

UNIVERSIDADE DE UBERABA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E EXTENSÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

NÍNIVE YUARA GONÇALVES MOTA

***UNCHOOLING: ESTUDO DE CASO EM UMA ECOVILA EM MINAS GERAIS***

UBERABA – MG  
2021



NÍNIVE YUARA GONÇALVES MOTA

***UNSCHOOLING: ESTUDO DE CASO EM UMA ECOVILA EM MINAS GERAIS***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientação: Profa. Dra. Fernanda Telles Márques.

Linha de Pesquisa: Processos Educacionais e seus Fundamentos.

Uberaba – MG  
2021

Catálogo elaborado pelo Setor de Referência da Biblioteca Central Uniube.

M856u Mota, Nínive Yuara Gonçalves.  
*Unschooling*: estudo de caso em uma ecovila em Minas Gerais /  
Nínive Yuara Gonçalves Mota. – Uberaba, 2021.  
117 f. : il.

Dissertação (Mestrado) – Universidade de Uberaba. Programa  
de Mestrado em Educação. Linha de pesquisa: Processos  
Educativos e seus Fundamentos.

Orientadora: Profa. Dra. Fernanda Telles Márques.

1. Ensino domiciliar. 2. Assentamentos humanos –  
Desenvolvimento sustentável. 3. Educação – Estudo de casos. I.  
Márques, Fernanda Telles. II. Universidade de Uberaba. Programa  
de Mestrado em Educação. III. Título.

CDD 371.042

Ninive Yuara Gonçalves Mota

*UNSCHOOLING*: ESTUDO DE CASO EM UMA ECOVILA EM MINAS GERAIS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade de Uberaba, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em 29/03/2021

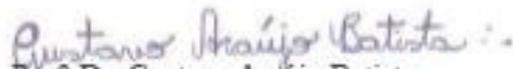
BANCA EXAMINADORA



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fernanda Telles Márques  
(Orientadora)  
UNIUBE - Universidade de Uberaba.



Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Natália Aparecida Morato  
Fernandes  
UFMT - Universidade Federal do  
Triângulo Mineiro.



Prof. Dr. Gustavo Araújo Batista  
UNIUBE - Universidade de Uberaba.



*Aos que diariamente lutam pela educação.*



## AGRADECIMENTOS

A Deus, pelas inúmeras bênçãos proporcionadas no decorrer da minha trajetória de vida, pela família da qual eu tenho muita alegria de fazer parte, por esta conquista na minha carreira profissional.

À Professora Orientadora Fernanda Telles Márques pelo exímio trabalho de orientação que possibilitou uma significativa aprendizagem dos métodos de pesquisa científica, bem como pela lucidez das considerações, pela compreensão com minhas inseguranças, pelo carinho e pela paciência durante todo o processo.

Ao meu esposo, Josué Mota pela parceria de longos anos e pelas horas de companhia e de espera em silêncio na sala ao lado enquanto eu estudava e por ser um incentivador das minhas conquistas.

Aos meus filhos, Yan Lucca e Yanne Luise, pela alegria que trazem à minha vida e por serem compreensivos com a minha ausência neste processo.

A minha mãe Mary e a minha avó Margarida pelos incansáveis cuidados comigo, com meus filhos e com o meu lar.

As minhas irmãs Atalanta, pelas orações e a Rhayna, por ter desempenhado as minhas demandas maternas com tanto esmero enquanto estive em Uberaba.

Aos demais familiares e amigos, pelos muitos favores, pelas orações de súplicas à Deus para que Ele me abençoasse durante meus estudos.

As amigas Elaine Sousa e Márcia Borges pelo incentivo, pelas longas conversas, os debates e por demonstrarem tanto carinho por mim.

Aos moradores da ecovila, pela receptividade e pela gentileza durante este processo.

A Kássia Souza e a Yasmin Brunet pela tradução do resumo para a Língua Inglesa.



MOTA, Nínive Yuara Gonçalves. *Unschooling*: estudo de caso em uma ecovila em Minas Gerais. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Uberaba, Uberaba-MG, 2021.

## RESUMO

Nos últimos anos, a obrigatoriedade de matricular os filhos na escola tem sido questionada por grupos e famílias que acreditam na possibilidade de educar melhor longe das instituições escolares. Nesse contexto, em que emergem discussões e projetos de lei em favor da educação domiciliar, a presente pesquisa, desenvolvida na linha de “Processos Educacionais e seus Fundamentos”, teve como objetivo geral conhecer a prática de instrução doméstica adotada por uma ecovila de Minas Gerais, para verificar *se e como* as motivações dos adultos do grupo se relacionam com alguns dos fundamentos teóricos do *unschooling* ou desescolarização. Os objetivos específicos foram: contextualizar historicamente o *unschooling*, apresentando seus principais fundamentos; demonstrar a distinção e as aproximações entre *unschooling* e o mais conhecido *homeschooling*; descrever como se dá a educação das crianças e jovens na ecovila; identificar as motivações dos adultos do grupo ao optarem por instruir as crianças e jovens em casa; comparar as motivações anunciadas pelos adultos com os fundamentos teóricos do *unschooling*. Trata-se de um estudo de caso, assim entendido segundo a perspectiva de Yin (1991) e Stake (1999), e cujo desenvolvimento se deu junto à ecovila – que pode ser caracterizada como uma “comunidade intencional”, na qual se entremeiam as quatro dimensões de sustentabilidade apontadas por Prado (2018): social, econômica, ecológica e espiritual. Além da coleta de dados junto aos participantes, a investigação envolveu pesquisa bibliográfica e documental, essa última tendo como objetos centrais Projetos de Lei voltados à regulamentação da educação domiciliar. Como resultados, constatou-se que nas origens das propostas de desescolarização estão autores cuja produção intelectual se deu nas décadas de 1960 e 1970, em um contexto contracultural, como Ivan Illich e John Holt, mas que, muito antes deles, em épocas em que a escolarização não era compulsória, já se encontravam exemplos da defesa desta prática em detrimento dos Colégios, o que atestam obras de Michel de Montaigne, John Locke e Jean-Jacques Rousseau. Constatou-se, também, que a adesão do grupo à prática não se deu propriamente a partir de diretrizes teórico-pedagógicas, mas, antes, do desencantamento com um estilo de vida com o qual o casal fundador e os filhos mais velhos não comungavam. Assim, as crianças em idade escolar inicialmente foram instruídas com recursos similares aos utilizados pela escola, caracterizando algo mais próximo do *homeschooling*, para, com o passar do tempo, a geração mais nova experimentar uma educação que de fato se dá em meio à participação nas atividades cotidianas da ecovila, na vida comunitária, tendo como princípios uma visão e atitudes próximas de alguns dos ideais que marcaram a contracultura, contudo, adaptados para a atualidade.

**Palavras-chave:** *Unschooling*. Instrução doméstica. Estudo de caso. Ecovila.



## ABSTRACT

In recent years, the requirement to enroll children in school has been questioned by groups and families who believe in the possibility of better education away from school institutions. In this context, in which argues in favor of home education emerge, the present research, developed in the line of “Educational Processes and its Foundations”, had as general objective to know the practice of domestic instruction adopted by an ecovillage in Minas Gerais, to verify if and how the adult's motivations in the group relate to some of the theoretical foundations of unschooling. The specific objectives were: to contextualize unschooling historically, presenting its main foundations; demonstrate the distinction and approximations between unschooling and the best known homeschooling; describe how children and young people are educated in the ecovillage; identify the adult's motivations in the group when choosing to instruct children and young people at home; compare the motivations announced by adults with the theoretical foundations of unschooling. It is a individual study, understood from the perspective of Yin (1991) and Stake (1999), and whose development took place next to ecovillage - which can be characterized as an “intentional community”, in which the four dimensions of sustainability pointed out by Prado (2018): social, economic, ecological and spiritual. In addition to collecting data from participants, the investigation involved bibliographic and documentary research, the latter having as central objects Law Projects aimed at the regulation of home education. As a result, it was found that in the origins of the unschooling proposals are authors whose intellectual production took place in the 1960s and 1970s, in a countercultural context, such as Ivan Illich and John Holt, but who, long before them, in times when schooling was not compulsory, there were already examples of the defense of this practice to the detriment of colleges, as evidenced by works by Michel de Montaigne, John Locke and Jean-Jacques Rousseau. It was also found that the group's adherence to the practice was not exactly based on theoretical-pedagogical guidelines, but rather on disenchantment with a lifestyle with which founding couple and the older children did not commune. Thus, school-age children were initially instructed with resources similar to those used by the school, featuring something closer to homeschooling, so that, over time, the younger generation can experience an education that in fact occurs in the middle of participation in school. daily ecovillage activities, in community life, having as principles a vision and attitudes close to some of the ideals that marked the counterculture, however, adapted to the present day.

**Keywords:** Unschooling. Domestic education. Case study. Ecovillage.



## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANED	Associação Nacional de Educação Domiciliar
ABDPEF	Associação Brasileira de Defesa e Proteção da Família
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
DEM	Democratas
LGBTQ	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros e Queer
MDB	Movimento Democrático Brasileiro
MEC	Ministério da Educação
MMFDH	Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PFL	Partido da Frente Liberal
PHS	Partido Humanista da Solidariedade
PL	Partido Liberal
PR	Partido Republicano
PRB	Partido Republicano Brasileiro
PSC	Partido Social Cristão
PT	Partido dos Trabalhadores
PTB	Partido Trabalhista Brasileiro
RE	Recurso Extraordinário
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>



## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – BDTD (2010-2019) .....	17
<b>Tabela 2</b> – SciELO (2010-2019) .....	19



## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Documentos sobre ensino domiciliar (1994-2019) .....	54
--	----



## SUMÁRIO

<b>PREÂMBULO .....</b>	<b>12</b>
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>1 FUNDAMENTOS E PERSPECTIVAS DA INSTRUÇÃO -DOMÉSTICA .....</b>	<b>23</b>
1.1 INSTRUÇÃO DOMÉSTICA: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E FILOSÓFICA .....	24
<b>1.1.1 Reforma Rivadávia: a desoficialização dos ensinos secundário e superior no Brasil .....</b>	<b>44</b>
1.2 A DESESCOLARIZAÇÃO NO CENÁRIO ATUAL .....	48
<b>2 PERCURSOS DA PESQUISA .....</b>	<b>63</b>
2.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS .....	63
2.2 O <i>LOCUS</i> E OS PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	68
<b>3 ANÁLISE DOS DADOS .....</b>	<b>80</b>
3.1 TEMPOS E ESPAÇOS DA EDUCAÇÃO DOS NÃO-ADULTOS NA ECOVILA .....	81
<b>3.1.1 Cotidiano e formação intelectual dos que estão em idade escolar .....</b>	<b>81</b>
<b>3.1.2 A alfabetização e a instrução das crianças: “aulinhas” sem escola .....</b>	<b>88</b>
3.2 EM BUSCA DO PARAÍSO PERDIDO .....	94
<b>3.2.1 Motivações dos adultos e suas percepções acerca da educação escolar .....</b>	<b>94</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>109</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>114</b>
ANEXO 1 – Parecer consubstanciado CEP-UNIUBE .....	120
APÊNDICE 1 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido .....	126



## PREÂMBULO

“Quando eu crescer? Ah! Eu quero ser professora!”. Lembro-me como se fosse hoje de responder a essa pergunta, tão comumente feitas às crianças, com a cabeça erguida, o peito aberto e o olhar brilhante típico dos pequenos sonhadores. Ser professora! Hoje com trinta e seis anos de idade, casada, mãe de dois filhos maravilhosos, estudante, sou professora há quatorze anos no ensino público e privado na cidade de Conceição das Alagoas, MG, onde nasci e resido até hoje.

Filha de mãe muito jovem, cresci e fui educada junto à minha avó, costureira que ensinava o corte de costura em casa. Minha infância foi rodeada por um universo de alunas de costura com seus livros de moldes, livros didáticos que minha avó comprara para os filhos estudarem, enciclopédias, romances, revistas de moda, gibis, livros, a bíblia e fitas cassete de histórias encantadas. Não conhecíamos celulares nem computadores. Desde muito pequena habituei-me com as mulheres da casa sentadas à cabeceira da cama com os livros nas mãos. Minha família humilde, trabalhadora e simples, enxergava nos estudos oportunidades vindouras e por isso repetiam frequentemente que se estudássemos – eu e minha irmã – poderíamos ter uma profissão e “ter um futuro melhor que o nosso”.

Era 1990 quando comecei a pré-escola. Minha professora, tia Nilza, parecia com as fadas das histórias que minha mãe contava: bondosa, alegre, e, para completar, tinha uma caligrafia que me encantava. Eu amava estudar, estar na escola, ter colegas e tirar boas notas. Assim que aprendi os primeiros traços e letras, me tornei professora – das paredes, do espelho, da minha irmã mais jovem e de qualquer outro ser ou objeto que me inspirasse a docência. Meu lugar preferido nessa época era o quarto de costuras da vó, lá tinha a lousa e o giz das aulas que ela ministrava. Quando cheguei à quarta série, atual quinto ano, pela manhã eu ia à escola como aluna, depois do almoço, voltava para auxiliar a “Tia Nilzinha” com as crianças da pré-escola. Meu primeiro emprego!

Todo esse universo de leituras, o carinho pela escola e o incentivo em casa foram os combustíveis para que eu chegasse ao fim do terceiro ano do ensino médio repetindo para professores e colegas: “Eu gosto da escola, eu vou voltar!”. Casei-me aos dezessete anos e junto com meu esposo íamos para a escola à noite, terminar o último ano escolar. No fim daquele ano, veio a proposta: “Você continua os estudos e eu trabalho!”, “O que você quer ser?”. Não hesitei, já estava concebido em mim: “Eu quero ser professora!”



No ano seguinte, ingressei no curso de Letras na Universidade de Uberaba. Um mundo desconhecido se abriu. Novos ambientes, colegas, professores e um ritmo de aula diferente do habitual. Entretanto, algo novo surgiu: a escola que eu agora aprendia, lia, debatia e estudava não era aquela que eu havia deixado para trás. “Que escola era aquela e que problemas eram esses?” Apesar da nova visão que se formava em mim, também se formava ao mesmo tempo o desejo de poder fazer algo pela educação. Pelo menos essa era a esperança que havia em mim ao concluir a graduação.

Em 2007, iniciei minha carreira como professora no ensino médio noturno em uma escola pública e também em outra escola da rede privada. Como professora, comecei a perceber as entrelinhas do ambiente escolar, desde a relação do professor com os alunos até a funcionalidade do sistema de educação nos dois ambientes em que trabalhava e atuo até hoje. Nada como “o chão da escola” para ensinar a quem se dispõe ser professor! Mas minha promessa de voltar ao ambiente daquela que havia sido minha escola do sexto ao terceiro ano do ensino médio estava cumprida.

Minha trajetória desde os seis anos de idade está entrelaçada pelo ambiente escolar. Estar na escola faz parte da minha rotina há trinta anos. Nesse tempo acabei tomando predileção pelas turmas dos anos finais do ensino médio, em especial os terceiros, uma fase em que os jovens começam a se desprender do ensino básico e a criar expectativas para o futuro. Certa vez, conversando com um grupo de alunos sobre essa nova fase da vida deles ouvi de alguns a seguinte pergunta: “Professora, e porque a senhora não volta para a universidade?”. Não lembro muito bem o rumo daquela prosa, mas sei que comecei a pesquisar e a pensar nessa possibilidade. Troquei ideia com uma amiga que havia concluído o mestrado naquela época e foi aí que decidi voltar a estudar.

Durante um semestre participei do mestrado em Educação como aluna especial, para compreender a dinâmica do curso, e acabei descobrindo que teria que desenvolver um projeto de pesquisa. Então veio a grande questão: o que pesquisar? No decorrer do tempo acabei por descobrir, através de uma visita, uma comunidade formada por membros da mesma família que vem há algum tempo buscando um estilo de vida sustentável e em certos aspectos bem distinto dos padrões sociais aos quais estamos habituados. Em visita informal ao local – uma ecovila -, em dia de feira (ocasião em que eles comercializam seus produtos), qual foi minha surpresa ao descobrir que aquele modo peculiar de viver incluía não mandar as crianças para a escola. Num primeiro momento não há como negar que me vi atordoada com aquela novidade: não ir à escola? Como? Por quê? A escola que está atrelada a minha rotina desde os meus seis anos?



Além disso, a descoberta da ecovila e da escolha em relação à educação daquelas crianças coincidiu com uma das metas propostas para os primeiros 100 dias de gestão do atual governo na corrida presidencial de 2018. Entre tais metas, do então candidato Jair Messias Bolsonaro, estava a medida provisória (MP) para regular o ensino domiciliar de crianças e adolescentes, mais conhecido como *homeschooling*. Nesse contexto, foi que encontrei as questões que motivaram e justificaram a escolha do tema deste estudo, que representa uma etapa significativa na minha carreira docente. Este estudo científico tem possibilitado vivenciar uma situação oposta àquela que sempre conheci, contribuindo para o meu amadurecimento profissional e intelectual.



## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como assunto a instrução<sup>1</sup> em casa, do qual fazem parte propostas como a Educação domiciliar (ou *homeschooling*) e o menos conhecido *unschooling*.

Como já tem sido amplamente divulgado, a Educação domiciliar seria uma prática na qual a educação das crianças e jovens acontece nos lares e é conduzida pelos pais ou responsáveis. Estes pais-educadores podem designar ou não apoio pedagógico de outros profissionais para auxiliá-los. Baseadas nos currículos escolares, as aulas ocorrem tanto nos espaços domésticos como em outros escolhidos pelos pais a partir de um planejamento e de materiais didáticos.

Diferente dessa modalidade de educação que não se dá na escola ainda que siga currículos escolares, o *unschooling* (em uma tradução livre “desescolarização”), objeto do presente trabalho, não se baseia em diretrizes curriculares, não segue livros didáticos e tão pouco adota sistemas tradicionais de avaliação. Apesar de aparecer em 1981 com a publicação do livro *Teach Your Own* do estadunidense John Holt, o termo se refere a práticas verificadas em algumas comunidades alternativas que surgiram nos Estados Unidos e em países da Europa nas décadas de 1960/1970.

Os que atualmente defendem o *unschooling*<sup>2</sup> consideram, de um modo geral, que a prática beneficia não só a formação intelectual, como também a formação emocional e social do indivíduo, uma vez que o mundo todo é por eles visto como uma grande sala de aula. A exemplo, trazemos as considerações de Agnes Sedlmayr (2016), uma das mais conhecidas entusiastas da causa, que afirma que ao colocar em prática o *unschooling*, as crianças aprendem o que lhes interessa, desfrutam de tempo para aprofundar em assuntos pelos quais se sentem atraídas, além de aprenderem através da vida e dos desafios reais, ao contrário do que ocorreria com os pequenos que passam todos os dias fechados no que a autora considera como uma espécie de “redoma artificial”, criada para inculcar conhecimentos elegidos arbitrariamente.

Como se vê, trata-se de uma temática ampla, complexa e passível de muitas discussões, por diferentes ângulos.

---

<sup>1</sup> O termo instrução é aqui empregado a partir do entendimento de Benito Luaiza (2009), para quem a instrução é a manifestação concreta do ensino. Nas palavras do autor: “A Educação se centra na formação do ser humano, especificamente na construção da personalidade, enquanto o Ensino reflete o processo de otimização da aprendizagem, a qual ajuda na formação do ser humano, mas não o define. Já a Instrução é uma forma de manifestar-se o ensino” (LUAIZA, 2009).

<sup>2</sup> No presente texto optamos pelo uso dos vernáculos em língua inglesa por adesão às terminologias utilizadas pela literatura nacional que se volta à distinção dos dois modelos.

Nos limites desta dissertação de mestrado, interessa-nos refletir sobre o *unschooling* a partir de uma situação concreta, desenvolvida em uma cidade do Triângulo Mineiro, próxima a Uberaba. A situação em tela – aqui tratada como estudo de caso – envolve uma ecovila familiar, constituída por 36 pessoas de três diferentes gerações, na qual, na última década, fez-se a opção por não mais enviar as crianças e jovens à escola.

Considerando o aumento das manifestações de famílias interessadas em educar seus filhos sem ter que submetê-los a processos e vivências tradicionais de escolarização, a pesquisa teve origem na seguinte questão: como se daria, na prática, a instrução domiciliar realizada na ecovila<sup>3</sup> em questão, e que fundamentos teóricos a sustentariam?

Como justificativas para a pesquisa, entendemos que a investigação contribui para o conhecimento na área da Educação uma vez que favorece a distinção do pouco conhecido *unschooling* em relação ao tão discutido *homeschooling*, demonstrando, ao mesmo tempo, pontos de divergência e de convergência entre as duas práticas. Ademais, considerando que formas de educação domiciliar já estão regulamentadas em 63 países, tais como Estados Unidos, França, Canadá, Noruega, Itália, Portugal, entre outros (ANED, 2019), e que, também no Brasil, a obrigatoriedade de matricular os filhos na escola tem sido questionada tanto por famílias que acreditam na possibilidade de educar melhor longe das instituições escolares quanto pelo próprio poder Executivo, entendemos que seja oportuno conhecer e refletir sobre motivações dos que optam por manter no seio familiar toda a responsabilidade pela instrução, formação intelectual e desenvolvimento da sociabilidade dos cidadãos em idade escolar.

Diante do exposto, a pesquisa assume como objetivo geral verificar *se e como* as motivações dos adultos da ecovila citada se relacionam com alguns dos fundamentos teóricos do *unschooling*. Os objetivos específicos são: contextualizar historicamente o *unschooling*, apresentando seus principais fundamentos; demonstrar a distinção e as aproximações entre *unschooling* e *homeschooling*; descrever como se dá a educação das crianças e jovens na ecovila; identificar as motivações dos adultos do grupo ao optarem por instruir as crianças e jovens em casa; comparar as motivações anunciadas pelos adultos com os fundamentos teóricos do *unschooling*.

Para alcançar tais objetivos, além de pesquisa bibliográfico-documental, optou-se pela realização de um estudo de caso, desenvolvido a partir dos ensinamentos de Robert Yin (1991) e Robert Stake (1999). A proposta foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo

---

<sup>3</sup> Como parte das medidas protetivas estabelecidas pelo CEP, os participantes não serão identificados, utilizando-se pseudônimos em substituição aos seus nomes reais. Da mesma forma, os nomes da ecovila e do município onde se situa não serão divulgados.

Seres Humanos da Universidade de Uberaba, e se encontra registrada no SISNEP sob o CAAA 35220720.7.0000.5145 (parecer anexo).

Fundada no ano de 2009 pelo patriarca da família e sua esposa, a ecovila conta hoje com o casal fundador, 15 filhos, e diversos netos, noras e genros. Os moradores da ecovila adotam um estilo de vida que identificam com autossustentabilidade. Ali vivem, produzem parte dos alimentos que consomem, constroem eles mesmos suas casas, fabricam peças artesanais em cerâmica (que comercializam em várias regiões do país) e educam a si mesmos e às crianças e jovens do grupo.

Considerando as discussões atuais bem como as peculiaridades e a longevidade da experiência, entendeu-se, assim, que o caso era merecedor de ser estudado.

Para constituição do *corpus* bibliográfico iniciamos com um mapeamento do estado do conhecimento, realizado a partir de duas importantes bases de dados: *Scientific Electronic Library Online* – SciELO (busca de artigos publicados em periódicos) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD (busca de teses e dissertações). Os descritores primários adotados em ambas as bases foram: “desescolarização”, “educação domiciliar”, “homeschooling”, “unschooling”, colocados em cruzamento com: “Brasil”/“brasileiro(a)” e “estudo de caso”.

Os resultados foram triados, considerando-se publicações em português, do período 2010 e 2019. Este período foi escolhido porque, segundo dados da Associação Nacional de Educação Domiciliar – ANED, abarcaria de uma situação de quase desconhecimento à ascensão da questão no debate público brasileiro.

Na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações encontramos inicialmente um número razoável de trabalhos, a maioria dissertações de mestrado. Contudo, ao colocar os descritores em cruzamento, constatamos que a maior parte dos trabalhos se repetia e que eram poucos os estudos de caso sobre a temática.

**Tabela 1** – BDTD (2010-2019)

DESCRITORES PRIMÁRIOS	DESCRITORES SECUNDÁRIOS			
	Estudo de caso	no Brasil	Brasileiro(a)	
Desescolarização	11	2	5	4
<i>Unschooling</i>	8	1	4	3
<i>Homeschooling</i>	9	1	6	2
Educação domiciliar	6	1	3	2
Totais	34	5	18	11

Fonte: dados da pesquisa.

Conforme se pode ver na tabela 1, a busca com o descritor “desescolarização” foi a que resultou na maior quantidade de trabalhos: três teses de doutorado e oito dissertações de mestrado. Destas, cinco remetiam diretamente à questão da desescolarização no país, apenas duas tratando de estudos de caso – sendo que uma delas se referia à educação museal, fugindo ao contexto da presente pesquisa.

A dissertação restante consiste no trabalho defendido em 2019 por Aleksandro Vieira Pessoa, intitulado *Práticas pedagógicas na educação domiciliar: um estudo de caso em Aracaju-SE*. O autor aborda o movimento da educação domiciliar a partir de uma amostra inicial de famílias que optaram por essa prática na cidade de Aracajú. Em sua pesquisa, ele adentra o universo destas famílias, analisando suas rotinas, práticas pedagógicas e a maneira como tal modalidade educacional tem se desenvolvido. De acordo com as percepções do pesquisador, o processo de educar em casa, embora apresente alguns elementos escolares, proporciona meios pedagógicos que extrapolam em muito o roteiro escolar.

O autor observa que apesar de consistir em tema polêmico e de se encontrar um número ínfimo de trabalhos a respeito na academia, a educação domiciliar tem consolidando resultados sócio-pedagógicos que vem se desenhando a partir das poucas pesquisas realizadas. Pesquisas estas que Pessoa (2019) coloca como relevantes na medida em que contribuem para diminuir a estranheza ao assunto e para a superação dos entraves vividos pelas famílias *homeschoolers*.

Esta mesma dissertação apareceu como resultado da busca feita com os descritores “*homeschooling*”, “*unschooling*” e “educação domiciliar”.

Outro trabalho localizado a partir o descritor “*unschooling*” foi a dissertação de mestrado de Gabriela Braga Loreti, intitulada *Mamãe é a melhor professora: uma etnografia junto a três famílias de municípios que educam suas crianças fora da escola*.

Defendida em 2019, a dissertação é uma etnografia realizada com três famílias de municípios diferentes que educam os filhos em casa. O trabalho, diferentemente de um estudo de caso, busca relacionar as conexões entre as três famílias através de suas compreensões em relação à educação das crianças fora da escola. A pesquisa analisou como as famílias cuidam e veem a formação dos pequenos como pessoa, através das experiências e dos relatos das mães, mulheres e educadoras. Relatos estes que as vezes trazem aproximações ou afastamentos, mas que descortinam os conceitos de família, educação, cuidados e crianças daquelas que educam, instruem e ao mesmo tempo são mães e donas de casa.

Loreti (2019) destaca, afinal, que os debates e disputas jurídicas não são suficientes para apreender o que são as experiências destas famílias, uma vez que o próprio estudo aponta o

quão diversificada a instrução doméstica pode ser. A autora argumenta que a proliferação das multiplicidades precisa ser garantida por quem está à frente dos movimentos políticos-jurídicos.

Na base de dados SciELO, os resultados<sup>4</sup> foram ainda mais restritos, como se vê na tabela 2:

**Tabela 2 – SciELO (2010-2019)**

DESCRITORES PRIMÁRIOS		DESCRITORES SECUNDÁRIOS		
		Brasil	Brasileiro(a)	Estudo de caso
Desescolarização	2	1	0	0
<i>Unschooling</i>	1	1	0	0
<i>Homeschooling</i>	10	6	1	0
Educação domiciliar	2	1	1	0
Totais	15	9	2	0

Fonte: dados da pesquisa

A maior parte dos trabalhos encontrados na SciELO utilizam o descritor “*homeschooling*”, sendo que, destes, apenas seis referem-se diretamente ao caso brasileiro. Alguns destes trabalhos, entretanto, utilizam, ainda, os descritores “educação domiciliar” e “desescolarização” ao mesmo tempo – ou seja, tratam o *homeschooling* como uma estratégia de desescolarização, ainda que, nele, o currículo escolar possa se fazer presente.

Este é o caso dos artigos *Homeschooling no Brasil: ampliação do direito à educação ou via de privatização*, publicado em 2016 por Luciane Muniz Barbosa, *Homeschooling: entre dois jusnaturalismos?* (2017) e *Homeschooling ou Educação no Lar* (2019), ambos de autoria de Roberto Jamil Cury.

Barbosa (2016) destaca as várias dimensões presentes no debate, que envolve tanto o direito individual de liberdade de escolha das famílias quanto o reconhecimento dos “inegáveis avanços que a ampliação do acesso à escola para camadas antes excluídas trouxe para o processo de democratização do ensino no Brasil” (BARBOSA, 2016, p.166). Assim, o artigo levanta a questão do significado da educação no cenário previsto pelo Estado Democrático de Direito, considerando-se os diferentes desdobramentos do fenômeno do *homeschooling* no Brasil. Destaca, ainda, a importância de estudos sobre o tema, que auxiliariam na tomada de decisão acerca da normatização ou não dessa modalidade de ensino.

A autora pondera pela validade da educação domiciliar levando-se em conta a crítica, apresentada pelos pais, à “ineficiência da instituição escolar perante o cumprimento dos objetivos constitucionalmente previstos para a educação” (BARBOSA, 2016, p. 165). Desse

<sup>4</sup> Última checagem feita aos 02/08/2020.

modo, acha válida a normatização da modalidade enquanto um direito de escolha dos pais, que expressaria uma ampliação do direito à educação. Por outro lado, defende que, em respeito a um projeto de sociedade que se deseja construir, cabe a concentração de esforços e recursos tanto por parte do Estado quanto da sociedade, para que se garanta, de fato, o cumprimento do direito à educação – o que incluiria “uma urgente reforma no sistema educacional, especialmente o público, visando a uma educação de qualidade que atenda aos objetivos constitucionalmente previstos” (BARBOSA, 2016, p.166).

No segundo artigo selecionado, de autoria de Cury (2017), a tensão que se coloca entre o direito à educação e o dever das famílias de colocar as crianças na escola, é vista pelas lentes do jusnaturalismo<sup>5</sup>, pois, observa o autor,

Ao colocar o direito da família e/ou a liberdade como prévios a qualquer obrigação institucionalizada advinda do Estado, o movimento parece retomar, como fundamento de sua argumentação, ao menos de modo amplo, a tese ou as teses do jusnaturalismo, seja ele pela vertente medieval, seja pela moderna (CURY, 2017, p. 110)

Preocupado com os rumos de um processo de educação escolar sem o espaço de convivência da escola (neste sentido, de desescolarização), o autor entende que é grande o “risco de reduzir o campo de um pertencimento social mais amplo e de se pautar por um exclusivismo que pode significar uma forma elitista e seletiva de segregação” (CURY, 2017, p.112), razão pela qual, considera que o Estado não pode se omitir da tarefa de insistir na obrigatoriedade do ensino escolar e de justificar as razões para a existência de instituições próprias para que este se dê. Isso porque, em seu entendimento, os atuais dispositivos legais já explicitariam claramente o dever dos pais de matricular os filhos na escola. Além disso, pondera que a instituição escolar é um espaço que propicia a superação de egocentrismo próprio da infância, ao promover a convivência e o reconhecimento do outro, o que, por sua vez, impacta a vida social e a formação para a cidadania.

Em texto posterior, Cury (2019) sustenta que o movimento *homeschooling* contesta a educação obrigatória, ainda que tal obrigatoriedade venha de contextos históricos e legais que mereçam ser observados. Numa retrospectiva, o autor vai apontando o caminho jurídico da educação no Brasil, desde os tempos em que era autorizada a ser ministrada em casa até chegar até aos dias atuais, o que faz dialogando com trechos do Estatuto da Criança e do Adolescente

---

<sup>5</sup> O autor esclarece que “de modo geral, o jusnaturalismo ou direito natural, como o próprio nome o diz, significa um direito que decorre da natureza como seu fundamento” (CURY, 2017, p.112)

e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, passando pela Constituição Federal, que não proíbe explicitamente a educação domiciliar.

No texto se destacam a tensão entre o dever do Estado e o direito do cidadão, o caráter democrático na busca por oportunizar a todas as crianças a possibilidade de desenvolver-se como os demais, além de reiterar os benefícios da convivência com o outro para o reconhecimento das diferenças. Ao final, Cury (2019) sintetiza, a partir deste panorama, que é papel do Estado explicar didaticamente o sentido de obrigatoriedade.

Ainda em relação à base de dados SciELO, também chama a atenção que apenas um trabalho tenho feito uso do termo *unschooling*, que traduz o cerne da presente pesquisa. Trata-se do texto de Maria Celi Chaves Vasconcelos, de 2017, intitulado *Educação na casa: perspectivas de desescolarização ou liberdade de escolha?*

No artigo, a autora analisa diferentes perspectivas através de autores que atuaram em defesa, bem como outros, que se manifestam contrários à educação domiciliar. Nesse paralelo, ela parte de vertentes opostas e aponta o caráter neoliberal do *homeschooling* no Brasil, concluindo pela necessidade de impedir o rompimento dos sujeitos com a escola, o que representaria um risco maior do que aqueles indicados no projeto neoliberal de reformas. Outro aspecto abordado no texto é a proximidade da opção pelo *homeschooling* no Brasil e a influência dos Estados Unidos, perceptível tanto na nomenclatura, quanto nas concepções e nos métodos usados pelas famílias estadunidenses.

Como indica a tabela 2 (p.14), nenhum dos artigos encontrados em referida base de dados atendeu ao descritor “estudo de caso”, o que reforça nosso entendimento de que a pesquisa se justifica também pela originalidade.

Dos trabalhos localizados ao fazer este breve mapeamento do estado do conhecimento, incorporamos ao nosso referencial as dissertações de Pessoa (2019) e Loreti (2019), além dos artigos de Andrade (2014), Barbosa (2016), Cury (2006, 2009, 2017, 2019), Casanova e Ferreira (2020), Domingues (2018), Dozol (2018), Jofré e Zadívar (2016), Lima (2019), Oliveira (2012), Oliveira (2015), Rosa e Camargo (2020), Silva *et al.* (2015), Silva (2020), Souza e Carvalho (2020), Tomaz (2014), Vasconcelos (2017), Vieira (2020) e Wendler e Flach (2020).

A dissertação se encontra organizada em três capítulos. No primeiro, são apresentados fundamentos e panorâmica da educação domiciliar. Em sua primeira seção, o capítulo contextualiza histórica e filosoficamente o movimento pela educação de crianças e jovens em casa, passando por uma breve reflexão sobre a desoficialização do ensino proposta, no Brasil,

pela Reforma Rivadávia. Na seção seguinte, apresentam-se dados sobre a instrução domiciliar no cenário brasileiro atual.

O segundo capítulo é dedicado aos aspectos metodológicos da pesquisa. O capítulo se inicia com a apresentação do referencial metodológico e dos procedimentos implicados. Na sequência, é feita a descrição da ecovila, contextualizando-se seu surgimento e apresentando-se os participantes da pesquisa.

No terceiro capítulo, iniciamos com a descrição da instrução a que têm acesso as crianças e jovens da ecovila. Na seção seguinte, abordamos as motivações dos adultos do grupo ao optarem por essa prática, para, ao final, analisarmos possíveis relações entre as motivações anunciadas pelo grupo e fundamentos teóricos e filosóficos do *unschooling*.

## 1 FUNDAMENTOS E PERSPECTIVAS DA INSTRUÇÃO DOMÉSTICA

Apesar de as terminologias *homeschooling* e *unschooling* serem criações recentes, as práticas por elas traduzidas não o são. Em outros momentos e contextos, já se educou e forneceu instrução em casa.

Vasconcelos (2004, p.59) convida a lembrar que “a escola não é uma instituição que sempre existiu, mas que foi criada para as elites, mediante algumas condições históricas, a partir do século XVI, e para as classes populares, como movimento efetivo, em princípios do século XX”. Sendo assim, durante longo tempo, crianças e jovens foram instruídos em outros espaços que não o escolar.

Essa educação era diferente a depender da classe social e do gênero dos sujeitos. Trabalhos como os de Phillippe Ariès (1986) mostram que dos meninos pobres se esperava não mais do que o aprendizado de regras básicas de conduta e de um ofício que os tornassem úteis. Essa era a essência da educação a eles designada, geralmente realizada desde cedo em oficinas, já em meio à atividade laboral.

Nas camadas sociais mais altas, em contrapartida, recorria-se ao trabalho dos preceptores. Estes, eram

mestres ou mestras que moravam na residência da família, às vezes, estrangeiros, contratados para a educação das crianças e jovens da casa (filhos, sobrinhos, irmãos menores). Os mestres preceptores caracterizavam-se pelo fato de viverem na mesma casa de seus alunos, constituindo-se, assim, dentro da realidade da educação doméstica, naqueles que parecem ter tido o maior custo para as famílias, sendo encontrados nas classes mais abastadas (VASCONCELOS, 2007, p.28).

A partir do século XVIII, o acesso a este profissional deixou de ser um privilégio das famílias de origem nobre, se fazendo presente também nas casas dos comerciantes ricos, que tomavam os hábitos aristocráticos como um modelo a ser seguido. (VASCONSELOS, 2007).

Na história da filosofia da educação encontram-se exemplos da presença dessa prática, em diferentes formatos e contextos. Em obras de autores como Michel de Montaigne, no século XVI, John Locke, no XVII, Jean-Jacques Rousseau, no XVIII, pode-se encontrar elementos que contribuem para uma compreensão histórica da instrução no espaço doméstico, realizada em épocas em que a escolarização não era obrigatória. Autores que, séculos depois, aparecem nos argumentos dos que, hoje, postulam em favor da educação domiciliar.

