustavo Teixeira da. Laicidade do Estado: dimensões analítico-conceituais e suas estruturas normativas de funcionamento. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 21, n. 51, maio-ago 2019, p. 278-304. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/QtwrnMqFf6SWYrkpdGx3Bdv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: abril de 2026.

SILVA, Allan do Carmo. **Coalizão conservadora religiosa em políticas educacionais: desafios a uma educação plural e laica**. 2023. 248 f. Tese (doutorado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2023.

SILVA, Melanie Laura Mariano da Penha. **Neoconservadorismo e familismo nas políticas curriculares brasileiras**: a mobilização discursiva de infância, gênero e sexualidade nas disputas por hegemonia na educação. 2023. 206 f. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação, 2023. Disponível em > https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFPE_4bf0cac956b2660cdf891a37b4516de3. Acesso em: abril de 2026.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

SILVA, Vania Maria de Carvalho. **Homeschooling ou Educação Domiciliar**: Origem, Debates e Tentativas de Regulamentação no Brasil. 2021. 213 p. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Centro de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós Graduação em Educação. 2021. Disponível > <https://www.educacaodomiciliar.fe.unicamp.br/sites/www.educacaodomiciliar.fe.unicamp.br/files/2024-10/Dissertac%C3%A3o.CarvalhoSilva.2021.pdf>. Acesso em abril de 2026.

STAUT JR., SÉRGIO SAAID. Cuidados metodológicos no estudo da história do direito de propriedade. **Revista da faculdade de direito da UFPR**, Paraná, v. 42, n. 0, p. 155-170, 2005. Disponível em < <https://revistas.ufpr.br/direito/article/view/5175> >. Acesso em 28 de agosto de 2018.

SOLANO, Esther. **Bolsonarismo: novas direitas, velhas políticas**. São Paulo: Boitempo, 2022.

TELES, Isabela Fernandes Paim. **Homeschooling No Brasil: Uma Análise Dos Votos Dos Ministros Do STF No Recurso Extraordinário (Re) 888815/Rs**. 2020. Dissertação (Mestrado Em Direito) Fdsm, Pouso Alegre – Mg, 2020. Disponível em> <https://www.educacaodomiciliar.fe.unicamp.br/pesquisas-e-bibliografias/homeschooling-no-brasil-uma-analise-dos-votos-dos-ministros-do-stf-no> . Acesso em: abril de 2026.

_____; FERREIRA, Mariana dos Santos Segheto; BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro. as nuances do processo de regulamentação da educação domiciliar no brasil. **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, v. 16 n. 35 (2022): Dossiê: "O Ensino Domiciliar e o desmonte dos direitos à educação". Disponível em> <https://www.cadernosdapedagogia.ufscar.br/index.php/cp/article/view/1846> . Acesso em 2026.

THOMPSON, E. P. **Senhores e caçadores: a origem da lei negra**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Costumes em comum: estudos sobre a cultura popular tradicional**. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Governo brasileiro fracassa na resposta à emergência educacional**. 11 jun. 2021. Disponível em: <https://todospelaeducacao.org.br/noticias/governo-brasileiro-fracassa-na-resposta-a-emergencia-educacional/>. Acesso em: 13 abr. 2026.

TODD, Joseph D. Excerpt: From Deschooling to Unschooling: Rethinking Anarcho-pedagogy after Ivan Illich. **PMPress**. 26 set de 2019. Disponível em> <https://blog.pmpress.org/2019/09/27/excerpt-from-deschooling-to-unschooling-rethinking-anarcho-pedagogy-after-ivan-illich/> >. Acesso em: julho de 2025.

UNIÃO BRASILEIRA DOS ESTUDANTES SECUNDARISTAS (UBES). Educação domiciliar não: **UBES e mais 350 entidades divulgam manifesto**. [São Paulo?], 13 maio 2021. Disponível em: <<https://www.ubes.org.br/2021/educacao-domiciliar-nao-ubes-e-mais-350-entidades-divulgam-manifesto/>>. Acesso em: jul. 2025.

UOL EDUCAÇÃO. **Gestão Bolsonaro cortou questões do próximo Enem, diz jornal**. São Paulo, 17 nov. 2021. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2021/11/17/gestao-bolsonaro-enem-questoes.htm>>. Acesso em: jul. 2025.

UOL NOTÍCIAS. **Política de Damares se opõe à Bíblia, diz pastor de frente progressista**. São Paulo, 8 mar. 2019. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2019/03/08/ministra-damara-pastor-frente-progressista.htm>>. Acesso em: jul. 2025.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. Educação domiciliar no Brasil: tensões, concepções e disputas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 134, p. 1-19, 2016. Disponível em> <https://www.scielo.br/j/es/i/2020.v41/> . Acesso em: abril de 2026.

_____. Educação domiciliar no Brasil: uma análise das proposições legislativas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 34, n. 3, p. 851-866, 2018. Disponível em> <https://www.scielo.br/j/edreal/a/gDRVnkLx9ZDFhtGWBt3GrZs/?format=html&lang=pt> . Acesso em: abril de 2026.

_____. Educação domiciliar, direito à educação e o papel do Estado. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 25, e250045, 2020. Disponível em> https://www.geledes.org.br/educacao-domiciliar-e-seus-impactos-para-a-convivencia-democratica/?gad_source=1&gad_campaignid=1495757196&gbraid=0AAAAADnS6iB39w6b4huVrMGXBQNMONE3I&gclid=Cj0KCOjw-pHPBhCdARIsAHXYWP9fgafSVM46hWdbsPwRnf-gmyFwfQwBvz19SS9gCDGskLrJ8C-VIEaAuTOEALw_wcB . Acesso em: abril de 2026.

_____. Educação na casa: perspectivas de desescolarização ou liberdade de escolha? DOSSIÊ: Homeschooling e o Direito à Educação. **Pro-Posições** 28 (2). May-Aug 2017. Disponível em> <https://www.scielo.br/j/pp/a/f5JrWJZqS8jTT3YV5RSKLzL/abstract/?lang=pt> . Acesso em: abril de 2026.

_____. KLOH, Fabiana Ferreira Pimentel. Uma produção que se intensifica: a educação domiciliar nas pesquisas acadêmicas. **RBPAE** - v. 36, n. 2, p. 539 - 558, mai./ago. 2020. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/102988/58122> >. Acesso em: Julho de 2025.

