

DOSSIÊ: *Homeschooling* e o Direito à Educação

## O neoliberalismo como um dos fundamentos da educação domiciliar

### *Neoliberalism as one of the foundations of homeschooling*

Romualdo Luiz Portela de Oliveira <sup>(i)</sup>

Luciane Muniz Ribeiro Barbosa <sup>(ii)</sup>

<sup>(i)</sup> Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, SP, Brasil. romualdo@usp.br

<sup>(ii)</sup> Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, SP, Brasil. lumuniz@unicamp.br

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo analisar o neoliberalismo como um dos fundamentos da educação domiciliar, fenômeno de interesse crescente no Brasil, dada a tentativa de regulamentá-lo no país. Para tanto, foram tomados como referência três autorizados representantes do neoliberalismo: Friedrich Hayek; Milton Friedman e Ludwig von Mises e a reiterada preocupação destes com as liberdades, sobretudo as individuais. O artigo argumenta que o neoliberalismo se apresenta como uma das correntes teóricas que também dá suporte ao *homeschooling*, tendo como ponto crucial de sua fundamentação a rejeição da compulsoriedade da educação escolar, o que gera fortes implicações para o debate educacional, principalmente como desafios à escola pública compulsória.

**Palavras-chave:** *homeschooling*, neoliberalismo, educação compulsória

**Abstract:** *This paper analyzes neoliberalism as one of the foundations of homeschooling, a phenomenon which has attracted a growing interest in Brazil, evidenced by the attempts to regulate it in the country. In order to conduct such analysis, three of the most recognized representatives of neoliberalism were taken as reference, namely Friedrich Hayek, Milton Friedman e Ludwig von Mises, especially for their renewed concerns about the liberties, particularly the individual ones. Neoliberalism is presented as one of the theories that supports homeschooling, for its rejection of compulsory education, which carries strong implications for the educational debate, mainly as challenges to the public compulsory school.*

**Keywords:** *homeschooling, neoliberalism, compulsory education*

## Introdução

A educação domiciliar tem sido objeto de vivos debates no Brasil. De um lado, pela existência de querelas na justiça<sup>1</sup> e, de outro, pela tramitação no Congresso Nacional de vários projetos de lei que a legalizariam.<sup>2</sup> O entendimento vigente, por decisão tanto do Supremo Tribunal Federal – STF quanto do Conselho Nacional de Educação – CNE, é que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394 de 1996, estabelece que o ensino obrigatório necessariamente deve ocorrer na escola (Barbosa, 2013).

A fundamentação da educação domiciliar é originária de uma vasta gama de posições antiestatistas, que passam por anarquistas, liberais individualistas e posições religiosas fundamentalistas, entre outras. Uma das correntes teóricas que também dá suporte a essa visão de educação é o neoliberalismo.

O ponto crucial de sua fundamentação é a rejeição da compulsoriedade da educação escolar. Apesar de considerado como conquista o fato de o Estado ter se incumbido da tarefa de oferecer educação escolar para todos, mantendo um período de estudo obrigatório, isso é controverso (Oliveira, 2007; Tomasevski, 2001). É contra o Estado, que monopoliza a direção da educação escolar, obrigando os cidadãos a segui-la, que se posicionam os favoráveis ao *homeschooling*, suscitando questões teóricas sobre o ensino livre, muito semelhantes às formuladas pelos liberais.

---

<sup>1</sup> O primeiro caso analisado pelo Supremo Tribunal Federal (STF) foi em 2001, negando a possibilidade de prática da educação domiciliar no Brasil. Os argumentos dos ministros do STF versavam, sobretudo, sobre a importância da escola como espaço para socialização e formação para a cidadania, para além da aquisição de conteúdos acadêmicos. Após tal decisão, outras famílias responderam a processos judiciais e, ainda que, para a maioria, tenha sido negada a possibilidade de ensinar os filhos em casa, em 2009, um juiz da cidade de Maringá autorizou uma família a fazê-lo, desde que os filhos realizassem provas periódicas e fossem avaliados por psicólogo e assistente social (o caso continua em andamento). Mais recentemente, destaca-se o Recurso Extraordinário no. 888.815, com origem em mandado de segurança impetrado contra ato da Secretária de Educação do Município de Canela (RS) que negou pedido da família para educar a filha em casa. Tal caso, que tem como relator o Ministro Roberto Barroso, levou o STF a reconhecer a repercussão geral do tema e aguarda julgamento (este caso é analisado no artigo “O novo cenário jurisprudencial do direito à educação no Brasil: o ensino domiciliar e outros casos no Supremo Tribunal Federal”).

<sup>2</sup> Desde 1994, foram apresentados à Câmara dos Deputados oito Projetos de Lei (PL) e uma Proposta de Emenda Constitucional (PEC), de autoria de deputados de diferentes partidos e regiões, com objetivo de regulamentação do *homeschooling* no Brasil (Barbosa, 2012).