A vista disso, o presente capítulo, que objetiva contextualizar histórica e conceitualmente as pautas pela educação em casa, se inicia com elementos do pensamento

educacional de Montaigne, Locke e Rousseau. Na sequência, se volta a trabalhos publicados na segunda metade do século XX, em um contexto banhado pelos movimentos contraculturais<sup>6</sup> dos anos 60 e 70, por autores como John Holt, que sustentava que a escola é frequentemente o lugar mais contrário ao desenvolvimento da natural e espontânea habilidade de aprender, e Ivan Illich, que se indignava com a institucionalização escolar, seus altos custos e seu caráter de mercado, defendendo a necessidade do que chamou de “teia educacional”.

Em seguida, o capítulo discute mais diretamente o contexto brasileiro, refletindo brevemente sobre um processo de desoficialização do ensino ocorrido no país no início do século XX por meio da Reforma Rivadávia, que tentou pôr fim ao *status* oficial do ensino secundário e do ensino superior das escolas, transformando-as em entidades corporativas autônomas na emissão de certificados e diplomas. Essa contextualização vem como prenúncio para o cenário mais recente da educação domiciliar, suas motivações e as questões que seus defensores apontam como legítimas para a prática de educar os filhos fora da escola. Ao final do capítulo, enumera-se Projetos de Lei sobre o tema, bem como o entendimento das associações que defendem os direitos dos pais que optam por não inserir seus filhos na escola.

### 1.1 INSTRUÇÃO DOMÉSTICA: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E FILOSÓFICA

Nas raízes das propostas atuais envolvendo o direito a não enviar os filhos para a escola, podem ser identificadas influências de trabalhos de diversos autores, tanto clássicos, como o jurista e filósofo francês Michel de Montaigne (1533-1592), o filósofo inglês John Locke (1632-1704) e o genebrino Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), quanto contemporâneos, como o professor estadunidense John Caldwell Holt (1923-1985) e o pensador austríaco Ivan Illich (1926-2002).

---

<sup>6</sup> Carlos Alberto Messeder Pereira (1986) esclarece que “de um lado, o termo contracultura pode se referir ao conjunto de movimentos de rebelião da juventude [...] que marcaram os anos 60: o movimento *hippie*, a música *rock*, uma certa movimentação nas universidades, viagens de mochila, drogas, orientalismo e assim por diante. E tudo isso levado à frente com um forte espírito de contestação, de insatisfação, de experiência, de busca de uma outra realidade, de um outro modo de vida. De outro lado, o mesmo termo pode também se referir a alguma coisa mais geral, mais abstrata, um certo espírito, um certo modo de contestação, de enfrentamento diante da ordem vigente, de caráter profundamente radical e bastante estranho às formas mais tradicionais de oposição a esta mesma ordem dominante. Um tipo de crítica anárquica – esta parece ser a palavra-chave – que, de certa maneira, ‘rompe com as regras do jogo’ em termos de modo de se fazer oposição a uma determinada situação. [...]. Uma contracultura, entendida assim, reaparece de tempos em tempos, em diferentes épocas e situações, e costuma ter um papel fortemente revigorador da crítica social.” (PEREIRA, 1986, p. 20-21)

Nascido no século XVI, em um período de transição do feudalismo para o capitalismo, Montaigne escreveu em 1580 a sua única obra, *Ensaaios*, que foi organizada em três livros. Nela, além das relações sociais e da formação humana, o autor trata também da educação.

O filósofo pertencia à uma família de comerciantes – os Eyquem – a quem foi conferido título de nobreza devido à aquisição de terras nas quais havia um castelo. Com este feito, explica Gustavo Araújo Batista (2014), a família passou a contar com “elementos nobiliárquicos e burgueses, visto que, à guisa de exemplo, adquiriram títulos e propriedades, somando-se a isso o empreendedorismo comercial, próprio do espírito burguês”.

Assim, Montaigne foi educado, desde muito pequeno, por um preceptor, tal como se fazia entre as famílias nobres e mais abastadas, ficando este encarregado de lhe ensinar a falar latim. Depois de educado em casa, o pequeno Montaigne foi enviado para um dos melhores colégios da França para que se desse continuidade e seus estudos, vindo dessas duas experiências suas considerações sobre a educação. (BATISTA, 2014; MOLINA *et al.*, 2015).

Partindo de sua trajetória pessoal, o autor considerava fundamental o papel do preceptor na educação da criança. Não se tratava, entretanto, apenas de defesa da figura abstrata deste profissional, mas, do reconhecimento do método de trabalho adotado por um preceptor específico e seus dois auxiliares, que se encarregaram de ensinar latim a Montaigne como primeira língua, e o fizeram sem recorrer aos métodos então conhecidos, como se vê no trecho que segue.

Meu falecido pai, tendo procurado por todos os meios, entre homens de saber e inteligência, a melhor forma de educação, percebia os inconvenientes do método então em uso. [...]. Logo que desmamei, antes que se me destravasse a língua, confiou-me a um alemão, que morreu médico famoso em França e que ignorava completamente o francês, mas possuía perfeitamente o latim. Esse alemão, que meu pai mandara vir de propósito e pagava muito caro, ocupava-se continuamente de mim. Dois outros menos sábios do que ele acompanhavam-me sem cessar quando folgava o primeiro. Os três só me falavam em latim. Quanto aos outros de casa, era regra inviolável que nem meu pai, nem minha mãe, nem criados ou criadas, dissessem em minha presença senão as palavras latinas que haviam aprendido para se entenderem comigo. [...]. Quanto a mim, aos seis anos não compreendia mais o francês ou o dialeto da terra do que o árabe. Mas sem método, sem livros, sem gramática, sem regras, sem chicote nem lágrimas, aprendera um latim tão puro quanto o do meu professor, porquanto nenhuma noção de outra língua o podia perturbar. (MONTAIGNE, 2004, p. 170-171).

Assim que fez seis anos, Montaigne foi enviado para a escola, em outra cidade, onde, diferente do que havia ocorrido em sua relação com os preceptores, a educação se dava em meio a livros, regras rígidas visíveis aos educandos, sofrimentos e coações. Como resultado de suas

experiências escolares, o autor não apenas repudiava os castigos físicos, como também era contrário ao ensino livresco, baseado em memorização, que naquele momento tão bem caracterizava a educação escolar. (MOLINA *et al.*, 2015).

Segundo ele, a educação precisava acompanhar as reformas sociais do seu tempo, por isso almejava uma educação na qual o aluno fosse estimulado a se manifestar, participando e questionando ativamente. Assim, diz ele se referindo ao mestre, “não quero que fale sozinho e sim que deixe também o discípulo falar por seu turno” (MONTAIGNE, 2004, p. 151). Defendia que, no processo de educar uma criança ou jovem,

a delicadeza, a civilidade, as boas maneiras se modelem ao mesmo tempo que o espírito, pois não é uma alma somente que se educa, nem um corpo, é um homem: cabe não separar as duas parcelas do todo. Como diz Platão, é preciso não educar uma sem a outra e sim conduzi-las de par, como uma parrelha de cavalos atrelados ao mesmo carro. [...]. Seja como for, a essa educação deve proceder-se com firmeza e brandura e não como é de praxe, pois, como o fazem atualmente, em lugar de interessarem os jovens nas letras, desgostamos pela tolice e a crueldade. (MONTAIGNE, 2004, p. 84).

Adão Molina *et al.* (2015) entendem que a defesa de Montaigne era por uma educação não violenta, reflexiva e útil, que contribuísse de fato para preparar as gerações mais jovens para a sociedade do comércio, e pela qual fossem desenvolvidos a inteligência, a razão e o caráter. Os autores destacam que, apesar de não ter formulado um método, o filósofo propunha “um ensino prático e útil, pautado na filosofia, na natureza e na formação humana, cabendo ao preceptor/professor o uso da reflexão e da virtude, para só depois ensinar seu aluno a pensar por si só, conduzindo-o à ação e à experiência.” (MOLINA *et al.*, 2016, p. 23).

Observa-se, por fim, que este preceptor não deveria pertencer ao grupo familiar, evitando-se, assim, que a afeição natural se manifestasse em comportamentos de superproteção que, na vida adulta, poderiam resultar em autoindulgência. E, da mesma forma, os pais não deveriam interferir em seu trabalho, posto que “a presença dos pais é nociva à autoridade do preceptor, a qual deve ser soberana” (MONTAIGNE, 2004, p.83).

Podemos concluir, tal como faz Araújo (2014), que a educação espontânea defendida pelo filósofo ao discorrer sobre o método pelo qual aprendeu latim, aponta para

uma articulação entre o conhecimento e a liberdade, uma vez que educar espontânea ou naturalmente não significa apenas trabalhar disciplinas ou conteúdos de modo tranquilo ou prazeroso; diz respeito, sobretudo, ao exercício livre ou independente da capacidade de o ser humano pensar e expressar-se individualmente, conforme sua vontade. (BATISTA, 2014, p. 502-503)

Ainda que Montaigne nos permita compreender que não é recente a defesa de uma instrução desenvolvida em casa em detrimento da rotina e do ambiente escolar, encontramos poucos trabalhos sobre o *homeschooling* e o *unschooling* atuais, nos quais seu nome tenha sido mencionado. Situação oposta se dá com os filósofos John Locke e, principalmente, Jean Jacques Rousseau.

As obras desses autores foram escritas em um contexto marcado pelo surgimento de uma nova moral pela qual o mundo da criança passou a ser distinguido e afastado do mundo do adulto. Desta nova moral, explica o historiador Philippe Ariès (1986), decorre a noção de “criança bem educada”, que

praticamente não existia no século XVI, e formou-se no século XVII. Sabemos que se originou das visões reformadoras de uma elite de pensadores e moralistas que ocupavam funções eclesiásticas ou governamentais. A criança bem-educada seria preservada das rudezas e da imoralidade, que se tornariam traços específicos das camadas populares e dos moleques. (ARIÈS, 1986, p. 185).

Em sua obra, Ariès (1986) demonstra que, enquanto na Idade Média predominava a ausência de um lugar para a infância em geral<sup>7</sup>, no avançar da Idade Moderna a família passou a se organizar “em torno da criança”, agora vista como um ser inocente, a ser educado com firmeza para que não se corrompesse moralmente. Foi nesse cenário de transição, em que, mais tarde, se daria o que Ariès chamou de “descoberta da infância”, que as obras de Locke se edificaram.

Nascido na Inglaterra em meados do séc. XVII, época marcada por conflitos políticos e religiosos, filho de um pequeno proprietário rural que também serviu o exército como capitão da cavalaria, John Locke estudou ciências naturais, medicina e filosofia na mesma instituição onde, anos mais tarde, se tornaria professor de retórica e grego.

Autor de várias obras e por muitos considerado como “pai do liberalismo”, cabe frisar que Locke não se dedicou apenas à filosofia política. No texto *Alguns Pensamentos Sobre Educação*, escrito em 1693 a partir de cartas trocadas com um amigo que pedia conselhos sobre como educar seu filho, o filósofo apresenta um pequeno tratado de educação.

Nele, é feita a defesa de uma educação para a vida fundamentada na teoria empirista, na necessidade da experiência para a construção do saber. Segundo Teruya e Luz (2020), além de

---

<sup>7</sup> A transmissão de valores e conhecimentos não era assegurada pela família e, independente da classe social, era comum que a criança partilhasse desde bem cedo do mundo adulto. Não havia reservas para tratar de assuntos como sexo ou morte diante das crianças, que, da mesma forma, a depender da sua condição social, participavam de caças, jogos de azar, trabalhos braçais etc. (ARIÈS, 1981)

questionar a teoria das ideias inatas, em seu texto Locke “propõe que o contato e a experiência com a natureza auxiliam na formulação de sua própria maneira de ver, agir e pensar o mundo.” (TERUYA; LUZ, 2020, p.3).

Para contribuir para a formação de um ser humano mais do que instruído, também virtuoso, caberia a figura do preceptor apresentar requisitos morais bem definidos, perceptíveis em suas ações cotidianas. Desse modo, os exemplos dados por ele deveriam “estimular a criança às ações que ele pretende que sejam realizadas<sup>8</sup>”, reconhecendo-se, sempre, que “os maus exemplos certamente são mais seguidos que as boas recomendações<sup>9</sup>”. (LOCKE, 1998, p.1).

A este respeito, Batista (2010) pondera que, ainda que coubesse ao preceptor desenvolver a educação intelectual, este era concebido “mais como um ser humano de moral do que como um ser humano de ciência, uma vez que, para Locke, a educação moral tem primazia sobre a educação intelectual” (idem, p.181).

Como o filósofo inglês entendia que as ideias ocorreriam por meio da experiência derivada da sensação e da reflexão, considerava a necessidade de um preceptor capaz de aguçar a curiosidade, bem como o desejo de recreação para a formulação cultural da criança. Além disso, atribuía “aos sentimentos de vergonha e o desejo de sentir-se honrado como os principais motivadores e agentes eficazes para dominar a conduta das crianças e induzi-las ao estudo” (TERUYA; LUZ, 2020, p. 12).

A defesa de uma educação que objetivasse a investigação dos fenômenos naturais influenciou outros pensadores teóricos como Rousseau, cujas publicações, da segunda metade do século XVIII, estão mais próximas ao que Ariès chamava se “sentimento da infância”.

Rafaely Campos e Tacyana Ramos explicam que, naquele contexto, o interesse pela criança beirava tornar-se um modismo junto aos segmentos sociais mais abastados. Sob a orientação “de moralistas, educadores e médicos redobravam os argumentos para incentivar as mães a se ocuparem com seus filhos”. Como intelectual de sua época, Rousseau “participou deste movimento de desenvolvimento do ‘sentimento pela infância’” (idem, p. 3).

As autoras partem de Ariès para demonstrar o quanto as ideias iluministas estão relacionadas com a sistematização de uma preocupação com a infância, o que fazem argumentando que

Os processos de mudanças e transformações conduziram o imaginário coletivo para uma perspectiva racional de progresso. A ideia de progresso pela

---

8 Do original “[...] the tutor's example must lead the child into those actions he would have him do” (LOCKE, 1998, p.1, disponível em: <https://sourcebooks.fordham.edu/mod/1692locke-education.asp>).

9 Do original “[...] Ill patterns are sure to be follow'd more than good rules” (LOCKE, 1998, p.1, disponível em: <https://sourcebooks.fordham.edu/mod/1692locke-education.asp>).

via da educação estabelecendo como finalidade do processo educativo a formação do sujeito racional e autônomo ganha discussão central. Nesse contexto, apesar do tema educação fazer parte do debate filosófico-intelectual de sua época, Rousseau ocupa um lugar central na pedagogia moderna ao considerar as particularidades de cada criança. (CAMPOS; RAMOS, 2018, p.3).

Na obra de Rousseau, a defesa da desescolarização tem no autor fundamentos filosóficos que permitem compreender esse fenômeno. Apesar de ter sido considerado inimigo dos romances, o autor começou sua série de obras com o que foi chamado pela tradutora Fúlvia Moretto de “o maior romance do século XVIII”: *Júlia ou a Nova Heloísa*. Trata-se de uma obra dividida em seis partes, que contém cartas de dois amantes habitantes de uma cidadezinha ao pé dos Alpes.

A obra, publicada em 1761, conta a história de amor impossível vivida pela personagem Júlia, de família aristocrata, que acaba por se apaixonar pelo seu professor, Saint-Preux. Entretanto, a relação vive um conflito pelo fato de que o pai da moça não aceita que sua filha se case com um plebeu. Impedida de viver o amor de sua vida, Júlia casa-se com o Sr. von Wolmar, homem bom, íntegro e inteligente e que ao perceber o conflito amoroso da esposa resolve aproximá-la do seu antigo amor. Para isso, convida o professor Saint-Preux para frequentar a casa dos Wolmar, dessa forma este torna-se um amigo íntimo da família e passa a desfrutar desde os detalhes da vida cotidiana do casal até a educação dos filhos. (ROUSSEAU, 1994).

No artigo *Júlia ou a Nova Heloísa: entre a literatura e a filosofia*, Chirley Domingues (2018) considera este romance como uma metáfora da educação que, além da narrativa romântica, desvela os primeiros esboços de Rousseau sobre a educação. Na carta XI, da quarta parte, Saint-Preux escreve ao seu amigo Milorde Eduardo, e descreve minuciosamente o que ele considera como um misterioso jardim da propriedade dos Wolmar, conhecido como Eliseu. Depois de narrar ao amigo suas observações quanto ao “efeito da vigilância e dos cuidados da respeitável mãe de família na ordem da casa,” ele declara ter conhecido o de suas recreações num local retirado de que faz seu passeio favorito e que chama de Eliseu (ROUSSEAU, 1994, p. 409)

Na narrativa da carta, o visitante vai detalhando suas impressões sobre aquele jardim. E é nas entrelinhas dessa narrativa que o filósofo vai familiarizando o leitor com uma das máximas dessa obra: aquela de que tudo que é natural é bom. Ali só há plantas, árvores e flores simples da região. Tudo o que foi plantado e cultivado tomou-se o cuidado em não deixar transparecer o trabalho humano. O viveiro natural atrai pássaros que não são incomodados pelos

infortúnios humanos e que se sentem seguros e confiantes para fazer ali seus ninhos. Toda a distribuição da água não exigiu grandes despesas. E ao questionar os donos do jardim porque a preocupação em ocultar o trabalho de tão belo cultivo, Saint-Preux obtém como resposta do Sr. Wolmar que mais uma vez eles estavam seguindo a ordem natural das coisas, uma vez que a própria natureza parece “ocultar aos olhos dos homens seus verdadeiros atrativos [...] ela foge dos lugares frequentados” (ROUSSEAU, 1994, p.416).

A partir dessas reflexões, o autor da carta expõe suas conclusões e as do Sr. Wolmar sobre a vaidade, sobre o luxo dos que podem pagar para ter um jardim e assim o fazem esquadrinhando, contornando, medindo e dando simetria, descaracterizando aquilo que é natural. (ROUSSEAU, 1994).

A natureza usa continuamente o esquadro e a régua? têm medo de que não seja reconhecida em alguma coisa apesar dos cuidados que têm em desfigurá-la? [...] A nada dará simetria, ela é inimiga da natureza e da variedade [...] (ROUSSEAU, 1994, p. 419).

A análise e as considerações feitas pelos dois personagens, conduzem o leitor a compreender a analogia entre o cultivo do jardim e o método usado para educar os filhos do casal. Tanto o trabalho de educar as crianças quanto a dignidade das ações da personagem Júlia se destacam através dessa analogia. Domingues (2018, p.06) reafirma que “esse método não se limita ao cultivo do Eliseu” e que “uma leitura atenta da Carta III, em que se encontra a descrição da educação das crianças, permite ao leitor atento observar que método semelhante é usado na educação dos filhos dos Wolmar” (idem). A terceira carta da quinta parte de Júlia, mencionada no comentário acima, pode ser entendida como uma crítica à educação dos colégios do tempo de Rousseau. Nas palavras de Marlene Dozol (2017, p. 1510) “é também a tentativa de dizer o conceito de educação negativa em moldes literários, e Rousseau o faz por meio de uma conversa que sustenta dois pontos de vista diferentes a respeito de um só tema”. Por um lado tem-se o casal Júlia e Wolmar, que expõe em defesa do método pelo qual optaram para educar os filhos, e, por outro, Saint-Preux, que fala a partir dos princípios e métodos da educação que vigorava em seu tempo.

A princípio, podemos traduzir o conceito de educação negativa por um não fazer nada fazendo muito, que funda uma pedagogia do silêncio e da observação, cujo modo de intervir, aos olhos da criança, não aparece. Trata-se de cuidar e conservar ou ainda de criar as condições para que a natureza se manifeste e, como primeira mestra, ministre as suas lições: o corpo surge aqui como sede das primeiras sensações e dos primeiros exercícios de liberdade e de necessidade, pois não devemos esquecer as implicações ético-morais da

filosofia da educação de Rousseau, que começam com o nascimento. (DOZOL, 2017, p.1510)

Rousseau descreve os conceitos de educação negativa e também educação positiva não só no romance *Júlia ou a Nova Heloísa*, mas também na sua conhecida obra *Emílio ou da Educação* da qual falaremos mais adiante. Sobre o conceito de educação negativa proposta no *Emílio*, Dozol (2017) relembra uma passagem da biografia do autor na qual ele destina uma carta a Christophe de Beaumont, arcebispo de Paris. Nela, Rousseau considera ser a educação positiva aquela propensa a formar o espírito antes da idade e a dar à criança o conhecimento dos deveres do homem ao passo que a educação negativa tenciona preparar as crianças para exercitarem os sentidos, desenvolvendo seus órgãos e dessa maneira prepará-las para a razão. Longe de ser ociosa, o autor considera a educação negativa como forma de evitar vícios e preservar o erro, e ainda argumenta que este modo de educar não dá as virtudes, mas leva a criança aquilo que é verdadeiro quando ela o compreende e ao bem quando ela consegue amá-lo. (DOZOL, 2017).

Com isso entende-se que o jardim, tão bem descrito na obra *Júlia*, é usado como uma metáfora para a educação proposta por Rousseau ao combinar características naturais e superficiais. As naturais, por considerar que o homem natural é passível de mudança e as superficiais seriam aquelas “relativas ao conjunto de artificios pedagógicos que deverão orientar sua educação, mas que não devem aparecer, assim como não aparecem as mãos de Júlia no cultivo do seu jardim”. (DOZOL, 2017, p.1512-1513).

Concomitantemente, Domingues (2018) conforme trecho a seguir, traz em sua narrativa um dos princípios filosóficos de desescolarização para Rousseau, a narrativa de dar espaço aos sentidos naturais e que serão, posteriormente, retomados na obra do *Emílio*, publicada em 1762.

Como é possível ver, com a revelação do método de educação usado por Júlia, realizado também sob a direção do marido, o leitor encontra a mesma atitude com a qual ela cuidou do jardim. Como faz com as plantas, Júlia respeita a natureza dos seres e o tempo necessário para o amadurecimento desses. Cultiva o caráter que eles apresentam em essência e deixa germinar o que lhes é natural. Como as plantas e os pássaros do jardim, as crianças ficam livres [...] (DOMINGUES, 2018. p.7)

Diante da impressão que as crianças causam ao hóspede, Júlia e o marido revelam a ele de que forma conduzem a educação dos filhos. Assim como no Eliseu, o método usado é simples. Primeiro, é preciso entender que as crianças precisam ser preparadas para serem educadas. Como a própria mãe orienta, “deixai formar o corpo até que a razão comece a despontar: é então o momento de cultivá-la” (ROUSSEAU, 1994, p. 490).

Para o casal Wolmar a educação escolarizada é tida como artificial e prejudicial à formação do caráter original, daí a preferência pela educação negativa, que abre espaço para a formação natural com artifícios pedagógicos, os quais não devem aparecer (DOZOL, 2017).

Entretanto, a autora expõe uma preocupação quanto esse caráter oculto da educação negativa:

A continuidade dessa discussão não é exatamente o que me ocupa nesse ensaio. Seu valor é o de apenas ilustrar a ambiguidade que carrega o conceito de educação negativa: se de um lado nos lembra da espontaneidade originária que há em todo indivíduo e que todo processo formativo ou civilizador deverá considerar, por outro, em sua forma ilegítima, carrega os perigos de um direcionamento obsessivo que não se mostra e é, por vezes, muito mais nefasto do que a mais desabrida direção, uma vez que esta última não elimina, de uma vez por todas, as possibilidades de reação (DOZOL, 2017, p. 14).

O romance acima, no entanto, acaba por abrir o caminho para a obra que viria a seguir, *Emílio ou da Educação*. A obra, que teve seu lançamento posterior ao clássico *Contrato Social*, foi criticada pelo público, mas apreciada no particular. Segundo Fernando Bonadia de Oliveira (2012, p.8), tal fato deveu-se ao temor do público, uma vez que a obra foi “execrada oficialmente em Paris e em Genebra, e conduziu o autor à condenação, obrigando-o à fuga e ao abandono de sua vida tranquila”. Sobre a condenação da obra e do autor, Loyana Christian de Lima Tomaz (2014), no texto *O caso Rousseau: aspectos da condenação de Rousseau em Genebra*, explica que tanto o Parlamento de Paris quanto o Pequeno Conselho de Genebra expediram ordem de prisão do filósofo, bem como decretaram a destruição dos exemplares da obra por considerá-la anticristã, ainda que nela o autor criticasse as instituições religiosas que representavam o cristianismo, mas não o cristianismo em si (TOMAZ, 2014).

Oliveira (2012), no artigo *O Emílio de Rousseau: uma obra de pedagogia?*, explicita a preocupação do filósofo sobre a ausência da figura da criança na literatura que antecede o século XVIII. Para Oliveira (idem), ao escrever sobre elas, o filósofo preocupava-se que elas caíssem no esquecimento. Entretanto, seu tratado-filosófico causou grande impacto e é tido como um dos marcos que buscou o espírito laico na prática educacional, fazendo deste um tratado de pedagogia moderna; “não, certamente, pela causa porque foi escrito, mas pelo efeito que produziu”. (OLIVEIRA, 2012, p.15).

Mas afinal, que aspectos filosóficos da desescolarização podem ser percebidos no decorrer deste romance? É importante dizer que a referida obra é dividida em cinco livros, ao longo dos quais o autor inicia *A idade da natureza* – o bebê, a seguir o livro dois traz *A idade da natureza* – de 2 a 12 anos (*puer*), o livro três *A idade da força* – de 12 a 15 anos, no livro quatro *A idade da razão e das paixões* – de 15 a 20 anos e finalmente, o livro cinco com *A idade*

*da sabedoria e do casamento* – de 20 a 25 anos. Nela, Rousseau cria uma criança imaginária a quem ele dá o nome de Emílio e que será acompanhado pela figura do preceptor – que é ele mesmo – desde o seu nascimento à idade do casamento.

Durante a leitura, o leitor se depara com uma narrativa emaranhada num tratado de educação, uma vez que a cada passagem das situações cotidianas que envolvem o Emílio, o autor expõe sua filosofia e seu ponto de vista sobre a maneira de educar. A obra deixa claro que, para o autor, a criança deveria ser educada seguindo os princípios da natureza, uma educação livre, preferencialmente no campo e que não cultuasse os vícios da sociedade nos pequenos (ROUSSEAU, 2004). Para nossa pesquisa, convém, entretanto, nos ater às partes nas quais ele evidencia práticas relacionadas com a instrução domiciliar.

O livro II do *Emílio*, que fala sobre a segunda fase da vida do protagonista, período no qual as crianças começam a falar e ocorre o progresso natural, o desenvolvimento da linguagem, do andar, do brincar, traz já no seu início uma crítica aos excessos de cuidados e ensinamentos que julgamos extremamente necessários aos pequenos. Ao fazer uma análise da frequência com que muitas crianças morriam, Rousseau adverte sobre a necessidade de deixá-las livre, sem fatigá-las com autoritarismo e sem iludi-las com as mentiras das narrativas fantásticas. Diz ele:

Segue-se daí que o primeiro de todos os bens não é a autoridade, mas a liberdade. O homem verdadeiramente livre só quer o que pode e faz o que agrada. Eis a minha máxima fundamental. Trata-se de aplicá-la à infância, e todas as regras da educação decorrerão dela. (ROUSSEAU, 2004, p.81)

Sobre a maneira de educar nesta mesma fase e contrapondo-se ao pensamento de John Locke, Rousseau aponta que “conhecer o bem e o mal, perceber a razão dos deveres do homem não são coisas para uma criança [...] a infância tem maneira de ver, de pensar e de sentir que lhe são próprias” (ROUSSEAU, 2014, p.91). A crítica do autor deve-se aos seus questionamentos sobre a necessidade da razão na infância, ele a considerava como um freio que se despontava através da persuasão, das ameaças, das adulações e até das promessas. “Assim, atraídos pelo interesse ou obrigados pela força, eles fingem ser convencidos pela razão”. (idem, p.92). O trecho a seguir deixa mais explícito a preocupação em educar as crianças como se as mesmas fossem adultas:

É muito estranho que, desde que se começaram a educar crianças, não se tenha imaginado outro instrumento para governá-las que não a rivalidade, o ciúme, a inveja, a vaidade, a avidez, o temor vil, todas as paixões mais perigosas, mais próprias para fermentar e corromper a alma ainda antes que o corpo esteja formado. A cada ensinamento precoce que queremos inculcar em suas cabeças, plantamos um vício em seus corações; professores insensatos

acreditam fazer maravilhas tornando-as más para lhes ensinar o que é a bondade; e depois nos dizem com gravidade: assim é o homem. Sim, assim, é o homem que fizestes. (ROUSSEAU, 2004, p.94)

Em consonância com os conceitos de educação negativa já expostos na fala do casal Wolmar, da obra *Júlia ou a Nova Heloísa*, Rousseau (2004) retoma no Emílio que a primeira educação deve ser puramente negativa. O coração das crianças e jovens precisa ser protegido dos vícios e dos erros, o que leva o autor a sugerir que, para isso, os adultos evitem ensiná-los pelo menos até aos doze anos de idade - para que com tais lições eles não aprendam com os adultos hábitos preconceituosos ou forçados. Acrescenta, ainda, que melhor seria fazer o contrário, o inverso, daquilo que é habitual e de costume para educar e ensinar os mais jovens, assim sendo conclui que teremos agido bem.

Um fato relevante em relação a esta educação negativa é o fato de que ela é pensada para ser administrada no campo, em contato direto com a natureza. Preocupado com a formação humana e com o bom caráter da criança em aprender a ser honesto, justo e misericordioso através da relação aluno e preceptor, o filósofo declara que essa é uma das razões pela qual quer educar Emílio no campo, o que fica evidente quando diz que na cidade há “negros costumes”, “que se cobrem torna sedutores e contagiosos para as crianças, ao passo que o vício dos camponeses, sem atrativos e em toda a sua rusticidade, servem mais para desanimar do que para seduzir, quando não se tem interesse em imitá-los”. (ROUSSEAU, 2004, p.100).

Essa visão de que o campo pode favorecer a formação e o caráter humano é retomada em vários pontos da obra. Num deles, já na idade crítica, Rousseau (2014) volta a dizer que o jovem deve ser afastado das grandes cidades e dos seus muitos enfeites para que não tenham contato com prazeres que os levarão a antecipar algumas lições da natureza humana. O autor orienta que no campo, pelo estilo simples da vida, as paixões próprias da adolescência se desenvolverão com menos intensidade. (idem, p.317).

Além desses conceitos da filosofia rousseauiana, há ainda que observarmos a atenção dispensada por parte do filósofo quanto à efetividade de educar com a prática e não com o que ele chama de “explicações em forma de discurso”, afirmando que “com nossa educação tagarela, só criamos tagarelas” (ROUSSEAU, 2004, p. 236). Ao expor uma de suas muitas propostas didáticas para ser desenvolvida com Emílio, o autor simula que durante uma aula sobre o curso do Sol é possível, nas palavras dele, que o menino lhe questione para que serve tudo aquilo. Eis o que pensa o filósofo:

Que belo discurso irei fazer-lhe! De quantas coisas aproveitarei a oportunidade para instruí-lo em resposta à sua pergunta, sobretudo se tivermos

testemunhas para a nossa conversa. [...]. Quando tiver dito tudo, terei feito uma exibição de verdadeiro pedante, da qual não terá compreendido uma única ideia. Ele teria como antes vontade de me perguntar para que serve orientar-se pelo sol. [...]. Prefere fingir que entendeu o que o forçaram a escutar. Assim se fazem as belas educações. (ROUSSEAU, 2004, pp.236 - 237).

Em *Emílio*, entende-se que a teoria de Rousseau (2004, p.243) traz à tona o poder da persuasão para o preceptor na sua relação com o aprendiz, contudo, defende que aquilo que pode ser aprendido na prática e nas ações, não deve ser ensinado pelos livros ou pelos discursos, e sim aprendido pela experiência.

Que projeto extravagante exercitá-los a falarem sem assunto, acreditar fazê-los sentir, nos bancos de um colégio, a energia da linguagem das paixões e toda a força da arte de persuadir sem nenhum interesse de persuadir ninguém a nada! [...] que importa a um colegial saber como Aníbal se arranjou para levar seus soldados a atravessarem os Alpes? Se no lugar desses magníficos discursos lhe dissésseis como arranjar para levar o diretor a lhe dar férias, podeis estar certo de que ele prestaria maior atenção a vossas regras. (ROUSSEAU, 2004, pp. 350-351).

Finalmente, a seguir trechos do romance *Emílio*, os quais expõem propostas mais explícitas do tratado de educação de Rousseau para a desescolarização. No primeiro, o autor diz que:

Sem estudar nos livros, a espécie de memória que a criança pode ter não permanece por isso ociosa. Tudo o que ela vê, tudo o que ouve a impressiona e ela lembra; guarda em si mesma o registro das ações e das palavras dos homens, e tudo o que a rodeia é o livro no qual, sem perceber, ela enriquece continuamente sua memória, enquanto espera que seu juízo possa aproveitá-lo. É na escolha desses objetos, é no cuidado de lhe apresentar continuamente aqueles que ela pode conhecer e de lhe esconder os que ela deve ignorar que consiste a verdadeira arte de cultivar essa primeira faculdade [...] É verdade que esse método não forma pequenos prodígios e não faz com que os preceptores e os professores brilhem, mas forma homens judiciosos, robustos, sãos de corpo e de entendimento [...]. (ROUSSEAU, 2004, pp.127-128).

A passagem deixa claro o ponto de vista do filósofo e sua preferência pelas coisas naturais e por tudo aquilo que está a volta da criança que possibilita seu desenvolvimento. É o “aprender vivendo”.

Em uma última abordagem, sobre tantas outras que há nesta obra, mas que não será possível detalhá-las todas aqui, o autor dispõe sobre a aprendizagem da compreensão das relações sociais. Ele propõe que se inicie pelo encadeamento das relações sociais que não estão ao alcance das crianças, entretanto quando isto se tornar essencial ele sugere que essas relações sejam ensinadas iniciando-se pelo que chama de mútua dependência dos homens ao invés de

ensinar tais relações pela ótica da moral. Assim ainda explica que o preceptor apresente ao aprendiz como essa relação social acontece no âmbito do trabalho nas indústrias, nas oficinas. Nas suas próprias palavras:

Passeando com ele de oficina em oficina, nunca deixeis que veja algum trabalho sem que ele mesmo ponha as mãos à obra, nem que saia perfeitamente a razão de tudo o que se faz ali, ou pelo menos de tudo que se observou. Para tanto, trabalhai vós também, dai-lhe em toda parte o exemplo; para torná-lo mestre, sede em toda parte aprendiz, e podeis estar certo de que uma hora de trabalho ensinar-lhe-á mais coisas do que ele reteria de um dia de explicações. (ROUSSEAU, 2004, p. 246).

Assim vê-se que o autor valoriza a compreensão e a aprendizagem das relações da sociedade pelo ato de trabalhar naquilo que outros trabalham e sugere que os mais velhos sejam exemplos tanto na arte de fazer, como na arte de aprender. Por tal perspectiva, *aprender fazendo* seria um método mais eficaz do que aprender por meio dos textos explicativos de livros.

Na segunda metade do século XX, em um contexto marcado por conflitos geopolíticos, pelo avanço do capitalismo urbano-industrial e pelo movimento contracultural, surgiram outras considerações críticas à educação escolar, algumas delas apontando para propostas alternativas de formação das futuras gerações. É o caso dos trabalhos de John Holt e de Ivan Illich.

Baseado em observações que o levam a concluir que forçar as crianças a aprender as torna artificialmente preocupadas com em suas experiências de educador e em suas observações de diversas crianças, Holt desenvolveu um estilo próprio para a aprendizagem dos pequenos na descoberta pelo mundo, o que descreveu na obra “*Como as crianças aprendem*”, publicada pela primeira vez em 1967.

Preocupado por estar ensinando, mas as crianças não estarem aprendendo, ele se intriga e inicia suas pesquisas e publica sua conclusão, no livro “*Como as crianças fracassam*”, em 1964, de que ao forçarem a própria aprendizagem, os pequenos aprendem artificialmente e passam a preocupar-se em agradar os professores preparando respostas esperadas visando a obtenção de recompensas. (HOLT, 2007).

Os livros de Holt são relatos de experiências de desenvolvimento humano, dentro e fora do ambiente escolar. Nos relatos que a formam, evidencia-se a defesa de que a escola é muito frequentemente o lugar mais contrário ao desenvolvimento da natural e espontânea habilidade de aprender – que, ressalta o autor, seria o traço mais característico da espécie humana e que se manifesta com toda a sua pujança nas crianças. Assim, ele declara:

Eu era um professor engenhoso e cheio de recursos, hábil no planejamento das aulas, demonstrações, formas de motivação e toda a parafernália pedagógica

possível. E foi aos poucos, e dolorosamente que aprendi o seguinte: quando passei a ensinar menos, as crianças começaram a aprender mais. (HOLT, 2007, p.09-10)

Por meio de seus relatos de experiências pessoais, Holt demonstra a predileção pela educação domiciliar em detrimento da educação escolarizada. Assim, diz que “o que recomendo com insistência é que as crianças sejam livres para investigar e compreender a cultura de sua própria maneira. Quando peço isso, peço que as deixem fazer uma descoberta que, creio, elas são perfeitamente capazes de realizar.” (HOLT, 2007, p. 296). E ainda diz que é essencial perceber que as crianças aprendem independentemente, não em bandos; que elas aprendem por interesse e curiosidade, não para agradar ou satisfazer adultos que estão no poder; e que elas devem estar no comando de sua própria aprendizagem. Sobre aprendizagem natural e desescolarizada, Holt sustenta:

Deixe-me resumir o que tenho tentado dizer até agora sobre o estilo de aprendizagem natural das crianças pequenas. A criança é curiosa. Quer compreender as coisas e descobrir como elas funcionam, quer ganhar competência e desenvolver controle sobre si mesma e o ambiente ao seu redor, quer fazer o que vê outras pessoas fazendo. A criança é aberta, receptiva e sensível. Ela não se fecha ao mundo complicado, confuso e estranho que a rodeia. Observa-o atentamente e procura assimilá-lo. Gosta de experimentar. Não apenas observa o mundo ao seu redor, mas também o prova, toca, pesa, dobra, quebra. Para descobrir como a realidade é, trabalha sobre ela. É ousada. Não tem medo de cometer erros. E é paciente. Consegue tolerar uma quantidade extraordinária de incertezas, confusão, ignorância e suspense. [...] deseja esperar que o sentido apareça – mesmo que leve muito tempo, como geralmente acontece. (HOLT, 2007, p.292)

Esta fala do autor esclarece sua visão de que o mundo, que remete ao entendimento de que o ambiente natural, a convivência livre, proporcionariam mais aprendizagem do que a educação formal e escolarizada. Além dessa visão, que coloca a curiosidade da criança como mola propulsora para sua aprendizagem, o autor, em diversos outros pontos, explicita trechos sobre sua predileção pela desescolarização quando diz considerar um erro desejar que as crianças compreendam a necessidade de aprender coisas das quais só farão uso no futuro, o que ele chama de “retardar a gratificação”, isso porque segundo ele, as crianças raramente aprendem no ritmo lento e constante que as agendas escolares preveem (HOLT, 2007).