-----, MORGADO, José Carlos Bernardino Carvalho. Desafios à escolarização obrigatória: a inserção do homeschooling na legislação educacional no Brasil e em Portugal. **RBPAE** - v. 30, n. 1, p. 203-230, jan./abr. 2014. Disponível em> <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/50021/31329> >. Acesso em: Julho de 2025.

-----, BOTO, Carlota. A Educação domiciliar como alternativa a ser interrogada: problema e propostas. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2014654, p. 1-21, 2019. Disponível em: < <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/14654/209209212686> >. Acesso em julho de 2025.

VASCONELLOS, Camila Queli Silva de. **Homeschooling no modelo de coletivo parental: a experiência da Creche Quintal** / Camila Queli Silva de Vasconcellos. – 2022. 130 f. Disponível em > <https://www.bdttd.uerj.br:8443/handle/1/18825> . Acesso em: janeiro de 2026.

VASCONCELLOS, Morôni Azevedo de **A representação social de escolarização através da polêmica sobre a homeschooling**. Rio de Janeiro, 2016. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estácio de Sá, 2016. Disponível em> https://dissertacao.estacio.br/educacao/2016/5854_resumo-ok-mor%C3%B4ni-azevedo-de-vasconcellos.pdf . Acesso em: Abril de 2026.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Foucault & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VEIGA-NETO, Alfredo. Governamentalidade e educação. In: VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini (orgs.). **Educação e governamentalidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

VEIGA-NETO, Alfredo. Foucault, a Educação e o governo dos vivos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 13-27, 2016. Disponível em> https://ebooks.marilia.unesp.br/index.php/lab_editorial/catalog/download/35/1343/2423?inline=1 . Acesso em abril de 2026.

VEJA. Bolsonaro: “ideologia não se ensina na escola”. **Veja**, São Paulo, 15 abr. 2019. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/politica/bolsonaro-ideologia-nao-se-ensina-na-escola/> .Acesso em: 29 jan. 2026.

VICENT, Guy; LAHIRE, Bernard; THIN, Daniel; Sobre a história e a teoria da forma escolar. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n33, Jun. de 2001. Disponível em> <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/article/view/44459> . Acesso em: abril de 2026.

VEIRA, Lucas Terto Ferreira. **O Sentido Constitucional De Educação: Uma Observação Da Decisão Do Supremo Tribunal Federal Sobre Homeschooling À Luz De Niklas Luhmann'** 2022. Mestrado Em Direito Constitucional Instituição De Ensino: Instituto Brasileiro De Ensino, Desenvolvimento E Pesquisa De Brasília. Brasília, 2022. Disponível em > <https://www.educacaodomiciliar.fe.unicamp.br/pesquisas-e-bibliografias/o-sentido-constitucional-de-educacao-uma-observacao-da-decisao-do-supremo> . Acesso em: Abril de 2026.

ANEXO A - Quadro produzido por Silva (2021)

Ano	Proposta Legislativa e Ementa	Autor/Partido Estado	Status em Março/2021
2019	<u>Projeto de Lei 3.159</u> 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.	Deputada Federal Natalia Bonavides (PT/RN)	Apensado ao PL 3.179
2019	<u>Projeto de Lei 5.852</u> Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para permitir o ensino da educação básica por meio de tutores autônomos.	Deputado Federal Pastor Eurico (Patriotas/PE)	Apensado ao PL 3.179

2019	<u>Projeto de Lei 3.262</u> Altera o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, para incluir o parágrafo único no seu art. 246, a fim de prever que a educação domiciliar (<i>homeschooling</i>) não configura crime de abandono intelectual.	Deputada Federal Chris Tonietto (PSL/RJ)	Apensado ao PL 3.179 e desapensado pela Deputada Bia Kicis (PSL/DF) em 22/03/2021
2019	<u>Projeto de Lei 6.188</u> Acrescenta parágrafos ao art. 58 da Lei nº 9.394, de 1996, de diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a educação domiciliar para educandos que se inserem na modalidade de educação especial	Deputado Federal Geninho Zuiliani (DEM/SP)	Apensado ao PL 3.179
2019	<u>Projeto de Lei 2.401 do Executivo</u> Dispõe sobre o exercício do direito à educação domiciliar, altera o ECA, Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, e a LDBEN, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Garante à escolha dos pais e responsáveis à Educação Domiciliar e disciplina os requisitos a que têm que se submeter: opção formalizada em plataforma virtual do MEC, assegurar a convivência familiar e comunitária, avaliações anuais, isonomia de direitos dos alunos, comprovação de documentação, vedação caso	Presidente Jair Bolsonaro (PSL)	Apensado ao PL 3.179 Apresentação do Requerimento pelo Deputado Vitor Hugo (PSL/GO) e outros, que "Requer, nos termos do artigo 155 do Regimento Interno, tramitação sob o regime de urgência do Projeto de Lei nº. 2401/2019. "

	os pais estiverem cumprindo pena devido a certos crimes.		
--	---	--	--

APÊNDICE A - Compilação dos textos encontrados na pesquisa

Revista Cadernos da Pedagogia Dossiê: "O Ensino Domiciliar e o desmonte dos direitos à educação" (2022)		
Título	Autor (a) (es/as)	Ano
EDITORIAL	MARIA CECÍLIA LUIZ	2022
APRESENTAÇÃO DO DOSSIÊ	ANDREA BRAGA MORUZZI, LUANA COSTA ALMEIDA	2022
ESSE ESTRANHO CHAMADO OUTRO: RELAÇÕES ENTRE EDUCAÇÃO, ALTERIDADE E ENSINO DOMICILIAR NO BRASIL	ALAN VICTOR PIMENTA	2022
EDUCAÇÃO DOMICILIAR E O DESMONTE DO DIREITO À EDUCAÇÃO	ADRIANA GONCALVES, ROSIMEIRE MARIA ORLANDO	2022
A EDUCAÇÃO DOMICILIAR SOB A ÓTICA DA EDUCAÇÃO INFANTIL E DOS DIREITOS DAS CRIANÇAS	ANDREA BRAGA MORUZZI	2022
AS NUANCES DO PROCESSO DE REGULAMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO DOMICILIAR NO BRASIL	ISABELA FERNANDES PAIM TELES, MARIANA DOS SANTOS SEGHE TO FERREIRA, LUCIANE MUNIZ RIBEIRO BARBOSA	2022
HOMESCHOOLING (EDUCAÇÃO DOMICILIAR) E DEMOCRACIA: UMA CONTRADIÇÃO RADICAL?	MARCELE FROSSARD	2022
EDUCAÇÃO DOMICILIAR: LEGISLAÇÃO, LEGALIZAÇÃO E DIREITO À EDUCAÇÃO	HELOISA SISLA, NATÁLIA CAROLINE DA COSTA	2022