O objetivo de conter o “poder absoluto” do Estado e sua interferência, inclusive na área dos direitos sociais, está na própria definição do termo liberalismo, como observa Harold Laski (1973):

como corpo doutrinário [o liberalismo] está diretamente relacionado com a liberdade ... . Quase desde o primeiro momento de sua história, almejou limitar o âmbito da autoridade política, confinar os negócios do governo aos quadros dos princípios constitucionais e, portanto, tentou sistematicamente descobrir um sistema de direitos fundamentais que o Estado não fosse autorizado a violar. (p. 11)

Francis Fukuyama (1992) corrobora essa tese, ao afirmar que, em uma análise política, o liberalismo pode ser definido “simplesmente como uma norma jurídica que reconhece certos direitos ou liberdades individuais que escapam ao controle do Estado” (p. 73).

Ao examinar a evolução histórica do liberalismo, percebe-se que, desde sua formulação nas obras de Locke, sua fundamentação por Kant e modificações por Benjamin Constant, Tocqueville e Keynes, entre outros, até chegar às suas versões no século XX e no início do XXI, a ideia de valorização da liberdade sempre foi ressaltada (Paim, 1987).

Tocqueville, em suas análises que “constituem inspiração para aqueles que procuram restaurar o ideal de Liberdade contra os poderes sinistros do totalitarismo que ameaçam a democracia” (Paim, 1987, p. 45), faz uma reflexão sobre a antítese existente entre liberdade e igualdade. Afinal, se todos são desiguais por natureza, a igualdade só pode ser imposta, coercitivamente, pela lei. Além disso, apresenta a moral social como o sustentáculo de uma sociedade democrática bem constituída e, na concepção liberal, ela deve ser ensinada pela família, na escola e em ambientes de religiosidade, não cabendo ao Estado impô-la.

Revela-se então o posicionamento dos liberais, contrários a um único sistema nacional de educação. Se as famílias são diferentes em sua moral, crença e valores, como oferecer um único tipo de ensino? Que direitos tem o Estado de promover um ensino com embasamentos distintos dos apregoados pelas famílias?

Para Auberon Herbert (1978), ultraliberal britânico de fins do século XIX, assim como o Estado não deve interferir na religião dos cidadãos, também não deveria ter o direito de estabelecer o tipo de educação a ser dada uniformemente para todos. Afinal, uma educação estatal não é a favor da liberdade dos homens, pois se apresenta como da natureza de um favor político, o que cria uma relação de dependência de determinadas camadas, pois a elite, ao pagar

taxas e impostos que vão para a educação pública, acredita poder dirigir a educação de toda a população, não encontrando o trabalhador validade na escolarização de seus filhos (Herbert, 1978).

O fato de um conjunto de pessoas formar uma nação e haver aqueles que a governam não significa atribuir a esses direitos ilimitados. Nessa linha de pensamento, os governantes devem administrar um sistema de leis, mas abster-se da interferência na religião e na educação. Se a grande condição que regula a vida humana é a liberdade mais ampla possível para todos, cada homem deve ser livre – dentro dos limites que a liberdade dos outros lhe impõe – para julgar o que compõe a sua felicidade. E nesse sentido, o Estado deve tão somente garantir essa liberdade. Não deve atribuir a si próprio deveres ou abster-se de fazer algo que interfira nessa liberdade, mesmo que haja objetivos que se revelem úteis, como é o caso de oferecer um sistema nacional de educação (Herbert, 1978).

Sendo assim, para parte dos liberais, torna-se contraditória a compulsoriedade da educação escolar em uma instituição dirigida pelo Estado, já que suas funções são as de garantir a liberdade. Quando essa contradição se apresenta, surgem os questionamentos sobre a real função do Estado e a forma como ele exerce o seu poder, suscitando, muitas vezes, a violação das regras estabelecidas: “Mas não é menos certo que a possibilidade da violação do Direito é inerente ao Direito mesmo, como realização que é da liberdade” (Reale, 1987, p. 678).

A negação do ensino ofertado compulsoriamente pelo Estado encontra-se baseada em argumentos contrários à interferência deste na liberdade dos cidadãos, bem como nas críticas sobre a precariedade do ensino público, visto que “todos reconhecem o direito à revolução, ou seja, o direito de negar lealdade e de oferecer resistência ao governo sempre que se tornem grandes e insuportáveis a sua tirania e *ineficiência* [ênfase adicionada]” (Thoreau, 1849, p. 3).