Quanto aos erros que as crianças cometem ao aprender a ler, escrever, desenhar, ele afirma que a escola não costuma ser o lugar em que se oferecem tempo, oportunidade e recompensa para aqueles que veem os erros não como coisas mal feitas, mas sim como coisas feitas de forma diferente da esperada. (HOLT, 2007).

Dessa forma, vê-se que, para esse educador, a educação escolarizada traz mais prejuízos do que benefícios, por sistematizar a imaginação, a curiosidade e submeter os pequenos as preocupações dos bons resultados e das comparações dos adultos. Por fim, vale destacar ainda que Holt, em vários momentos, se diz voltado para a educação que visa formar o espírito do indivíduo.

Os experimentadores, dissecadores e manipuladores conduzirão as crianças a comportamentos artificiais, a decepções, a evasão escolar e à retração, frustrada em si mesmas. Fazer bem o trabalho não é tanto uma questão de técnica quanto uma questão de espírito. (HOLT, 2007, p.39)

Um dado interessante é que ao longo de sua crítica ao sistema escolar, Holt (2007) nos apresenta dois diferentes campos de ação: o *deschooling*, “traduzido no Brasil por desescolarização, [que] seria uma luta a se efetuar nos bastidores do cenário escolar, em territórios outros e em âmbitos governamentais responsáveis por definir tais práticas”, e o próprio *unschooling*, que, por seu turno “seria, justamente, a criação de uma prática outra, que não a da escola”. (GONÇALVES, 2016, p. 85)

Na mesma época, também nos anos 70, outro autor despontaria por suas críticas à educação escolar. Trata-se do professor universitário polímata Ivan Illich, em cuja obra mais conhecida, *Sociedade sem Escolas* (2018), postula que a maioria dos homens teria seu direito de aprender cortado pela obrigatoriedade de frequentar a escola. Segundo ele, não é possível uma educação universal através da escola. Na obra, além de indignar-se com a institucionalização escolar, seus altos custos e seu caráter de mercado, Illich defende a necessidade do que chama de “teia educacional”, que aumentaria a oportunidade de “cada um transformar todo instante de sua vida num instante de aprendizado, participação, e de cuidado” (idem, p.08).

Numa análise feita a partir das escolas públicas dos Estados Unidos nos anos 60 e 70, Illich se opõe à economia dominada pelas indústrias de serviços, das quais a escola faz parte. No processo de escolarização, diz ele, “o aluno é ‘escolarizado’ a confundir ensino com aprendizagem, obtenção de graus com educação, diploma com competência, fluência no falar com capacidade de dizer algo novo, a aceitar serviços em vez de valor”. (ILLICH, 2018, p.11; grifo do autor).

Dessa forma, a institucionalização desses valores levaria à polarização social e à impotência psíquica, ao transformar necessidades não materiais em demanda por mercadorias. Nesse ponto defende ainda que:

Necessitamos de pesquisas sobre a possibilidade de usar a tecnologia para criar instituições que sirvam a interação pessoal, criativa e autônoma e que façam emergir valores não passíveis de controle substancial pelos tecnocratas [...] minha análise do secreto currículo escolar poderá evidenciar que a educação pública tiraria proveito da desescolarização da sociedade; da mesma forma que a vida familiar, a política, a segurança, a fé e as comunicações tirariam proveito de processo análogo. (ILLICH, 2018, p. 12)

Um dos ápices da defesa de Illich é de que o alto custo das despesas com escolas não produz igualdade de educação. Preocupa-lhe o assistencialismo que as instituições oferecem, o que, em seu entendimento, gera dependência dos indivíduos e uma visão de necessidade extrema de tais instituições, levando-os a ver com maus olhos qualquer tentativa de realização independente. Dessa forma, o autor dispara que “não apenas a educação, mas também a própria realidade social tornou-se escolarizada” (ILLICH, 2018, p.13), e que não só a educação, mas a sociedade como um todo precisa ser “desescolarizada”.

É mais claro ainda quando diz que a escola “apropria das pessoas e da boa vontade disponível, para então desencorajar outras instituições a que assumam tarefas educativas” (idem, p.19), e prossegue, ponderando que “o trabalho, o lazer, a política, a vida na cidade e até a vida familiar dependem da escola, por causa dos hábitos e conhecimentos que dela pressupõe” (idem, p. 19). Em sua crítica da obrigatoriedade escolar, Illich, que foi sacerdote da Igreja católica, compara que

A igualdade de oportunidades na educação é meta desejável e realizável, mas confundi-la com obrigatoriedade escolar é confundir salvação com igreja. A escola tornou-se a religião universal do proletariado moderno, e faz promessas férteis de salvação aos pobres da era tecnológica. O Estado-nação adotou-a, moldando todos os cidadãos num currículo hierarquizado, à base de diplomas sucessivos, algo parecido com os ritos de iniciação e promoções hierárquicas de outrora. O Estado moderno assumiu a obrigação de impor os ditames de seus educadores por meio de inspetores bem intencionados e de exigências empregatícias, mais ou menos como o fizeram os reis espanhóis que impunham os ditames de seus teólogos pelos conquistadores e pela Inquisição. (idem, p.22-23)

Sobre o monopólio escolar, Illich (2018) ainda acrescenta que a escola fornece instrução, mas não aprendizagem para as funções exigidas no mercado de trabalho, dessa forma ao invés de igualar as oportunidades, o sistema escolar teria monopolizado a distribuição dessa igualdade ao equiparar competência com currículo. Em outro ponto, o pensador defende a promulgação de leis que proíbam a discriminação baseada na escolaridade prévia, argumentando que:

a simples existência da escolaridade obrigatória divide qualquer sociedade em dois campos: certos períodos de tempo, processos, serviços e profissões são “acadêmicos” ou “pedagógicos”, outros não. O poder de a escola dividir a realidade social não tem limites: a educação torna-se “não do mundo” e o mundo torna-se “não educativo. (ILLICH, 2018, p. 39; grifos no original)

Ao descrever o que chama de “fenomenologia da escola pública”, Illich (2018) aborda a relação professor aluno considerando que somos todos capazes de aprender como viver sem o auxílio da escola, uma vez que aprendemos falar, pensar, amar, sentir, brincar, praguejar sem a interferência de professores e quanto à frequência obrigatória e em tempo integral, este autor diz:

A lei da frequência obrigatória possibilita à sala de aula servir de ventre mágico, donde a criança é libertada periodicamente, ao final do dia ou ao findar do ano escolar, até que seja, finalmente, expelida para a vida adulta. A infância universal e atmosfera carregada das salas de aula não poderiam existir sem a escola. No entanto, as escolas como canais compulsórios da aprendizagem poderiam existir sem ambas e ser mais repressivas e destrutivas que qualquer coisa que conhecêssemos. (ILLICH, 2018, p. 48-49)

Esta passagem traz um aspecto que deve ser considerado como um dos mais inquietantes para Illich e que o leva a considerar a necessidade da desescolarização. O autor alega existir um currículo secreto constituído pelo ritual da própria escolarização que vai além daquele que perpetua as diferenças sociais. Sem a consciência deste currículo secreto pelo qual a escola modela o progressivo consumidor – o principal recurso da economia – não será possível quebrar o encanto da economia para formar uma nova, Illich (2018). Em suas palavras, a escola, além de ser a nova religião do mundo, seria também o mercado de trabalho que mais cresce no mundo. A escola, diz o autor, “faz da alienação uma preparação para a vida” (idem, p. 65), ao ensinar a institucionalização da necessidade de ser ensinado, encerrando o incentivo de crescer com independência. Essa dependência escolar gera um esforço humano que está engajado na produção de demandas que podem ser satisfeitas pela indústria, que, por sua vez, requer sempre mais capital. E a maior parte disso é feita na escola.

Aqui cabe observar a proximidade entre as defesas feitas por Illich e as teorias reprodutivistas de Educação, tão em voga entre os anos 60 e 70. Originadas na França e tendo como seu principal referencial Louis Althusser, tais teorias acusavam que o Estado, estrutura a serviço da burguesia, impunha aos estudantes a reprodução dos princípios conservadores e reacionários da sociedade capitalista e conseqüentemente dos *status quo*.

Além disso, postula Illich, “a tentativa de afastar-nos do conceito de escola revelará a resistência que em nós acharemos quando tentarmos renunciar ao consumo ilimitado e à

difundida presunção de que outros podem ser manipulados para o seu próprio bem” (ILLICH, 2018, p.66)

Uma sociedade comprometida com a institucionalização dos valores identifica a produção de bens e serviços com a demanda pelos mesmos. A educação que nos faz necessitar do produto está incluída no preço do produto. A escola é a agência publicitária que nos faz crer que precisamos da sociedade tal qual ela é. Em tal sociedade o valor marginal tornou-se sempre autotranscendente. Força os poucos grandes consumidores a disputar o poder para esgotar a terra, a encher seus estômagos inchados, a disciplinar os consumidores menores e paralisar os que ainda encontram satisfação em arranjar-se com o que possuem. O *ethos* da insaciedade está, pois, a raiz da depredação física, da polarização social e da passividade psicológica. (ILLICH, 2018, p. 143)

Na obra aqui em discussão, *Sociedade sem Escolas*, o autor não só menciona aspectos que para ele até então, favoreciam a desescolarização, como também apresenta a chamada “teia educacional”. Entendida como uma alternativa da dependência da escola, a proposta é apresentada como um novo estilo de relacionamento educacional entre o homem e o seu ambiente. Dessa forma, sustentava o autor, o inverso da escola tornava-se possível, posto que poderíamos depender da aprendizagem automotivada ao invés de contratar professores.

A este respeito, ponderamos que Illich se equivoca quanto ao papel do professor, ignorando a formação acadêmica a que se submetem. Ensinar em uma sala de aula, seja ela da educação infantil à pós-graduação requer do profissional mais do que mera boa vontade. Um professor dedica tempo graduando para capacitar e especializar-se para compreender que ensinar requer, além de boa intenção, conhecimento do processo de ensino-aprendizagem, da dinâmica das relações pessoais no ambiente escolar, além disso, ainda dedica-se a compreender diferentes metodologias de ensino, didáticas diversificadas, e uma série de outros fatores inerentes ao profissional de educação.

Ao apresentar seus propósitos, o próprio Illich coloca a formação como um requisito para quem se dispõe a ensinar para que haja um bom sistema de educação. A distinção entre escolarização e aprendizagem foi um dos temas centrais do trabalho do autor, para quem um bom sistema educacional deve ter três propósitos. O primeiro, diz ele, é dar aos que queiram aprender acesso aos recursos disponíveis, em qualquer época de sua vida; o segundo, é capacitar a todos os que queiram partilhar o que sabem a encontrar os que queiram aprender algo e, finalmente, o terceiro é dar oportunidade aos que queiram tornar público um assunto a que tenham possibilidade de ser conhecido. Dessa maneira, além de ser preciso a aplicação de garantias constitucionais à educação, se teria a possibilidade de evitar que os aprendizes fossem forçados a um currículo obrigatório ou à discriminação que baseia em quem tem ou não diplomas e certificados.

A “teia educacional” proposta por Illich (2018) parte da pergunta “com que espécie de pessoas e coisas gostariam os aprendizes de entrar em contato para aprender?” E assim, ao invés de planejar de acordo com metas curriculares pré-estabelecidas, ele propõe fazer o contrário, planejar quatro diferentes abordagens que permitam ao estudante ter acesso a todo e qualquer recurso educacional que poderá ajudá-lo a definir e obter suas próprias metas. Seriam elas:

*1º Serviço de consultas a objetos educacionais* – que facilitam o acesso as coisas ou processos que concorrem para a aprendizagem formal [...] *2º Intercâmbio de habilidades* – que permitem as pessoas relacionarem suas aptidões, dar as condições mediante as quais estão dispostas a servir de modelo para outras que desejam aprender essas aptidões e o endereço em que podem ser encontradas. *3º Encontro de colegas* – uma rede de comunicações que possibilitem as pessoas descreverem a atividade de aprendizagem em que desejam engajar-se, na esperança de encontrar parceiros para a pesquisa. *4º Serviço de consultas a educadores em geral* – que podem ser relacionados num diretório dando o endereço e a autodescrição de profissionais, não profissionais, “free-lancers”, juntamente com as condições para ter acesso aos seus serviços. (ILLICH, 2018, p. 101-102)

Destaque-se, ainda, que em cada uma dessas propostas, o autor traz uma visão do efeito da desescolarização. No serviço de consultas a objetos educacionais, “o meio ambiente físico geral deve tornar-se acessível e os recursos físicos de aprendizagem que foram dirigidos a instrumentos de ensino devem tornar-se disponíveis a todos para a aprendizagem autodirigida” (ILLICH, 2018, p.104). Sobre o intercâmbio de habilidades, o autor argumenta que os professores que ensinam certas habilidades devem estar registrados e ser localizados por vias diferentes das dos objetos. “Um objeto está disponível – ou deveria estar – a pedido do usuário, ao passo que uma pessoa torna-se um recurso para aprender uma habilidade unicamente quando consentir em sê-lo, e fazer determinações em relação ao tempo, lugar e método” (idem, p.112). Além, acrescenta que “essas habilidades têm tornado-se raras pela exigência institucional do mercado educacional que exige a confiança pública através de certificados” (idem, p. 113).

Quanto ao encontro de colegas, o que se espera é o compartilhamento do mesmo interesse específico e que as pessoas pudessem encontrar-se independente do que tenham de comum. Tal hábito comporia a prática da desescolarização ao abolir o poder de uma pessoa de obrigar outra a frequentar uma reunião ou até mesmo o direito de que qualquer pessoa possa convocar uma reunião. Enfim, quanto aos educadores profissionais, o autor diz que se os cidadãos tiverem novas escolhas, novas oportunidades para aprender, sua vontade de procurar liderança vai aumentar.

A educação desescolarizada vai incrementar ao invés de sufocar a procura de pessoas com conhecimentos práticos que estejam dispostas a amparar o novato

na sua aventura educacional. Acrescenta ainda que os pais precisam de orientação para dirigir seus filhos no caminho da independência educacional responsável e que os aprendizes precisam de líderes experientes diante de um terreno árido (ILLICH, 2018, p. 124).

Para não incorrer numa leitura superficial deste autor, é importante saber que sua trajetória intelectual é dividida em três etapas. A obra aqui abordada foi produzida na primeira fase dessa trajetória e explicita os efeitos sociais provocados pela educação escolar segundo seu entendimento na época. Pesquisa realizada por Rosa Bruno-Jofré e Jon Igelmo Zadívar (2016), discute, entretanto, esses diferentes momentos da trajetória intelectual de Illich, sustentando que o processo de amadurecimento do autor o conduziu à constatação, ainda que tardia, de que no início de sua trajetória estava focando no alvo errado, ou seja, “ladrando al árbol equivocado”.

Os autores observam que, nessa primeira fase, Illich, articula sua severa crítica à escola, às críticas que faz ao Estado e à ideia de progresso. Por isso, seu texto “demanda a urgente necessidade de liberar a educação do monopólio da escolarização, e propõe maneiras e ações para trabalhar em direção a um mundo sem escolas” (BRUNO-JOFRÉ e ZADÍVAR, 2016, p.73). Contudo, prosseguem eles, a obra de Illich é mais ampla e complexa. Cinco anos após a publicação de “*Sociedade sem escolas*”, teve início a segunda fase de sua trajetória intelectual. Nela, destacam Bruno-Jofré e Zadívar (ibidem), Illich percebe que

libertar a educação do monopólio estatal não seria suficiente, uma vez que o estado e a sociedade industrial moderna têm uma variedade de ferramentas projetadas com o objetivo de alinhar o pensamento à ideologia dominante. Os textos que Illich escreveu imediatamente após a *The Unschooling Society* foram de alguma forma uma resposta às críticas contidas neste livro. Em um artigo apresentado no Congresso Internacional de Educação Cristã, realizado em Lima, Peru, em 1971, “A desescolarização da igreja”, Illich destaca como os aspectos fundamentais da sociedade moderna foram inculcados através da educação (por exemplo, através de métodos de instrução que acumulam uma vida fechada) e também denuncia a natureza pseudo-religiosa da educação<sup>10</sup>.

Contudo, é na terceira etapa da trajetória intelectual de Illich, entre as décadas de 80 e 90, que se torna melhor perceptível a revisão crítica que ele faz dos seus escritos anteriores, das

<sup>10</sup> Tradução própria de: “liberar a la educación del monopolio del estado no sería suficiente, ya que el estado y la moderna sociedad industrial tienen una variedad de herramientas diseñadas con el objetivo de alinear el pensamiento con la ideología dominante. En una ponencia presentada en el Congreso Internacional de Educación Cristiana que tuvo lugar en Lima, Perú, en 1971, “La Desescolarización de la Iglesia”, Illich subraya cómo los aspectos fundamentales de la sociedad moderna han sido inculcados a través de la escolarización (por ejemplo, por medio de métodos de instrucción que acumulan una vida envasada) y también denuncia el carácter pseudo-religioso de la educación. [...]” (BRUNO-JOFRÉ; ZADÍVAR, 2016, p.73).

instituições educativas e também da necessidade contínua de aprendizagem do ser humano. Um aspecto importante desta fase, explicam Bruno-Jofré e Zadívar (2016), é que o próprio autor considerou que ao propor, na obra “*Sociedade sem escola*”, o desestabelecimento das escolas com o intento de melhorar a educação, acabou cometendo um erro, uma vez que mais importante do que desinstalar as escolas, era reverter a ideia e o discurso de que a educação é uma necessidade.

Nessa fase, o autor deixa evidente que não concorda que a necessidade educativa seja uma determinação histórica e parte da natureza humana. Assim, continua a criticar as instituições educativas (igreja, escola), mas sem tentar propor meios e alternativas, inclusive desprezando aquelas que havia feito, como a teia educacional, na primeira etapa da sua trajetória. (BRUNO-JOFRÉ; ZADÍVAR, 2016).

### **1.1.1 Reforma Rivadávia: a desoficialização dos ensinos secundário e superior no Brasil**

Não só Illich viu a institucionalização de certificados e diplomas como um problema da escolaridade obrigatória. No Brasil do início do século XX, portanto, em um contexto social e político muito distinto daquele abordado por Illich (escolas públicas estadunidenses dos anos 60 e 70), a Reforma Rivadávia promoveu, por meio de uma Lei Orgânica de 5 de abril de 1911, um processo de desoficialização do ensino secundário e superior no país.

Desoficializar, em referido contexto, significava abrir caminho para o ensino livre, buscando o fim do *status* oficial do ensino secundário e do ensino superior das escolas para transformá-las em entidades corporativas autônomas detentoras da titularidade, antes do Estado, oficial dos diplomas e certificados.

No artigo *A desoficialização do ensino no Brasil: a reforma Rivadávia*, de Carlos Roberto Jamil Cury (2009), o autor aborda aspectos do descrédito da educação superior a qual era responsabilidade do Estado no início do século passado, destacando a atuação do governo de Hermes da Fonseca e de seu ministro da Justiça, o jurista Rivadávia Corrêa, que buscaram o fim do *status* oficial do ensino. Explica ele que, anos antes, ainda

durante a Constituinte de 1890-1891, houve um intenso debate em torno da procedência do ensino oficial até então existente no país. Entenda-se por ensino oficial aquele criado e mantido pelos poderes públicos, aos quais também pertence a titularidade privativa da chancela dos certificados e diplomas<sup>11</sup> [...]. O debate na Constituinte trouxe à tona alguns parlamentares

---

<sup>11</sup> O autor complementa que “goza das prerrogativas do ensino oficial aquele ofertado pela iniciativa privada autorizada a fazê-lo, tendo em vista a liberdade de ensino. Por consequência, pode-se dizer que o ensino oferecido pela iniciativa privada, quando autorizado, tem o valor do ensino oficial” (CURY, 2009, p. 718).

identificados com o positivismo, para quem o ensino oficial como ensino outorgado pelo Estado corre o risco de se constituir em uma religião oficial, já que as forças intelectuais ou poder espiritual devem fazer circular o conhecimento científico a partir da sociedade civil, irrigando as forças materiais ou poder material. Daí a defesa da desoficialização, sobretudo no ensino secundário e superior. Por meio da plena liberdade espiritual chegar-se-ia, de modo progressivo, à hegemonia do positivismo no seu estágio superior: a convergência entre ciência e moral. Para os positivistas, o governo não possui meios independentes, morais e intelectuais, de convencer o capital e o trabalho a se incorporarem aos ditames da sociedade moderna. Entre outros aspectos dessa defesa, se situa a defesa preferencial da educação primária a ser dada no âmbito doméstico, sob a égide do papel da mulher e mãe. Nesse último ponto, a defesa positivista foi secundada pelo catolicismo, ainda que sob outro prisma epistemológico. (CURY, 2009, p.718 - 719)

O autor relata que, assim, o caminho escolhido pela maioria dos parlamentares foi o de manter “o ensino oficial sem proibir a presença e a oferta do ensino privado com o propósito de evitar a centralização imperial e também livrar-se dos limites do catolicismo enquanto religião oficial do país.” (idem, p.719). Apesar desta escolha, o que se viu foi que a solução proposta não dissolveu o ímpeto dos grupos ligados à versão brasileira do positivismo<sup>12</sup> e interessados na desoficialização do ensino, que ansiavam por disseminar a ciência e elevar o estado de conhecimento da população, através de um ensino livre e laico.

É a partir desse cenário que Benjamin Constant, o então ministro da Secretaria da Instrução Pública, Correios e Telégrafos colocou em prática o que chamou de Reforma da Instrução Pública Primária e Secundária do Distrito Federal, com o intuito de que servisse de modelo para todo o país. Toda essa reforma teve seu currículo organizado sob certa influência da teoria da classificação das ciências, proposta anos antes por Auguste Comte, entretanto, ressalta Cury (2009, p. 720), “a Reforma, em seu plano curricular, seria o critério para qualquer tipo de equiparação, face aos seus similares estaduais ou livres, o que contrariava a ala ortodoxa do positivismo”.

Cury explica que, dessa maneira, “manteve-se a garantia do ensino oficial face ao ensino livre, a distinção de escolas primárias para cada sexo e a importância da família, em cujo seio o ensino poderia ser ministrado” (2009, p.720). Da mesma forma, manteve-se, assim, o ensino primário oficial gratuito e laico, que coexistiria com o ensino livre. (CURY, 2009)

Em seu trabalho, Cury (2009, p. 720) observa que “a oportunidade para levar adiante essa vontade de desoficialização se deu quando o Marechal Hermes da Fonseca (1855-1923) assumiu o poder presidencial”, e, ao compor sua equipe de governo, escolheu para a pasta da

---

<sup>12</sup> Necessário registrar que o “positivismo à brasileira” tinha claros matizes liberais, não correspondendo *ipsis litteris* ao que propuseram positivistas franceses como Auguste Comte e, mais tarde, Émile Durkheim.

“Justiça e Negócios Interiores” Rivadávia Cunha Corrêa. Este, foi responsável pela criação da Lei Orgânica de 1911, a qual retirava do Estado a interferência no setor educacional, extinguindo a fiscalização das escolas e os exames oficiais. A este respeito, o autor complementa que:

A ânsia pela liberdade de ensino, defendida por vários próceres laicos e religiosos desde o Império, e a penetração do ideário positivista no governo central são alguns dos condicionantes por meio dos quais a Câmara e o Senado, pela emenda n. 118, de 12 de dezembro de 1910, relativa ao projeto orçamentário da União, autorizam o Presidente da República a reformar a instrução superior e secundária mantida pela União, dando sob conveniente fiscalização, sem privilégio de qualquer espécie (CURY, 2009, p. 722).

A partir de então, os institutos de ensino superior passam a ter mais personalidade jurídica e a ter liberdade nas decisões administrativas, na forma de organizarem os programas dos cursos. Os institutos de ensino secundário deixam de ser vistos apenas como preparação para o ensino superior ao assumirem um caráter mais prático. Tais mudanças foram baseadas pelo poder público no artigo 3º, inciso II da lei n. 2356 de 1911, que autorizava a reorganizar a Secretaria de Estado da Justiça e Negócios Interiores, a reformar o ensino superior e secundário (CURY, 2009). Dessa forma, explica o pesquisador, dá-se origem ao:

[...] Decreto n. 8.659, de 5 de abril de 1911, denominada Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental da República. Como de praxe, precede à lei uma Exposição de Motivos. A revogação da lei anterior: a de Eptácio Pessoa, consta dessa Lei. Inspirada na doutrina positivista, esse Decreto será o primeiro documento em que a desoficialização do ensino público é explicitamente assumida. (idem, p. 723)

Fundamentado em texto clássico de Primitivo Moacyr (1942), Cury acrescenta que, assim, “Rivadavia aponta a emergência do ensino livre como substituto do *ensino obrigatório*. Para ele naquele momento, o ensino livre foi a via da *emancipação das consciências* pelo abolicionismo e republicanismo contra “a passiva obediência às doutrinas dos mestres” (CURY, 2009, p. 724)

É a partir de Moacyr (1942, *apud* CURY, 2009) que se pode concluir que, ao consagrar a equiparação dos estabelecimentos particulares aos oficiais, a Reforma de 1891 “trouxe a confirmação de que não é o monopólio dos estabelecimentos oficiais, como já não era dos seus lentes, a distribuição do ensino” (MOACYR, 1942 *apud* CURY, 2009, p. 724).

Entretanto, prossegue Moacyr (*apud* Cury, idem, p. 724) o autor, a Reforma de 1901, acabou por transformar “a liberdade de frequência em liberdade de vadiar”, propiciando a fuga dos estudantes das salas de aula. Contudo, Rivadávia acentua, nessa Reforma, a importância do

estabelecimento da “livre docência que significa, nada mais, nada menos do que a permissão ao aluno para escolher o seu mestre e a garantia a qualquer cidadão habilitado para lecionar no recinto dos estabelecimentos oficiais” (idem, *ibid.*, p. 724).

Cury (2009, p. 725) entende que é no Art. 1º da Lei orgânica que se encontra a desoficialização, ao firmar que “a instrução superior e fundamental, difundidas pelos institutos criados pela União, não gozarão de privilégio de qualquer espécie”. Neste sentido, diz o pesquisador,

aquí está a desoficialização. É o fim do Estado Educador, é a famosa defesa positivista de que o *poder espiritual* não pode ser tutelado pelo *poder temporal* dos governos. O diploma era considerado um ato oficial de governo cujo *privilégio* seria o de ser oficial e de ser o critério para a equiparação existente até então desde o Império (CURY, 2009, p. 725; grifos no original).

A Reforma Rivadavia abriu caminhos para que surgissem diversas escolas devido ao seu caráter de desoficialização. Em seu texto, Cury (idem) menciona, inclusive, terem surgido escolas sérias, como também “as famosas academias elétricas”<sup>13</sup>. Porém, tamanha flexibilização e autonomia dada as instituições superiores permitiu o surgimento do teor mercantilista e acabou por “determinar o retorno do poder do Estado na autorização e controle do ensino superior, por meio da reinstauração da oficialização” (idem, p. 733).

Para Cury (idem), contudo, a Reforma Rivadavia foi original, mas evidenciou que o recuo do Estado na educação fez surgir um grande número de inescrupulosos que aproveitaram situação deixando a lição de que tal recuo apresenta uma dualidade. Se por um lado houve o “surgimento de setores sadios da sociedade civil, ao mesmo tempo abriu o flanco para transformar a educação serviço público e bem público, em um serviço identificado com um bem qualquer, mercadoria vendável no mercado” (CURY, 2009, p. 734-735).

## 1.2 A DESESCOLARIZAÇÃO NO CENÁRIO ATUAL

Ainda que produzidas em diferentes contextos sócio-históricos, culturais e políticos, as obras dos clássicos Montaigne, Locke e Rousseau, bem como as de Illich e Holt, publicadas nas décadas de setenta e oitenta do século XX, têm em comum o fato de que, em algum momento, apresentam uma visão bastante positiva da instrução domiciliar. Por esta razão, é

---

<sup>13</sup> Essa expressão foi usada em 1915 pelo então ministro do exterior Carlos Maximiliano, que criticava a Reforma Rivadavia pela queda na qualidade e por certo mercantilismo que via nela camuflado.

comum que sejam evocadas em meio aos argumentos utilizados pelos que defendem essa prática na atualidade.

No Brasil, nos últimos anos, a obrigatoriedade de matricular os filhos na escola, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996) e sustentada por outras legislações, vem sendo questionada pelos que acreditam na possibilidade de educar e fornecer instrução fora das instituições escolares. Esse questionamento – que até as vésperas da pandemia da COVID-19 avançava velozmente no debate público – envolve, sobretudo, o *homeschooling* (em tradução literal, “educação domiciliar”), que pode ser entendido como uma prática através da qual a instrução é conduzida pelos pais ou responsáveis, com ou sem o apoio pedagógico de profissionais por estes designados. As aulas, que ocorreriam no espaço doméstico, seguiriam um planejamento e fariam uso de materiais didáticos e pedagógicos baseados nos currículos escolares. Ou seja, a instrução da criança ou jovem não se daria mais no ambiente escolar, contudo, continuariam existindo algumas diretrizes educacionais, vindas de instâncias exteriores à família.

Em consulta às páginas de entidades que representam os interesses de famílias *homeschoolers* no Brasil, encontramos argumentos pró educação domiciliar que vão desde a preocupação com valores morais e religiosos que estariam sendo desrespeitados na escola, até o entendimento de que as crianças educadas em casa teriam um melhor aproveitamento por não estarem sujeitas a problemas como indisciplina e violência escolar (ABDPEF, 2018; ANED, 2019). Nesse sentido, no trabalho de Édison Prado de Andrade (2014) são apresentadas narrativas de pais sobre situações de *bullying* e outras violências sofridas por seus filhos na escola, que teriam motivado sua opção pela instrução em casa.

A pesquisadora Anabelle Loivos Considera (2019), identificou, em seus estudos, que, ao optarem pelo ensino dos filhos em casa, os pais o fazem

como um protesto contra a educação pública; por discordâncias quanto à formação moral oferecida pelas escolas; por ocorrência de episódios de violência e *bullying*; por motivação religiosa; por questão de custos (famílias mais numerosas); quando há filhos com alguma necessidade especial ou mesmo com superdotação (altas habilidades). (CONSIDERA, 2019, p.298)

Ainda que a defesa da instrução feita em casa possa partir de situações tão diversificadas, a autora destaca que, no Brasil, os dois principais motivadores têm sido: a preocupação com o desempenho acadêmico dos filhos e razões de ordem moral e religiosa.

Ao mesmo tempo em que esses grupos veem na educação domiciliar uma estratégia para evitar que os filhos tenham contato com concepções e discursos que caminham em sentido

contrário aos valores morais e princípios religiosos seguidos e ensinados pela família, cabe ponderar que a situação propicia conflitos também dentro das próprias comunidades cristãs e conservadoras. Isso porque, ainda que sejam contrárias à abordagem de tais assuntos na escola, algumas destas famílias ensinam às crianças e jovens o respeito em relação às escolhas do outro, postura esta que acaba por chocar com a visão daqueles que não aceitam tais comportamentos e também não os respeitam.

Wanton Hertz de Oliveira (2015) está entre os autores preocupados com a questão. Em seu trabalho, do qual resultou sua dissertação de mestrado em Teologia, ele observa que há mais ou menos trinta anos atrás eram escassas as discussões envolvendo diversidade sexual e que agora a Igreja Cristã<sup>14</sup> se vê diante do desafio de rever seus posicionamentos sobre este tema – algo que, em suas palavras, seria impensável naquela época. Afirma, ainda, que a sociedade espera que tanto a Igreja, quanto o clero e os cristãos se mostrem preparados para esta discussão tão presente na vida cotidiana.

Mais adiante, o autor considera difícil que as novas posições adotadas agradem a todos porque, segundo ele,

a tendência, da maneira que se tem apresentado até aqui, é que os mais conservadores tenham de se adaptar à nova realidade de que não fazem mais parte da mesma sociedade que outrora mantinha seus conceitos morais e legislativos em conformidade com os princípios éticos cristãos. Por outro lado, os ativistas terão que entender que continua forte na sociedade a religiosidade com princípios antigos e conservadores. (OLIVEIRA, 2015, p. 81).

Vislumbra-se, desta forma, um embate, uma divisão entre distintas visões de mundo, resguardadas pela Constituição Federal de 1988. De um lado, o Art. 3º, inciso IV garante que é dever do Estado “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”, de outro, o Art. 5º, inciso VI estabelece “é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias”. Nessa dualidade, pais e educadores acabam por se ver diante de um conflito que parece dividir a sociedade e o pluralismo de ideias.

Soma-se a estas garantias da liberdade de crença, a interpretação destas famílias de serem possuidoras do direito de optar pelo modelo de educação dos seus filhos. Tal

---

<sup>14</sup> Ainda que em seu texto se refira mais diretamente ao Catolicismo, o autor utiliza o termo Igreja Cristã “como uma abstração”, pois reconhece que “não existe uma posição oficial que represente o Cristianismo. Há sim posturas éticas confessionais ou particulares das denominações”. (OLIVEIRA, 2015, p.10).

compreensão geralmente é apresentada a partir de uma leitura particular do Art. 205 da Constituição Federal, no qual consta que:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988)

Cabe lembrar, no entanto, que não há apenas famílias conservadoras e religiosas que optam pela educação domiciliar. Na página oficial da Associação Nacional de Educação Domiciliar menciona-se que além destas, há famílias com posições políticas de esquerda, liberais, libertárias, e ainda aquelas que não se declaram em termos de posicionamento político, mas sim quanto a crenças, como famílias espíritas, budistas, ateístas, entre outras. Em contrapartida, na pesquisa de Considera (2019) é destacado que os debates sobre o direito de não matricular os filhos na escola acompanham, no Brasil, “as intensas movimentações mais recentes de determinados grupos sociais, de matiz antiestatista, cujas compleições inserem anarquistas, liberais e religiosos fundamentalistas”.

Ainda sobre a motivação desta escolha por parte dos pais, alguns vão mais além e distanciam os filhos não só da educação escolarizada, bem como de qualquer atividade norteada por currículo, diretrizes ou avaliações, adotando o modelo conhecido como *unschooling*. É o que se vê no documentário brasileiro “*Fluir - o devir da autopoiese*” (BRASIL, 2018, direção de Leslie Monrat), em que doze famílias participaram com vídeos caseiros, captados através das câmeras dos seus celulares, e expõem um pouco de suas buscas e motivações para educar em casa sem reproduzir as estruturas da escola.

Em resumo, as falas das famílias apresentam preocupações com o nivelamento por série independente do nível de aprendizagem, a formação para um comportamento consumista, a obrigatoriedade do currículo que determina aquilo que deve ser ensinado sem levar em conta que algumas crianças não sentem desejo, atração nem interesse e assim tornam-se desmotivadas, deprimidas e até se questionam “Por que eu estou estudando isto?”.

Ao relatar suas experiências, os pais revelam que, para eles, o primordial é a oportunidade da auto realização dos filhos, o que, segundo os pais, não significa “deixar a criança largada”, mas dar liberdade para buscarem pela aprendizagem sem as determinações curriculares e o controle escolar. Em outro ponto, alguns comentam a insatisfação com a interferência do Estado nas decisões familiares. Boa parte dos depoimentos, também expuseram um desejo de uma vida alternativa, mais natural e um processo de busca do autoconhecimento de si e sua relação com o meio, mencionaram ainda o gosto pela curiosidade natural que permeia

o desenvolvimento e o crescimento das crianças e que as induzem a buscar e aprender com liberdade de escolha.

Assim, liberdade para aprender, valores morais e religiosos, violência escolar, indisciplina e qualidade da educação estão entre as principais motivações. dos que lutam pela não obrigatoriedade da matrícula em instituição escolar. No sentido contrário, a questão da socialização se destaca entre os fatores que se contrapõe à prática de educar e instruir em casa, ou seja, muitos dos que são desfavoráveis à desescolarização o fazem alegando que a criança ou jovem sofreria prejuízos em seu processo de socialização

No site da ANED, é possível acessar uma brochura traduzida pela própria associação a partir do original *The best kind of socialization* (O melhor tipo de socialização), na qual encontram-se não só algumas motivações, bem como uma análise ligada à questão da socialização das crianças e jovens *homeschoolers*. Sobre as conotações do termo socialização, o texto expõe que ela se refere ao tempo junto à outras crianças da mesma idade ou da mesma série quando o assunto é educação domiciliar. O texto traz a acepção de socialização, segundo o *McGraw-Hill Dictionary of Scientific and Technical Terms*, que diz “o processo através do qual a criança aprende a enturmar-se e a reproduzir o comportamento dos outros membros da turma, sobretudo por imitação e por pressão de grupo. Segundo essa definição, pode-se admitir que a socialização é ou positiva ou negativa, mas não neutra.” (O melhor tipo de socialização – ANED 2019, p.03).