Revista Proposições Dossiê: "Homeschooling e o direito à educação" (2017)		
Título	Autor (a) (es/as)	Ano
<u>EDITORIAL - · EDUCAÇÃO DOMÉSTICA: CONVOCAÇÃO AO DEBATE</u>	SÍLVIO DONIZETTI DE OLIVEIRA GALLO	2017
· APRESENTAÇÃO DO DOSSIÊ: HOMESCHOOLING E O DIREITO À EDUCAÇÃO	LUCIANE MUNIZ RIBEIRO BARBOSA, ROMUALDO LUIZ PORTELA DE OLIVEIRA	2017
· O HOMESCHOOLING E A CRÍTICA À ESCOLA: HIBRIDISMOS E (DES)CONTINUIDADES EDUCATIVAS	ÁLVARO MANUEL CHAVES RIBEIRO, JOSÉ PALHARES	2017
· HOMESCHOOLING: ENTRE DOIS JUSNATURALISMOS?	CARLOS ROBERTO JAMIL CURY	2017
· EDUCAÇÃO NA CASA: PERSPECTIVAS DE DESESCOLARIZAÇÃO OU LIBERDADE DE ESCOLHA?	MARIA CELI CHAVES VASCONCELOS	2017
O NOVO CENÁRIO JURISPRUDENCIAL DO DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL: O ENSINO DOMICILIAR E OUTROS CASOS NO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL	NINA BEATRIZ STOCCO RANIERI	2017
EDUCAÇÃO DOMICILIAR: ENCONTRANDO O DIREITO	ÉDISON PRADO DE ANDRADE	2017
· O NEOLIBERALISMO COMO UM DOS FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO DOMICILIAR	ROMUALDO LUIZ PORTELA DE OLIVEIRA, LUCIANE MUNIZ RIBEIRO BARBOSA	2017

Revista Práxis educativa Dossier: "Homeschooling: controvérsias e perspectivas" (2020)		
Título	Autor (a) (es/as)	Ano
APRESENTAÇÃO	BRUNO ANTONIO PICOLI, CIBELE CHERON, ALEXANDRE GUILHERME, FERNANDO DE ARAUJO PENNA	2020
EDUCAÇÃO DOMICILIAR COMO ALTERNATIVA A SER INTERROGADA: PROBLEMA E PROPOSTAS	MARIA CELI CHAVES VASCONCELOS E CARLOTA BOTO	2020
HOMESCHOOLING E OS IRRENUNCIÁVEIS PERIGOS DA EDUCAÇÃO: REFLEXÕES SOBRE AS POSSIBILIDADES DE EDUCAÇÃO SEM ESCOLA NO MUNDO PLURAL A PARTIR DE ARENDT, BIESTA E SAVATER,	BRUNO ANTONIO PICOLI	2020
FAMÍLIA E ESCOLA EM SOCIEDADES REPUBLICANAS: SAUDÁVEIS DISSONÂNCIAS	ENERTON ARLAN SCHÜTZ, PAULO EVALDO FENSTERSEIFER E VÂNIA LISA FISCHER	2020
OS DISCURSOS DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DOMICILIAR DO BRASIL.	LETÍCIA VEIGA CASANOVA E VALÉRIA SILVA FERREIRA	2020
EDUCAÇÃO BÁSICA EM 'XEQUE': HOMESCHOOLINGE FUNDAMENTALISMO RELIGIOSO EM TEMPOS DE NEOCONSERVADORISMO	ELCIO CECCHETTI E ANDERSON LUIZ TEDESCO	2020
REFLEXÕES SOBRE A PROPOSTA DE EDUCAÇÃO DOMICILIAR NO BRASIL: O PROJETO DE LEI Nº 2401/2019	JULIANE MORAIS WENDLER E SIMONE DE FÁTIMA FLACH	2020
O DIÁLOGO E A APRENDIZAGEM COM TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO HOMESCHOOLING	RENATO DE OLIVEIRA BRITO, LUIZ SÍVERES, LUÍS PAULO LEOPOLDO MERCADO E IDALBERTO JOSÉ DAS NEVES	2020

	JÚNIOR	
FORMAÇÃO E HOMESCHOOLING: CONTROVÉRSIAS	CLEDES ANTONIO CASAGRANDE E NADJA HERMANN	2020
HOMESCHOOLING E CONTROVÉRSIAS: DA IDENTIDADE À PLURALIDADE –O DRAMA DA SOCIALIZAÇÃO	ADALBERTO CARVALHO RIBEIRO	2020
HOMESCHOOLING: O REVERSO DA ESCOLARIZAÇÃO E DA PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE NO BRASIL	ANA CLAUDIA FERREIRA ROSA E ARLETE MARIA MONTE DE CAMARGO	2020
PARADOXOS E TENSÕES NA CONSTRUÇÃO DO ESPAÇO PÚBLICO DA EDUCAÇÃO: ALTERNATIVAS EDUCATIVAS DE ESCOLHA PARENTAL E DESESCOLARIZAÇÃO NOS COLETIVOS PARENTAIS DO RIO DE JANEIRO	CAROLINE MONTEZI DE CASTRO CHAMUSCA E TERESA N. R	2020
DEFESA PELA “LIBERDADE DE ESCOLHA” FORTALECENDO UMA REDE EMPRESARIAL: O HOMESCHOOLING BRASILEIRO	STEPHANE SILVA DE ARAÚJO E MARIA CECILIA LOREA LEITE	2020
EDUCAÇÃO DOMICILIAR, DIFERENÇA E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO: CONTRIBUIÇÕES PARA O DEBATE	CAROLINE BECKER, KATLEN BOHM GRANDO E MORGANA DOMÊNICA HATTGE	2020
UNSCHOOLING: UM ESTUDO DE CASO SOBRE PERCURSOS DE MEDIAÇÃO CULTURAL.	HELEN ROSE LEITE RODRIGUES DE SOUZA E CARLA CARVALHO	2020
OPÇÃO POR UM ENSINO DOMICILIAR: UM ESTUDO DE CASO	INGRID LILIAN FUHR E LUIS EDUARDO OLIVEIRA ALEJARRA,	2020
HOMESCHOOLING OU A EDUCAÇÃO SITIADA NO INTÈRIEUR: NOTAS A PARTIR DE WALTER BENJAMIN	LIDNEI VENTURA	2020