O texto citado no parágrafo anterior discute a ideia de que os *homeschoolers* não são socializados adequadamente por não frequentarem a escola. Entretanto, o texto apresenta como ideal a convivência não só com os pares da mesma idade, mas principalmente com os adultos, pois considera que é para o mundo adulto que os filhos devem ser preparados. Conviver com exemplos positivos possibilitará aos estudantes domiciliares aprender o respeito às diferenças, a prática de boas maneiras e a articulação das próprias opiniões com elegância. (O melhor tipo de socialização – ANED 2019).

A questão da socialização é um problema relacionado quando o assunto é *homeschooling*. Em sua monografia, André de Holanda Padilha Vieira (2012) analisa cinco casos em que as crianças que não frequentavam a escola não sofreram prejuízos nesse sentido, pois, segundo o autor, socializavam e conviviam com outras pessoas além dos familiares.

Camila Oliveira da Silva *et al* (2015), destacam que a educação domiciliar apresenta-se como um recurso pedagógico desejado pelos pais, uma vez que ao invés de passarem várias horas em um mesmo ambiente, os *homeschoolers* podem ter momentos de aprendizado por toda parte. (SILVA, BATISTA, ANDRADE, LIMA, PEREIRA, 2015)

Helen Rose Leite Rodrigues de Souza e Carla Carvalho (2020) apontam em pesquisa recente sobre o *unschooling* que é impossível que ele aconteça sozinho. Segundo as autoras, as famílias formam redes de apoio juntamente com outras pessoas dedicadas com a educação de crianças e adolescentes. Nessa relação e no processo de mediação constatou-se “que, nesse contexto, há processos, escolhas e trocas que possibilitam reflexões sobre o que fazer com os filhos em casa.” (SOUZA; CARVALHO, 2020, p.14)

Não obstante, convém dizer que:

Na vertente oposta, os críticos ao *homeschooling*, ou a qualquer outra forma de educação que a separe do Estado como mantenedor, supervisor ou legislador, também apresentam uma vasta argumentação, que vai desde conceber a educação na casa como um movimento que surge no bojo das políticas neoliberais de enfraquecimento do Estado, até defender a ideia, comumente usada como princípio da negação, de que só é possível haver socialização entre crianças e jovens por intermédio da escolarização. (VASCONCELOS, 2017, p.129)

Há que se considerar que a socialização é um ponto extremo nas opiniões divergentes quanto a educar ou não os filhos em casa. Ana Cláudia Ferreira Rosa e Arlete Maria Monte de Camargo (2020) ponderam que a formação do sujeito nas suas múltiplas dimensões é oportunizada no compartilhamento do espaço escolar, pois este ultrapassa o mero ensino de conteúdo. Além disso, apontam que a educação domiciliar desponta no contexto da reorganização neoliberal e que além de implicações na socialização, essa modalidade implica uma visão negativa sobre a docência, uma vez que qualquer um pode ensinar, independente de sua formação.

Juliane Wendler e Simone de Fátima Flach (2020) sugerem que os argumentos, tais como precariedade do sistema escolar, baixa qualidade, insegurança, manutenção dos valores morais e cristãos e princípios familiares, descortinam uma visão distorcida da escola ao desconsiderar seu papel socializante, democrático e plural, ao possibilitar o diálogo, a sociointeração, o debate e o convívio com as diferenças.

Para Wendler e Flach (2020), é inegável o quão importante a escola é na promoção da socialização e da aprendizagem do coletivo, pois, para as autoras, se a educação ficar restrita apenas ao convívio familiar, a criança estará privada de experiências com aquilo que é diferente, razão pela qual defendem que caiba aos pais o compromisso de propiciar a convivência comunitária.

Neste contexto, de motivações e contraposições, emergem discussões e projetos de lei em favor da educação domiciliar, que desde meados da década de 90 tem sido tema recorrente

no Legislativo brasileiro. Dados compilados pela Associação Nacional de Educação Domiciliar (ANED), informam que entre os anos de 1994 e 2019, foram apresentados oito Projetos de Lei, além de uma Proposta de Emenda Constitucional (PEC) sobre o tema.

Em 1994, o deputado João Teixeira (PL/MT) apresentou o Projeto de Lei 4657/94, “que previa a criação do Ensino Domiciliar de Primeiro Grau no país, fiscalizado por órgão competente do MEC (Ministério da Educação), que seria responsável também pelo currículo e avaliações a serem realizadas pelos alunos” (ANED, 2019). O então Projeto foi rejeitado e arquivado em fevereiro de 1995.

Em 2001, foi a vez do Projeto de Lei 6001/01, que defendia a oferta da educação tanto nas escolas quanto em casa, desde que seguissem regras estabelecidas pelo sistema de ensino, apresentado pelo deputado Ricardo Izar (PTB/SP). Anexado ao Projeto de Lei 6001/01, o de número 6484/02 do deputado Osório Adriano (PFL/DF) visada instituir o ensino em casa como parte do sistema educacional no país. Entretanto, ambos foram arquivados em janeiro de 2003 (ANED, 2019).

Além destes, houve nos anos seguintes outras tentativas por meio de Projetos de Lei e até de Propostas de Emendas Constitucionais, embora nenhum deles tenha sido aprovado. Em 2008 o Projeto de Lei 3518/08, de autoria dos deputados Henrique Afonso (PT/AC) e Miguel Martini (PHS/MG); em 2009, foi a vez da PEC 444/09, que propunha alterações na Constituição de 1988. Outros projetos ocorreram em 2012, o PL 3179/12, de autoria do deputado Lincoln Portela (PR); em 2015, o deputado Eduardo Bolsonaro (PSC/SP) apresentou o PL 3261/15.

Por conta da informalidade da educação domiciliar, o senador Fernando Bezerra Coelho (MDB/PE) propõe o PLS 28/18 “para alterar o Código Penal, explicitando que a educação domiciliar não caracterize o crime de abandono intelectual” (ANED, 2019). Ainda em 2018, o deputado Alan Rick (DEM/AC), antes da votação do Recurso Extraordinário 88.815, apresentou mais um Projeto de Lei, o PL 10185/18 que também dispunha sobre a oferta domiciliar da educação básica.

No quadro que segue, Ana Claudia Ferreira Rosa e Arlete Maria Monte de Camargo (2020) apresentam uma síntese dos projetos que estiveram em tramitação na Câmara dos Deputados e no Senado Federal.

**Quadro 1** - Documentos sobre ensino domiciliar (1994 - 2019)

Nº	Documento produzido	Ano	Autoria	Situação Atual
1	BRASIL. Projeto de Lei nº 4657/1994. Ementa: Cria o ensino domiciliar de primeiro grau.	1994	Deputado João Teixeira - PL/MT	Arquivado

2	BRASIL. Projeto de Lei nº 6001/2001. Ementa: Dispõe sobre o ensino em casa.	2001	Deputado Ricardo Izar-PTB/SP	Arquivado
3	BRASIL. Projeto de Lei nº 6484/2002. Ementa: Institui a educação domiciliar no sistema de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.	2002b	Deputado Osório Adriano - PFL/DF	Arquivado
4	BRASIL. Projeto de Lei nº 3518/2008. Ementa: Acrescenta parágrafo único ao artigo 81 da Lei nº 9.394, de 1996, que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e dispõe sobre o ensino domiciliar.	2008a	Deputado Henrique Afonso - PT/AC, Miguel Martini - PHS/MG	Arquivado
5	BRASIL. Projeto de Lei nº 4122/2008. Ementa: Dispõe sobre educação domiciliar	2008b	Deputado Walter Brito Neto - PRB/PB	Apensado ao PL3518/2008 arquivado
6	BRASIL. Proposta de Emenda à Constituição nº 444/2009 (da Câmara dos Deputados). Acrescenta o § 4º ao art. 208 da Constituição Federal.	2009	Deputado Wilson Picler - PDT/PR	Arquivado
7	BRASIL. Projeto de Lei nº 3179/2012. Ementa: Acrescenta parágrafo ao art. 23 da Lei nº 9.394, de 1996, de diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a possibilidade de oferta domiciliar da educação básica	2012	Deputado Lincoln Portela - PR/MG	Aguardando Constituição de Comissão Temporária
8	BRASIL. Projeto de Lei nº 3261/2015. Ementa: Autoriza o ensino domiciliar na educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio para os menores de 18 (dezoito) anos, altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.	2015	Deputado Eduardo Bolsonaro - PSC/SP	Apensado ao PL 3179/2012
9	BRASIL. Projeto de Lei do Senado nº 490/2017. Ementa: Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, para prever a modalidade da educação domiciliar no âmbito da educação básica	2017	Senador Fernando Bezerra Coelho (MDB/PE)	Em tramitação e consulta pública
10	BRASIL. Projeto de Lei nº 10185/2018. Ementa: Altera a Lei nº 9.394, de 1996, de diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 8.069, de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente, para dispor sobre a possibilidade de oferta domiciliar da educação básica.	2018a	Deputado Alan Rick - DEM/AC	Apensado ao PL 3179/2012
11	BRASIL. Projeto de Lei do Senado nº 28/2018. Ementa: Altera o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 – Código Penal, para prever que a educação domiciliar não caracteriza o crime de abandono intelectual.	2018b	Senador Fernando Bezerra Coelho (MDB/PE). Em tramitação e consulta pública	Em tramitação e Consulta pública
12	BRASIL. Projeto de Lei nº 2401/2019. Ementa: Dispõe sobre o exercício do direito à educação domiciliar, altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de	2019a	Poder Executivo	Apensado ao PL 3179/2012

	1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.			
13	BRASIL. Projeto de Lei nº 3159/2019. Ementa: 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.	2019b	Deputada Natália Bonavides - PT/RN	Apensado ao PL 3179/2012
14	BRASIL. Projeto de Lei nº 3262/2019. Ementa: 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.	2019c	Deputadas: Chris Tonietto - PSL/RJ, Bia Kicis PSL/DF, Caroline de Toni - PSL/SC	Apensado ao PL 3179/2012
15	BRASIL. Projeto de Lei nº 5852/2019. Ementa: Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para permitir ensino da educação básica por meio de tutores autônomos.	2019d	Pastor Eurico - PATRIOTA/PE	Projeto de Lei nº 5852/2019.
16	BRASIL. Projeto de Lei nº 6188/2019. Ementa: 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.	2019e	Deputado Geninho Zuliani (DEM-SP)	Apensado ao PL 3179/2012

Fonte: Rosa e Camargo (2020, p.11)

Como se vê no quadro elaborado por Rosa e Camargo (2020), recentemente, já no âmbito do governo de Jair Bolsonaro – que teve a educação domiciliar como uma de suas bandeiras –, foi proposto o Projeto de Lei 2401/2019, de autoria do próprio Poder Executivo, apresentado em 17 de março de 2019. Este PL dispõe sobre o exercício e o direito à prática da educação domiciliar e sugere a alteração da Lei nº 8.069 de 1990, Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), bem como da Lei nº 9.394/1996 de 20 de dezembro de 1996), a qual estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996).

De autoria dos então ministros Damares Regina Alves e Abrahan Bragança de Vasconcellos Weintraub<sup>15</sup>, a Exposição de Motivos Interministeriais (Nº 00019/2019 MMFDH MEC), anexa ao PL, argumenta que, apesar de informal, a educação domiciliar é uma realidade no Brasil. Por esta razão o Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos (representado por Damares Alves) em conjunto com o Ministério da Educação (representado por Weintraub), elaboraram a proposição para dispor normas gerais sobre a matéria e

<sup>15</sup> Em meados de junho de 2020 o economista Abrahan Weintraub deixou o Ministério da Educação, ficando em seu lugar o também economista Carlos Alberto Decotelli da Silva. Dias depois, Silva também deixou o ministério, que hoje é representado pelo advogado, teólogo e pastor protestante Milton Ribeiro.

estabelecer as devidas condições, principalmente do ponto de vista jurídico, para que estas famílias tenham liberdade de optar por educar seus filhos em casa. O documento apresentado considera como educação domiciliar “o regime de ensino de crianças e de adolescentes, dirigido pelos próprios pais ou responsáveis”.

Além da defesa da isonomia de direitos entre os estudantes da educação escolar e os da educação domiciliar, o documento considera que:

O ato normativo insere-se na seara dos Direitos Humanos, tratando de aspectos concretos relacionados à família e à educação dos próprios filhos. É nesse contexto que se situa a educação domiciliar. Nos termos da Declaração Universal dos Direitos Humanos, “os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos” (art. 26.3). Adota-se no art. 2º da Medida Provisória, a concretização dessa prioridade no direito de escolha à educação domiciliar.

Em seu Art. 1º, que dispõe sobre o exercício do direito à educação domiciliar no âmbito da educação básica, já no § 1º, o Projeto de Lei coloca que a educação domiciliar, apesar de estar no âmbito da educação básica, é um regime de ensino de crianças e adolescentes que será dirigido pelos próprios pais ou pelos responsáveis legais. (BRASIL, PL 2401/2019).

O Projeto de Lei também predispõe no Art. 2º que a prioridade no direito da escolha à instrução que será ministrada aos filhos é uma prioridade dos pais, mas determina no parágrafo seguinte que ao optar pela modalidade da educação domiciliar, os pais deverão assegurar a convivência familiar e comunitária dispostas no caput do art. 227 da Constituição Federal e no caput do art. 4º da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente. Além destes, outros aspectos tais como isonomia entre estudantes da educação escolar e educação domiciliar, registro periódico das atividades pedagógicas do estudante, certificação da aprendizagem, avaliação anual sob a gestão do Ministério da Educação, bem como critérios que desabilitam os pais de optarem pela educação domiciliar são tratadas nos demais artigos do referido projeto de lei (BRASIL, PL 2401/2019).

É no Art. 14º que o texto do projeto detalha uma das alterações que são propostas para a Lei nº 9.394, de 1996, a LDB. A primeira delas diz em seu Art. 5º que o poder público deve recensear anualmente os estudantes, mas zelar pela frequência escolar daqueles matriculados em “regime presencial”, o que altera o disposto no parágrafo III onde lê-se que o poder público deve “zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola”. Além dessa, outra modificação proposta pelo novo projeto para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação diz:

Art. 6º É dever dos pais ou dos responsáveis:

- I - efetuar matrícula das crianças na educação básica a partir dos quatro anos de idade; ou
- II - declarar a opção pela educação domiciliar, nos termos da lei.” (BRASIL, PL 2401/2019)

O Estatuto da Criança e do Adolescente diz, em seu Art. 55, que "os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular os filhos ou pupilos na rede regular de ensino” (BRASIL, 1990). No Art. 15 do PL 2401/2019<sup>16</sup>, seria garantido aos pais a opção de matricular os filhos na escola ou declarar escolha pela educação domiciliar, neste último caso, desde que apresentada documentação exigida no Art. 4º:

- I - documentação de identificação do estudante, na qual conste informação sobre filiação ou responsabilidade legal;
- II - documentação comprobatória de residência;
- III - termo de responsabilização pela opção de educação domiciliar assinado pelos pais ou pelos responsáveis legais;
- IV - certidões criminais da Justiça Federal e da Justiça Estadual ou Distrital;
- V - plano pedagógico individual, proposto pelos pais ou pelos responsáveis legais;
- VI - caderneta de vacinação atualizada.

Assim como Projetos de Lei que buscam a regulamentação da educação domiciliar, existem também associações formadas por pessoas interessadas em estender e partilhar apoio a quem opta por esta modalidade de educação. A Associação Nacional de Educação Domiciliar - ANED, bem como a Associação Brasileira de Defesa e Promoção da Educação Familiar – ABDPEF são exemplos dessas associações. Nas palavras do advogado e doutor em educação, Édison Prado de Andrade, que defende a ANED como *amicus curiae* na ação judicial que julga a constitucionalidade ou não do direito dos pais de educar os filhos em casa, estas associações buscam não só defender o direito, como também disponibiliza apoio jurídico em defesa das famílias em todo território nacional conforme exposto na página da Associação Nacional de Educação Domiciliar na aba “Breve Histórico”.

Além desta primeira finalidade, de subsidiar advogados na área educacional, a Associação Brasileira de Defesa e Promoção da Educação Familiar - ABDPEF enfatiza a promoção da educação familiar. Ao entender que é preciso fazer um caminho inverso àquele que atribui ao Estado a responsabilidade de educar as crianças e adolescentes, a ABDPEF intenta reverter na esfera política, judicial e até educacional o enfoque da quantidade de alunos

---

<sup>16</sup> No momento da escrita desta dissertação, a proposta seguia em tramitação na Câmara dos Deputados.

nas escolas, trabalhando para expandir a ideia do fortalecimento da família como instituição responsável pelo dever de educar.

Na apresentação inicial divulgada pelo canal ABDPEF, o advogado Édison Prado de Andrade ponderou que, para a associação, “a sala de aula e as escolas em geral, se constituíram em lugares de risco. Não só risco à integridade física, à integridade moral das crianças, mas também a integridade da própria intelectualidade, muitas crianças estão terminando o ensino fundamental, algumas delas sem aprender a ler<sup>17</sup>”. O advogado lembra ainda que os resultados dos exames nacionais e internacionais<sup>18</sup> são os medidores para esta avaliação. A associação considera, ainda, que as crianças estão entregues a um sistema de ensino escolarizado que não educa, mas que funciona como promotor do que chamam de “contra educação”. Por estas razões, a ABDPEF considera que a educação dos filhos compete, primordialmente, aos pais, sendo a família tida por eles como instituição essencialmente educacional, e não ao Estado, o que faz com que defendam a necessidade de se fazer um processo “de volta”, que permita desmistificar a ideia de que a responsabilidade de educar é do Estado.

Concomitantemente a este trabalho da ABDPEF está a Associação Nacional de Educação Domiciliar – ANED. Pelo histórico disponível na página oficial da ANED, a associação teve início quando, no ano de 2010, um grupo de pais insatisfeitos com a educação escolar que seus filhos recebiam nas salas de aula teria se unido na cidade de Belo Horizonte, capital mineira, com o intuito de buscar a regulamentação da educação domiciliar. A partir daí, por não haver no Brasil leis que proibissem a educação domiciliar e baseados no princípio da legalidade do Art. 5º, inciso II, da Constituição Federal, que diz “Ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa se não em virtude de lei”, este grupo iniciou uma pesquisa que revelou outras famílias praticantes ou que desejavam praticar o *homeschooling* (ANED, 2019).

Hoje, a ANED é uma instituição sem fins lucrativos e sua principal iniciativa é a conquista da autonomia educacional das famílias *homeschoolers*. Diferente de outros grupos que se opõem à instituição escolar, no site oficial da associação consta o esclarecimento de que:

Não nos posicionamos contra a escola, mas entendemos que, assim como os pais têm o dever de educar, têm também o direito de fazer a opção pela modalidade de educação dos filhos. Defendemos, portanto, a liberdade, e a prioridade da família na escolha do gênero de instrução a ser ministrado aos

---

17 Entrevista disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xv7EPOHHmNA>

18 Diversos pesquisadores brasileiros têm produzido estudos questionando a utilização das avaliações em larga escala por meio de provas padronizadas como instrumento de gestão das redes de ensino, bem como a responsabilização unilateral dos profissionais da educação. Entre os fatores questionados estão a disponibilidade de maiores repasses e recursos para as escolas com melhores resultados, o bônus para os professores, o estímulo à competição entre as escolas e redes de ensino por meio do ranqueamento e o entendimento enviesado de que estes resultados seriam o único indicador da qualidade do ensino.

seus filhos. Isso com base na Declaração Universal de Direitos Humanos, artigo 26, e no Código Civil Brasileiro, artigo 1.634. (ANED, 2019, *Quem Somos*).

A ANED, na condição de associação que tem interesse direto na regulamentação da educação domiciliar no país, participa com sugestões a cada vez que surge um novo projeto. Entre as sugestões está a busca pela garantia da liberdade de escolha educacional, a igualdade de direitos entre os estudantes domiciliares ou não, a simplificação do processo de registro de quem optar por esta modalidade de educação, e a flexibilização no sistema avaliador e certificador (ANED, 2019).

Atualmente, a educação domiciliar já está regulamentada em 63 países, tais como Estados Unidos, França, Canadá, Noruega, Itália, Portugal, entre outros e está presente nos cinco continentes (ANED, 2019). Além destes, Rússia, África do Sul, Colômbia, Chile e até o Equador também regulamentaram a prática de *homeschooling*.

Em matéria publicada em 2019 pelo jornal Gazeta do Povo e reproduzida pelo blog “Sempre Família”, Jônatas Dias Lima aponta que na Rússia, desde 2012 a modalidade foi regulamentada por fazer parte de uma reforma educacional e os números de adeptos estão estimado em cinquenta mil famílias. Em 2018, aquele país sediou o *Global Home Education Conference*, tido como maior evento mundial sobre ensino domiciliar. (LIMA, 2019)

Para demonstrar a extensão do fenômeno, também no continente africano a educação domiciliar esteve em pauta, tendo sido regulamentada na África do Sul em 1996, pelo então presidente Nelson Mandela, através da lei *South African Schools Act No.* (LIMA, 2019)

O mesmo pode-se dizer da América Latina. Na Colômbia, diz a reportagem, se reconhece legitimamente a modalidade, apesar de não haver uma lei específica que regule o *homeschooling*, devido ao Art. 68 da Constituição daquele país, onde se encontra garantido aos pais o direito de escolher o tipo de educação que será oferecida aos filhos. Estima-se que o número de famílias educadoras na Colômbia já chega em torno de 10 mil. O Chile, prossegue a matéria, aplica anualmente um exame aos chamados “estudantes livres”, *homeschoolers*. Já conhecido por ter a legislação mais liberal do continente, o país não possui uma lei específica, porém reconhece a legitimidade da modalidade através do Art. 19, parágrafo 10 da Constituição chilena, que diz ser preferencial o direito e o dever dos pais de educar os filhos. Por fim, o Equador, em 2008, promulgou através da sua constituição, a liberdade de que os pais através de seus princípios, crenças e opções pedagógicas escolham a modalidade de educação dos filhos. (LIMA, 2019)

Dados da ANED publicados no início de 2019, indicam que, no Brasil, a educação domiciliar também é um fenômeno consolidado, apesar de ainda não estar regulamentado. Esta opção teria crescido 2000% nos últimos oito anos, saltando de 360 famílias em 2011, para 7500 famílias em 2018. Segundo o levantamento feito pela associação, atualmente cerca de 15000 estudantes brasileiros com idades entre 4 e 17 anos estariam sendo educados em suas próprias casas, ao invés de serem enviados para a escola. (ANED, 2019).

Optar pela educação domiciliar traz implicações não só no campo educacional, político, mas também jurídico. Mais do que o direito de educar os filhos em casa, os casos que chegam aos tribunais envolvem os limites da liberdade de escolha das famílias. Em 2015, um caso envolvendo uma família da cidade de Canela, no Rio Grande do Sul, chegou até o Supremo Tribunal Federal após a família ter o pedido para educar uma criança de 11 anos, em casa, negado pela Secretária de Educação do referido município. O Ministro Luís Roberto Barroso, então relator do caso, manifestou-se “favorável ao reconhecimento do caráter constitucional e da repercussão geral do tema”.

José Onofre de Oliveira Vieira (2019) traz que, segundo o relator, deve-se permitir que as famílias eduquem seus filhos, pois é constitucional esta modalidade de ensino. De início, Barroso ponderou sobre a liberdade e o direito dos pais em escolher a maneira de educar seus filhos, e a existência de uma imposição por parte do Estado, lembrando que a Constituição não exige a matrícula em instituições oficiais de ensino. Depois, apontou a possibilidade de uma dupla leitura do texto constitucional: a Constituição não faz menção sobre ensino domiciliar, mas, por não haver no texto uma vedação explícita, haveria, assim, a liberdade de optar por esta modalidade. O ministro alegou que resultados da Prova Brasil de 2017 apontavam a ineficiência do Estado nas políticas públicas educacionais, e sustentou que questões filosóficas estavam entre os fatores favorecedores da autonomia das famílias.

Ainda sobre esta escolha por parte das famílias, Barroso considerou que a opção por este método demonstrava genuína preocupação, uma vez que seria mais trabalhoso e exigiria mais dedicação para planejamento. Sobre os motivos dessa escolha, ele enumerou:

o objetivo de conduzir diretamente o desenvolvimento dos filhos; o fornecimento de instrução moral, científica e religiosa; a proteção à integridade física e mental dos educandos; o descontentamento com a eficácia da educação pública ou privada; o desenvolvimento de um plano de ensino adaptado às peculiaridades das crianças e dos adolescentes; a crença na superioridade do método de ensino doméstico; e, por fim, a dificuldade financeira ou geográfica de acesso às instituições de ensino tradicionais. (VIEIRA, 2019, p.1)

Um fato que, embora temporário, empolgou as famílias *homeschoolers*, ocorreu em 2016, quando o STF atendendo ao pedido da ANED interrompeu todos os processos que tramitavam em território nacional. Contudo, em setembro de 2018 o Supremo, mesmo após o voto favorável do relator, decidiu, pela maioria dos votos, negar provimento ao recurso de nº 888815, considerando que a educação domiciliar não seria inconstitucional, embora precisasse ser regulamentada por lei. A decisão, então, deixou desamparadas as famílias *homeschoolers*, que ainda aguardam a aprovação de projetos de lei que os resguardem juridicamente.

O Plenário do Supremo Tribunal Federal (STF) negou provimento ao Recurso Extraordinário (RE) 888815, com repercussão geral reconhecida, no qual se discutia a possibilidade de o ensino domiciliar (*homeschooling*) ser considerado como meio lícito de cumprimento, pela família, do dever de prover educação. Segundo a fundamentação adotada pela maioria dos ministros, o pedido formulado no recurso não pode ser acolhido, uma vez que não há legislação que regule preceitos e regras aplicáveis a essa modalidade de ensino. (SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL, 2018)

Analisando o cenário atual, nota-se a existência tanto da argumentação proveniente de famílias, associações e políticos engajados na busca pela regulamentação da educação em casa, quanto à presença de ponderações em sentido contrário ao da legalização do *homeschooling*.

## 2 PERCURSOS DA PESQUISA

Conforme visto na introdução, a pesquisa tem como objetivo mais amplo conhecer a prática de educação desescolarizada adotada pela comunidade de uma ecovila de Minas Gerais, para verificar *se* e *como* as motivações dos adultos do grupo se relacionam com alguns dos fundamentos teóricos do *unschooling*. Para tanto, dedicamos o primeiro capítulo ao estudo de fundamentos teóricos da desescolarização e à compreensão dos principais argumentos daqueles que, hoje, postulam ou não em seu favor.

Depois de contextualizada a temática e de terem sido estabelecidas as bases teóricas, neste segundo capítulo passamos a apresentar o campo da investigação. Iniciamos, então, com uma reflexão sobre a metodologia escolhida, para, na sequência, discorrermos sobre o *locus* da investigação e os elementos que permitem o tratamento como estudo de caso.

### 2.1 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Para alcançar o objetivo proposto, optamos pela realização de um estudo de caso, assim entendido segundo a perspectiva de autores como Robert Stake (1999) e Robert Yin (2001).

Ainda que não comunguem em todos os sentidos, os dois autores citados defendem que uma característica primordial dos estudos de caso são as especificidades e particularidades dos mais variados objetos. Como ressalta Stake (1999, p. 16) o estudo de caso “nos interessa tanto pelo que têm de único como pelo que têm em comum. Pretendemos compreendê-los. Gostaríamos de ouvir suas histórias”.

Para este autor, o pesquisador estará frente a um estudo de caso quando se deparar com um objeto que traz consigo essa diferenciação que o distingue dos seus pares (quando houver). Além disso, o autor entende que “um caso pode ser uma criança, um grupo de alunos ou um

determinado grupo de profissionais que estudam alguma situação da infância. O caso é um entre muitos<sup>19</sup>” (STAKE, 1999, p.15). E, em qualquer estudo nos concentramos nesse “um” por ser algo específico, porém em completo funcionamento.

Comparando com outras estratégias de pesquisa, como a documental, a etnográfica e a histórica, Yin (2001) considera que suas diferenças em relação ao estudo de caso estão basicamente no modo de coletar e analisar provas empíricas, e que cada uma apresenta suas vantagens e desvantagens. Assim, para obter bons resultados em um estudo de caso é preciso conhecer essas diferenças. Para o autor, é necessário compreender que independente da estratégia escolhida não há uma hierarquização entre elas e que uma não deve ser vista como mais importante do que outra, mas como mais apropriada (YIN, 2001). O Estudo de Caso pode ser entendido como uma investigação empírica pela qual um determinado evento ou situação é estudado em profundidade em seu próprio contexto, considerando-se, portanto, tudo aquilo que o torna peculiar bem como sua complexidade. Como explicam Menga Lüdke e Marli André (1986, p.17)

O caso é sempre bem delimitado, devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular. Segundo Goode e Hatt (1968), o caso se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo. O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações. Quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso.

Mesmo sendo muito utilizado, principalmente nas Ciências Sociais e na Educação, o estudo de caso sofre diversas críticas. A principal delas está relacionada ao fato de que não objetiva a generalização, o que faz com que adeptos de outros métodos (sobretudo em abordagem quantitativa), questionem sua eficácia.

Apesar de ser considerado como um método frágil por alguns autores, Yin (2001) desmistifica esta afirmação ao demonstrar que o estudo de caso, além de “ocorrer quando o pesquisador tem a oportunidade de observar e analisar um fenômeno inacessível à investigação científica” (idem, p.63), também possibilita compreender fenômenos sociais complexos e desta forma tem sido frequentemente utilizado, apesar dos estereótipos. Por este aspecto, o autor destaca o cuidado que o pesquisador deve ter em realizar bons estudos de caso, que superem as

---

19 Tradução própria de “El caso puede ser un niño. Puede ser un grupo de alumnos. o un determinado movimiento de profesionales que estudian alguna situación de la infancia. El caso es uno entre muchos. En cualquier estudio dado, nos concentramos en ese uno” (STAKE, 1999, p.15).

críticas comumente lançadas ao método, como a de que se trataria de uma estratégia fácil e para a qual se exigiria menos rigor metodológico.

Robert Bogdam e Sari Biklen (1994) estão entre os autores que apontam que o estudo de caso seria uma estratégia mais fácil, uma vez que tem como foco um único objeto.

Essa visão equivocada, das supostas facilidades do método, também é rebatida por Yin (2001), quando este autor argumenta que

Na realidade, as exigências que um estudo de caso faz em relação ao intelecto, ao ego e às emoções de uma pessoa são muito maiores do que aqueles de qualquer outra estratégia de pesquisa. Isso ocorre porque os procedimentos de coleta de dados não são procedimentos que seguem uma rotina (YIN, 2001, p. 80).

Sustentando que bons estudos de caso são muito difíceis de serem realizados, o autor apresenta as habilidades desejáveis aos que se propõem a fazer uso de tal estratégia, demonstrando que, independente do tipo de caso em estudo, a pessoa deve

[...] ser capaz de fazer boas perguntas - e interpretar as respostas; [...] ser uma boa ouvinte e não ser enganada por suas próprias ideologias e preconceitos; [...] ser capaz de ser adaptável e flexível, de forma que as situações recentemente encontradas possam ser vistas como oportunidades, não ameaças; [...] ter uma noção clara das questões que estão sendo estudadas, mesmo que seja uma orientação teórica ou política, ou que seja de um modo exploratório. [...] ser imparcial em relação a noções preconcebidas, incluindo aquelas que se originam de uma teoria. Assim, a pessoa deve ser sensível e estar atenta a provas contraditórias. (YIN, 1991, p. 81).

Apesar das divergências quanto às alegadas facilidades e dificuldades, os autores consultados têm em comum o entendimento de que o pesquisador, sobretudo quando iniciante, deve certificar-se de que o estudo é suficientemente interessante para manter seu entusiasmo. Sugerem, da mesma forma, que não se perca de vista a praticidade necessária para que o estudo seja concluído com as fontes existentes e dentro do prazo previsto, e recomendam que se atente à localização das fontes de dados, para que o acesso seja possível.

Outro aspecto importante é a classificação dos estudos de caso. Enquanto Yin (1991) entende que um estudo de caso pode ser classificado como *único*, *crítico* ou *múltiplo*, Robert Stake (1999) apresenta uma tipologia distinta: *intrínseco*, *instrumental* ou *coletivo*.

A este respeito, Luísa Lúlia Feitosa Simões (2019, p. 82) pondera que

as tipologias ‘crítica’ e ‘instrumental’, utilizadas pelos autores citados, dizem

respeito ao interesse do pesquisador em utilizar o caso estudado como aporte para outra investigação. Já as tipologias de Estudos de Caso ‘coletivo’ e ‘múltiplos’ são terminologias bem aproximadas e nelas fica claro que o pesquisador não se encontra em um só caso, mas sim em vários, com o objetivo de investigar um fenômeno que envolve vários casos.

A autora observa, ainda, que o estudo de caso *intrínseco* (de Stake) seria equivalente ao estudo de caso *único* (de Yin), posto que ambos se dão “quando o pesquisador quer compreender com profundidade um caso específico, considerando suas peculiaridades” (SIMÕES, 2019, p. 82). Assim sendo, o estudo de caso aqui apresentado pode ser considerado como de tipo único pela perspectiva de Yin (1991), ou intrínseco pela de Stake (1999). Foram levadas em conta as peculiaridades do caso, o acesso à comunidade e aos sujeitos envolvidos, e, principalmente, a importância da questão na área da Educação, dado o crescimento do interesse pelo fenômeno na sociedade e a pouca literatura sobre as práticas que já vêm acontecendo.

Para conduzir um estudo de caso único, uma etapa fundamental é a definição da unidade de análise, que, no entendimento de Stake (1999), nada mais é que o próprio caso, via de regra escolhido a partir da conjugação de peculiaridade e complexidade. Outras etapas, entretanto, se fazem igualmente necessárias, como a coleta de dados, a sistematização e a análise dos resultados.

Conforme exposto na Introdução, inicialmente as pesquisas bibliográfica e documental foram realizadas. Em meio a isso, alguns dados de campo foram coletados por meio de observações e conversas esparsas ocorridas ainda na fase de sondagem. Em etapa posterior, foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com seis adultos da ecovila. Com a aplicação deste instrumento pretendemos saber como se dá a educação das crianças e jovens, conhecer as motivações da opção pela educação em casa e compreender a concepção de educação da comunidade em questão.

Devido ao prolongamento da recomendação de isolamento social motivada pela pandemia de COVID-19, as entrevistas foram realizadas de modo remoto, por meio de um aplicativo de videoconferências. Não obstante a situação imposta à pesquisa pelo quadro sanitário atual, foram mantidas as demais condições previamente acordadas, como duração média de meia hora, abordagem individual e encaminhamento, ao participante, de uma cópia da transcrição da gravação. Depois de transcritas, as entrevistas foram sistematizadas a partir de temas identificados após a leitura dos dados produzidos, e analisadas.

A escolha dos entrevistados se deu a partir dos objetivos da pesquisa e das sondagens com o grupo. Como as visitas presenciais na ecovila foram suspensas, nosso contato passou a

acontecer por meio de mensagens e chamadas de vídeo pelo *Whats App*. Entre os adultos, quem disponibilizou o contato para a troca de mensagens foi o filho do casal, Félix, que levou aos adultos o convite para participarem das entrevistas. Foi ele também que, a partir da apresentação da abordagem da pesquisa e dos nossos objetivos, auxiliou na escolha dos entrevistados.

Félix nos descreveu a quantidade, os nomes e os pais das crianças da ecovila. A partir daí, juntos deliberamos que, para atingir nossos objetivos, seria conveniente conversar com o casal fundador, os casais que têm filhos em idade de escolarização e com o próprio Félix, uma vez que ele nos contou que além de ajudar a ensinar os irmãos mais novos quando estes deixaram de frequentar a escola na cidade, atualmente dá “*aulinhas de espanhol*” para os sobrinhos.

Na etapa final dos trabalhos, os dados foram colocados em triangulação, tendo como referência central a proposta de Augusto Triviños (1987), para quem os fenômenos sociais devem ser reconhecidos em sua multicausalidade, não podendo ser concebidos “sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macrorealidade social” (TRIVIÑOS, 1987, p. 38).

Outro autor que contribui para a compreensão dessa estratégia é Norman Denzin (1978), que considera a existência de diferentes formas de triangulação, sendo as mais usuais a triangulação de dados e a metodológica.

Para Denzin (1978), a triangulação metodológica pode ser realizada de duas formas: intermétodos e intramétodo. No primeiro caso, seriam colocados em diálogo métodos quantitativos e qualitativos, no segundo, apenas métodos qualitativos. Quanto à triangulação de dados, o autor pondera que esta pode vir a se entrelaçar com a triangulação metodológica, naqueles casos em que os dados foram produzidos em momentos distintos recorrendo-se, também, a diferentes procedimentos metodológicos (DENZIN, 1978).

Em sua proposta de triangulação de dados, Triviños (1987) identifica que os três eixos a serem explorados seriam: (a) processos e produtos centrados no sujeito; (b) elementos produzidos pelo meio em que o sujeito se insere; e (c) processos e produtos originados pela estrutura socioeconômica e cultural.

Assim, a partir deste autor, ao triangular os dados temos, no primeiro vértice, aqueles que forem obtidos diretamente junto aos sujeitos, por meio das entrevistas, incluindo suas trajetórias, percepções e visões de mundo, bem como seu entendimento do fenômeno em discussão; no segundo vértice, estão dados que expressam elementos produzidos pelo meio, como registros das visitas feitas à comunidade por ocasião da sondagem, e informações obtidas

em documentação audiovisual *da ecovila e sobre a ecovila*<sup>20</sup>. E, no terceiro vértice, constam reflexões relacionadas ao macroorganismo social, que foram propiciadas pela pesquisa bibliográfico-documental.

Vale lembrar que o termo dados, segundo Triviños (1987, p. 141) refere-se a “todo tipo de informação que o pesquisador reúne e analisa para estudar o fenômeno social”. Assim, partindo deste pressuposto, acreditamos que a triangulação de dados diversificados, obtidos de diferentes formas, contribuiu para atingir o objetivo básico de alcançar “o máximo dos aspectos descritivos”, bem como a compreensão do fenômeno em estudo.

## 2.2 O *LOCUS* E OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Considerando que a pesquisa consiste em um estudo de caso envolvendo a comunidade de uma ecovila, para apresentar o *locus* cabe, inicialmente, tecer algumas breves considerações sobre essa forma de existência coletiva e sustentável. Gustavo Prado (2018) está entre os autores que caracterizam as ecovilas como “comunidades intencionais”, nas quais, além de uma visão de mundo particular, se entremeiam quatro dimensões de sustentabilidade: social, econômica, ecológica e espiritual.

Este autor argumenta que a primeira comunidade intencional remontaria “ao sexto século antes de Cristo, quando os seguidores de Buda formaram, em diversas partes da Índia, os ‘Ashrams’- comunidades projetadas para prover um ambiente ordenado, produtivo e com foco no desenvolvimento espiritual” (PRADO, 2018, p. 18). Já o movimento das ecovilas, explica o autor, teriam suas origens no século passado, entre as décadas de 70 e 80, em um contexto contracultural, marcado pela contestação da irresponsabilidade ecológica e da superficialidade da experiência humana nas sociedades de consumo.

Nesse mesmo contexto, uma fonte de inspiração para as ecovilas seria o movimento chamado de “*co-housing*”. Surgido na Dinamarca na década de 60 e rapidamente espalhado pela Europa, o “*co-housing*” pode ser entendido como um tipo de contracultura espacial que consistia na formação de uma comunidade intencional na qual os membros teriam suas casas individuais, e, ao mesmo tempo, disporem de importantes espaços compartilhados. Seus

---

20 Em sua página do YouTube, a comunidade de artesãos divulga diversos vídeos nos quais tanto o trabalho artesanal quanto o cotidiano familiar são apresentados ao público em geral. Também cabe destacar que recentemente o grupo protagonizou um interessante documentário audiovisual produzido por um documentarista israelense, que está em vias de lançamento naquele país.

objetivos gerais seriam aliar a redução de custos materiais com o desenvolvimento de um forte senso de comunidade (PRADO, 2018).

Tecendo um paralelo entre as primeiras ecovilas, surgidas por inspiração direta dos movimentos contraculturais, com as ecovilas da atualidade, o autor observa que, não obstante reformulações, existem também continuidades significativas. Ainda hoje, as “ecovilas buscam construir uma educação holística, ou seja, que entenda o mundo e o ser humano de uma forma completa/total, e não fragmentada”, nelas, parte-se de entendimento de que “a vida voltada para o materialismo é incompleta, no sentido de não ter propósito, e causadora de desperdício, alienação político-social e individualismo” (PRADO, 2018, p. 23).

Ademais, mantém-se a forte oposição ao uso da violência e a tendência ao pacifismo, que foi um dos pontos de origem das ecovilas precursoras, bem como a crítica ao imperialismo e às consequências da globalização. Finalizando, Prado (2018, p. 24) observa que

A busca por uma vida mais plena, do ponto de vista holístico, e pela felicidade em comunidade podem ser considerados um resgate do prazer de viver, o que, de certa forma, tem relação com a filosofia do hedonismo, defendida pelos movimentos de contracultura. Porém, no que tange o uso das drogas, há rejeição pela maior parte do movimento das ecovilas, principalmente, por isto representar uma perda da sobriedade e consciência, consideradas essenciais para o autoconhecimento e, conseqüentemente, para a construção de uma comunidade harmônica. (ECOVILAS BRASIL, 2016)

Guiliana Cappello (2013) nos explica que uma das primeiras definições de ecovila é a registrada por Robert e Daiane Gilman no relatório *Ecovillages and Sustainable Communities*, publicado em 1991, em que consta que se trata de um “assentamento estabelecido em escala humana no qual as atividades estão mais inofensivamente integradas ao mundo natural, de maneira a dar um suporte saudável ao desenvolvimento humano, e com condições de se perpetuar com sucesso por um futuro indeterminado” (CAPELLO, 2013, p. 55).

Para Ricardo Braun (2001, p. 39), “as ecovilas são comunidades intencionais baseadas num modelo ecológico que focaliza a integração das questões culturais e socioeconômicas como parte de um processo de crescimento espiritual compartilhado”.

Isto posto, a ecovila em estudo está localizada numa área rural de vinte e quatro hectares de um município de pequeno porte do interior de Minas Gerais. Foi fundada por um casal, aqui identificados como Hélio e Iris<sup>21</sup>, que, motivado pelo sonho de viver de maneira mais sustentável e do artesanato que produziam, buscaram um estilo de vida distinto do hegemônico.

---

21 Conforme informado na Introdução, os participantes da pesquisa serão identificados por pseudônimos como parte das medidas protetivas acordadas com o Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Universidade de Uberaba. Da mesma forma, o município onde a ecovila está situada não será identificado.

Trata-se de uma ecovila familiar, cujos habitantes são o casal fundador, seus filhos, noras, genros e netos.

Ao adentrar na propriedade, que em condições normais<sup>22</sup> é aberta uma vez ao mês para a comercialização do artesanato, o visitante percebe que a propriedade é bastante arborizada. Na entrada, há uma represa de água e logo após a casa principal, chamada por alguns moradores de “casa sede”. Trata-se de uma construção que já existia no local e após a mudança da família para a ecovila foi sendo decorada ao gosto dos moradores, como é possível notar pelas gravuras e desenhos nas paredes externas da varanda. Ali também funciona a cozinha da casa, ao ar livre, tendo ao lado um tanque, sempre com legumes e verduras expostos, que são utilizados no preparo dos alimentos.

Ao lado da varanda da “casa sede” fica o local onde os visitantes são recebidos e acomodados debaixo de uma árvore frondosa. Ali, há alguns banquinhos em círculos e uma mesa de madeira, onde longas conversas ocorrem com frequência, acompanhadas de deliciosas xícaras de café ou de kombucha<sup>23</sup>, preparada ali mesmo na ecovila.

Há alguns metros da casa é possível ver o barracão de produção de cerâmica. Por toda parte existem potes, vasos, e outros utensílios prontos para serem comercializados. Também ficam ao alcance dos olhos, paletes de madeira, caixas de papelão para embalar, algumas peças de ferro penduradas na entrada. Espalhadas pelo barracão estão várias mesas e ferramentas usadas pelos artesãos, a maromba de barro, e logo no fim do corredor está o forno onde são queimadas as peças. Ao redor do barracão, do lado externo, misturados à vegetação, há muitas outras peças e vasos de cerâmicas também prontos e enfileirados.

Para quem sai do barracão de produção, do lado direito é possível ver uma construção feita com ferros em formato de meio globo, um espaço usado para pendurar tecidos como se fossem redes e que também abriga alguns potes de cerâmica. É possível ver também um enorme quintal ao lado da casa principal, que dá acesso as outras construções: um espaço usado para as festas e onde as crianças brincam livremente. Na ecovila, para qualquer lado que se olha, vê-se o verde das árvores, as folhas das bananeiras e coqueiros, o trânsito dos moradores com as crianças sempre por perto e cada um com suas ocupações.

Ao longo da propriedade estão distribuídas a horta, o rio que passa pelas terras da ecovila e as casas quase ocultas pelas árvores. Estas são construídas através de um método alternativo ao sistema usual, criado pelos próprios moradores, e similar à bioconstrução. Ali todos buscam

---

22 Devido ao quadro sanitário imposto pela pandemia da COVID-19, a ecovila não está recebendo visitantes presencialmente, mas somente por meio de vídeo-chamada.

23 Trata-se de uma bebida não alcoólica fermentada, que contém propriedades probióticas.

se envolver nas construções, entretanto, os moradores buscam contratar parceiros para colaborar quando necessário. Não há uma distância média, nem pré-estabelecida para construir as casas. Aos olhos de um visitante alheio às dinâmicas de uma ecovila, pode parecer que o local para a construção das casas é escolhido de maneira aleatória, contudo, a ideia é sempre usar o espaço de modo inteligente, construindo em lugares onde o cultivo seja inapropriado.

Além disso, na ecovila há poucos animais domésticos, mas há criação de galinhas para o consumo dos ovos e alguns cães. No quesito hidrográfico, a propriedade é privilegiada com alguns pontos de nascentes de água, além de fazer divisa com um córrego e um rio. A água usada pelos moradores é encanada e a rede de esgoto é viabilizada por meio de tanques sépticos, para evitar o despejo de material impróprio nos lençóis freáticos.

O visitante, ao caminhar pela propriedade, percebe que nas copas das árvores há pássaros típicos do Cerrado mineiro, como sabiás, papagaios, maritacas, mutuns, curicacas, entre muitos outros que de canto em canto tecem um som natural por toda a ecovila. Aos sons dos pássaros e da correnteza do rio se entremeia o cheiro do barro, do forno onde são queimadas as peças produzidas no barracão de cerâmica, que se misturam ao ar fresco das copas das árvores, produzindo uma agradável sensação de conexão com a natureza.

O casal fundador tem quinze filhos, sendo que quatorze deles moram na ecovila<sup>24</sup>. Orientados e ensinados desde muito jovens pelo patriarca da família e sua esposa, os artesãos trabalham na oficina de cerâmica produzindo potes, vasos, esculturas e diversas outras peças com a argila. Além da cerâmica, outros artesanatos também são produzidos através de materiais como o bambu e o ferro. Contudo, a arte dos moradores não se restringe à cerâmica, ali eles têm projetos de oficinas de dança e de modelagem.

Parte desta história tem seu princípio ainda quando o pai da família era solteiro. Quando começou o duradouro relacionamento com Iris, o desejo por esse estilo de vida já existia. Em 1985, Hélio se propôs a buscar um espaço rural para poder criar os filhos num estilo distinto do combo “emprego, dinheiro e sucesso”. Foram anos de preparação e planejamento, até que, em 2009, a família decidiu mudar-se definitivamente para as terras onde hoje fica a ecovila.

Apesar dos receios quanto ao futuro dos filhos e dos netos, nas palavras da matriarca eles “fizeram a escolha certa”. No decorrer de 2010, os artesãos juntaram o estoque de cerâmica e, posteriormente, transportaram o galpão de produção da cidade para a ecovila. A partir de então, a família começou um processo de adaptação ao espaço rural e de maior conexão com a natureza.

---

24 Dados obtidos em 2020.

O pai e fundador da ecovila é Hélio, artesão, hoje com 65 anos de idade. Segundo ele, nunca se adaptou bem às exigências da escola do seu tempo. Já rapaz, aos 22 anos, inconformado com o estilo de vida e os padrões urbanos, se propôs a formar uma família, mas com estilo de vida diferente do dominante, mesmo que isso significasse “uma vida tumultuada devido à alienação social”. Ao conhecer sua futura esposa, Iris, partilhou com ela suas expectativas para o futuro, iniciando-se, assim, a história do casal e sua busca por uma nova vida.

Ainda que este projeto estivesse presente em suas vidas há muito tempo, a matriarca da família, aqui chamada de Iris, ressalta que quando se mudaram para a ecovila ela já tinha a idade de 49 anos. Ela reencontrou o jovem Hélio na década de 70, quando cursava Comunicação Social em Belo Horizonte, e decidiu unir-se a ele e abraçar seu projeto de viver uma vida mais autêntica, rompendo com padrões nos quais não acreditavam.

Iris explica que, entre seus princípios, está a crença na capacidade feminina de conduzir o nascimento dos próprios filhos. Dos quinze filhos que teve, apenas o primeiro nasceu no hospital. Os demais nasceram em casa, em partos naturais, nas mais variadas posições, inclusive na água, sem acompanhamento médico, sem pré-natal e com a participação do esposo. Entusiasta do parto natural, hoje ela é avó e faz questão de acompanhar a gestação e o nascimento natural dos netos.

Como informado anteriormente, dos quinze filhos, quatorze moram na ecovila. Apenas um deles, após se casar, separou-se do grupo, indo viver na Argentina.

Os filhos solteiros vivem na mesma casa, chamada de “casa dos solteiros”. São eles: Berilo, o primogênito, Dilan, o caçula, Marvin, Aurora, Estela, Nilo, Félix, Ravi, este último divorciado, e Marjorie. Suas idades variam entre 40, o mais velho, e 18 anos o mais novo.

Os casados vivem em suas próprias casas, com seus cônjuges e filhos. Entre eles estão Dimas, casado com a Ayla, com quem tem um filho de 6 meses; Nara casada com Noah, com quem tem uma filha de 4 meses; Maia casada com Acácio, com quem tem oito filhos, cujas idades variam de 1 a 12 anos; Oliver, casado com Cristal, com quem tem duas filhinhas, a mais velha de 2 anos, a caçula com 6 meses, e Melissa casada com Isaac, que têm três filhos com idades entre 1 e 4 anos.

Constata-se, assim, que a comunidade familiar é constituída por três gerações, uma delas composta por crianças e jovens – parte deles em idade escolar.

A mudança para a área rural teve impacto e implicações na vida de todos da família. Já havia quem era casado e tinha filho, outros cursavam uma graduação e estavam habituados ao ritmo da vida urbana. No entanto, explica Félix, pelo desejo dos pais e pela harmonia familiar,

todos acabaram se mudando para o lugar onde hoje é a ecovila, deixando a vida que tinham para trás e abrindo-se a novos aprendizados.

*[...] quando chegamos aqui, há dez anos, ficamos sem chão. Eu trabalhava, tinha amigos, ia para a faculdade, tinha uma rotina urbana e quando sai disso foi preciso construir outro estilo de vida, procurar respostas diferentes, por exemplo, na cidade a gente coloca os filhos na escola, depois crescem, vão para a faculdade, casam, tem uma vida comum. Aqui na área rural começamos a questionar: para que a faculdade? qual a sua serventia aqui? Não que aqui não haja demanda de formação superior, mas elas são menores que na cidade. Aqui temos tido respostas para nossa sobrevivência, um lucro e um ganho que são suficientes para nós. (FÉLIX)*

Como em todo início, as dificuldades se fizeram presentes. Foi preciso buscar acostumar-se com a vida em meio à natureza, o que envolve uma transformação em relação aos padrões de comportamento predominantes no meio urbano. Era preciso estar aberto para aprender com o novo meio em que estavam habitando, como reforça Félix:

*Eu enxergo a Vila como uma formadora de opinião porque ela nos ensinou um estilo de vida diferente. A gente está sendo formado aqui diariamente a ter uma opção de vida diferente, a ter respostas para as demandas humanas que todos temos, mas que a sociedade dá de uma forma e quando você sai dela, você fica meio sem chão.*

O estilo de vida do grupo tem como princípios a produção local e orgânica dos alimentos, preferência por sistemas de energia renováveis, bioconstrução, esquemas e apoio familiar e social, diversidade de manifestações artísticas, empoderamento mútuo, governança circular, economia solidária, cooperativismo, parto humanizado, entre outros.

A este respeito, outro filho do casal, Oliver, faz a seguinte ponderação:

*Para mim, um estilo de vida diferente seria você se livrar dos padrões que são impostos às pessoas. A sociedade funciona baseada em regras e padrões de comportamentos e consumo que a pessoa precisa se adequar para ter um desenvolvimento satisfatório dentro da cidade, a pessoa precisa se encaixar numa espécie de tribo urbana, ela não pode ser totalmente livre, a não ser que se torne totalmente marginalizada pelas escolhas pessoais. Aqui procuramos romper paradigmas. Na vila é possível ter uma rotina diferente, na cidade é muito corrido e concorrido também, porque funciona a base de ideologias e é muito opressora.*

A partir destes princípios, o grupo divide-se em cuidados que abrangem a preocupação com a sustentabilidade, por meio do plantio da horta e da área frutífera, a bioconstrução que trata da construção das casas da ecovila pelos próprios moradores, os partos humanizados, a movimentação cultural que envolve artesanato, apresentações teatrais, a música e a dança,

exposições de peças de cerâmica em outras regiões do país. O artesanato é produzido com diferentes tipos de argila de algumas cidades de Minas Gerais e também de São Paulo, para dar tonalidades diversificadas e estilo próprio às peças, que depois são embaladas e enviadas para outras regiões do país.

As tarefas no ateliê ocupam uma parte do dia, geralmente à tarde. A jornada de trabalho é limitada para que o trabalho seja desenvolvido pelos artesãos com prazer, evitando que seja afetado pela demanda dos clientes, e sem visar elevados lucros. Nos outros períodos do dia, os núcleos familiares que compõem essa grande família se dividem em tarefas sem cunho comercial, tais como os cuidados com a própria casa, com a alfabetização das crianças, com estudos e pesquisas pessoais; outros trabalham na manutenção de páginas da internet, com o cultivo da horta, nas construções, no trabalho coletivo da casa sede, onde são feitas as refeições principais.

Reuniões e longas conversas também fazem parte do dia a dia do grupo. Em tais circunstâncias são tratados assuntos diversos e coletivos, havendo um planejamento das ações que serão desenvolvidas. Sobre a divisão das tarefas, todos participam de alguma maneira. Homens e mulheres dividem-se, por meio de um rodízio, para cozinhar, cuidar das crianças, arrumar a casa, cultivar a horta, bem como outras atividades.

Alguns adultos vão às compras em uma cidade vizinha, mas não incluem produtos enlatados no cardápio, posto que a ideia é buscar uma alimentação o mais próximo possível do natural. O almoço acontece sempre na “casa sede”, ao passo que as demais refeições se dão nas casas de cada núcleo familiar.

Durante a pesquisa havia sido deliberado que uma mãe ficaria a cargo de desenvolver atividades com as crianças, enquanto as demais se reuniam para preparar o almoço.

As crianças da ecovila recebem desde a tenra idade cuidados voltados para o estilo de vida natural. Os pequenos acompanham as mães nos *sling*<sup>25</sup> enquanto estas cuidam dos afazeres. Há uma predileção pela amamentação natural das crianças, as fraldas usadas são de tecido e presas com alfinetes de metal, aos moldes antigos.

Construir as próprias casas, fazer o sabão caseiro reaproveitando gordura usada, são iniciativas do grupo que visam manter um estilo de vida voltado para a sustentabilidade, entretanto, o viver em meio à natureza vai além da preocupação com a vida saudável e sustentável: além de buscar um contato pacífico com o meio, interagir e compreender-se como

---

25 *Sling* é um carregador de bebês, que permite aos cuidadores da criança que fiquem com as mãos livres enquanto a mantém junto a seu corpo. Muito utilizado em culturas tradicionais, em nossa sociedade ele é feito com um pano de aproximadamente dois metros, ajustado no corpo por meio de argolas e amarrações.

parte da natureza tem se tornado imprescindível para os moradores. Um deles, ponderou que a rotina da vila se assemelha à fala do filósofo grego Heráclito, que em certa ocasião disse que “ninguém se banha duas vezes no mesmo rio, porque tanto a água quanto o homem mudam incessantemente”. Assim é a ecovila: entre as tarefas do dia a dia, há sempre o cuidado com a possibilidade de uma parada para uma conversa. Se surgir um assunto fundamental, as demais coisas ficam em segundo plano evitando assim o automatismo e buscando dar vazão às discussões e ao sentido da vida na ecovila.

Nesse sentido, há uma preocupação com o que foi por Isaac chamado de “cura da rotina”: todos os dias há tarefas a serem realizadas, mas o modo de realizá-las é buscando entender se há espaço para o humor ou não. Numa analogia com a minhoca, que à primeira vista pode parecer ser um bicho asqueroso, Isaac comenta que “é o trabalho delas que produz o húmus, muito útil para as plantas. E húmus assemelha-se a humor, assim, os moradores procuram trabalhar com humor, com prazer que contagie a si mesmo e os outros.”

Sobre a rotina e o dia a dia, a única crença é a de que rotina precisa ser saudável. Na ecovila, evita-se seriamente a rigidez no cotidiano. A rotina é flexível. Conforme vivem, vão percebendo a funcionalidade das coisas, sempre dispostos a rever. O que foi pensado e feito em uma semana pode ser mudado na semana seguinte, caso o grupo ache viável. Muitas tarefas são feitas em mutirões - desde as refeições, o cultivo da horta, as construções. Num horário determinado as pessoas se reúnem, as mães levam as crianças, os bebês, sem obrigatoriedade, mas há incentivo para que todos se envolvam.

Em relação ao trabalho, os moradores tentam ressignificar aquilo que é importante para a vida. À medida que convivem naquele espaço, buscam entender que à frente do que chamaram de “instâncias impostas na sociedade”, estão aquelas mais essenciais, como a relação entre as pessoas, a liberdade de expressão da personalidade de cada morador, a índole, o pensamento sobre como se dá a socialização, que muitas vezes ficam obscuras na sociedade, mas que na ecovila há uma dedicação em entender as condições do comportamento, das relações e até dos problemas pessoais que existem ali.

Para o grupo, a carreira profissional não é mais importante do que uma família. Segundo eles, na “sociedade comum” as pessoas usam o trabalho para dizer que estão provendo o sustento da família, tentando oferecer e buscar uma condição ideal de vida, porém, a própria dedicação a esse trabalho as afasta, tornando-as alheias ao dia a dia dos filhos.

Em conversa, um dos moradores, genro do casal fundador, diz:

*Hoje percebo que fora daqui, durante meus estudos e minha especialização eu parecia estar sendo enganado no que significa cuidar do outro e da família e até de si mesmo. Não que aqui eu não trabalhe, aqui tenho uma empresa de produção audiovisual, produção de marketing, presto serviço para a prefeitura do município vizinho, mas o modo de realizar este trabalho não é automatizado porque todos os dias nos temos oportunidade de pensar o modo de fazer, o tempo que dedicamos a ele e, principalmente a maneira como nós nos relacionamos com esse trabalho. Trabalhar envolve aspectos do nosso interior, da nossa alma, da nossa personalidade que nos domina sem que percebemos. Tentamos dessa forma conciliar o trabalho para que ele não nos aprisione e tome o lugar de outras prioridades. (ISAAC)*

Compreende-se, assim, que viver na vila não é apenas estar em contato com a natureza, com a família, construir a própria casa, ter uma vida sustentável como uma ideia que é vendida para quem busca fugir do comportamento padrão da sociedade. Mais do que isso, as pessoas ali procuram conhecer e entender a si mesmas, e, da mesma forma, entender a vida, o trabalho, o significado para o que são e o que fazem.

Um exemplo deste processo é a bioconstrução. Primeiro surge a necessidade de construir casas, a partir daí pensa-se em como realizar, a partir daí elaboram uma estratégia entre o grupo através do diálogo, para só então começarem a construir. De acordo com alguns, depois de pronto, pode sim ser classificado como bioconstrução, mas antes eles tentam não “comprar ideias prontas que são vendidas por aí.” As formas das casas foram desenvolvidas por eles e o material usado é o cascalho da região misturado ao cimento, mas é um projeto de bioconstrução pensado pelo grupo.

O visual dos moradores é outro elemento que ajuda a refletir sobre a distinção em relação à sociedade de consumo hegemônica. Alguns, entre eles as crianças, caminham, trabalham, brincam e recebem os visitantes com os pés descalços, ao passo que outros usam alpargatas, chinelos, tênis, botinas. Não há padrões, e sim a vontade e o bem-estar de cada um. Entre as roupas, nota-se uma variação que vai desde um estilo de inspiração *hippie* – roupas soltas e confortáveis, longas e estampadas, cabelos rastafári e/ou enfeitados com lenços e amarrações – ao básico *jeans* e camiseta, geralmente acompanhado por acessórios confeccionados por eles mesmos, como faixas para cabelos, toucas, turbantes, brincos e colares feitos com sementes, castanhas, bambu e outros materiais naturais da ecovila. Não há um abandono de preocupações estéticas; ao contrário, a beleza se faz bem presente e é valorizada não só no trabalho, mas também no cotidiano dos artesãos, contudo, em um movimento em que ética e estética parecem muito bem conciliadas.

Todo esse cenário compõe a ecovila, bem como as pessoas que ali vivem. Um lugar onde sobrepõem a experiência sensorial, o contato com o natural, colocando em segundo plano

o estilo moderno do dia a dia, bem como a vida urbana. A simplicidade e os elementos oferecidos pela natureza local são os combustíveis para a sobrevivência dessa família que preza pela continuação da comunidade da ecovila.

Conforme mencionado anteriormente, além de conversas informais realizadas durante as visitas de sondagem, em momento posterior foram entrevistados seis adultos da ecovila, os quais passamos a apresentar brevemente.

O primeiro entrevistado, senhor Hélio, tem 65 anos, é casado. Frequentou a escola até os 16 anos na sétima série. Quando mudou para a ecovila já estava com 55 anos e aposentado. Ao longo de 25 anos trabalhou no ateliê de cerâmica onde ensinou aos filhos a profissão de artesão ceramista.

Na vila, o avô cuida de fazer coisas que, em suas palavras, não havia tempo para fazê-las quando mais jovem. Hoje ele escreve, desenha, compõe músicas, trabalha com o cultivo da terra e pouquíssimas vezes trabalha com a cerâmica. Atualmente, a rotina de trabalho, a administração dos espaços da ecovila e as questões financeiras são administradas pelos filhos, genros e noras.

O segundo entrevistado é Isaac, 37 anos, vive na ecovila há 5 anos, casado com a Melissa, com quem tem três filhos (o quarto está a caminho no momento em que essa dissertação é escrita). Doutor em Artes pela Universidade Federal de Minas Gerais, seu dia a dia envolve uma rotina com muitas adaptações devido aos projetos culturais que coordena na ecovila. Recentemente, tem se ocupado da organização de toda a documentação para projetos que atendam a Lei Aldir Blanc<sup>26</sup>. Os incentivos que financiam outros projetos da ecovila também são de responsabilidade de Isaac, que tem buscado melhorias na infraestrutura do espaço onde vivem para atender as demandas da ecovila. Além disso, o *marketing* do ateliê de cerâmica também faz parte de suas atribuições.

Entre as atribuições que assume, Isaac conta que, três vezes por semana, ele é quem prepara o jantar e que cuida dos jardins que cercam a casa onde vivem. O participante esclarece que a rotina de todos os moradores “*é feita de muitas conversas também, de uma busca por entender nossa situação, qual a melhor maneira de agir*” (ISAAC).

A terceira entrevistada é a esposa de Isaac, Melissa, 38 anos, filha do casal fundador da ecovila e graduada em Letras. Desde que se tornou mãe, sua rotina é dedicar-se aos afazeres domésticos e aos cuidados com os três filhos do casal, que têm idades entre 1 e 4 anos. Melissa

---

26 A Lei nº 14.017, de 29 de junho de 2020, denominada Lei Aldir Blanc, foi criada com o intuito de promover ações para garantir uma renda emergencial para trabalhadores da Cultura e manutenção dos espaços culturais brasileiros durante o período de pandemia do Covid-19.

está gestante e conta que há tempos atrás ainda mantinha um pouco do tempo dedicado à produção no ateliê da família, entretanto, aos poucos este tempo foi sendo substituído pelas demandas das crianças e com a gestação. Além das crianças e dos cuidados com a casa, Melissa, assim como outras mães, auxiliam no preparo das refeições e nos cuidados com todas as crianças da ecovila, como será visto mais adiante.

Outro entrevistado é Félix, de 36 anos, solteiro. Antes de se mudar para a ecovila com a família, Félix cursava licenciatura em Letras, Português e Espanhol. Quando mudou-se para a ecovila, entre os seus afazeres coube colaborar para o processo de instrução dos irmãos mais jovens. Ainda hoje organiza “aulinhas de espanhol” para os sobrinhos. No dia a dia sua rotina varia de acordo com as necessidades da ecovila, não há uma rigidez, a não ser determinadas demandas do trabalho com a cerâmica, que envolve desde a produção das peças até às entregas e a gestão de compromissos firmados com clientes. Contudo, as demais coisas são flexíveis.

Em alguns dias, Félix se dedica ao estudo de línguas estrangeiras, como hebraico, espanhol, inglês, e o próprio português, sendo este um assunto de seu especial interesse: *“até nas minhas aulinhas com as crianças eu me envolvo mais com o setor de línguas mesmo. Mas fora disso, às vezes eu entro numa rotina de plantios de horta, ou de uma cerâmica mais artística, diferente.”* (FELIX). Segundo conta, por vezes se envolve com experimentações particulares que contribuam para um projeto global da comunidade, em busca de aprimorar técnicas através das tendências em cerâmica, ele conta que alguns experimentos dão certo, outros não.

Outra participante é Maia, que tem 33 anos, é casada e mãe de oito filhos com idades que variam entre 1 e 12 anos. Apenas o mais velho nasceu na cidade, todos os demais nasceram na ecovila. Maia também cursava uma licenciatura que foi interrompida com a mudança: Pedagogia. Sobre a sua rotina, ela detalha que mora afastada da casa sede e que depois do café com as crianças, todos se dirigem para lá, onde ela e as outras mães participam do rodízio entre cuidar das crianças menores e fazer as refeições. O almoço é coletivo com todos os moradores da ecovila, depois disso cada um se dirige aos seus afazeres particulares.

Acássio, 36 anos, é casado com Maia e vive na ecovila há 10 anos. Tem formação técnica em transação imobiliária, cursou Direito por dois anos e atualmente faz graduação em Gestão Imobiliária. Um de seus projetos para o futuro é retomar a faculdade de Direito quando finalizar a graduação atualmente em curso. Sua rotina envolve atividades com corretagens de imóveis rurais e urbanos. Pela manhã, participa do preparo do café para as crianças, depois acompanha-os até a casa sede, para onde vai para se *“inteirar dos assuntos da comunidade”*. Na sequência se dedica ao trabalho como corretor e participa do projeto Casa Bella, que busca

auxiliar os moradores da região da ecovila por meio de cursos de artesanato em cerâmicas para jovens. Parte do trabalho é feito em casa, mas, quando necessário, Acássio passa a período da tarde na cidade. Na sua rotina também há espaço para auxiliar Maia na instrução das crianças.

Feita a revisão da literatura sobre a temática, no capítulo 1, bem como explicados aspectos metodológicos da pesquisa e apresentados o *locus* e os participantes da investigação, passamos, então, no próximo capítulo, à análise e discussão dos dados obtidos também por meio da pesquisa de campo.

### 3 ANÁLISE DOS DADOS

Conforme informado na Introdução, para o desenvolvimento deste estudo de caso, a pesquisa de campo envolveu observações de sondagem – realizadas em período anterior ao isolamento social imposto pela pandemia da COVID-19 –, e entrevistas semiestruturadas realizadas de modo remoto.

As informações obtidas pela observação e por meio das entrevistas nos levam a um campo de subjetividades, assim, o que intentamos apresentar aqui é um resultado dentre outros aceitáveis. Assim sendo, coadunamos com a explanação a seguir:

Os resultados, para que tenham valor científico, devem reunir certas condições. A coerência, a consistência, a originalidade e a objetivação (não a objetividade; por um lado, constituindo os aspectos do critério interno da verdade, e, por outro, a intersubjetividade, o critério externo, aos quais já nos referimos, devem estar presentes no trabalho do pesquisador que pretende apresentar contribuições científicas às ciências humanas. (TRIVINHOS, 1987, p. 70).

Intentamos, desta forma, ressaltar uma postura de respeito em relação às opiniões emitidas nas entrevistas, enfatizando que o objetivo geral da pesquisa não é avaliar as escolhas familiares que aqui se apresentam, mas conhecer a maneira como se dá a instrução de crianças e jovens na ecovila, para verificar *se e como* as motivações dos adultos do grupo para não matricular as crianças na escola se relacionam com alguns dos fundamentos do *unschooling* encontrados na literatura.

Os dados foram processados por meio da técnica da triangulação, o que implica em reconhecer o diálogo entre as falas dos participantes, os resultados da pesquisa bibliográfico-documental e registros de observação e de documentação audiovisual sobre a ecovila.

Para tanto, após realizar e transcrever as entrevistas, identificamos os seguintes temas, a partir dos quais iniciamos a sistematização dos dados:

- 1) Rotina das pessoas que estão em idade escolar na ecovila;
- 2) Alfabetização das crianças e formação intelectual das gerações mais jovens;
- 3) Motivações e inspirações dos adultos para as práticas educativas desenvolvidas;
- 4) Experiências pessoais com a educação escolar e percepções sobre a escola brasileira da atualidade.

Na composição deste capítulo, os temas foram organizados em duas seções. Na seção 3.1 abordamos o cotidiano e a instrução dos não-adultos da ecovila, incluindo, portanto, o

processo de alfabetização das crianças. Na seção 3.2 nos voltamos às motivações dos adultos para não matricular as crianças na escola, relacionando-as com suas percepções acerca da educação escolar na atualidade e suas experiências escolares.

### 3.1 TEMPOS E ESPAÇOS DA EDUCAÇÃO DOS NÃO-ADULTOS NA ECOVILA

Para refletirmos sobre os dados fornecidos pelos entrevistados acerca da rotina dos não-adultos, do lugar ocupado por práticas educativas e pela instrução em seu dia a dia, achamos por bem chamar a atenção do leitor para as idades dos moradores mais jovens.

Entre os filhos do casal fundador, o caçula tem 18 anos, porém mudou-se para lá com 8 anos de idade e junto com os irmãos mais jovens, por motivos que serão discutidos mais adiante, não frequentaram a escola. Entre as crianças, atualmente, as idades variam de 0 até 12 anos. Sendo assim, não há moradores com idades entre 13 e 17 anos na ecovila.

#### 3.1.1 Cotidiano e formação dos que estão em idade escolar

Com o objetivo de conhecer a rotina das crianças e adolescentes e de compreender quais espaços e tempos a instrução ocupa em referida realidade, iniciamos questionando aos participantes como é o dia a dia desses sujeitos na ecovila.

De um modo geral, as respostas foram ao encontro daquilo que havíamos observado nas ocasiões em que lá estivemos, bem como a registros audiovisuais da ecovila. Pela manhã, as famílias fazem a primeira refeição do dia em suas próprias casas e se ocupam de tarefas domésticas. Quanto à participação das crianças nestas tarefas, Acássio explica que “*a gente procura educá-las e instruí-las de forma que a desordem e as bagunças ocasionadas por elas sejam organizadas por elas mesmas*”. Horas depois, já no meio da manhã, todos os moradores se dirigem para a “casa sede” e de lá para outros afazeres. É quando acontece o rodízio entre as mães: enquanto umas cuidam das crianças menores, no pátio ao lado da varanda da casa, debaixo de uma árvore frondosa onde ficam banquinhos em círculos e uma mesa de madeira, outras participam dos afazeres do almoço coletivo.

*Combinamos de as mães fazerem almoço juntas para compartilhar nossas experiências com educação, o que a gente está pensando e vivendo com estas crianças para a gente se alinhar. Antes as refeições tinham rodízio no preparo entre os solteiros, os homens, os que não tinham que cuidar de bebês, então eles tocavam a cozinha. Então a gente trocou, nos propusemos e quisemos fazer isso, um mutirão de mães para a gente poder trocar ideias ali na cozinha*

*naquele momento e também cuidar melhor da alimentação dos meninos, saber o que eles vão comer, fazer uma alimentação mais direcionada assim para eles. (MELISSA)*

Nesse ínterim, as crianças mais velhas brincam livremente, pedalam, desenham, brincam entre si segundo suas vontades, o que fazem sempre sob a observação de uma das mães designadas para acompanhá-las.

O barro da cerâmica é uma constante nas brincadeiras e, por conseguinte na vida dos mais jovens. Através de momentos na lida com o barro, os pais veem oportunidades de instruir os mais jovens. Melissa relata que apesar de os filhos serem muito pequenos, a mais velha (com 4 anos) já começou a “*se interessar pelas coisas*” e enquanto modela faz perguntas para as quais a mãe dá atenção sem, entretanto, interromper a atividade:

*Por exemplo, com o barro, ela faz muitas perguntas e eu procuro responder dentro da naturalidade da rotina sem parar o momento para isso. Quando ela faz uma pergunta ali no dia a dia mesmo eu já respondo e pronto, sabe? como qualquer outra coisa da vida. Ela vai aprendendo, vai brincando, ela tem ali os brinquedos dela, tem que somar, tem que falar. Eu falo pra ela buscar alguma coisa para mim: “Busca 4 toalhas lá no quarto para mim”, e fico observando para ver se ela vai saber o que é quatro, o que é três e o que é dois. Às vezes ela não sabe e diz: “\_Eu trouxe um montão”, eu fico observando para ver se ela já está percebendo estas coisas” (MELISSA)*

A fala de Melissa indica tanto a preocupação com a aquisição de habilidades e de conhecimentos aos quais chamaremos de “escolares” (no caso, compreender razões numéricas), quanto o fato de que, em seu dia a dia, os pequenos não ficam alienados das atividades necessárias para a manutenção da casa. Situação parecida se observa na fala da avó das crianças, Iris, que em entrevista sobre a fundação da ecovila explicou que:

*O ensino acontece de forma natural, o próprio ambiente onde vivem propicia a eles um questionamento constante e sede de aprender tudo o que presenciam dentro do seu próprio universo infantil. Assim aprendem a ler, escrever, contar, sem necessariamente ficar numa sala de aula. São estimuladas a produzir seus próprios brinquedos, não compramos nada. (IRIS)*

As considerações de Iris e de Melissa se complementam com as de Maia, que tem filhos entre 1 e 12 anos de idade. Ela também relata que faz parte do cotidiano das crianças o auxílio nas tarefas diárias, pela manhã, e que a educação também está acontecendo em meio a estas atividades. Como explica, geralmente os pequenos colaboram com algumas atividades em casa e depois ficam liberados para brincarem conforme desejam até na hora do almoço.