Fonte de pesquisa - Scielo				
Termo da Pesquisa: HOMESCHOOLING*				
Título	Ano	Local de Publicação	Autor (a) (es/as)	Filiação
PROBLEMATIZAÇÃO DA ESCOLARIZAÇÃO DOMÉSTICA: UMA DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA ENQUANTO ESPAÇO COMUM E DEMOCRÁTICO	2022	PROPOSIÇÕES	CLARICE SALETE TRAVERSINI E KAMILA LOCKMANN	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL E UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE
EDUCAÇÃO LIBERTÁRIA NO BRASIL HISTÓRIA, ATUALIZAÇÕES NO PRESENTE E AS CAPTURAS EM TORNO DO CONCEITO DE AUTOGESTÃO: O HOMESCHOOLING	2022	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO	ROBERTA MENDONÇA PORTO	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
HOMESCHOOLING, ENSINO DE CONTROVÉRSIAS E O NOVO CONSERVADORISMO BRASILEIRO	2022	CADERNOS DE PESQUISA	HELCE AMANDA MOREIRA, FERNANDA MOURA E PEDRO TEIXEIRA	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO
HOMESCHOOLING OU EDUCAÇÃO NO LAR	2019	EDUCAÇÃO EM REVISTA	CARLOS ROBERTO JAMIL CURY	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS

HOMESCHOOLING NO BRASIL: AMPLIAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO OU VIA DE PRIVATIZAÇÃO?	2016	EDUCAÇÃO E SOCIEDADE	LUCIANE BARBOSA	UNIVERSIDADE DE CAMPINAS
--	------	-------------------------	-----------------	-----------------------------

Fonte de pesquisa - Scielo				
Termo da Pesquisa: EDUCAÇÃO DOMICILIAR*				
Título	Ano	Local de Publicação	Autoras e autores	Filiação
DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS: A PRÁTICA DE HOMESCHOOLING NO BRASIL E EM PORTUGAL	2022	INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO	MARIA CELI CHAVES VASCONCELOS	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PETRÓPOLIS
A EDUCAÇÃO DOMICILIAR NO PROJETO DE LEI Nº 2.401/2019 E SUA DISCUSSÃO EM JORNAIS E REVISTAS VEICULADAS NA WEB	2021	INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO	MARIA CELI CHAVES VASCONCELOS	UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PETRÓPOLIS

* Restante dos arquivos são de dossiês específicos sobre Homeschooling no Brasil.

Fonte de pesquisa - Scielo
Termo da Pesquisa: ENSINO DOMICILIAR
Arquivos Repetidos

Fonte de pesquisa - Scielo						
Termo da Pesquisa: ESCOLARIZAÇÃO DOMÉSTICA						
Arquivos Repetidos						

Fonte de pesquisa - Capes						
Termo da Pesquisa: HOMESCHOOLING - Pesquisa em 2021						
Título	Local de Defesa	Programa	Tipo	Ano	Autor	Orientador
UMA REFLEXÃO SISTÊMICA SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DO HOMESCHOOLING NO BRASIL*	CENTRO UNIVERSITÁRIO FIEO	DIREITO	DIS	2020	Milca Paiva	Rodrigo Garcia Schwartz
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DOMICILIAR: UM ESTUDO DE CASO EM ARACAJU-SE	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE	EDUCAÇÃO	DIS	2019	ALEXSANDRO VIEIRA PESSOA	ROSANA CARLA DO NASCIMENTO GIVIGI
O ENSINO DOMICILIAR: UM MOVIMENTO DE RELAÇÕES SOCIOEDUCATIVAS COM A CRISE DA ESCOLA?	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA	EDUCAÇÃO	DIS	2022	KARLA ISABEL DA COSTA GROHS	CLÉSIO ACILINO ANTÔNIO
AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE ESCOLARIZAÇÃO NA POLÊMICA ACERCA DA HOMESCHOOLING.	UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ	EDUCAÇÃO	DIS	2016	MORONI AZEVEDO DE	TARSO BONILHA MAZZOTTI

					VASCONCELLOS	
AS CRIANÇAS E SUAS MEMÓRIAS DE INFÂNCIA: ESCOLA E HOMESCHOOLING NAS NARRATIVAS INFANTIS	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	EDUCAÇÃO	TESE	2017	JULIANE SOARES FALCAO GAVIAO	FABIANA DE AMORIM MARCELLO
A juridificação da vida e o Homeschooling como política pública educacional: uma análise sob a ótica da Teoria de Axel Honneth*	CENTRO UNIVERSITÁRIO DO ESTADO DO PARÁ	Direito, Políticas Públicas e Desenvolvimento Regional (1501301400 1P3)	DIS	2020	MARCIO DE SOUZA PESSOA	JOSE HENRIQUE MOUTA ARAUJO
ENSINO DOMICILIAR COMO DIREITO-DEVER FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO: conformação deôntico-axiológica dos seus aspectos normativos e principiológicos	UNIVERSIDADE DE ITAÚNA	Direitos Fundamentais (3201701400 1P7)	DIS	2017	CLAUDIO MARCIO BERNARDES	CARLOS ALBERTO SIMOES DE TOMAZ
HOMESCHOOLING NO BRASIL: a legislação, os projetos de lei e as decisões judiciais	UNIVERSIDADE CATOLICA DE PETROPOLIS	EDUCAÇÃO	DIS	2014	FABIANA FERREIRA PIMENTEL KLOH	MARIA CELI CHAVES VASCONCELOS
HOMESCHOOLING: UMA PROPOSTA DE ESCOLARIZAÇÃO INTRAFAMILIAR	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS	DIREITO	DIS	2013	RENATO GOMES BASTOS	WALSIR EDSON RODRIGUES JUNIOR