Interessante observar que meninos e meninas são igualmente educados para o cuidado do ambiente onde vivem. Sobre essa divisão, da ausência de uma divisão sexual das tarefas dos pequenos, Acássio explica que:

*Na organização da casa não tem divisão de tarefas por sexo. Mesmo porque são coisas meramente educativas e sem necessidade de promover essa divisão. São tarefas humanas, de desenvolvimento da noção de morar e habitar um espaço sem prejudicar o outro. (ACÁSSIO)*

Essas falas nos levam ao encontro de autores que compõem a parte teórica da pesquisa. A fala da avó sobre os brinquedos, além de mostrar uma preocupação com o aprender enquanto brincam, mostra que os netos são incentivados a produzirem os próprios brinquedos com objetos simples, naturais e disponíveis no espaço em que vivem. Essa valorização da simplicidade e daquilo que é natural também pode ser encontrada em Rousseau, na obra “Emílio”, quando o autor orienta aos pais que não deem “guizos, nada de chocalhos” (ROUSSEAU, 2004, p. 61) de prata, ouro ou cristal, mas, ao contrário, permitam que as crianças brinquem com “raminhos de árvores com seus frutos e suas folhas, uma cabeça de papoula dentro da qual se ouve o barulho dos grãos, um bastão de alcaçuz” (idem), posto que isso divertirá os pequenos sem acostamá-los ao luxo, ensinando-os a usufruir da simplicidade.

Para os adultos da comunidade, a contribuição dos pequenos nas tarefas diárias educa para viver em comunidade, cuidando de si e do outro, ao mesmo tempo em que evita o enfado, o que, mais uma vez, nos remete ao olhar rousseauiano sobre a infância e sua premissa de que “uma criança ociosa está sujeita ao tédio” (ROUSSEAU, 1994, p. 502). Além disso, Acássio explica que são “tarefas humanas” para dar-lhes “a noção de morar e habitar um espaço sem prejudicar o outro”, o que demonstra interesse em ensinar a cuidar do próprio espaço.

Nesse aspecto, retomamos Holt (2007), que sustenta a defesa de que as crianças são capazes de tocar as coisas sem destruí-las e que poupá-las sufoca a curiosidade, bem como a confiança natural delas. Para ele “deveríamos tentar, ao invés disso, encontrar atitudes que lhes mostrem que respeitar a propriedade não significa nunca tocar no que não nos pertence, mas ser capaz de lidar com as coisas, usando-as como foram feitas para ser usadas e colocando-as de volta no lugar” (HOLT, 2007, p. 48).

Ainda sobre essa cooperação, o mesmo autor coloca que considera “útil para as crianças observar os adultos trabalharem de verdade e, sempre que possível, ajudá-los nas suas tarefas” (HOLT, 2007, p. 86). Melissa conta que pede para que a filha mais velha busque determinada quantidade de toalhas, envolvendo-a nas suas “atividades de verdade” e fazendo uso do

momento para estimular e observar a evolução das aprendizagens da filha, tal como proposto por Holt (2007), que explica que a criança aprende a estabelecer conexões reais entre fatos e palavras quando começa a entender que “certas frases acompanham certas ações”. (idem, p. 83)

Melissa conta que enquanto a filha de 4 anos brinca com o barro, ela vai fazendo perguntas às quais a mãe responde de maneira natural. Enquanto brinca, a criança faz uso da imaginação, algo que, nas palavras de Holt (2007, p. 247) aparece como sendo o uso “da fantasia não para retirar-se do mundo real, mas para inserir-se nele.” Assim, a pequena brinca com o barro e enquanto imagina também se conecta ao concreto e dirige suas dúvidas à mãe. Ainda sobre o brincar com o barro, o mesmo autor considera que se trata de uma ação prazerosa para os pequenos que ao alisar um bolo de areia ou uma torta de lama o fazem da melhor forma que conseguem “não para agradar alguém, mas para satisfazer a si mesmas.<sup>27</sup>” (HOLT, 2007, p. 53).

O cotidiano das crianças e jovens, assim como o dos adultos, é permeado pela arte, que se faz presente não apenas na cerâmica.

O avô comenta que, diferente do que ocorre na cidade, em que boa parte do tempo dos pequenos é destinado ao uso de *games*, a assistir vídeos no *YouTube* e a atividades escolares, na ecovila há uma valorização de tudo aquilo que é arte e à sua incorporação no cotidiano.

Além das exposições de arte em cerâmica da qual decorre boa parte da subsistência do grupo, os moradores produzem e encenam peças teatrais e fazem apresentações musicais nas cidades vizinhas e na ecovila, uma vez ao mês, ocasião em que abrem as portas para a interação com pessoas de fora. Trata-se de arte não só para ser vista, contemplada, mas para ser vivida. E toda essa movimentação artística do grupo conta com a participação das crianças. Para o primeiro semestre deste ano (2021) está prevista uma exposição on-line de desenhos e cerâmicas produzidos pelos pequenos, por meio de um incentivo da prefeitura local.

Hélio explica que eles valorizam o teatro, assim como outras artes, não como um lugar onde se deve ir apenas para contemplar ou assistir. Eles preferem “*fazer um teatro com a nossa vida, publicar isso, participar com outras pessoas de outros universos*”, desse modo, ele diz que não só os pequenos, mas todos de um modo geral, enriquecem o universo pessoal, sendo incentivados a serem “*autores da própria música, do próprio teatro e da própria literatura*”, não para serem exclusivistas, mas para fomentarem a prática da inclusão.

---

27 Segundo Cláudia Ratti (2018), além de fazer bem para o sistema imunológico e ser divertido, “brincar com elementos como água, areia, lama e argila contribui para o desenvolvimento da coordenação dos olhos e das mãos. Além disso, é uma atividade que trabalha as habilidades motoras finas e grossas. Vários sentidos são ativados quando as crianças brincam na lama. Consequentemente, o cérebro trabalha mais aumentando a sua atividade, o que proporciona benefícios como capacidade de concentração e organização de ideias”.

Quando fala sobre inclusão, o avô demonstra a percepção de que, em uma sociedade na qual é comum que as diferenças sejam tratadas como defeitos, é preciso cuidar para que as crianças sejam incentivadas a compreender, aceitar e incluir o outro, ao invés de rejeitá-lo por ser diferente daquilo que conhecem. “*Essa é a ordem geral*”, diz ele, reconhecendo, entretanto, que o processo tem suas dificuldades e que não se dá espontaneamente: “*Então, nós, como comunidade, estamos exercitando isso. Não é fácil*”.

A inclusão – assim entendida a não-segregação, a não-rejeição do outro – é assumida como uma medida em curso, como algo que tem demandado esforços para que seja feito, mas que se reconhece como necessário em nome de uma convivência amistosa e do preparo das crianças “para lidar com o mundo”.

*A gente sabe que a inclusão é o melhor negócio porque senão nós seremos rejeitados como consequência desse tratamento que demos aos outros. Por isso, nossos olhos estão sendo abertos para esta inclusão e as crianças estão aprendendo isto. Minha maior preocupação com as crianças é essa: como elas vão lidar com um mundo como todo. Nós não queremos ser como uma casca de ovo com uma gema aqui dentro, a gente quer realmente estar interligados de um modo muito participativo com todas as cidades. (HÉLIO)*

Essas considerações do patriarca apontam para uma preocupação recorrente por parte de todos aqueles que optam por não enviar os filhos à escola: a questão da socialização.

Conforme visto no capítulo 1, a socialização é um dos pontos nevrálgicos da instrução doméstica, seja no *homeschooling*, seja no *unschooling*. Enquanto sites de associações pró educação domiciliar se apoiam em verbetes de dicionário de termos técnicos para definir o que seja a socialização e afirmar que não é preciso estar na escola para que ela ocorra, autores da sociologia da educação, área que vem dedicando as últimas décadas ao estudo do tema, indicam que a coisa é bem mais complexa que simplesmente colocar a criança em contato com outra da sua idade.

Na obra *A construção social da realidade*, Peter Berger e Thomas Luckman (2004) demonstram que o processo de socialização, presente desde os primórdios da evolução humana, não diz respeito apenas ao convívio entre pares. A socialização, explicam eles, tem relação direta com a forma como as pessoas “constroem” a realidade, ou seja, como a percebem e nela atuam, assim, quanto mais um grupo permanece fechado em si mesmo, maiores serão suas dificuldades para lidar com uma realidade distinta do universo simbólico a que o grupo teve acesso, residindo aí parte significativa das críticas que se faz à instrução doméstica.

Ciente deste movimento, o senhor Hélio faz questão de destacar que os moradores da ecovila tiveram recentemente um considerável número de projetos culturais aprovados que, por

meio de repasses financeiros, poderão ser executados na ecovila e em outros espaços próximos da área onde vivem. Assim, conclui ele: “*estamos super interativos em termos de socialização, a escola está totalmente cumprida em nosso meio, nunca eles poderão dizer que estas crianças não estão socializadas.*”

Ainda sobre a socialização, observamos que se por um lado há pesquisadores como Ana Cláudia Ferreira Rosa e Arlete Maria Monte de Camargo (2020) que ponderam que a formação do sujeito nas suas múltiplas dimensões é oportunizada no compartilhamento do espaço escolar, pois este ultrapassa o mero ensino de conteúdo. Além disso, apontam que a educação domiciliar desponta no contexto da reorganização neoliberal e que além de implicações na socialização, essa modalidade implica uma visão negativa sobre a docência, uma vez que qualquer um pode ensinar, independente de sua formação.

Como elas, Juliane Wendler e Simone de Fátima Flach (2020) defendem o quão inegável e importante a escola é na promoção da socialização e da aprendizagem do coletivo, pois, para as autoras, se a educação ficar restrita apenas ao convívio familiar, a criança estará privada de experiências com aquilo que é diferente, razão pela qual defendem que caiba aos pais o compromisso de propiciar a convivência comunitária.

Por outro lado, há pesquisadores como André de Holanda Padilha Vieira (2012) que traz em sua monografia a análise de cinco casos em que as crianças que não frequentavam a escola não sofreram prejuízos nesse sentido, pois socializavam e conviviam com outras pessoas além dos familiares.

Camila Oliveira da Silva *et al* (2015), destacam que a educação domiciliar apresenta-se como um recurso pedagógico desejado pelos pais, uma vez que ao invés de passarem várias horas em um mesmo ambiente, os *homeschoolers* podem ter momentos de aprendizado por toda parte. (SILVA, BATISTA, ANDRADE, LIMA, PEREIRA, 2015)

Helen Rose Leite Rodrigues de Souza e Carla Carvalho (2020) apontam em pesquisa recente sobre o *unschooling* que é impossível que essa forma de instrução aconteça sozinha. Segundo as autoras, as famílias formam redes de apoio juntamente com outras pessoas dedicadas com a educação de crianças e adolescentes. Nessa relação e no processo de mediação constatou-se “que, nesse contexto, há processos, escolhas e trocas que possibilitam reflexões sobre o que fazer com os filhos em casa.” (SOUZA; CARVALHO, 2020, p.14)

Quanto ao grupo aqui em estudo, durante as primeiras sondagens foi possível perceber que as atividades artísticas, desde apresentações nas cidades até as feiras na própria ecovila, colocam os moradores da ecovila em contato direto com diversas pessoas. Nesses momentos demonstram-se sujeitos receptivos e que cultuam, na prática, a “não segregação”. São receptivos,

comunicativos com os visitantes e tanto na ecovila quanto nas cidades demonstram trabalhar o respeito ao próximo e suas diferenças.

Durante a entrevista, Acássio conta que entre os projetos do grupo estão o de disponibilizar espaços de interação entre as crianças da ecovila com outras crianças, que frequentam escolas, através de oficinas de cerâmica, de atividades ecológicas como trilhas pelos espaços da ecovila, entre outros. Isaac, pai de três crianças com idades entre 1 e 4 anos, relata que os adultos se preocupam em trabalhar valores enquanto as crianças estão juntas nas manhãs, brincando com modelagem de barro, desenhando no chão com giz. Nesses momentos corriqueiros de entretenimento entre pares tem-se a oportunidade de educar para valores enaltecidos pelo grupo, como a importância do diálogo, de procurar entender a fala e respeitar o posicionamento do outro e do coletivo, de aprender a fazer as coisas junto a outros, de ter sentido de coletividade.

O avô Hélio considera que a vivência dos pequenos é intensa dentro da realidade deles porque ali é permitido ver e pesquisar por si mesmos, e que isso faz parte do dia a dia, tornando-se algo natural.

*As crianças aqui, elas têm uma posição contemplativa privilegiada, porque nós estamos constantemente elogiando uma galinha, uma planta, uma fruta que tira do pé. Na cidade, éramos dependentes, éramos assim um pouco frustrados com aquela situação em relação a estas coisas da cidade e aqui a gente se realiza com isso. Então estas coisas a gente passa para eles com muita ênfase, eles estão vendo as coisas agregados de uma maneira especial. Estas crianças estão se formando de modo a valorizar ainda mais essa vida. Eu acho isso uma posição privilegiada do ponto de vista de quem contempla aquilo que tem diante de si. (HÉLIO)*

O entrevistado explica que, como adultos educadores, eles procuram “*abrir os olhos*” da criança para que aprenda a valorizar “*aquilo que a gente acha que ela deve valorizar, ainda que todos estejamos equivocados nos nossos valores. Mas nós procuramos transmitir de geração para geração aquilo que a gente pensa que é certo.*”

Vê-se, assim, uma grande expectativa na transmissão do universo simbólico de uma geração a outra, na reprodução das lentes pelas quais os adultos do grupo enxergam o mundo.

A este respeito, Berger e Luckmann (2004) postulam que um problema intrínseco deve ser levado em conta. Para estes autores, a socialização, qualquer que ela seja, nunca é completamente bem sucedida<sup>28</sup>. Isso porque

---

<sup>28</sup> Os autores esclarecem que estão entendendo “por ‘socialização bem-sucedida’ o estabelecimento de um elevado grau de simetria entre a realidade objetiva e a subjetiva” (BERGER; LUKMANN, 2004, p. 216).

alguns indivíduos “habitam” o universo transmitido de maneira mais definida do que outros. Mesmo entre os "habitantes" mais ou menos autorizados, haverá sempre variações idiossincrásicas na maneira como concebem o universo. Justamente porque o universo simbólico não pode ser experimentado como tal na vida cotidiana, mas transcende esta última por sua própria natureza, não é possível "ensinar" sua significação pela maneira direta em que se ensinam os significados da vida cotidiana. As perguntas feitas pelas crianças a respeito do universo simbólico têm de ser respondidas de maneira mais complicada do que as perguntas sobre as realidades institucionais da vida cotidiana (BERGER; LUKMANN, 2004, p.144).

Isso posto, os autores sustentam que é na hora da socialização secundária, quando um indivíduo já socializado tem que se inserir em uma realidade social distinta da sua (por força de relações de trabalho, por exemplo), que os problemas na socialização primária aparecem. Trata-se de algo, entretanto, a ser investigado apenas futuramente na ecovila, quando as crianças e adolescentes que hoje estão sendo totalmente instruídos em casa, experienciarem a socialização secundária.

### 3.1.2 A alfabetização e a instrução das crianças: “aulinhas” sem escola

Além desta educação que se dá de maneira espontânea, em meio ao dia a dia, aqueles que têm filhos maiores já trabalham a leitura e a escrita em casa. Todos os entrevistados demonstraram preferência em manter os pequenos por perto, enquanto trabalham, cozinham, descansam, e assim aproveitar as oportunidades para que a educação se desenvolva.

O avô relata que os pais se ocupam de ensinar os filhos, porém sem sojigá-los, sem gritos, sem fazer com que aprender se torne algo ruim. Para o senhor Hélio, a vontade de aprender é da natureza humana e se desenvolve em situação de liberdade, não de coerção, assim ocorrendo também com a alfabetização das crianças da ecovila.

*Quando a pessoa quer aprender uma coisa, ainda mais uma criança, não tem quem evite dela aprender. Então elas aprendem a escrever deste modo, realmente não há um processo escolar aqui. Ninguém está aqui numa mesa gritando com as crianças para fazerem dever de casa, isso aqui não existe, nenhuma criança aqui está sendo instada por meio de coerção ou por meio de apelo emocional para ir fazer alguma coisa. Eles fazem porque amam estudar, porque ele quer brincar com aquilo, ele tem aquilo como se fosse uma brincadeira. Eu acho que esse é ponto que nós queremos, não por uma retórica, porque muita gente está falando disso. A escola Waldorf fala disso o tempo todo, você paga caro para ter suas crianças lá. Aqui temos uma escola Waldorf gratuita, não pagamos para isso. Temos um ambiente humano que nos criamos aqui, não precisamos dessa de pagar caríssimo para ter. (HÉLIO)*

A escola Waldorf, mencionada pelo entrevistado, segue a pedagogia de mesmo nome, que parte do legado do filósofo austríaco e fundador da antroposofia Rudolf Steiner (1861-1925). Preocupado em fomentar uma educação integral, que trabalhasse ao mesmo tempo habilidades sociais, cognitivas, motoras e emocionais da criança, Steiner elaborou um método cujos princípios envolviam três valores: liberdade de pensar, igualdade de deveres e direitos, e respeito mútuo.

Sobre a coerção no ato de ensinar, mencionada pelo avô, lembramos que a reivindicação de um espaço educativo amistoso e instigante é bastante antiga. Em “A nova Heloísa”, Rousseau (1994) narra uma passagem em que a personagem Júlia explica a Saint-Preux que a única lei imposta aos filhos era não importunar e nem gritar com as pessoas, mas que, fora isso, eles “não são coagidos a nada, nunca são forçados a aprender alguma coisa, não são entediados com vãs punições, nunca são repreendidos; as únicas lições que recebem são lições de práticas recebidas na simplicidade da natureza” (idem, p. 499). Em sentido semelhante, o patriarca da ecovila considera que as crianças de lá também aprendem na medida que sentem amor pelo que estão fazendo, aprendendo e brincando em liberdade, sem que haja alguém as instando por meio da coerção.

Quando questionados sobre a instrução das crianças e em especial o processo de alfabetização, um termo que apareceu recorrentemente nas entrevistas foi “aulinha”. Em várias ocasiões os entrevistados se referiram às atividades desempenhadas com as crianças na parte da tarde fazendo uso deste termo tão sugestivo de uma reprodução do repertório escolar.

Entendemos que a presença do termo possa se dar por diversos motivos, entre eles, o fato de que três dos adultos que muito se encarregam das crianças passaram por cursos de licenciatura (uma em Pedagogia e outros dois em Letras).

Acássio e Maia são os pais com filhos mais velhos na ecovila. A mãe conta que, por ter cursado Pedagogia até o último período, sente mais facilidade para trabalhar a alfabetização e que inclusive já alfabetizou outras crianças. Em contrapartida, diz ela, o marido, Acássio, fica mais com o ensino da matemática.

Mesmo tendo passado por uma formação para a docência, em seu entendimento, ao instruir as crianças ela o faz “*meio que intuitivamente, do jeito que eu acho que vai funcionando e eu sentindo a coisa e fazendo, sem seguir um método específico*”. Após o almoço, quando retornam para casa, ela se senta com os filhos envolta da mesa e a cada dia desenvolve uma atividade. Às vezes dá maior atenção à leitura, num outro momento enfatiza mais a matemática, em outro trabalha a reescrita de textos, e assim por diante.

*A escrita de um texto, por exemplo, eles têm uma sequência até eles pegarem o jeito da coisa e quando eu vejo que dá pra mudar um pouco, eu vou e mudo. Eu faço mais ou menos assim, eu não sigo uma coisa muito rigorosa. Se eu sentir, por exemplo, “nossa, eu acho que eles estão precisando de somar”, aí sinto essa necessidade e começo a passar para eles. (MAIA)*

Vê-se, aqui, que a forma como a instrução é conduzida no caso em questão, não corresponde, de fato, à lógica que sustenta o *homeschooling*. Nela, vale lembrar, o currículo e os recursos da educação escolar (relação de conteúdos, objetivos, livros didáticos) estão presentes, ficando de fora basicamente a vida escolar em sua dimensão social – as relações interpessoais com outros alunos e professores. De modo contrário, na situação relatada por Maia, tem-se algo mais próximo ao *unshooling*, que não se baseia em diretrizes e objetivos curriculares, não se prende a livros didáticos e tão pouco adota sistemas tradicionais de avaliação. Característica intrínseca do *unschooling* é a liberdade para que a criança siga seu próprio ritmo e tenha oportunidade de optar por aquilo que quer aprender. No caso de Maia, nota-se esta liberdade também em quem auxilia a criança na produção do conhecimento, o que fica claro quando ela destaca sua maneira, de certo modo “intuitiva”, de conduzir o processo.

Dos 8 filhos de Maia e Acássio, os três mais velhos, de 12, 10 e 8 anos, escrevem e leem. A quarta filha, de 7 anos, está formando frases.

Sobre o método usado para alfabetizá-los, ela explica que varia de acordo com a aptidão e o desejo que cada um dos filhos vai demonstrando. Os três mais velhos se desenvolveram melhor através de desenhos e de ditados, enquanto a quarta está se adaptando muito bem com uma cartilha de alfabetização da coleção “Caminho Suave”<sup>29</sup>, de Adson Vasconcelos. O filho mais velho, de 12 anos, lê diversos tipos de textos sem precisar da ajuda dos pais.

Pela perspectiva de Holt (2007), essa diversidade de abordagens e métodos considerando os quatro filhos mais velhos de Acássio e Maia seria previsível, pois, para o autor, a aprendizagem dos pequenos deve prover de seus interesses e curiosidades. Defensor da ideia de que as crianças não aprendem “em bandos”, mas de maneira independente, e que sua aprendizagem não deve visar satisfazer os adultos que “estão no poder”, Holt defende que “elas [as crianças] devem estar no comando da sua própria aprendizagem, decidindo por si mesmas o que e como querem aprender.” (HOLT, 2007, p. 295)

<sup>29</sup> É importante destacar que a “Caminho Suave” é a mais antiga cartilha de alfabetização ainda em uso no Brasil. Segundo o site da Edipro, editora que detém atualmente os direitos de publicação, a cartilha está em sua 133ª edição e “seu grande sucesso deve-se ao método tradicional, mas eficaz, fácil e verdadeiramente testado e aprovado, que associa imagens a letras. [...]. Ricamente ilustrada, a Cartilha Caminho Suave foi idealizada e criada pela educadora Branca Alves de Lima em 1948, com o intuito de suavizar e facilitar o caminho de crianças e adultos no mundo das letras, como seu nome sugere. Desde sua primeira edição, foi um grande sucesso sempre objetivando uma alfabetização completa”.

Já com o casal Isaac e Melissa a situação muda um pouco, pois a filhinha mais velha tem apenas 4 anos de idade. A mãe conta que durante as atividades rotineiras do dia a dia e de brincadeiras, promove estímulos através de perguntas, e que sempre que a filha desenha, ela escreve o nome da menina no desenho, para assim familiarizá-la:

*A Iaiá já está mais desperta para esse lado da alfabetização. Daí eu explico para ela: “Esse é o seu nome: um risquinho e uma casinha, um risquinho e uma casinha.” Daí no outro dia ela fez um desenho e repetiu aquelas formas. Eu tenho um desenho dela que ela escreveu IAIAIAI em cima de tudo. Ela reproduziu aquelas formas. Acho que ela não estava escrevendo o nome dela de fato, ela estava só brincando de reproduzir uma forma que eu tinha passado para ela no dia anterior. (MELISSA)*

A fala da mãe sugere uma tranquilidade em relação ao tempo para o desenvolvimento da escrita. Tempo este que, na perspectiva do grupo, deve ser indicado por cada criança, considerando-se sua individualidade. Holt (2007) também considera que o tempo da criança deve ser compreendido pelo adulto. Assim, ao perceber a possibilidade de comunicação através da leitura e da escrita, não haverá necessidade de suborno ou intimidação para que a criança adquira tais habilidades.

A segunda filha do casal, de apenas um ano, já vem sendo estimulada pela irmã mais velha, situação com a qual a família lida com naturalidade. A mãe diz que, no dia a dia, pede para as crianças fazerem pequenos favores em meio aos quais estipula quantidades, cores... e assim fica atenta para auxiliá-las a compreender o mundo em que se inserem, a distinguir formas e cores, sem, entretanto, forçar que isso ocorra. Além disso, Melissa reconhece como ganhos educacionais os conhecimentos que as meninas vêm adquirindo com a vida na ecovila, tais como a capacidade de distinguir plantas medicinais, de identificar legumes na horta, de saber reconhecer as frutas boas para consumo, entre outros saberes fundamentais para que desenvolvam uma desejada autonomia.

Um dos tios das crianças está ensinando culinária aos pequenos todas as quartas-feiras. Isso porque, ao verem os adultos cozinharem, elas começaram a demonstrar interesse e a pedir para ajudar na execução da tarefa. Por conta disso, o grupo decidiu organizar o que foi chamado de “aulinhas de culinária”, em meio às quais, inevitavelmente, as crianças trabalham as percepções de quantidade e volume. Quanto a esse aspecto, o posicionamento de Holt é de que:

*Creio até hoje – na verdade, hoje mais do que naquela época- que sobre todos os aspectos, é útil para as crianças observar os adultos trabalharem de verdade e, sempre que possível, ajudá-los nas suas tarefas. Uma das grandes vantagens feita basicamente em casa é que as crianças que não estão trancadas na escola*

têm a chance de observar os seus pais e outros adultos em seus afazeres e, se desejarem juntar-se a eles. (HOLT, 2007, p.86)

O outro tio, Félix, relatou que no último mês interrompeu as “aulinhas de espanhol” por ele desenvolvidas. Félix, que cursava Licenciatura em Letras quando se mudou para a ecovila, explicou que deu início à atividade usando o método convencional. Contudo, ao perceber que os pequenos não estavam sendo muito receptivos, decidiu dar-lhes liberdade para participar ou não da atividade: *“Quando vocês quiserem vir, vocês vêm aqui pra casa do tio, aqui vai ser a escolinha e vocês aprendem da forma como quiserem e o material está aqui, têm livros, papel, caneta, então vocês vão aprender do jeito de vocês e eu vou tentar ajudar.”*

Ele explica que, dessa forma, acredita que não correrá o risco de inibir o desejo de aprender por meio da coerção, pois, em seu entendimento, os pequenos conhecem melhor a si mesmos. Para ele, as crianças saberão escolher com liberdade, precisando não mais do que um apoio que as possibilite caminhar no tempo delas. Aqui, mais uma vez, encontramos em Holt (2007) argumentos semelhantes, quando este alega que a ansiedade dos adultos em ensinar provoca prejuízos na autoconfiança dos mais jovens em suas próprias habilidades. Na perspectiva do autor que se tornou destaque no contexto da contracultura, deve-se esperar que as crianças peçam ajuda.

As crianças resistem, quase sempre raivosamente, a esse ensino não requerido por elas porque percebem nele a seguinte mensagem, talvez inconsciente: “Você não é suficientemente esperto para perceber que é importante aprender isso e, mesmo se fosse, não é inteligente o bastante para aprender”. É natural que isso as deixe magoadas e raivosas. “deixe-me fazer isso sozinho!” elas gritam. É exatamente o que deveríamos fazer. Se precisarem de ajuda vão pedir. Isto é vão pedir se perceberem que somos capazes de ajuda-las quando e apenas, quando elas pedem. (HOLT, 2007, p. 85).

Essa questão de respeito ao tempo de cada um, que aparece nas entrevistas aqui relatadas, é aspecto central da educação na ecovila. Todos os entrevistados revelaram o entendimento de que as crianças aprendem conforme surge o desejo de aprender, e defendem que cada uma o faça em seu próprio tempo, sem que seja submetida a regras rígidas ou obrigada a fazer algo que, para ela, ainda não faz sentido. Essa atitude e maneira de conduzir o ritmo de aprendizagem aproxima-se fortemente das propostas originais do *unschooling*, conforme visto anteriormente

Tal como os demais, Melissa também se preocupa com o respeito ao tempo da filha mais velha, de 4 anos, em relação à escrita. Ela conta que a menina gosta de “brincar de escrever” e de desenhar, e que, ao terminar um desenho, ela *“põe os nomes, só que ela faz uns risquinhos brincando de escrever. Ela já tem essa curiosidade, só que eu não fico forçando a*

*barra, enchendo o saco né, pra quê?”*. Como a filha costuma observar com curiosidade a mãe a ler e a escrever, Melissa acredita que, a exemplo do que ocorreu com outras crianças da ecovila, ela aprenderá de maneira natural, ou seja, espontânea, e acrescenta que quando isso acontecer *“eu mesmo vou passar para ela estas coisas.”*

Essa tranquilidade em relação ao tempo para o desenvolvimento da criança também foi ponto de discussão na obra do filósofo Rousseau (2004), que afirmava não ser preciso pressa para ensinar as crianças, e que enxergava vantagens em não dar início precocemente a este processo. Em seus dizeres: *“ganha-se muito quando se avança para o final sem nada perder. Deixai que se amadureça a infância nas crianças. Enfim, faz se necessária para elas alguma lição? Evitai dá-la hoje, se podeis adia-la para amanhã sem perigo.”* (idem, p. 97).

Félix também esclarece sua preocupação com o tempo de aprendizagem. Para ele:

*A criança mesmo pede para aprender a ler e escrever e elas têm o tempo delas. Ao invés disso, ao invés de escrever e ler ela faz um desenho que também é um meio de comunicação delas e também é arte. Então assim como a fala e a escrita também são artes, o desenho também é e a pessoa se expressa 100% de maneira autêntica e compreensiva por meio do desenho. Porque eu deveria abrir mão desse desenho e forçá-la a escrever as letras do alfabeto, não tem sentido isso. A gente não faria isso aqui: “Deixa seu desenho porque agora é aula de português”, isso é um crime. Então a gente tenta dar total liberdade para a criança aprender no tempo dela e da maneira como ela quiser. (FÉLIX)*

Eis outro ponto convergente entre a fala do tio e a dos autores aqui mencionados. Holt (2007) considera que não só o cérebro, mas os olhos e as mãos também se desenvolvem por meio da arte. Na ecovila, as crianças têm um contato constante com o barro da cerâmica para modelarem segundo suas vontades, brincam de riscar o chão do pátio próximo à “casa sede” com giz, participam das rodas de dança dos adultos, acompanham as exposições e feiras abertas para o público, assim convivem diariamente com a arte em suas vidas.

### 3.2 EM BUSCA DO PARAÍSO PERDIDO

Nesta seção nos propomos a refletir sobre as motivações ou inspirações que levaram os moradores da ecovila a optarem por educar os filhos em casa. Para isso, também levamos em conta as experiências escolares dos entrevistados, bem como suas opiniões em relação à escola brasileira, tal como por eles vista. Por fim, analisamos possíveis relações entre as motivações anunciadas pelo grupo e os fundamentos teóricos e filosóficos do *unschooling*.

### 3.2.1 Motivações dos adultos e suas percepções acerca da educação escolar

*Eu sou uma pessoa totalmente confusa no sentido de viver, de ser, eu sou uma pessoa desordenada. Horário de dormir, durmo pouco, escrevo muito, minhas ideias tumultuam na minha cabeça, aí fica aquela pressão, mais cigarro, mais café, mais escritos e raciocínios e muitas preocupações com os filhos e netos, muitos problemas para resolver, então isso faz de você uma pessoa velha, tensa e as vezes até inacessível pelos mais jovens, quer dizer, isso não me dá nenhuma condição de ser uma pessoa capaz de convencê-los a estar do meu lado, pelo contrário, eles queriam viver a vida deles. Então eu não posso dizer que estou fazendo nada aqui que eu tenha usado algum método para prender essas pessoas aqui e fazer uma comunidade, eu não tenho a menor competência é porque quem vê de fora tem essa impressão. (HÉLIO)*

É dessa forma que o avô Hélio se descreve antes de explicar suas motivações quanto a formação da ecovila e de decidir por educar os filhos em casa. Ele ainda considera que sua descendência nordestina lhe conferiu um caráter impulsivo, intrépido, um tom de voz alto e autoconfiança e que tais características o levaram a ter uma visão e um desejo de formar a comunidade na ecovila.

Ele ainda explica que não se considera apto a convencer nenhum dos filhos, genros e noras a adotar o estilo de vida que vivem. Segundo destaca, não houve uma estratégia. Na realidade, o que acontece é que “*todos os jovens de algum modo amaram esse projeto de vida, que é um ambiente com uma nova cultura*”.

Apesar de novo, ele explica que este estilo de vida lhes trouxe muitos problemas, mas que o grupo discute “*veementemente como será ou como está se formando esta cultura*”. E ainda sobre possíveis elementos que o inspiraram acrescenta:

*Não é um método meu, eu posso lhe dizer isso. A única coisa que eu posso lhe dizer que eu fiz e fiz mesmo, foi dizer sempre aos meus filhos que se depender da minha escolha eles viverão comigo até o fim da vida. Não tem porque pais e filhos se separarem nunca. Essa ideia de que o filho cresceu e deve ir para outro lugar é uma ideia que o sistema, o comércio, impuseram. Isto não existe na vida natural, as galinhas, os patos, os gansos, os cavalos vivem em tribos no mato, nas florestas, têm lá os velhos morrem, os novos vão continuando. A gente também pode continuar juntos, não tem porque se separar, a gente só precisa obedecer algumas regras de socialização para segurança geral. (HÉLIO)*

Ainda que não seja o cerne deste trabalho, elementos da fala de Hélio e de outros entrevistados nos levam a refletir, mesmo que brevemente, sobre a noção ocidental de família.

Na obra “*História Social da Criança e da Família*”, em que se promove uma criteriosa análise das iconografias da Idade Média e dos séculos XVI e XVII, Phillipe Ariès (1986)

descreve tanto a prática de muito cedo separar a criança de seu núcleo familiar (enviando-a, com idades entre 6 ou 7 anos, para casas de outras famílias que lhes ensinarão regras de convivência e, dependendo do grupo de origem, um ofício), quanto sua superação por outras práticas em meio à ascensão de concepções que enaltecem a ideia de “vida privada”. O autor mostra que, no Ocidente, este “sentimento de família” tão bem expressado na fala do entrevistado, do qual faz parte a ideia de que é da nossa natureza manter os filhos próximos aos genitores, só surgiu com o passar dos séculos<sup>30</sup>.

O fundador da ecovila revela seu anseio por manter sempre próximo a si os filhos, netos, noras e genros, demonstrando uma expressão do “sentimento de família” que traduz a ideia moderna de uma entidade familiar a qual, junto com a escola, passou a assumir funções que antes eram preenchidas pela comunidade<sup>31</sup>

Sobre as lembranças e experiências da escola, Hélio conta que tem muitas histórias, mas a que ele mais gosta é de quando cursava a antiga quarta série, e tinha uma professora que o odiava por considerá-lo “*o pior aluno da sala*”. Algumas vezes, ela levantava o caderno dele e mostrava para os colegas dizendo tratar-se do que “*o caderno de um aluno não podia ser*”. Porém, um dia – e daí vem a boa lembrança do avô – haveria uma sabatina de perguntas e a palmatória já estava a postos na mesa da professora, “*ela fazia uma pergunta e se eu não soubesse responder ela me batia*”. Assim que deu início a sabatina, diz ele:

*Ela me perguntou a única coisa que eu sabia que eram os nomes dos três ossos dos dedos: falange, falanginha e falangeta porque eu achei engraçados os nomes. Eu fui o primeiro aluno a ser chamado porque ela estava ávida em me bater. Quando ela me perguntou e eu trêmulo respondi, eu quase sai rindo da frente dela. Então essa história para mim é a mais amável.* (HÉLIO)

Essa fala do senhor Hélio, que remete a memórias pessoais envolvendo um tipo de educação e de escola bastante questionados (e combatidos) nas últimas décadas, ajuda a compreender tanto a história dessa instituição quanto alguns efeitos de processos escolares

---

30 O autor conclui que “o sentimento da família era desconhecido da Idade Média e nasceu nos séculos XV e XVI, para se exprimir com um vigor definitivo no século XVII. [...] A ideia essencial dos historiadores do direito e da sociedade é que os laços de sangue não constituíam um único grupo, e sim dois, distintos embora concêntricos: a família ou *mesnie*, que pode ser comparada à nossa família conjugal moderna, e a linhagem, que estendia sua solidariedade a todos os descendentes de um mesmo ancestral. [...] A família ou *mesnie*, embora não se estendesse a toda a linhagem, compreendia, entre os membros que residiam juntos, vários elementos, e, às vezes, vários casais, que viviam em uma propriedade que eles se haviam recusado a dividir [...] Essa tendência à indivisão da família, que aliás não durava além de duas gerações, deu origem às teorias tradicionalistas do século XIX sobre a grande família patriarcal. A família conjugal moderna seria, portanto, a consequência de uma evolução que, no final da Idade Média, teria enfraquecido a linhagem e as tendências à indivisão” (ARIÈS, 1986, p.211).

31 Ariès (1986, p. 12) nos ensina que “o sentimento da família e a escolarização intensa da juventude eram um mesmo fenômeno, um fenômeno recente, relativamente datável”.

pautados em medo e ridicularização. O entrevistado prossegue, contando que “*praticamente enlouquecia no banco da escola*”. Ele explica que era considerado pelos adultos como uma criança problemática emocionalmente e, que, ao mesmo tempo, tem consciência de que carrega consigo traumas do que viveu na escola. Em outra passagem dos relatos escolares, ele narra que o padre responsável por cuidar da escola era agressivo, dava chutes nos alunos, acusava, ofendia, mandava escrever a mesma frase mil vezes. E em meio a essas relações conflituosas, marcadas por violência simbólica e concreta, o então menino Hélio colocava tachas nas cadeiras dos professores e desenvolvia aversão ao ambiente escolar.