○ HOMESCHOOLING COMO UMA VIA LEGÍTIMA DE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL DAS CRIANÇAS E SUA COMPREENSÃO COMO EXPRESSÃO DA AUTONOMIA FAMILIAR *	INSTITUTO BRASILEIRO DE ENSINO, DESENVOLVIME NTO E PESQUISA	Direito Constituciona l	DIS	2018	LIZIA IARA BODENSTEI N HENRIQUE	PAULO GUSTAVO GONET BRANCO
"As representações sociais do homeschooling entre adeptos."	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	PSICOLOGI A SOCIAL	DIS	2020	VICTOR HUGO FERNANDES CARDOSO	RICARDO VIEIRALVES DE CASTRO
HOMESCHOOLING NO BRASIL: um estudo sobre as contribuições do ensino domiciliar no desenvolvimento das competências individuais e na formação educacional	FACULDADE PEDRO LEOPOLDO	ADMINIS- TRAÇÃO	DIS	2017	SIMONE NOVAES	ELOISA HELENA RODRIGUES GUIMARÃES
Homeschooling no modelo de coletivo parental: a experiência da creche Quintal	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	EDUCAÇÃO	DIS	2022	CAMILA QUELI SILVA DE VASCONCEL LOS	MARIA CELI CHAVES VASCONCELOS
A SUPERAÇÃO DA DESERÇÃO PELA RELEVÂNCIA DA MATÉRIA EDUCACIONAL: ATIVISMO JUDICIAL OU FORMA DE ACESSO À JUSTIÇA GARANTIDA PELO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL?*	UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ	DIREITO	TESE	2019	MARIA LUCIA SUCUPIRA MEDEIROS	CARLOS ALBERTO LIMA DE ALMEIDA

O homeschooling sob a ótica do melhor interesse da criança ou adolescente *	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS	DIREITO	DIS	2014	FERNANDA MORAES DE SÃO JOSÉ	WALSIR EDSON RODRIGUES JUNIOR
HOMESCHOOLING: DESAFIOS DO ENSINO DOMICILIAR NO MUNICÍPIO DE VITÓRIA/ES	CENTRO UNIVERSITÁRIO VALE DO CRICARÉ	CIÊNCIA, TECNOLO- GIA E EDUCAÇÃO	DIS	2020	MATEUS XAVIER CORREA	SEBASTIÃO PIMENTEL FRANCO
ASPECTOS JURÍDICOS CONTROVERTIDOS ACERCA DO HOMESCHOOLING NO BRASIL E O DIREITO À EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS COM SUPERDOTAÇÃO *	UNIVERSIDADE DE MARÍLIA	DIREITO	DIS	2021	SUELLEN CRISTINA COVO	WALKIRIA MARTINEZ HEINRICH FERRER
EDUCAÇÃO DOMICILIAR (HOMESCHOOLING) NO BRASIL: ENTRE (IN)TENSÕES DO DIREITO À ESCOLHA E A RECONFIGURAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO BÁSICA	UNIVERSIDADE DO OESTE DE SANTA CATARINA	EDUCAÇÃO	TESE	2022	RONI EDSON FABRO	ELTON LUIZ NARDI
A educação familiar desescolarizada como um direito da criança e do adolescente: relevância, limites e possibilidades na ampliação do direito à educação	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	EDUCAÇÃO	TESE	2014	EDISON PRADO DE ANDRADE	ROBERTO DA SILVA
De Canela a Brasília: nas vozes de um processo, a Educação Domiciliar chegou à Suprema Corte brasileira	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	EDUCAÇÃO	TESE	2020	FABIANA FERREIRA PIMENTEL KLOH	MARIA CELI CHAVES VASCONCELOS

HOME SCHOOLING: UMA ALTERNATIVA PARA A EFETIVAÇÃO DO DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO*	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL	DIREITO	DIS	2020	DÉBORA DUARTE SACCHETTO	REGINA LINDEN RUARO
O sistema familiar na teoria política: repensando o lugar da criança na teoria de justiça*	UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO	DIREITO	DIS	2016	CLAUDIA TURNER PEREIRA DUARTE	JANE REIS GONCALVES PEREIRA
O PROGRAMA CONTA PRA MIM E O HOMESCHOOLING: DIÁLOGOS COM O ENSINO DA LEITURA	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO	EDUCAÇÃO	DIS	2022	ANA CAROLINA DE OLIVEIRA FERREIRA	CLÁUDIA MARIA MENDES GONTIJO
PROCESSO DECISÓRIO DO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL E DIREITO À EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DAS FUNÇÕES DA CORTE A PARTIR DO CASO DO ENSINO DOMICILIAR*	ESCOLA DE DIREITO DE SÃO PAULO	Instituições do Estado Democrático de Direito e Desenvolvi- mento Político e Social.	DIS	2020	FERNANDO ROMANI SALES	JOSE GARCEZ GHIRARDI
A influência do Movimento Escola Sem Partido (MESP) no debate educacional brasileiro: da suposta neutralidade à defesa do homeschooling (2004-2020)	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ	História	DIS	2021	GABRIEL DE ABREU GONCALVES DE PAIVA	GILBERTO GRASSI CALIL

O ATIVISMO JUDICIAL NO PANORAMA DO DIREITO À EDUCAÇÃO: a intervenção do Poder Judiciário nas políticas públicas educacionais e seus efeitos práticos: estudo comparado entre o Brasil e os EUA*	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO	DIREITO	TESE	2017	MARCELO MAZOTTI	MONICA HERMAN
Mamãe é a melhor professora!: uma etnografia junto a três famílias que educam suas crianças fora da escola	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS	ANTROPOLOGIA SOCIAL	DIS	2019	GABRIELA BRAGA LORETI	CLARICE COHN
HOMESCHOOLING NO BRASIL: UMA ANÁLISE DOS VOTOS DOS MINISTROS DO STF NO RECURSO EXTRAORDINÁRIO (RE) 888815/RS	FACULDADE DE DIREITO DO SUL DE MINAS	Direito	DIS	2020	ISABELA FERNANDES PAIM TELES	ANA ELISA SPAOLONZI QUEIROZ ASSIS
DIREITO À LIBERDADE EDUCACIONAL: O HOMESCHOOLING COMO ALTERNATIVA À ESCOLARIZAÇÃO OBRIGATÓRIA NO BRASIL	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ	CIÊNCIA JURÍDICA	DIS	2021	MARIANA CESCO RIBEIRO	VLADIMIR BREGA FILHO
EDUCAÇÃO DOMICILIAR OU “LUGAR DE CRIANÇA É NA ESCOLA”? Uma análise sobre a proposta de homeschooling no Brasil	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO	EDUCAÇÃO	DIS	2019	ALINE LYRA DOS SANTOS	Antonio Jorge Gonçalves Soares
HOMESCHOOLING: constitucionalidade e intervenção estatal na educação domiciliar -	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ	DIREITO	DIS	2021	GIULIA DE ROSSI ANDRADE	EMERSON GABARDO

Ensino domiciliar no Brasil: a motivação de pais que decidiram manter seus filhos fora da educação escolar	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO	EDUCAÇÃO	DIS	2021	MARCIA REGINA CORREA	ANTONIO CHIZZOTTI
A JUDICIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE SOBRE ENSINO DOMICILIAR SOB A ÓTICA DO ENTENDIMENTO FIXADO PELO STF A PARTIR DO RECURSO EXTRAORDINÁRIO Nº 888815/RS/2018*	UNIVERSIDADE DE UBERABA	EDUCAÇÃO	DIS	2020	RENATO DE ALMEIDA MARTINS	GISELI CRISTINA DO VALE GATTI
ENSINO DOMICILIAR NO BRASIL: UMA FACE DOS PROBLEMAS AFETOS À ESCOLA PÚBLICA CONTEMPORÂNEA?	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANA	EDUCAÇÃO	DIS	2022	MARIA INÊS DA SILVA CORREIA	JOSÉ LUIS DERISSO
Homeschooling ou Educação Domiciliar: Origem, Debates e Tentativas de Regulamentação no Brasil	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO — UNIRIO	EDUCAÇÃO	DIS	2021	VANIA MARIA DE CARVALHO E SILVA	JOSÉ DAMIRO DE MORAES

Legenda:

Riscados: Os textos sem autorização de publicação.

Em vermelho: As instituições privadas e/ou filantrópicas.

Fonte de pesquisa - Capes						
Termo da Pesquisa: HOMESCHOOLING - Pesquisa em 2023						
Título	Local de Defesa	Programa	Tipo	Ano	Autor	Orientador

A APLICAÇÃO DO HOMESCHOOLING NO BRASIL: AVANÇO OU RETROCESSO'	CENTRO UNIVERSITÁRIO FIEO	Mestrado em PSICOLOGIA EDUCACIONAL	DIS	2023	DENISE SILVA ANDRADE	MARIA DE LOURDES DE SOUZA DUARTE
COALIZÃO EM DEFESA DO HOMESCHOOLING: crenças, estratégias e argumentos'	PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO	EDUCAÇÃO	DIS	2023	HELCE AMANDA DE OLIVEIRA MOREIRA	PEDRO PINHEIRO TEIXEIRA
NEOCONSERVADORISMO E FAMILISMO NAS POLÍTICAS CURRICULARES BRASILEIRAS: A MOBILIZAÇÃO DISCURSIVA DE INFÂNCIA, GÊNERO E SEXUALIDADE NAS DISPUTAS POR HEGEMONIA NA EDUCAÇÃO'	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO	EDUCAÇÃO	TESE	2023	MELANIE LAURA MARIANO DA PENHA SILVA	ANNA LUIZA ARAUJO RAMOS MARTINS DE OLIVEIRA
“Conta pra mim”: a (re)produção de padrões de gênero, sexualidade e família no programa de literacia familiar do ministério da educação	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO	EDUCAÇÃO	DIS	2023	BARBARA GOMES FERNANDES DE AGUIAR	ANNA LUIZA ARAUJO RAMOS MARTINS DE OLIVEIRA
A REGULAMENTAÇÃO NORMATIVA DA EDUCAÇÃO DOMICILIAR: UMA ESCOLHA PARA O COMBATE À ESCASSEZ DE RECURSOS E UM CAMINHO ALTERNATIVO PARA A CONCRETUDE DA EFICIÊNCIA EDUCACIONAL E ECONÔMICA*	UNIVERSIDADE DE MARÍLIA	DIREITO	TESE	2022	BRUNO PASTORI FERREIRA	DANIEL BARILE DA SILVEIRA
HOMESCHOOLING NO BRASIL: PROPOSTAS E DEBATES SOBRE A SUA REGULAMENTAÇÃO'	UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA	EDUCAÇÃO	DIS	2022	MARINA CARVALHO DOS SANTOS	LEILA PIO MORORO
O homeschooling à luz do direito social à educação*	UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS	DIREITO	DIS	2022	LUIS EDUARDO ABRAHAM SILVEIRA	MARCELO NUNES APOLINARIO

HOMESCHOOLING E DIREITO À EDUCAÇÃO: análise de uma crise histórica a partir da Teoria da Aceleração ^{1*}	FACULDADE DAMAS DA INSTRUÇÃO CRISTÃ	DIREITO	DIS	2022	EMMANUEL ROMANELLI MACEDO DE AMORIM	HENRIQUE WEIL AFONSO
OS IMPACTOS DA ADOÇÃO DO HOMESCHOOLING NO BRASIL À LUZ DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988 E OS EFEITOS DO ENSINO REMOTO FRENTE À PANDEMIA DE COVID-19.*	FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO	DIREITO	DIS	2022	AUGUSTO SOUZA DA SILVEIRA	PATRICIA GRAZZIOTIN NOSCHANG
POLÍTICA PÚBLICA, TEORIA DA DEFERÊNCIA E ATIVISMO JUDICIAL: uma aplicação ao Homeschooling'	UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO,	DIREITO	DIS	2022	IVANO HERMANN SCHEIDT DE MENEZES REIS	LEONARDO DE ANDRADE MATTIETTO
O SENTIDO CONSTITUCIONAL DE EDUCAÇÃO: UMA OBSERVAÇÃO DA DECISÃO DO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL SOBRE HOMESCHOOLING À LUZ DE NIKLAS LUHMANN	INSTITUTO BRASILEIRO DE ENSINO, DESENVOLVIMENTO E PESQUISA	DIREITO	DIS	2022	LUCAS TERTO FERREIRA VIEIRA	ULISSES SCHWARZ VIANA
O MOVIMENTO POLÍTICO DO HOMESCHOOLING NO BRASIL E O SEU IMPACTO NA EDUCAÇÃO BÁSICA DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES: CONCESSÃO OU RESTRIÇÃO DE DIREITOS?	UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE - FURG	DIREITO E JUSTIÇA SOCIAL	DIS	2023	JOÃO BARALDI NETO	RENATO DURO DIAS

Fonte de pesquisa - Capes
Termo da Pesquisa: ESCOLARIZAÇÃO DOMÉSTICA
Arquivos Repetidos
Fonte de pesquisa - Capes
Termo da Pesquisa: ENSINO DOMÉSTICO
Arquivos Repetidos

Legenda:

Riscados: Os textos sem autorização de publicação e, por essa razão, impossibilitados de serem lidos.

Em vermelho: As instituições privadas e/ou filantrópica.