O entrevistado tem clareza dos sentimentos que passou a nutrir pela escola desde então. Assim, diz ele, “[...] *a minha trajetória com a escola é de ódio e ódio. Não tenho amor, só tenho amor pelo conhecimento. Da escola eu não gosto mesmo.*”

É curioso observar que, assim como Montaigne, filósofo do séc. XVI que manifestou aversão aos castigos e violências no processo de instruir, as agruras vividas por Hélio no âmbito escolar fizeram dele não apenas um crítico mordaz da escola, mas um defensor de uma educação mais natural, de um aprender com liberdade e em respeito às individualidades.

Apesar das lembranças escolares marcadas por um sentimento de não ter sido compreendido, respeitado e minimamente acolhido, o fundador da ecovila manifesta que considera a escola como uma importante instituição social nos dias de hoje, ainda que, em seu entendimento, se ela hoje ocupa a posição de instituição mais problematizada e que demanda mais atenção, isso se deve ao fato de que tenta assumir para si a educação das crianças.

Neste sentido, é interessante observar que, se tomarmos como referência a história Ocidental pelo prisma trazido por Ariès (1986), a escolarização intensa das crianças e jovens teve início não para retirar da família o poder que exerciam sobre os filhos, mas para diminuir influências mundanas representadas pela comunidade. A criança, diz o autor, “deixou de ser misturada aos adultos e de aprender a vida diretamente, através do contato com eles”, apartação esta que “deve ser interpretada como uma das faces do grande movimento de moralização dos homens promovido pelos reformadores católicos ou protestantes ligados à Igreja, às leis ou ao Estado. O que não teria sido realmente possível sem a cumplicidade sentimental das famílias” (ARIÈS, idem, p. 195).

A preocupação com a educação instalou-se aos poucos no seio da sociedade. Foi a partir daí que o sentimento moderno de família levou os pais a confiarem à escola (não mais à comunidade) a função de agência que “prepara para a vida”. Cumpre então, como esclarece o autor, admitir que em tais circunstâncias

a família e a escola retiraram juntas a criança da sociedade dos adultos. A escola então “confinou uma infância outrora livre num regime disciplinar cada vez mais rigoroso que nos séculos XVIII e XIX resultou no enclausuramento total do internato. A solicitude da família, da Igreja, dos moralistas e dos administradores privou a criança da liberdade de que ela gozava entre os adultos. (ARIES, 1986, p. 277)

Considerando que a pesquisa de Ariès enfatiza as condições de vida dos segmentos sociais mais abastados, família e escola estavam, em tais circunstâncias, bem alinhadas. Em sentido oposto, dois séculos depois, tal como o patriarca e fundador da ecovila, outros indivíduos e grupos manifestam o entendimento de que a escola contemporânea estaria empenhando esforços para tomar da família o papel de educar seus próprios filhos, quando a função esperada por esta instituição seria, no entendimento deles, apenas a de instruir.

Esse debate, que pode ser visto nas redes sociais sob o lema “Família educa, Escola ensina<sup>32</sup>” está no centro da pauta do movimento Escola sem Partido, contudo, a ele não se reduz. Para o senhor Hélio, a questão que se primeiro se coloca é a da restrição da liberdade individual e da identidade das crianças

*a escola se torna uma ameaça para mim quando eu ouço certas pessoas que são realmente verdadeiros fascistas da educação, que querem obrigar como um exército, obrigar meus filhos, os meus netos e todas as outras crianças e transformar essas crianças em soldados. As crianças não são soldados, uma escola não é um exército. (HÉLIO)*

Já a filha Maia conta que sua passagem pela escola foi tranquila e sem grandes acontecimentos dos quais ela se recorde. Entretanto, ela pondera que antes de frequentar o ambiente escolar “*era uma criança mais vivaz e depois eu me tornei mais tomada pelos afazeres da escola e com isso eu fiquei mais apagada.*” Ela opina que o excesso de informações repassadas aos pequenos antes deles demonstrarem desejo e “*sede pelo conhecimento*” acaba bloqueando o desenvolvimento que ela considera ser natural. Maia acredita que na escola as pessoas adquirem muitos conhecimentos, porém com “*superficialidade*”, muitas vezes não sabem lidar com as informações que recebem e acabam sofrendo um automatismo com o que leem e aprendem.

Ela declara que a maior inspiração que a motivou a educar os filhos em casa é a trajetória do pai, Hélio. Antes de fundar a ecovila, esse desejo já era latente, mas que a pressão de outras pessoas na cidade o impediu de fazê-lo. Maia relembra histórias sobre a passagem do pai pela

---

32 Levado a cabo principalmente por defensores do Projeto Escola sem Partido, como o Procurador da República Guilherme Z. Schelb, que é membro da Associação Nacional de Juristas Evangélicos (Anajure) e autor de um livro e de um curso com o mesmo nome.

escola e explica como ele, com tal trajetória, lidava com a escolarização dos filhos: *“Ele sempre percebeu que a escola ao invés de abrir nossa cabeça, ela dava muitas informações e fechava nossa cabeça dentro daquele conhecimento que ela dava e pronto e é isso, é dentro disso que eu estou trabalhando”*. (MAIA)

A fala de Maia, que expressa uma queixa em relação ao que considera como um excesso de informações transmitidas e repassadas no contexto escolar, sugere uma distinção entre informação e conhecimento. Quando diz que a escola se compromete em “dar muitas informações”, antes que a criança tenha demonstrado “sede de conhecimento”, a entrevistada remete aos conteúdos que se desdobram em diversas disciplinas e que nem sempre chegam a adquirir significado para o estudante.

Ao constatar a perda da sua vivacidade e a “superficialidade dessas informações”, a jovem mãe faz lembrar Montaigne que, além de ser contrário ao ensino livresco baseado na memorização, também primava pela necessidade de uma educação que não apenas tornasse as crianças “mais doutas, as deixando incapazes de se aperfeiçoarem, não apenas intelectualmente (já que cultivar a memória não implica, necessariamente, desenvolver o intelecto), mas, sobretudo, moralmente”. (BATISTA, 2014, p. 500)

Observa-se aqui que a reivindicação do filósofo moderno, feita em contexto tão distinto daquele em que se insere Maia, não perdeu de todo sua atualidade. Mesmo considerando tudo o que já se avançou na área da Educação, em especial nas últimas décadas, acerca do reconhecimento dos limites do papel da memorização no ensino-aprendizagem, no dia a dia das salas de aula ainda há muito a ser analisado.

A crítica da educação escolar entendida como memorização e reprodução vem de longa data, e tem lugar de destaque nos escritos de Freire (1968), quando este defende a superação da chamada “educação bancária”, em que,

em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. [...]. (FREIRE, 1968, p. 37)

Freire condenava essa forma de educação porque percebia que a ênfase na memorização de conteúdo narrado pelo educador estava longe de resultar em produção de conhecimento. Assim, há mais de 50 anos sua proposta pedagógica vem denunciando que nessa forma de ensino não se realiza “nenhum ato cognoscitivo, uma vez que o objeto que deveria ser posto

como incidência de seu ato cognoscente é posse do educador e não mediatizador da reflexão crítica de ambos” (FREIRE, 1968, p.79).

Melissa, assim como Maia, conta que também se inspira nas ideias do pai, e demonstra que também é bastante impactada pela narrativa das situações pelas quais ele passou nos bancos escolares quando criança. Ela relembra que o pai sempre questionou a escola enquanto ela e seus irmãos eram estudantes. De sua fala emerge a ambiguidade dessa relação, quando nos conta que numa determinada época Hélio exigia dos filhos que fossem os melhores alunos, mas em outra já não atribuía muita importância aos resultados escolares.

Melissa relembra que logo que mudaram para a ecovila, os irmãos que ainda estavam em idade escolar iam para a escola no transporte público oferecido pela prefeitura da cidade, contudo, depois de situações que serão mencionados adiante, a família decidiu que os irmãos mais velhos, que tinham cursado alguns períodos de cursos de Licenciaturas, ficariam encarregados de dar segmento à instrução dos mais jovens - o que fizeram reproduzindo práticas que conheciam.

Ao manter o uso do material didático, livros, cadernos e procurar reproduzir conteúdos e estratégias escolares, o grupo inicialmente aproximou-se do modelo de instrução doméstica chamado de *homeschooler*, no qual o que se rejeita da escola é sobretudo o convívio (e a influência) dos sujeitos escolares – professores, funcionários, crianças de famílias que nem sempre comungam dos valores familiares defendidos.

Com o passar do tempo, entretanto, a medida em que os mais velhos observavam o comportamento “*mais aberto e com menos entraves*” dos mais jovens educados na ecovila, e com a possibilidade de educar com mais liberdade, respeitando o tempo e a individualidade de cada uma das crianças, foram paulatinamente aderindo a alguns princípios que sustentam o *unschooling* e que têm muita relação com seu estilo de vida como um todo.

As famílias, atualmente, não seguem critérios e rotinas rígidos. Não há um planejamento pré-estabelecido para cada idade, por exemplo, e nem metas a serem alcançadas. O que se tem é uma disposição em apresentar naturalmente o mundo às crianças, as plantas, os bichos, as cores..., e em ensinar, com a mesma naturalidade, os conteúdos que um dia aprenderam na escola, mas quando e onde as crianças se dispuserem a este processo.

Para chegar a este ponto, foram decisivos as discussões do grupo sobre a educação doméstica dos irmãos jovens e a observação da evolução da aprendizagem de cada um deles. Dos resultados observados veio a inspiração e a motivação para educar a terceira geração inteiramente na ecovila.

Melissa toma Levi como exemplo:

*O Levi tem 11 anos, então a gente já tem uma experiência, e não só ele, os meus irmãos que saíram da escola também, o Balu acho que foi só até a segunda série, ele mal foi à escola. Ele já tem uma cabeça bem diferente da minha, já é uma pessoa muito mais aberta com menos entraves do que eu.*  
(MELISSA)

Essas diferenças entre os que frequentaram a escola e os mais jovens instruídos em casa permeiam as discussões do grupo e servem como motivação para continuar com a prática adotada. Sobre os entraves mencionados no comentário acima, ela explica que se refere “*aos vícios que a gente pega, a pessoa tem uma liberdade de pensar da forma como ele pensa, agora eu já fui moldada né, eu fiz faculdade e ali dentro você aprende a pensar de certo modo acadêmico*” (MELISSA).

Depois da mudança para a ecovila, o novo estilo de vida é que a despertou para essa diferença de pensamento e comportamento. Segundo ela explica, a maneira como foi instruída a impede de sentir e ver a vida de maneira diferente. Ela argumenta que “*foi enquadrada pelo sistema*”, que a moldou para a vida urbana e que o choque se dá porque na ecovila o universo é outro, muito diferente da cidade, com outras regras, outras realizações “*outras coisas que te faz feliz que não aquilo lá.*”

Melissa explica que apesar dessa “*mudança brusca*”, esse novo estilo de vida também era um desejo que passou a cultivar em si, e que se esforça para perder os “*entraves acadêmicos*”, relacionados não só ao ensino superior, mas ao processo de escolarização como um todo, que ela considera atrapalhar o estilo de vida adotado com a mudança para a ecovila.

Em outro momento, diz ter consciência “*das prisões*” que a levam para “*um lugar sempre sistemático de ver as coisas*”, e que a impedem de ter o que ela observa nos mais jovens, que é uma maior liberdade de pensar, agir e criar: “*eles têm menos preconceitos, tem mais autoria, mais coragem de ver as coisas de uma forma mais diferente, digamos assim.*” Por vezes, acredita que é “*travada*” e que em algum momento da infância e da adolescência “*alguma coisa me podou no lugar errado, que não deveria ter sido podado.*”

Questionada sobre sua opinião a respeito da escola brasileira, Melissa acredita que se trata de um “*mal necessário*” aos que vivem na cidade. Apesar de “*não ser uma boa solução*”, diz ela, trata-se de um dos “*males necessários na sociedade*”. Ela explica que pensa assim porque entende que a educação escolar é a maneira que essa sociedade encontrou de dar “*noções básicas*” para que as crianças não cresçam “*como um homem pré-histórico*” e também para que aprendam agir e se “*adequar nesse sistema.*”

Melissa expressa, no decorrer de suas falas, preocupações com o que ela chama de entraves acadêmicos que não só a “*podaram*”, como também a “*moldaram*” para ser “*enquadrada*” no sistema que entendemos aqui ser uma referência à sociedade em que vivemos e o conjunto de regras estabelecidas. Holt (2007) em suas análises sobre o processo de aprendizagem dos pequenos e suas percepções aguçadas explica que “a criança cientista” (p.92) é capaz de aprender e lidar com informações que desconhecem, porém pondera que muitas vezes “em nossa pressa de levá-las a pensar como pensamos, podemos muito bem atrofiar ou destruir enquanto a ‘educamos’”. Entretanto, atualmente as metodologias trabalhadas em sala de aula visam minimizar cada vez mais essa intervenção capaz de podar o intelecto das crianças.

Quanto à sua opinião sobre a escola, Melissa nos remete aos escritos de Ariès (1986, p. 276) onde ele diz que “hoje, nossa sociedade depende e sabe que depende do sucesso do seu sistema educacional. Ela possui um sistema de educação, uma consciência de sua importância”. Contudo, ela considera ser um “*mal necessário*” para atender as demandas e adequações do “*sistema*”. Essa conclusão, nos leva a retomar a crítica produzida por Illich (1985) sobre o papel imprescindível da escola para a sociedade, mas que oculta o comportamento capitalista que “transforma necessidades básicas em demandas por mercadorias cientificamente produzidas”. Nas palavras do autor:

A escola se apropria de dinheiro das pessoas e da boa vontade disponível, para então desencorajar outras instituições a que assumam tarefas educativas. O trabalho, o lazer, a política, a vida na cidade e mesmo a vida familiar dependem da escola, por causa dos hábitos e conhecimentos que pressupõem, em vez de converterem-se nos meios de educação. E ainda, tanto as escolas como as outras instituições que dela dependem atingem custos vultosos. (ILLICH, 1985, p.19)

Em outro ponto, o mesmo autor explica que para ele não será possível libertar-se do “consumo progressivo a menos que se libertem da obrigatoriedade escolar” (idem, p.66). Isso porque, para Illich (1985), a escola tornou-se um dos “maiores empregadores anônimos” (idem), ao envolver os indivíduos na escolarização seja pelo “lado da produção, seja pelo lado do consumo” (ibidem). Nota-se, que há no autor e também no grupo da ecovila uma visão de que as práticas escolares e a escola enquanto instituição, constituem, sobretudo, em ferramentas de controle social. E que, no caso destes últimos, tal concepção não está desarticulada das situações pelas quais o patriarca passou enquanto frequentava os bancos escolares.

Melissa diz saber que muitos pais lutam pela legalidade da educação domiciliar e que conhece quem não leva os filhos para a escola, mesmo vivendo na cidade, principalmente “*pessoas do meio evangélico que se preocupa muito com a moral e querem privar e poupar as*

*crianças do contato com conceitos como homossexualidade” e assim querem manter as crianças em casa. Sobre isso ela esclarece:*

*Não é o caso nosso aqui não, porque estas coisas no nosso modo de ver elas estão presentes em todos os lugares e a criança vai ter que lidar com isso. Então não adianta você privar ela de conviver com isso. (MELISSA)*

Em outro momento, ela pondera que, se estivesse na cidade, não sabe dizer se não poria ou não os filhos na escola, o que faz ressaltando que tem consciência “*do privilégio de ter tempo de pesquisar e disposição para ensinar*”. Acrescentou que entende que os pais que têm uma rotina de trabalho não têm outra opção a não ser mandar os filhos para a escola a fim de “*ter um conhecimento que vai dar a eles condições básicas de sobrevivência.*”

Sobre sua experiência escolar, ela diz ter apenas recordações “normais”, mas complementa que a escola “*sempre foi um lugar difícil*” porque a família sempre foi “*diferente das demais*”, por isso, estar no meio das pessoas era complicado porque “*eu não podia, não tinha essa liberdade de conviver com eles na mesma frequência social, a minha vida era diferente em casa.*” Ela relembra que “*tinha uma vida de certa forma isolada*”, que precisava ajudar a cuidar dos irmãos mais jovens e da casa, mas que observava a realidade dos colegas e frustrava-se com a diferença de valores, por isso estar na escola “*era uma coisa meio desagradável.*” Em outro ponto, Melissa considera que estar entre os amigos da escola foi “*prejudicial*” porque, em nome de uma boa convivência social, ela diz ter aberto mão de valores que hoje considera “*preciosos*”. Ao final, declarou que fará o que estiver ao seu alcance para que as crianças aprendam aquilo que desejarem:

*Não podemos esconder nada das crianças nem dos adolescentes. Eles têm que ter livre acesso e o poder de escolha. Eu acho que a escolha que eu fiz foi boa, não foi ruim e eles vão saber escolher também porque eles têm a cabeça muito mais saudável que a minha. E eu tenho essa tranquilidade quanto à educação deles. A liberdade traz isso. (MELISSA)*

A liberdade expressa na fala, reporta a passagem em que Montaigne ao descrever a naturalidade do método não escolarizado com que aprendera latim enfatiza, segundo análise de Batista, (2014, p.502)

uma articulação entre o conhecimento e a liberdade, uma vez que educar espontânea ou naturalmente não significa apenas trabalhar disciplinas ou conteúdos de modo tranquilo ou prazeroso; diz respeito, sobretudo, ao exercício livre ou independente da capacidade de o ser humano pensar e expressar-se individualmente, conforme sua vontade.

A preocupação com a formação das crianças é uma constante na vida dos adultos da ecovila. O grupo apesar de preferir educar os mais jovens em casa com mais liberdade, busca, sobretudo, educar para além dos assuntos escolares, há nas falas a intenção nítida de formar pessoas com caráter, valores e princípios:

*A formação intelectual delas se dá muito pela observação. Elas vão observando, passando por vivências que são propostas a elas. Têm questões entre as próprias crianças que acabam reproduzindo nossas atitudes o que mostra a importância da nossa condução em saber o que levar, o que ensinar. A gente se preocupa mais com ensinamentos de valores. Valores sociais, espirituais, humanos. A relação com o estudo formal parece mais com uma consequência que uma prioridade, porque o que queremos mesmo é que eles tenham bom coração e que saibam lidar com as dificuldades, saibam comunicar umas com as outras, conviver, trabalhar juntas, sem criar problemas para si mesmo e para os outros. Então esses valores são os que estamos mais atentos. (ISAAC)*

Isaac que é casado com Melissa comenta que entre os fatores que o inspiram está a realidade rural a qual vivem e que oportuniza a possibilidade de comparação com a realidade vivida por ele outrora. Acredita que por ter na ecovila demandas diferentes das urbanas e uma convivência menos usual, por exemplo filhos casados e com mais de 30 anos vivendo bem próximo dos pais, possibilita “*pensar um modo de promover na vida das nossas crianças algo diferente, algo que elas vão construir como o conhecimento e o discurso*”. Ele explica que da maneira como vivem as crianças terão oportunidade de adquirir conhecimento como qualquer outra pessoa, porém de um modo diferente daqueles que constroem no espaço escolar. Em outro ponto, Isaac diz que a maneira como as crianças percebem a realidade ao redor delas possibilitará a aprendizagem concreta da empatia, o sentido de ajudar o próximo, assim como ser bons cidadãos.

Isaac entende o espaço rural em que vivem como um lugar de demandas diferentes e com a possibilidade de que os filhos aprendam de um modo diferente do escolar. No Emílio, Rousseau (2004) explica que o campo propicia voltar às origens e que, ao ver os adultos cultivando, plantando e colhendo, as crianças interessadas em mostrar seu potencial logo começam a imitar, criando e produzindo como os mais velhos. “Não terá visto duas vezes lavrarem um jardim, semearem, germinarem e crescerem os legumes, e quererá também cultivar um jardim.” (idem, p.104).

Além deste fator, outro ponto que o motiva é ter oportunidade de “*promover para elas algo que eu não tive, que é a possibilidade de entender o mundo fora do quadrado, numa caixa da escola que parece um estágio para o mercado de trabalho*.” Isaac explica que com isso não

está dizendo que acha que “*quem vai à escola está fadado ao fracasso*”, porém, reconhece que nela há um “*molde*” para os pensamentos, o discurso, as ideias, desde a mais tenra idade até a pós-graduação. Ele salienta que considera “*bacanas*” as coisas que aprendeu, principalmente no universo acadêmico, como, por exemplo, fazer pesquisas, mas que considera que “*o modo que eu aprendi às vezes prejudica a minha criatividade, a liberdade de entender uma referência que não seja autenticada pela academia, por exemplo.*” Em outro momento ele aponta o desejo comum do grupo como mais um fator motivador:

*Eu vejo que o que permite essa educação desescolarizada é a dedicação de um grupo de pessoas que buscam promover isso na vida de outro grupo. Talvez se tivéssemos na cidade, ao lado da escola, com núcleos familiares separados, se trabalhássemos e não convivêssemos com as crianças todos os dias e pensando sobre isso, acho que não seria possível. A possibilidade só existe porque as pessoas que estão aqui, estão querendo a mesma coisa: entender a melhor maneira de educar os seus filhos. (ISAAC)*

Quando questionado sobre o que pensa da escola brasileira da atualidade, Isaac opina que ela é “*uma instituição necessária e boa*” porque ela também educa, mas que depende do contexto de cada indivíduo. Exemplificou dizendo que onde há “*núcleos familiares que são tóxicos*” a escola é um bom lugar para muitas crianças e que “*os benefícios dela na vida dessas pessoas são muito claros*” e acredita que é “*algo que faz parte do sistema*” e quem vive no “*sistema*” deve estar na escola. Entretanto, salientou que apoia diferentes “*tipos de escolarização, diferentes escolas e pedagogias*”.

A questão familiar apontada pelo entrevistado sobre “*núcleos familiares tóxicos*” compõe um dos fatores elencados por estudiosos que levantam questionamentos sobre a segurança de crianças que são vítimas de violência doméstica e intrafamiliar e que estão sendo educadas em casa. Wendler e Flach (2020), observam que o próprio PL 2401/2019 aponta uma grande fragilidade ao vedar a oportunidade de escolha sobre a modalidade de educação dos filhos unicamente em casos onde haja pais e responsáveis cumprindo penas por crimes previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente, entre outros que envolvam violência. Segundo as autoras

*A educação no lar acaba restringindo a proteção aos alunos que porventura enfrentem ambientes familiares abusivos, pois tais situações não seriam conhecidas pelo poder público, visto que a maioria das situações é identificada na escola pelos professores, e, provavelmente, seu atendimento seria negligenciado, contribuindo para a perpetuação de casos de abuso e violência familiar em contextos específicos. (WENDLER; FLACH, 2020, p. 10)*

Sobre a passagem e a experiência escolar, Isaac narrou um episódio quando cursava a sétima série:

*Alguns colegas me amarraram no poste de hastear a bandeira e disseram que iam me hastear, depois que amarraram as minhas mãos eles desceram as minhas calças na hora do recreio, e aquilo foi muito constrangedor. Depois de um tempo que pareceu uma eternidade, alguém ali me soltou e fui na diretoria e contei para a diretora que dois meninos tinham baixado as minhas calças e ela perguntava “Mas foi fulano ou sicrano?” e como eu não sabia dizer, ela disse que não tinha como fazer nada porque eu não tinha certeza de quem foi. Isso eu conto brincando, mas é um abuso muito ruim de acontecer dentro da escola. (ISAAC)*

Ele alega que experiências assim, por um lado são traumáticas, mas por outro servem como experiência na maneira de relacionar com o próximo e que na ecovila os adultos também precisam estar atentos para evitar traumas como estes. Em outro ponto, explicou que entende que na escola há tanto profissionais bons quanto ruins, com ânimos e humores diversificados, e considera um problema quando a criança entra em contato com adultos “*despreparados*” que vão permitir quando não criar “*conflitos num momento em que a criança está ali para se alimentar*” do conhecimento. Ele diz que é como se “*estivesse numa fábrica*”, a criança senta, ouve e absorve, mas não percebe a construção “*da dinâmica social e cultural*” que ocorre ali.

O episódio ocorrido no recreio com Isaac configura uma prática de *bullying* no espaço escolar e, dada a proporção do ocorrido, a postura da diretora em não dar a devida atenção ao caso mostra uma inépcia na sua atitude. Situações como essa, narrada por Isaac, estão entre as que compõem o conjunto de fatores pelos quais muitos pais optam pela educação domiciliar, mostrando-se preocupados com a “*corrupção dos colégios*”, parafraseando Rousseau (2004, p. 301).

Outro entrevistado é Acássio que narra boas lembranças da escola que frequentou junto com os amigos do bairro. Porém, quando fala da escola na atualidade, ele opina que ela está exercendo mais a função de “*uma creche*” que acolhe os filhos enquanto os pais trabalham, do que de um lugar com “*função de uma formação de caráter e de personalidade desses jovens e das crianças.*” Quando indagado sobre as motivações de educar os oito filhos na ecovila, ele conta com detalhes como esta escolha começou:

*Iniciou-se com a nossa vinda para a roça, com a dificuldade de acessibilidade das crianças com a escola. Com isso a gente começou a questionar essa ida, essa liberação das crianças para a escola. Estamos a 12 km da cidade e quando mudamos, alguns dos filhos começaram a ir para a escola e foi uma experiência muito terrível porque nesses 12 km, as crianças ficavam zanzando aqui na área rural durante quase 1 hora. [...] e tinha aquela coisa do enjojo, um dos meus cunhados vomitava porque não aguentava ficar andando dentro*

*de uma Kombi e tinha também o cheiro porque outras crianças usavam perfumes e isso ocasionava enjojo ali naquele ambiente fechado. Período de chuva já teve vez da Kombi ficar atolada. Enfim, muito sofrido. (ACÁSSIO)*

Além da dificuldade de locomoção no início da formação da ecovila, ele explica que hoje o que o motiva é o amor e o desejo de manter os pequenos sempre em contato com eles. O jovem pai considera mais saudável que os pais trabalhem a educação na vida das crianças ao invés do Estado. Em seu entendimento, “*o Estado tenta exercer uma função que é exclusiva dos pais*”, razão pela qual não concorda com a obrigatoriedade que o Estado coloca de matricular os filhos porque nem todas as famílias querem mandar os filhos para a escola “*para se liberar*”, seja para se ver livre dos filhos, seja para trabalhar. Para alguns casos, ele considera que a escola cumpre “*um papel social muito importante*”, mas que não deveria haver obrigatoriedade nos casos das famílias onde há uma “*estrutura*” bem como o intento de educar os filhos por conta própria.

Aqui cabe observar que a boa vontade, destacada por Acássio e outros entrevistados, de manter os filhos perto de si e assumir sua educação, não coaduna com as preocupações de Montaigne, quando este defende que a educação no lar seja conduzida por terceiros porque a afeição dos pais pelos filhos tende a enternecê-los em demasia, provocando um relaxamento nesta relação de ensino-aprendizagem (MOLINA, 2020). Em seus estudos históricos, Ariès também observou que em outras circunstâncias, nas quais a educação se dava tradicionalmente em casa, também era comum que a condução ficasse a cargo de um preceptor, não da própria família, já que “*as crianças correm também o risco de ser demasiado mimadas pelos pais*” (ARIÈS, 1986, p. 244). Embora os pais que educam em casa se proponham a ensinar os filhos da melhor forma que conseguirem, este não deixa de ser um aspecto que deve ser considerado. A relação entre pais e filhos pode, em alguns casos, gerar excesso de mimos e cuidados que ao invés de produzir bons resultados poderá formar adultos sensíveis e tímidos.

Félix não tem filhos, mas por ter cursado alguns períodos do curso de Letras ajudou a dar aulas para os irmãos mais jovens quando deixaram de frequentar a escola e hoje ministra “*aulinhas de espanhol*” para os sobrinhos. Assim, também compartilha das mesmas ideias e projetos dos pais do grupo, e o que o motiva a auxiliar na educação das crianças é, em suas palavras, “*a premissa de preservar a identidade das nossas crianças e jovens*”.

O entrevistado não nega o poder de formação da escola, contudo, explica que na ecovila são eles, os adultos, que querem “*formar*” as crianças mantendo a identidade e a cultura do grupo.

Ele acredita que caso os pequenos frequentem a escola, eles estão sujeitos “*a perder a própria identidade*”, uma vez que, no seu entender, a escola não transmite apenas informação, mas valores, porém ressalva que as crianças em algum momento deverão sim ter contato com outros “*valores diferentes*”, mas considera que o ideal é que isso ocorra quando tiverem “*base para questionamentos*”.

Sobre a escola brasileira ele diz que sabe do seu papel “*essencial*” na sociedade, mas não deixa de observar que:

*Tirando a necessidade de haver a escola numa sociedade, a gente pode falar também dos efeitos nocivos da própria escolarização. Eu não tenho a menor dúvida, inclusive baseado em textos acadêmicos, da função da escola em reproduzir a sociedade tal qual o poder precisa. Então ela é instrumento do poder, ela está nas mãos do poder e não tem a autonomia que as pessoas de pensamentos mais progressistas têm. “Estamos vencendo através de uma escola mais perfeita, mais livre.” Eu não acredito. Pra mim, a escola ela é como todas as outras instituições, como exército, polícia, a igreja, a mídia ela é formadora de opinião que está de acordo com uma necessidade geral do poder. Tem gente que pensa e tem gente que trabalha; tem gente que governa e tem gente que é governado. (FÉLIX)*

Paralelamente, retomamos que Illich (1985, p.39) constatava que a obrigatoriedade escolar dividiu a sociedade em dois campos: “certos períodos de tempos, processos, serviços e profissões são ‘acadêmicos’ ou ‘pedagógicos’, outros não”. O autor aponta que para ele a escola é um divisor social, uma vez que: a educação torna-se “não do mundo e o mundo torna-se não educativo”. Félix demonstra-se incomodado, assim como Illich, com o poder da escola em formar opiniões que determinam, de modo implícito, os valores segundo os interesses daqueles que governam.

Ainda sobre a escola, ele acredita que ela prioriza o “*fazer e não o ser*” que vão na contramão dos valores do grupo na ecovila. Sobre a escolha de educar fora da escola, Félix pondera que as ações dos pais ainda estão como “*um embrião*” na trajetória da ecovila, mas que o futuro permitirá comparar “*o quão ingênuos ou certos nós fomos*”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pauta de propostas de um candidato à Presidência do Brasil nas eleições de 2018 trouxe ao conhecimento dos brasileiros um assunto até então pouco conhecido: a educação domiciliar. Ao propor a regulação desta modalidade de ensino, o então candidato, hoje Presidente eleito, expandiu uma discussão que em tempos anteriores era de conhecimento de uma parcela ínfima de brasileiros. O PL 2401/2019 prevê a regulamentação do direito dos pais optarem por instruir seus filhos no espaço doméstico, sendo eles mesmos os professores ou contratando profissionais para auxiliá-los. O PL também traz as regulações que parametrizam essa escolha e determinam o registro periódico das atividades pedagógicas do estudante domiciliar, bem como certificações de aprendizagem, avaliações anuais sob a gestão do Ministério da Educação.

A proposta do PL 2401/2019 corresponde ao que é mundialmente conhecido como *homeschooling* e que já é regulamentado em 63 países, tais como Estados Unidos, França, Canadá, Noruega, Itália, Portugal, entre outros, e está presente nos cinco continentes (ANED, 2019). Além destes, Rússia, África do Sul, Colômbia, Chile e Equador também regulamentaram a prática de *homeschooling*.

Em meio a estudos sobre a problemática levantada a partir da possibilidade de aprovação da educação domiciliar, tomamos conhecimento de uma família que vive em uma ecovila fundada há dez anos, em que as crianças não são enviadas para a escola. Deste contato surgiu

nossa questão de pesquisa: como se daria, na prática, a instrução domiciliar dessas crianças e que fundamentos teóricos a sustentariam?

Uma vez iniciada a pesquisa, compreendemos que, ao mudar para a zona rural, a família se deparou com dificuldades para enviar os mais jovens para a escola. Foi então que decidiram que os filhos mais velhos, que tinham passado por cursos de licenciatura, se encarregariam de dar continuidade à instrução dos irmãos mais jovens. Com o tempo vieram os netos, até que a família, agora não mais por dificuldades de transporte e sim por convicção e escolha, optou por manter para si toda a responsabilidade pela educação dos pequenos.

Importante esclarecer que as práticas pedagógicas adotadas pelos adultos da ecovila ora se assemelham com o *homeschooling* (sobretudo no início), ora com o menos conhecido *unschooling*. Enquanto o primeiro, apesar de acontecer no ambiente domiciliar, preocupa-se em seguir o currículo e as metodologias escolares, o segundo não se baseia em diretrizes curriculares, não segue livros didáticos e tão pouco adota sistemas tradicionais de avaliação. De uma maneira geral, os que praticam o *unschooling* consideram que, além de beneficiar a formação intelectual, a prática beneficia também a formação emocional e social do indivíduo, uma vez que o mundo todo é visto como uma grande sala de aula onde, em qualquer tempo, a criança pode aprender o que lhe interessa através de desafios reais.

Para alcançar o objetivo geral, de conhecer a prática de instrução doméstica adotada na ecovila para verificar *se e como* as motivações dos adultos do grupo se relacionariam com alguns dos fundamentos teóricos do *unschooling*, a pesquisa envolveu um conjunto de objetivos específicos. Assim, iniciamos contextualizando historicamente o *unschooling* e apresentando os principais fundamentos encontrados em produções recentes nos quais se fazia a defesa da desescolarização. Dentre estes fundamentos, ocuparam lugar de destaque os trabalhos de três filósofos da Idade Moderna: Montaigne, Locke e Rousseau, e de dois autores contemporâneos.

O jurista e filósofo francês Michel de Montaigne considerava fundamental o papel do preceptor na educação da criança e do método de trabalho, e defendia uma educação não livresca, mas que possibilitasse a interação e participação da criança. O filósofo John Locke deixou registrado em cartas dirigidas a um amigo sua defesa de uma educação para a vida fundamentada na teoria empirista, na necessidade da experiência para a construção do saber, propondo o contato com a natureza para que a experiência ao ver, agir possibilitasse a compreensão do mundo.

Além deles, as reflexões de Jean-Jacques Rousseau na obra *o Emílio ou da Educação*, causaram grande impacto. Para o autor, a criança deveria ser educada seguindo os princípios da

natureza, uma educação livre, preferencialmente no campo e que não cultuasse os vícios da sociedade nos pequenos (ROUSSEAU, 2004).

Além destes autores, aqui mencionados sobretudo dada sua presença na literatura sobre o assunto, já na segunda metade do século XX encontramos autores que abordam a desescolarização como crítica da educação escolar compulsória, como Holt - e sua defesa de que a escola é muito frequentemente o lugar mais contrário ao desenvolvimento da natural e espontânea habilidade de aprender, e Ivan Illich - que acreditava que a obrigatoriedade escolar acabava coibindo o verdadeiro direito de aprender, indignando-se com os elevados custos e seu caráter mercadológico da educação, e desacreditando da educação universal difundida através da escola.

Compreendidas tais bases teóricas, a reflexão sobre o lugar do *unschooling* entre as tendências de instrução doméstica presentes na sociedade contemporânea apontou para um embate entre os que defendem ou não a desobrigação da educação escolar. Constatamos que, enquanto para alguns, os pais devem exercer plenamente o direito de optar sobre o tipo de educação a que seus filhos terão acesso – podendo, assim, oportunizar às crianças e jovens um ensino centrado em validar os princípios éticos e morais da família ou mesmo que atenda as especificidades de cada um, outros denunciam o caráter neoliberal da educação domiciliar ao mesmo tempo em que apontam para os perigos de se desconsiderar o papel socializante, democrático e plural da escola, por estes vista como uma instituição que possibilita o diálogo entre diferentes e a socio-interação.

Depois de compreendidas as bases teóricas e os tensionamentos envolvendo a temática na atualidade, apresentamos o grupo e os participantes da pesquisa, para, na sequência, descrevermos a instrução doméstica realizada na ecovila, bem como as motivações dos adultos do grupo ao optarem por não enviar as crianças e jovens à escola.

Sobre a educação das crianças, constatamos que os pequenos acompanham a rotina dos pais e dos adultos da família, desde as atividades diárias com os cuidados da casa, no ateliê de cerâmica, no preparo dos alimentos, no cultivo das plantas, até nas atividades artísticas promovidas pelo grupo. As crianças são estimuladas a participarem das atividades e sempre que demonstram interesse e curiosidade em aprender alguma coisa, os adultos do grupo aproveitam a oportunidade para instigar a pesquisa e explicar assuntos aos pequenos.

Quanto à instrução relacionada ao ensino dos conteúdos habitualmente aprendidos na escola, as “aulinhas”, assim chamadas na comunidade, acontecem por caminhos variados, sem uma regra geral, podendo-se recorrer a desenhos, figuras, ilustrações e, em um dos casos, a uma

tradicional cartilha. O ritmo, o conteúdo envolvido e a forma como o processo se dá dependem fundamentalmente dos interesses da criança.

Entre as motivações para que todo o processo se dê em casa, os adultos destacam a possibilidade de viver um “*projeto de vida diferente*” numa realidade rural, com demandas que não são urbanas e nem tão pouco usuais. Em meio a isso, mencionam a dificuldade de locomoção das crianças até a cidade, o intento de “*preservar a identidade das crianças*”, o que sustentam junto ao entendimento de que a escola é um “*instrumento de formação*” cuja finalidade última seria moldar os indivíduos “*para a vida no sistema*”.

Ademais, a inspiração no projeto do pai e fundador da ecovila de viver uma vida mais alternativa, a constatação do grupo de que os primeiros a serem educados na ecovila “*têm menos entraves*” do que os mais velhos, que frequentaram o ambiente escolar, bem como o desejo de manter as crianças perto de si, somam-se ao entendimento de que o dever de educar compete aos pais, e não ao Estado.