APÊNDICE B - Etapas do PL 1338/2022

Data	Ato legislativo
19/05/2022	Aprovação pela Câmara dos Deputados e envio ao Senado.
23/05/2022	Data oficial de início da tramitação no Senado.
25/05/2022	REQ 47/2022 – Ciclo de 8 audiências públicas para instrução do PL.
30/05/2022	REQ 49/2022 – Ciclo de 8 audiências públicas.
31/05/2022	REQ 50/2022 – Inclusão da Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (CONFENEN) no debate.
06/06/2022	REQ 53/2022 – Previsão de ciclo de 8 audiências públicas.
06/06/2022	REQ 54/2022 – Previsão de ciclo de 6 audiências públicas.
30/06/2022	REQ 62/2022 – Inclusão de mulher com deficiência como participante da audiência: Mariana Rosa – Jornalista, educadora, mulher com deficiência, mãe de uma criança com deficiência, fundadora do Instituto Cáue – Redes de Inclusão e integrante do Coletivo Feminista Helen Keller de Mulheres com Deficiência.
30/06/2022	Ementa 1 que dispõe sobre a escolaridade dos responsáveis e preceptores
07/07/2022	REQ 66/2022 – Inclusão de representante do Ministério Público do Trabalho Sem nomeação específica
10/08/2022	Moção de apoio da Câmara de Vereadores de Lençóis Paulistas (SP)
23/08/2022	REQ 68/2022 – Inclusão de Ângela Gandra Martins, Secretária Nacional da Família - Ligação com a política de família do governo.
04/11/2022	Moção de repúdio enviada à ouvidoria do Senado e assinada por: Maria Aparecida Cury- Presidenta do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, Fernanda Paula Magosi Arado - Presidenta do Conselho Municipal da Criança e do Adolescente, Vanessa Garcia Sanches - Presidenta do Conselho Municipal de educação da prefeitura de São José do Rio Preto (SP)
04/11/2022	Abaixo assinado a favor do PL (857 assinaturas) Gabinete do Deputado Bruno Souza ALESC - Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina

23/11/2022	Moção de repúdio das Câmaras de Vereadores de São José do Rio Preto (SP), Araraquara (SP), Nova Hamburgo (RS) e Vacaria (RS)
23/11/2022	Nota técnica em preocupação ao PL da Associação Nacional de Educação Católica (ANEC)
23/11/2022	Carta em alerta ao PL assinada pelos membros da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
02/02/2023	Aguardando nova distribuição
3/2/2023	Nota técnica em repúdio ao PL da A Associação Dados para um Debate Democrático na Educação (D3E)
23/2/20023	Moção de apoio ao PL da Câmara de Sorocaba (SP)
29/3/2023	Distribuído a Senadora Dorinha Seabra para relatório
7/11/2023	REQ 125 e 126/2023 Pedido de autorização para as audiências públicas
21/11/2023	REQ 128/2023 – Inclusão de expositores na audiência pública: Laís Cardoso Peretto, da ChildHood do Brasil; - Luciana Temer, do Instituto Liberta; e - Mariana Luz, da Fundação Maria Cecília Souto Vidigal.
21/11/2023	REQ 129/2023 – Solicitação de Inclusão de participação de representantes de pessoas com deficiência: Juiz Edinaldo César Santos Júnior, Coordenador do Pacto Nacional pela Primeira Infância; e representante não nomeado do projeto "Eu me protejo".
21/11/2023	REQ 131/2023 Solicitação de Inclusão de Representante da Articulação contra o Ultraconservadorismo na Educação e Daniel Cara - Professor da Faculdade de Direito da USP.
22/11/2023	REQ 133/2023 - da Dra. Ângela Gandra Martins (novamente incluída)
28/11/2023	REQ 136/2023 - Solicitação de Inclusão de Amabile Pacios Representante da Federação Nacional das Escolas Particulares (FENEP).
29/11/2023	Primeira Audiência agendada para 01/12/2023
01/12/2025	Primeira Audiência
02/12/2023	Segunda audiência
07/12/2023	Terceira audiência agendada para 12/12/2023
12/12/2023	Terceira audiência
06/10/2025	Relatório da relatora Professora Dorinha Seabra emitido na Comissão de Educação e Cultura.

30/10/2025	Situação atual: pronta para pauta na comissão.
------------	--

APÊNDICE C - Perguntas e comentários via chat nas seis audiências

Audiência 1

Carlota Gualter, do Ceará: "O que é socialização? Quais ambientes são passíveis de socialização? As escolas brasileiras, de fato, proporcionam uma educação integral?"

Douglas Lopes, de São Paulo: "Toda discussão aqui presente gerará qual instrumento de ordem legal? É possível, a partir dele, a incorporação à Lei 9.394, de 1996?"

Marcos Vinícius, do Rio de Janeiro: "Os domicílios da maioria dos brasileiros já estariam preparados para um eventual início hoje?"

Arísia Maria, do Distrito Federal: "O homeschooling é acessível a todos os estudantes?"

Rosângela Rodrigues, de São Paulo: "Quem fornecerá o material de ensino? Quem aplicará a avaliação? Haverá tutoria online?"

Flávia Rezende, de Santa Catarina: "[...] o ensino domiciliar é uma modalidade [sim] além do ensino escolar [...]. Os pais têm o direito de escolher a modalidade de educar seus filhos".

Luan Felipe, do Rio de Janeiro: "Essa é uma questão de estrutura. O Brasil não está preparado para esse tipo de ensino, pensando na maioria da população é de baixa renda".

Audiência 2

Então, a primeira delas, é de Anna Paula Santos, da Bahia: "Como o Estado irá supervisionar e acompanhar os relatórios de atividades pedagógicas do aluno?"

Guilherme Moreira, de São Paulo: "A socialização é muito importante para a formação educacional da criança. Assim, o ensino domiciliar seria realmente viável [...]?"

Tuane da Silva, do Rio de Janeiro: "Como ocorrerão as avaliações [...] [do aluno em ensino domiciliar]?"

André Matos, do Mato Grosso: "Como a educação em casa pode desenvolver a socialização de crianças sem contato com seus pares e sem convívio com a diversidade?"

José Lucas, de Roraima: "Terá alguma fiscalização do estado quanto à carga horária, conteúdo ou alguma avaliação para confirmar o aprendizado?"

Jonathan Kennedy, do Distrito Federal: "Como o estado vai agir em relação aos alunos que não têm computador em casa e dependem da merenda escolar para se alimentar?"

Ricardo Santos, do Rio de Janeiro: "Professor ensina e os pais endossam em casa. É preciso ter um ensino de ambos os lados."

Adriano Ladeia, de São Paulo: "Uma modalidade que tem tudo para dar certo, mas que precisa ser bem elaborada e contar com o apoio do Ministério da Educação."

Ana Paula Leblanc, de Minas Gerais: "A escola é essencial para o desenvolvimento sócio-afetivo-cultural da criança."

Itanusa Milena, de Pernambuco: "Para que o homeschooling seja aceito como um método eficaz, seria preciso, além dos professores, uma família estruturada e fiscalização."

Vanessa Junqueira, do Rio de Janeiro: "O Estado deveria garantir a escola em tempo integral."

Uandresson dos Santos, do Mato Grosso: "Não sou a favor da educação escolar em casa, pois a criança precisa se socializar com outras crianças."

Audiência 3

Adriana Marques, do Paraná: "Quais as qualificações que serão exigidas dos responsáveis legais? Apenas ensino superior não torna alguém um bom educador".

Sabrina Pereira, do Rio de Janeiro: "Seria possível a escola fornecer treinamentos para os pais responsáveis exercerem esse ensino domiciliar?"

Amanda Campos, de Goiás: "Quais são os métodos para verificar a eficiência do ensino?"

Edna Cardoso, do Distrito Federal: "Como socializar uma criança para que conviva com as diversidades se ficará sempre em casa?".

Professor Getúlio, de São Paulo: "Como o Ministério da Educação, juntamente com os órgãos competentes, pretende supervisionar e orientar os pais educadores nesse processo?".

Davi Elias, do Rio de Janeiro: "O ensino domiciliar traz quais benefícios para as crianças?".

César Rodrigues, do Rio Grande do Sul, pergunta: "A Constituição protege a liberdade individual. Quais empecilhos com o homeschooling?".

Aline Paixão, do Rio de Janeiro: "Esse ensino não acarretaria para as crianças uma maior vulnerabilidade de eles serem introvertidos e sem autonomia?".

Ana Carolina, de Minas Gerais: "A escola é também um ambiente de socialização. É essencial para o desenvolvimento da criança e do adolescente, além de para o ensino em si".

Jucieli Araújo, do Rio Grande do Sul: "O homeschooling é excelente. A escola não ensina socialização; pelo contrário, se ensinasse e fosse efetiva, não teria caso de bullying".

Audiência 4

A Cris, do Paraná: "Serão definidos critérios objetivos para autorização de educação domiciliar? Quais serão? Quem efetuará a avaliação da condição familiar?".

Aline Soares, de Minas Gerais: "Como a parceria entre escola e famílias educadoras pode contribuir para assegurar os direitos da infância?".

André Gabriel, de Pernambuco: "Quais estratégias podem ser adotadas para garantir que a educação domiciliar não amplie disparidades socioculturais no país?".

Rodrigo de Souza, do Rio de Janeiro: "Segundo o Disque 100, em 2021, 81% das denúncias de abusos (total de 50.098), ocorreram dentro da casa da criança/adolescente. A escola não protegeria?".

Lúcia Zaia, de São Paulo: o ensino domiciliar em pleno século XXI não seria um retrocesso, dado que a escola é o primeiro núcleo social do indivíduo?

Audiência 5

Rodrigo Bastos, do Paraná: "Fala-se tanto em doutrinação nas escolas. A educação domiciliar não seria uma forma adotada por algumas famílias para alienar seus filhos?"

Renata Cardoso, de Minas Gerais: "Sou professora. Quando a educação domiciliar se tornar comum ou regulamentada, perderei o emprego ou surgirão meios de trabalhos nas casas?"

André Gabriel, de Pernambuco: "Como garantir a fiscalização efetiva e a qualidade no ensino domiciliar?"

Carlos Samuel, do Distrito Federal: "Sabendo que o Brasil é um dos últimos colocados em educação e que também existe muita doutrinação nas escolas, como melhorar essa situação?"

Lisandro Gaertner, do Rio de Janeiro: "Como a educação domiciliar pode estimular a polarização da sociedade e dificultar o processo de integração social entre grupos diversos?"

Audiência 6

Larissa Grabowski, do Paraná, pergunta: "Seria possível intercalar períodos de ensino domiciliar com ensino escolar?"

Daniel Torres, do Distrito Federal: "[...] [Como] a garantia de liberdade [...] [para as] famílias adotarem um modelo de educação domiciliar pode ajudar o sistema escolar tradicional?"

Caio Jorge, de Roraima: "O projeto assegura flexibilidade curricular para atender às necessidades únicas das crianças? Valoriza o aprendizado personalizado?"

Ângela Fátima, de São Paulo: "A escola é um espaço de proteção e denúncia contra violência doméstica. Como garantir essa proteção para crianças no ensino domiciliar?"

Rosana Braúna, do Piauí. "[...] [Alunos autistas, com deficiência intelectual, dislexia, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade] poderiam se beneficiar [...] [com o] homeschooling?".

Andréa Bueno, de Goiás: "A escola presencial [...] [é uma instância] fundamental [...] [para] convivência das diferenças que toda a sociedade precisa aprender a respeitar". É um comentário.

André Bohn, de Santa Catarina. "Liberdade de educação: não pode ser imposto um método, uma pedagogia ou uma instituição para realizar a educação".

Gabriel Vidal, da Paraíba: "A educação domiciliar responsável é uma alternativa aos constantes abusos, bullying e atentados que infelizmente [...] [têm acontecido em] muitas escolas".

A Regina Lúcia, do Espírito Santo, um comentário também: "Família e escola são lugares diferentes e com funções próprias e insubstituíveis. Uma criança não deveria ser privada do convívio escolar".

APÊNDICE D - Requerimentos de participação das audiências

Requerimento	Data	Assinatura
47	Maio de 2022	Comissão de Educação
49	Maio de 2022	Flávio Arns
50	Maio de 2022	Marcelo Castro
53	Junho de 2022	Flávio Arns
54	Junho de 2022	Flávio Arns
62	Junho de 2022	Jean Paul Prates
66	Julho de 2022	Jean Paul Prates
68	Agosto de 2022	Eduardo Girão
125	Novembro de 2023	Dorinha Seabra
126	Novembro de 2023	Tereza Leitão
128	Novembro de 2023	Dorinha Seabra
129	Novembro de 2023	Marcelo Castro
131	Novembro de 2023	Tereza Leitão
133	Novembro de 2023	Damarees Alves
136	Novembro de 2023	Izalci Lucas