Notadamente, as motivações anunciadas pelos adultos vão ao encontro de alguns dos fundamentos do *unschooling*. Ao educar em meio às tarefas e aos acontecimentos do dia a dia, percebemos um vínculo com a ideia proposta por Montaigne, que apontava como fundamental o papel do preceptor que educasse através da interação e da participação, colocando de lado o ensino baseado apenas em livros. O mesmo ocorre com elementos da proposta de John Locke e a construção do saber por meio do contato com a natureza e a experimentação, os pequenos moradores da ecovila, têm oportunidades de brincar com a terra enquanto acompanham o cultivo da horta, manuseiam o barro da cerâmica, recolhem frutas da época para a confecção de compotas, doces e kombucha, sempre acompanhados por algum adulto que vai dando instruções ao longo das atividades.

A escolha do espaço rural e a integração à natureza também dialogam com elementos indicados por Rousseau em sua defesa da rusticidade da educação no campo. Para ele, o ideal era que os pequenos desde muito cedo não aprendessem os encantos da vida urbana, mas antes seguissem os princípios da natureza, no campo, para não cultivar os vícios sociais dos que vivem na cidade.

Vimos, assim, que as motivações do grupo envolvem a expectativa de eles mesmos “*formarem as crianças*”, nas palavras de um dos participantes, proporcionando a elas uma educação coerente com tudo aquilo em que acreditam, desenvolvida em meio a um projeto de vida singular e autêntico. A luta pela manutenção da identidade do grupo se expressaria, então, no esforço de proteção do que chamam de “*identidade das crianças*”, cuja preservação dependeria também de não ir à escola, por ser este um lugar em que, além de outros problemas

já apontados, poderiam ainda acabar absorvendo outras vivências que não são necessárias à vida na ecovila.

Como Holt aponta a escola como um lugar contrário ao desenvolvimento natural e espontâneo da habilidade de aprender, também alguns adultos da ecovila consideram que a escola lhes “*moldou*” a maneira de pensar e criar, deixando-lhes “*entraves*”; consideram, também, que ela “*dá muitas informações e fecha a nossa cabeça naquele conhecimento*”. Holt, entusiasta das descobertas do mundo infantil, instigava um ensino que não reprimisse a imaginação com a qual as crianças vão construindo o mundo a sua volta.

Illich se indignava com os altos custos das instituições escolares para os cofres públicos e acreditava que a escola sufocava a possibilidade da criação de uma “*teia de aprendizagem*” onde todos que queiram possam ensinar ou aprender. Nesse aspecto, não é perceptível uma conexão entre o autor e as motivações dos adultos da ecovila, entretanto, vale destacar que alguns dos participantes, assim como Illich, se inquietam fortemente com o poder da escola em formar opiniões que determinam, de modo implícito, a formação de valores segundo os interesses daqueles que governam.

Essas comparações entre as motivações e os referenciais teóricos reforçam o fato de que a instrução domiciliar não é uma proposta emergente, como se imaginava no início deste estudo. Ao contrário, o que se pode constatar é que se trata de algo que vem sendo estudado e proposto desde séculos atrás por alguns estudiosos, ainda que em contextos bastantes distintos dos atuais.

A pesquisa permitiu confirmar a hipótese que norteou o projeto, de que a educação das crianças na ecovila se daria em meio à sua participação em atividades cotidianas e na rotina dos adultos, tendo como princípios uma visão de mundo e atitudes próximas dos ideais da contracultura adaptados à atualidade – em especial, a postura crítica em reação à superficialidade da experiência humana em uma sociedade de consumo.

A presente pesquisa ainda que atendendo aos objetivos a que se propôs, trouxe outros questionamentos que poderão nortear outros estudos, como por exemplo, as consequências da aprovação ou não do PL 2401/2019.

Em suma, as visitas de sondagens, bem como as entrevistas, confirmaram a prática do *unschooling* na ecovila em estudo. Os pais assumem a responsabilidade de educar os filhos em casa, contam com o apoio dos tios e avós nesse projeto, aproveitam os acontecimentos cotidianos para ensinar a ler, escrever, contar, pesquisar, etc., contudo, não há um planejamento pedagógico para essas ações, nem avaliações para medir a aprendizagem dos pequenos.

O *unschooling* é uma realidade na ecovila e nas palavras do morador Félix, só o futuro permitirá comparar “*o quão ingênuos ou certos nós fomos*”.

## REFERÊNCIAS

ABDPEF - Apresentação da Associação. Apresentação da Associação Brasileira de Defesa e Promoção da Educação Familiar - Dr. Édison Prado de Andrade. Disponível em [https://www.youtube.com/watch?v=CtHJwW\\_oOtc](https://www.youtube.com/watch?v=CtHJwW_oOtc). Acesso em 08 de jun. 2020

ABDPEF - Apresentação Inicial. - Dr. Édison Prado de Andrade. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=xv7EPOHHmNA&list=PLrgH-2nrnsjB36bNRilWXwaAfIBIuO57t>. Acesso em 12 de jul. 2020

ABDPEF – Burocracia Estatal na Educação Familiar. Dr. Édison Prado de Andrade. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=wa-99GAroIE>. Acesso em 12 de jun. 2020

ANDRADE, Édison Prado. *A educação familiar desescolarizada como um direito da criança e do adolescente: relevância, limites e possibilidades na ampliação do direito à educação*. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2014. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-10112014-111617/pt-br.php>. Acesso em 10 jan. 2020.

ANED. Associação Nacional de Educação Domiciliar. Quem somos. 2019a. Disponível em: <https://www.aned.org.br/sobre-nos/quem-somos-aned/>. Acesso em: 8 jun. 2020.

ANED. Associação Nacional de Educação Domiciliar. Histórico da ED nos três poderes. Executivo. 2019b. Disponível em: <https://www.aned.org.br/executivo>. Acesso em: 7 jun. 2020.

ANED. Associação Nacional de Educação Domiciliar. Breve Histórico. A nossa história. 2019c. Disponível em: <https://www.aned.org.br/historico-completo>. Acesso em: 6 jun. 2020.

ANED. Associação Nacional de Educação Domiciliar. Histórico da ED nos três poderes. Legislativo. 2019d. Disponível em: <https://www.aned.org.br/legislativo>. Acesso em: 6 jun. 2020.

ANED. Associação Nacional de Educação Domiciliar. Histórico da ED nos três poderes. Jurídico. 2019e. Disponível em: <https://www.aned.org.br/judiciario>. Acesso em: 6 jun. 2020.

ARIÈS, Phillipe. *História social da criança e da família*. 2ª ed., Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

BATISTA, Gustavo Araújo. Montaigne: a fundamentação da educação nos moldes cétricos e estoicos. Rev. bras. *Estud. pedagog.* (online), Brasília, v. 95, n. 241, p. 497-507, set./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbeped/v95n241/03.pdf>. Acesso em 05 de jan. 2020.

BARBOSA, Luciane Muniz Ribeiro. *Homeschooling* no Brasil: ampliação do direito à educação ou via de privatização? *Educação & Sociedade*; n. 37, v.134, p. 153-168, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v37n134/1678-4626-es-37-134-00153.pdf>. Acesso em 10 out. 2020

BERGER, Peter; LUCKMANN, Thomas. *A construção social da realidade – tratado de Sociologia do Conhecimento*. Petrópolis: Vozes, 2004.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Presidência da República. 5 de outubro de 1988. Brasília, DF

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 16 jul. 2020

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente, Câmara dos Deputados, Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. DOU de 16/07/1990 – ECA. Brasília, DF.

BRASIL. Lei nº 9.394. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. Presidência da República. Brasília, DF

BRASIL. Projeto de Lei Nº 2401/2019. Brasília: Câmara dos Deputados, [2019a]. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2198615>. Acesso em: 04 jun. 2020.

BRAUN, Ricardo. *Novos paradigmas ambientais: desenvolvimento ao ponto sustentável*. Petrópolis: Vozes, 2001, 183 p.

CAPELLO, Giovana. *Meio ambiente & ecovilas*. São Paulo: SENAC, 2013.

CASANOVA, Letícia Veiga; FERREIRA, Valéria Silva. Os discursos da Associação Nacional de Educação Domiciliar do Brasil. *Práxis educativa*, v. 15, 2020. Disponível em: <https://revistas.apps.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/14771/209209212855>. Acesso em 19 jun. 2020.

CONSIDERA, Anabelle Loivos. Educação familiar desescolarizada: questões, tensões e aporias. *Revista Aleph*, n. 32, jul. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/39318>. Acesso em jan. 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A desoficialização do ensino no Brasil: a Reforma Rivadávia. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 30, n. 108, p. 717-738, out. 2009. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302009000300005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302009000300005&lng=en&nrm=iso). Acesso em 01 abr. 2020

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação escolar e educação no lar: espaços de uma polêmica. *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 667-688, out. 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 16 jul. 2020

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Homeschooling*: entre dois jusnaturalismos?. *Pro-Posições*. Belo Horizonte, vol.28, n.2, pp.104-121, mai. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pp/v28n2/0103-7307-pp-28-2-0104.pdf>. Acesso em 13 ago. 2020

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Homeschooling* ou educação no lar. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v.35, pp. 1-8, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v35/1982-6621-edur-35-e219798.pdf>. Acesso em 13 ago. 2020

DOMINGUES, Chirley. Júlia ou a Nova Heloísa: entre a literatura e a filosofia. *Educação e Filosofia*, n. 32, vol. 66, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v32n66a2018-08>. Acesso em 30 mar. 2020

DOZOL, Marlene Souza. A Propósito de uma Estética Formativa Mediante um Conceito-Paisagem. *Educação e Realidade*, v. 42, n. 4, p. 1503-1520, dez. 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-62362017000401503&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362017000401503&lng=en&nrm=iso). Acesso em 31 mar. 2020

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 198.

HOLT, John. *Como as crianças aprendem*. Campinas: Verus, 2007.

ILLICH, Ivan. *Sociedade sem escolas*. Petrópolis: Vozes, 1985.

JOFRÉ, Rosa Bruno e ZADÍVAR, Jon Igelmo. La crítica tardía de Iván Illich a la “sociedad desescolarizada”: “estaba ladrando al árbol equivocado”. *Entramados*, v. 3, 2016. Disponível em: <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1619>. Acesso em 18 jul. 2020

LIMA, Jônatas Dias. Rússia, África do Sul, Equador e outros países emergentes com ensino domiciliar legalizado. *Gazeta do Povo*, 2019. Disponível em: <https://www.semprefamilia.com.br/blogs/blog-da-vida/russia-africa-do-sul-equador-e-outros-paises-emergentes-com-ensino-domiciliar-legalizado/>. Acesso em 23 jul. 2020

LOCKE, J. 2000. *Some Thoughts Concerning Education*.

LORETI, Gabriela Braga. *Mamãe é a melhor professora!:* uma etnografia junto a três famílias que educam suas crianças fora da escola. 2019. 207 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2019.

LUAIZA, Benito A. *Pedagogia e Didática:* duas ciências autônomas. 2008.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa Em Educação- Abordagens Qualitativas.* São Paulo: EPU, 1986.

FLUIR – o devir da autopoiese (Brasil, 2018, direção Leslie Monrat). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=T8uQg6JFP7M>. Acesso em: 11 de junho de 2020.

MOLINA, Adão A.; PERIN, Conceição S. B.; SANTOS, Juliara D.; BATISTA, Viviane da S. Michel Montaigne: reflexões sobre educação e ensino. *Pedagogia em foco*, v.11 n. 6, 2016. Disponível em: <https://revista.facfama.edu.br/index.php/PedF/article/view/222>. Acesso em 28 dez. 2020

NOTÍCIAS STF. STF nega recurso que pedia reconhecimento de direito a ensino domiciliar. Set. de 2018. Disponível em: <http://stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=389496>. Acesso em 23 jul. 2020

OLIVEIRA, Fernando. Bonadia de. O Emílio de Rousseau: uma obra de Pedagogia?. *Filosofia e Educação*, v.4, n.2, p.7-33, nov. 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8635422>. Acesso em 02 abr. 2020

OLIVEIRA, Warton Hertz. *Liberdade religiosa no Estado laico:* abordagem jurídica e teológica. 2015. 89 f. Dissertação (Mestrado em Teologia) – Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, RS, 2015. Disponível em: <http://dspace.est.edu.br:8080/xmlui/handle/BR-SIFE/560?show=full>. Acesso em 10 jan. 2020.

PEREIRA, Carlos Alberto Messeder. *O que é contracultura.* São Paulo: Brasiliense, 1986. (Coleção Primeiros Passos).

PESSOA, Alexsandro Vieira. *Práticas pedagógicas na educação domiciliar:* um estudo de caso em Aracaju-SE. 2019. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2019. Disponível em: [https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/11925/2/ALEXSANDRO\\_VIEIRA\\_PESSOA.pdf](https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/11925/2/ALEXSANDRO_VIEIRA_PESSOA.pdf). Acesso em 10 set. 2020.

POMPEIA, Raul. O Ateneu

PRADO, Gustavo I. G. *Ecovilas:* história, práticas e a busca por uma ‘nova’ economia. Monografia (Bacharelado em Economia) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: <https://pantheon.ufrj.br/bitstream/11422/4636/3/GIGPrado.pdf> . Acesso em 1 out. 2020.

RATTI, Claudia. Oito motivos para brincar na lama. *Portal Aprendiz*, jul. 2018. Disponível em: <https://portal.aprendiz.uol.com.br/2018/07/27/8-motivos-para-brincar-na-lama/>. Acesso em jan. 2021.

ROSA, Ana Claudia F. Rosa; CAMARGO, Arlete Maria M. Camargo. *Homeschooling: o reverso da escolarização e da profissionalização docente no Brasil*. *Práxis educativa*, v. 15, 2020. Disponível em: <https://revistas.apps.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/14818>. Acesso em 20 jun. 2020

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Júlia ou a Nova Heloísa*. São Paulo: Hucitec, 1994.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio ou Da educação*. São Paulo: Martins Fontes, 2004

SECRETARIA-EXECUTIVA. EMI nº 00019/2019 MMFDH MEC. Abr. 2019. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Projetos/ExpMotiv/MMFDH/2019/19.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Projetos/ExpMotiv/MMFDH/2019/19.htm). Acesso em 25 jul. 2020

SEDLMAYR, Agnes. *O que é o unschooling? Livre para crescer*, 2016. Disponível em: <https://www.livreparacrescer.com/2016/04/28/o-que-e-o-unschooling-2/>. Acesso em 10 de jun. 2020.

SILVA, Camila O.; BATISTA, Daniel Ribeiro; ANDRADE, Isadora A. de; LIMA, Gustavo Antônio N. de; PEREIRA, Leandro A. Funcionamento da educação domiciliar (*homeschooling*): análise de sua situação no Brasil. *Pedagogia em ação*, v. 7 n. 1, 2015. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/11025>. Acesso em 24 jul. 2020

SIMÕES, Luiza Lúlia Feitosa. *Saberes docentes e formação pedagógica de professores enfermeiros: um estudo de caso*. Tese (doutorado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, 2019. Disponível em: [http://www.uece.br/ppge/wp-content/uploads/sites/29/2019/06/Tese\\_LUIZA-L%20ALIA-FEITOSA-SIM%20ES.pdf](http://www.uece.br/ppge/wp-content/uploads/sites/29/2019/06/Tese_LUIZA-L%20ALIA-FEITOSA-SIM%20ES.pdf). Acesso em 10 jul. 2020.

SOUZA, Helen Rose Leite Rodrigues de; CARVALHO, Carla. *Unschooling: um estudo de caso sobre percursos de mediação cultural*. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-19, 2020. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em 10 out. 2020.

STAKE, Robert. E. *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata, 1999.

STF, Supremo Tribunal Federal. Notícias STF - STF nega recurso que pedia reconhecimento de direito a ensino domiciliar, 12 de setembro de 2018. Disponível em: <http://stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=389496#:~:text=Imprensa,-Not%C3%ADcias%20STF&text=O%20Plen%C3%A1rio%20do%20Supremo%20Tribunal,d%20dever%20de%20prover%20educa%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em 12 de jun. de 2020.

TERUYA, Tereza K; LUZ, Márcia G. E da. Pensamento de Jonh Locke sobre educação. *Educere et educare*, Cascavel, v. 15, n. 34, jan./mar. 2020. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/23064>. Acesso em 29 de dez. de 2020.

TOMAZ, Loyana Christian de Lima. *O caso Rousseau: aspectos da condenação de Rousseau em Genebra*. 2014. 86 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade de Uberlândia – Minas Gerais. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/15588>. Acesso em 10 dez. 2020.

TRIVINHOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. Educação na casa: perspectivas de desescolarização ou liberdade de escolha? *Pro-Posições*, Campinas, v. 28, n. 2, p. 122-140, ago. 2017. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-73072017000200122&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072017000200122&lng=en&nrm=iso). Acesso em 21 jun. 2020

VIEIRA, André de Holanda Padilha. “*Escola? Não, obrigado*”: um retrato da *homeschooling* no Brasil. 2012. 77 f. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso) – Graduação em Ciências Sociais. Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Disponível em: [https://bdm.unb.br/bitstream/10483/3946/1/2012\\_AndredeHolandaPadilhaVieira.pdf](https://bdm.unb.br/bitstream/10483/3946/1/2012_AndredeHolandaPadilhaVieira.pdf). Acesso em: 25 jul. 2020.

VIEIRA, José Onofre de Oliveira. *Homeschooling: análise do voto do Ministro Barroso*. *Jus.com.br*, 2019. Disponível em: <https://jus.com.br/artigos/71824/homeschooling-analise-ao-voto-do-ministro-barroso>. Acesso em 25 jul. 2020

WENDLER, Juliane M.; FLACH, Simone de Fátima. Reflexões sobre a proposta de Educação Domiciliar no Brasil: o Projeto de Lei N° 2401/2019. *Práxis educativa*, v. 15, 2020. Disponível em: <https://revistas.apps.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/14881/209209212939>. Acesso em 04 abr. 2020

YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2001.

## ANEXO 1

UNIVERSIDADE DE UBERABA -  UNIUBE

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**

**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

**Título da Pesquisa:** UNSCHOOLING: ESTUDO DE CASO EM UMA ECOVILA, EM MINAS GERAIS

**Pesquisador:** NINIVE YUARA GONCALVES MOTA **Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 35220720.7.0000.5145

**Instituição Proponente:** Sociedade Educacional Uberabense

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

**DADOS DO PARECER**

**Número do Parecer:** 4.240.351

**Apresentação do Projeto:**

Trata-se de um estudo de caso sobre UNSCHOOLING em uma ecovila em Minas Gerais, a ser desenvolvido pela aluna de mestrado em educação, Níve Yuara Gonçalves Mota, sob a orientação da Prof.<sup>a</sup> Fernanda Telles Marques, e vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação da UNIUBE. A área de estudo é a de humanas, e subárea de Educação. O protocolo está bem instruído, com referencial teórico pertinente e consistente. Tem a desescolarização como temática, tida como original e ainda pouco explorada em relação às mais comuns e convencionais da área.

O locus da pesquisa favorece uma interseção de áreas de conhecimento como educação e antropologia, enquanto busca compreender o modo de vida de uma comunidade, em suas particularidades e diferenças aos padrões mais gerais de outras formas de escolaridade. Conforme a proposta: "O homeschooling ou Educação Domiciliar, que se pretende regularizar no país, é uma prática através da qual a educação é realizada em casa pelos pais ou responsáveis, com ou sem o apoio pedagógico de profissionais por estes designados. As aulas ocorreriam no espaço doméstico com professores particulares ou pelos próprios pais, que seguiriam um planejamento e fariam uso de materiais didáticos e pedagógicos baseados nos currículos escolares.

Entre outros aspectos mais comentados, como a preocupação com o respeito aos valores morais e religiosos das famílias, seus defensores apontam que as crianças educadas em casa teriam ainda um melhor aproveitamento, pois não estariam sujeitas a problemas como indisciplina e violência escolar (ABDPEF, 2018; ANED, 2019)". Por outro lado: "De forma distinta, no unschooling não leva

**Endereço:** Av.Nene Sabino, 1801

**Bairro:** Universitário

**CEP:** 38.055-500

**UF:** MG

**Município:** UBERABA

**Telefone:**

(34)3319-8816

**Fax:**

(34)3314-8910

**E-mail:** cep@uniube.br

Continuação do Parecer: 4.240.351

em conta as diretrizes curriculares, livros didáticos e sistemas de avaliação. Ainda que verificada em algumas comunidades alternativas surgidas nos anos de 1970, em meio ao movimento contracultural, o termo aparece no livro *Teach Your Own*, publicado em 1981 pelo escritor norte-americano John Holt, em referência às práticas que culminaram no homeschooling. Andrade (2014, p. 19), argumenta que, no Brasil a prática não é autorizada, “mas também não é proibida em lei”.

Seus atuais defensores sustentam que o unschooling seria benéfico à formação intelectual e social, pois, nele, o mundo todo é a sala de aula, as crianças [...] aprendem o que as interessa, por motivação intrínseca, tendo tempo para aprofundar qualquer assunto que as entusiasme; aprendem através da vida real e dos desafios do mundo real, ao contrário das crianças nas escolas, que estão fechadas todos os dias da sua infância numa redoma artificialmente criada para a inculcação de matéria acadêmica arbitrária [...] (SEDLMAYR, 2016, p.1).

O universo e o desenho da pesquisa seguem claros e bem identificados.

O objeto de estudo apresenta clareza e relevância social e científica para a área, conforme percebe-se no teor de uma justificativa consistente e objetiva e pertinente. A metodologia mostra-se bem delineado e apresenta viabilidade e exequibilidade. Guarda coerência com os objetivos previstos e tem potencial para atingi-los. Há indicação dos procedimentos e as técnicas de pesquisa para busca e tratamento dos dados, a ser realizados pela triangulação entre dados bibliográficos, documentais e empíricos. Está prevista a participação de 8 membros de uma ecovila, formada pelos genitores, filhos, netos que têm e buscam um modo de vida próprio, sustentado por convicções específicas em termos culturais, educacionais e de sobrevivência. Nesse sentido, retira-se da proposta: "A obrigatoriedade de matricular os filhos na escola tem sido questionada por aqueles que acreditam na possibilidade de educar melhor longe das instituições escolares, resultando em propostas como o unschooling e o homeschooling ou educação domiciliar.

Neste contexto, em que emergem discussões e projetos de lei em favor da educação domiciliar", a pesquisa tem potencial para explorar a atualização e avanços teóricos sobre o tema e contribuir para promover modelos de educação alternativa aos modos convencionais institucionalizados e mais próxima das necessidades culturais e convicções em relação aos modos tidos como desejáveis para a sobrevivência social da comunidade. A proposta está fundamentada em legislação indicada e referenciais da literatura. Portanto, tem rigor científico e poderá trazer resultados para a própria comunidade.

**Endereço:** Av.Nene Sabino, 1801

**Bairro:** Universitário

**CEP:** 38.055-500

**UF:** MG

**Município:** UBERABA

**Telefone:**

(34)3319-8816

**Fax:**

(34)3314-8910

**E-mail:** cep@uniube.br

Continuação do Parecer: 4.240.351

### **Objetivo da Pesquisa:**

Primário: Conhecer a prática de educação desescolarizada adotada por uma ecovila de Minas Gerais, para verificar se e como as motivações dos adultos do grupo se relacionam com alguns dos fundamentos teóricos do unschooling.

Secundários: contextualizar historicamente o unschooling, apresentando seus principais fundamentos teóricos; refletir sobre o lugar do unschooling entre as tendências de desescolarização presentes na sociedade contemporânea; descrever a educação desescolarizada realizada em uma ecovila em Minas Gerais; identificar as motivações dos adultos do grupo ao optarem pela educação desescolarizada das crianças e jovens; comparar as motivações anunciadas pelos adultos com os fundamentos teóricos do unschooling.

### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

De acordo.

Retira-se da proposta:

"Entendemos que a pesquisa não oferece riscos à integridade física e psicológica dos participantes maiores do que os existentes a vida cotidiana, mas reconhecemos riscos sociais, tanto individuais quanto coletivos. Estamos cientes de que, na eventualidade da perda da confidencialidade, os adultos da comunidade poderão ser responsabilizados legalmente pelo fato de não matricularem as crianças nas escolas, e que também poderão sofrer discriminação por seus posicionamentos a respeito.

Assim, nos termos da Resolução 510/2016, medidas preventivas serão tomadas. Nesse sentido, nos comprometemos a:

- a) manter em completo sigilo quaisquer dados que permitam a identificação da comunidade/ecovila, tais como município e nome comercial do atelier de cerâmica;
- b) garantir a confidencialidade das informações, da privacidade dos participantes e da proteção de sua identidade, inclusive do uso de sua imagem e voz;
- c) garantir a não utilização das informações obtidas em pesquisa em prejuízo dos seus participantes;
- d) restringir o uso do material coletado ao contexto da produção de trabalhos científicos, nos quais não aparecerão dados que possam permitir a identificação dos participantes e da comunidade/ecovila;
- e) só utilizar para a composição de referidos trabalhos conteúdos que, além de terem sido obtidos

Página 03 de 06

**Endereço:** Av.Nene Sabino, 1801

**Bairro:** Universitário

**CEP:** 38.055-500

**UF:** MG

**Município:** UBERABA

**Telefone:**

(34)3319-8816

**Fax:**

(34)3314-8910

**E-mail:** cep@uniube.br

Continuação do Parecer: 4.240.351

mediante consentimento livre e esclarecido, tenham sido posteriormente checados e autorizados pelos participantes;

f) garantir que a coleta dos dados seja pautada pelo tratamento digno e o respeito à autonomia dos participantes, que a qualquer momento poderão cessar sua participação conforme detalhado nos TCLE; g) orientar previamente os participantes sobre como proceder caso venham a considerar que a pesquisa motivou qualquer tipo de dano, individual ou coletivo, material ou imaterial, resultante de sua participação.

Os participantes ficarão com uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) assinada pelas pesquisadoras, que estão cientes de que poderão responder judicialmente em caso de descumprimento dos termos acordados entre as partes.

#### **Benefícios:**

A pesquisa poderá trazer benefícios para a área do conhecimento, para os participantes, e para a pesquisadora. A proposta tem potencial para ser benéfica para a área da educação ao investigar as razões que tem levado os pais e responsáveis a optarem pela desescolarização e assim melhorar a compreensão de um fenômeno que encontra em crescimento na atualidade. Além deste, entendemos que será possível que tais benefícios se estendam para colaborar com a formação de professores, uma vez que poderá explicitar práticas diversificadas e mais próximas dos anseios de pais e alunos que veem a escola como uma instituição que vem cerceando o desenvolvimento das crianças e jovens.

Inferimos também que a pesquisa poderá ser benéfica aos moradores da ecovila, tanto ao ouvir seus anseios, quando ao incentivar a reflexão sobre suas escolhas educativas, o que poderá resultar na descoberta de novas possibilidades para as ações educativas desenvolvidas com as crianças e jovens". Os benefícios superam os riscos que seguem devidamente identificados e para os quais são previstas medidas protetivas, de modo a garantir a autonomia, a não maleficência e a liberdade dos envolvidos. Os benefícios são possíveis, conforme o estabelecido no Capítulo I, artigo 2º da Resolução 510, alínea III: "III – benefícios: contribuições atuais ou potenciais da pesquisa para o ser humano, para a comunidade na qual está inserido e para a sociedade, possibilitando a promoção de qualidade digna de vida, a partir do respeito aos direitos civis, sociais, culturais e a um meio ambiente ecologicamente equilibrado".

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa está devidamente delineada em seus referenciais, com justificativa consistente, objetivos claros e metodologia de coleta e de análise de dados informada, embora não detalhada. A

**Endereço:** Av.Nene Sabino, 1801

**Bairro:** Universitário

**CEP:** 38.055-500

**UF:** MG

**Município:** UBERABA

**Telefone:**

(34)3319-8816

**Fax:**

(34)3314-8910

**E-mail:** cep@uniube.br

Continuação do Parecer: 4.240.351

bibliografia está atualizada e atende à fundamentação legal e científica do estudo. Os critérios de inclusão e exclusão seguem apontados e os benefícios para a área são possíveis, pois a pesquisa pode trazer a tona a importância de se considerar a importância de formas alternativas de escolarização que acolham e atendam às demandas de grupos diversos e nem sempre acolhidos em suas necessidades e interesses pelos modelos hegemônicos escolares.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

O protocolo está técnica e cientificamente bem instruído e completo. Todos os termos de apresentação obrigatória e que subsidiam o conhecimento, a análise e a apreciação ética do estudo seguem devidamente elaborados e anexados. Foram postados o Projeto Básico, o projeto completo, o TCLE, a Folha de Rosto, a carta de autorização, a declaração do pesquisador, o cronograma da pesquisa e os currículos Lattes da aluna e da orientadora.

**Recomendações:**

A título de sugestão, avaliar importância de detalhamento do que segue indicado ao final da metodologia: "Os dados serão triangulados, considerando-se como vértices: pesquisa bibliográfica, pesquisa de campo (entrevistas) e pesquisa documental".

Vale explicitar procedimentos e recursos teóricos e metodológicos da análise dos dados, pois onde se espera encontrar as informações e os detalhamentos no campo e seção previstos para isso, a informação a que se remete o leitor: é vide metodologia. Vale conferir se o teor atende.

Sugere-se também, para atender à Resolução 510/16 que o TCLE tenha uma definição do que é CEP.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Salvo melhor análise do Comitê, somos de parecer favorável à aprovação do protocolo, ressaltando o fato de atender aos aspectos éticos da pesquisa, segundo o previsto na Resolução 510-2016 do Conselho Nacional de Saúde.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Em 26/08/2020 a plenária votou de acordo com o relator, pela aprovação da proposta. Ressalte-se, em tempo, que o pesquisador é o direto responsável pela pesquisa, devendo apresentar dados solicitados pelo CEP, ou pela CONEP, a qualquer momento; manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob guarda e responsabilidade, por 5 (cinco) anos após a pesquisa; informar e justificar qualquer alteração na pesquisa, e apresentar o relatório final do projeto desenvolvido ao CEP, conforme Res. 510/2016, Cap. VI, Art. 28, Incisos III a V.

**Endereço:** Av.Nene Sabino, 1801

**Bairro:** Universitário

**CEP:** 38.055-500

**UF:** MG

**Município:** UBERABA

**Telefone:**

(34)3319-8816

**Fax:**

(34)3314-8910

**E-mail:** cep@uniube.br

Continuação do Parecer: 4.240.351

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1458147.pdf	13/07/2020 09:13:05		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLEvers2.pdf	13/07/2020 09:12:37	Fernanda Telles Márques	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	29/06/2020 17:22:15	Fernanda Telles Márques	Aceito
Outros	Lattes_Ninive_Mota.pdf	29/06/2020 17:19:55	Fernanda Telles Márques	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	29/06/2020 16:59:21	Fernanda Telles Márques	Aceito
Outros	Lattes_Fernanda_Telles.pdf	26/06/2020 17:05:10	Fernanda Telles Márques	Aceito
Outros	DeclacaoPesquisador.pdf	26/06/2020 16:43:46	Fernanda Telles Márques	Aceito
Outros	CartaAutoriz.pdf	26/06/2020 13:13:59	Fernanda Telles Márques	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	26/06/2020 13:07:11	Fernanda Telles Márques	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

UBERABA, 27 de Agosto de 2020

\_\_\_\_\_  
**Assinado por:**  
**Geraldo Thedei Junior**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Av.Nene Sabino, 1801

**Bairro:** Universitário

**CEP:** 38.055-500

**UF:** MG

**Município:** UBERABA

**Telefone:**

(34)3319-8816

**Fax:**

(34)3314-8910

**E-mail:** cep@uniube.br

**APÊNDICE 1 – TCLE**

Uberaba, de \_\_\_\_\_ de 2020.

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Nome \_\_\_\_\_ do participante \_\_\_\_\_ da pesquisa: \_\_\_\_\_

Título do projeto: *UNSCHOOLING*: ESTUDO DE CASO EM UMA ECOVILA, EM MINAS GERAIS

Instituição onde será realizado: Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade de Uberaba, Avenida Nenê Sabino, 1801, - Campus Aeroporto, CEP 38055-500 – Uberaba/MG. Tel: (34) 33198816.

Responsável: Profa. Nínive Yuara Gonçalves Mota – mestranda em Educação

Tel: (34) 3321-XXXX, e mail: [yuara.n@hotmail.com](mailto:yuara.n@hotmail.com)

Orientação: Profa. Fernanda Telles Márques

Tel. (34) 3319-XXXX, e-mail [fernanda.marques@uniube.br](mailto:fernanda.marques@uniube.br)

CEP-UNIUBE: Av. Nenê Sabino, 1801, bloco C sala 2C09 – Campus Aeroporto: 38055-500 Uberaba/MG, tel: 34-3319-8816 e-mail: [cep@uniube.br](mailto:cep@uniube.br).

Você está sendo convidado a participar do projeto “**Unschooling: estudo de caso em uma ecovila, em Minas Gerais**”, que resultará na Dissertação de Mestrado de NÍNIVE YUARA GONÇALVES MOTA, desenvolvida sob a orientação da Profa. Dra. Fernanda Telles Márques, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Uberaba.

A investigação consiste em um estudo de caso, a ser realizado por meio de pesquisa bibliográfica, documental e de campo, tendo como objetivos conhecer a prática de educação desescolarizada adotada na ecovila em que você reside, para verificar como as motivações dos adultos da comunidade se relacionam com alguns fundamentos teóricos de diferentes tipos de educação domiciliar.

Este projeto se justifica pelo crescente número de pais que, por motivos diversos, não concordam com o sistema de educacional atual e assim optam por educar seus filhos em casa. Neste contexto, em que ganham visibilidade entidades como a Associação Nacional de Educação Domiciliar (ANED) e a Associação Brasileira de Defesa e Promoção da Educação Familiar (ABDPEF), e emergem discussões e Projetos de Lei, queremos

conhecer as motivações de famílias que optaram por manter para si a responsabilidade pela formação intelectual e o desenvolvimento da sociabilidade de seus filhos em idade escolar.

Se aceitar participar desse projeto, você responderá a uma entrevista, que poderá se realizar nas dependências da ecovila, em data e horário previamente agendados, ou, na eventualidade de prolongamento da recomendação de isolamento social devido à pandemia de COVID-19, poderá ser realizada de modo remoto, por meio dos aplicativos *Skype* ou *Google Meet/Hangouts*. A entrevista terá duração média de meia hora e será áudio-gravada, se presencial, ou vídeo-gravada, se realizada remotamente. O registro de áudio será transcrito e uma cópia lhe será encaminhada para checagem.

Pela sua participação no estudo, você não receberá nenhum pagamento e também não terá nenhum custo. Como benefícios por participar dessa pesquisa, entendemos que, ao falar e refletir sobre práticas educativas da sua comunidade, vocês terão a oportunidade de descobrir novas possibilidades para as ações educativas já desenvolvidas com as crianças e jovens da ecovila. Da mesma forma, entendemos que o grupo estará colaborando de maneira direta para a compreensão do quadro que tem levado um número crescente de pais e responsáveis a optarem pela desescolarização.

A pesquisa não oferece riscos à sua integridade física e psicológica maiores do que os existentes na vida cotidiana, contudo, reconhecemos riscos sociais, tanto individuais quanto coletivos, tais como o risco de estigmatização da comunidade e de responsabilização legal dos pais que não matricularam em escolas regulares os seus filhos em idade escolar. Também por este motivo, nos comprometemos a manter total e irrestrito sigilo e confidencialidade das informações.

Assim, como medidas preventivas, nos comprometemos a: manter em completo sigilo quaisquer dados que permitam a identificação da comunidade/ecovila, tais como município e nome comercial do atelier de cerâmica; garantir a confidencialidade das informações por você apresentadas e a proteção de sua identidade e da identidade do grupo; e restringir o uso do material coletado ao contexto da produção de trabalhos científicos (dissertação de mestrado, artigos), nos quais não aparecerão quaisquer dados que possam levar à sua identificação e/ou à identificação da comunidade. Tais medidas são necessárias para que as informações obtidas em pesquisa não venham a ser eventualmente utilizadas por terceiros em prejuízo da comunidade e de seus membros.

Em qualquer fase da pesquisa, você poderá retirar seu consentimento e interromper sua participação sem que isso represente prejuízos de qualquer natureza. Sinta-se à vontade

para solicitar, a qualquer momento, os esclarecimentos e documentos da pesquisa e/ou das pesquisadoras que julgar necessários. E, caso decida-se por não participar ou suspender seu consentimento, esteja ciente de que não lhe será solicitada nenhuma explicação, assim como nenhuma penalidade ou censura serão aplicadas.

Ao final da investigação, você será contatado pela pesquisadora para ter acesso, caso deseje, aos resultados da pesquisa.

Caso consinta em participar, no momento de assinar, você receberá uma via deste documento (TCLE), também devidamente assinada pela pesquisadora e por sua orientadora. No cabeçalho poderão ser facilmente encontrados: identificação, e-mail e telefone da pesquisadora; identificação, e-mail e telefone da professora orientadora, bem como endereço, e-mail e telefone do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos da Uniube (CEP-UNIUBE). Um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) é composto por um grupo de pessoas que são responsáveis por supervisionarem pesquisas em seres humanos que estão sendo feitas na instituição e tem a função de proteger e garantir os direitos, a segurança e o bem-estar de todos os participantes de pesquisa que se voluntariam a participar da mesma (adaptado de [http://conselho.saude.gov.br/biblioteca/livros/Manual\\_ceps.pdf](http://conselho.saude.gov.br/biblioteca/livros/Manual_ceps.pdf)).

Assim, caso considere que sofreu algum dano resultante de sua participação na pesquisa, que não foi devidamente assistido pelas pesquisadoras ou que a pesquisa não está sendo realizada de forma ética, você pode entrar em contato com o CEP-UNIUBE pelo telefone (34) 3319-8959 ou pelo e-mail cep@uniube.br.

---

Nome do participante

---

Profa. Nínive Yuara Gonçalves Mota - pesquisadora

---

Profa. Dra. Fernanda Telles Márques – orientadora