Essas formulações, tributárias do liberalismo do século XIX, se reconfiguram no século XX, no contexto de sua atualização em confronto com as experiências de maior interferência do Estado no domínio econômico e social, oriundas do estado de bem-estar social e das tentativas de construção do socialismo após a revolução russa de 1917. Como observa Reginaldo Moraes (2001), o que se convencionou chamar de neoliberalismo prega:

a volta a uma forma de organização econômica que teria vigorado, por pouco tempo, no meio do século XIX (com o livre cambismo imposto pela Inglaterra) e no período de 1870-1914, a

fase mais “globalizada” [ênfase no original] da economia mundial, com a livre circulação de capitais e mercadorias, no regime monetário do chamado padrão ouro. Desse modo, o liberalismo clássico foi em certa medida a ideologia do capitalismo comercial e manufatureiro em expansão – e um ataque às regulações políticas produzidas pelas corporações de ofício e pelo Estado mercantilista. Pode-se dizer que o neoliberalismo, de modo semelhante, é a ideologia do capitalismo na era de máxima financeirização da riqueza, a era da riqueza mais líquida, a era do capital volátil – e um ataque às formas de regulação econômica do século XX, como o socialismo, o keynesianismo, o Estado de bem-estar, o terceir mundismo e o desenvolvimentismo latino-americano. (pp. 3-4)

Assim sendo, o objetivo deste artigo é discutir de que modo o neoliberalismo fundamenta a educação em casa e as implicações disso para o debate educacional, tomando como referência três de seus mais autorizados representantes: Ludwig Heinrich Edler von Mises<sup>3</sup>, Milton Friedman<sup>4</sup> e Friedrich August von Hayek<sup>5</sup>.

De acordo com Roberto Bueno (2012), embora haja trabalhos bem diferenciados entre os três autores, a obra de todos possui certos traços comuns: “O eixo que lhes une inexoravelmente é a reiterada preocupação com as liberdades, sobremaneira as individuais, mas sem despreocupar-se com sua projeção sobre as coletivas” (p. 13). O autor ainda acrescenta que o ponto de partida que une Mises, Friedman e Hayek é a visão em comum de que o Estado e toda sua estrutura de poder não são confiáveis, a não ser quando se tenha como objetivo a preservação dos direitos e das liberdades individuais dos cidadãos. Por esse motivo, “em muitos momentos seus projetos intelectuais terminam por convergir. Hayek tanto quanto Friedman são defensores do que se convencionou denominar de Estado mínimo” (Bueno, 2012, p.17)

A seguir serão apresentadas suas concepções educacionais a partir do que os une, chegando às nuances que os diferenciam.

<sup>3</sup> O ucraniano Ludwig Heinrich Edler von Mises, economista, filósofo é um dos ícones da Escola Austríaca, sendo grande defensor da liberdade econômica como suporte básico da liberdade individual.

<sup>4</sup> O economista norte-americano Milton Friedman, ganhador do Prêmio Nobel de Economia em 1976, e fundador da Sociedade do Mont Pèlerin, em 1948, com Friedrich Hayek, teve extensa vida acadêmica, à frente do Departamento de Economia da Universidade de Chicago, EUA, e publicou inúmeras obras sobre política e história econômica.

<sup>5</sup> O austríaco e economista Friedrich August von Hayek, ganhador do Prêmio Nobel de Economia em 1974, e tornou-se um dos expoentes da “Escola Austríaca de Economia” e um dos mais importantes pensadores liberais do século XX, por suas contribuições nos campos, jurídico, político, filosófico e histórico, além da economia.

## Os neoliberais e a educação compulsória

Em termos educacionais, uma primeira convergência entre eles encontra-se na rejeição à educação compulsória. Eles não são contra, em princípio, a que o indivíduo seja obrigado a educar-se. Entretanto, insurgem-se contra a ideia de que o provedor único dessa educação seja o Estado, de que todas as necessidades públicas “deveriam ser satisfeitas pela organização compulsória, e de que todos os recursos que os indivíduos estão dispostos a destinar a propósitos públicos deveriam ficar sob o controle do governo, é inteiramente estranha aos princípios básicos de uma sociedade livre” (Hayek, 1985, p. 177).

Em Mises (2010a), a objeção diz respeito também à orientação curricular e ao enfoque dado aos diferentes componentes do currículo, particularmente história e economia.

Nos países em que não existem disputas entre vários grupos linguísticos, a educação pública pode funcionar se for limitada ao ensino da leitura, da escrita e da aritmética. Para os alunos mais brilhantes, é possível acrescentar noções elementares de geometria, ciências naturais e as principais leis do país. Mas, quando se pretende ir mais adiante, surgem sérias dificuldades. O ensino primário torna-se necessariamente uma doutrinação. ... O partido que controla a educação pública pode propagar o seu ideário e denegrir o de seus adversários. No que diz respeito à educação religiosa, os liberais do século XIX resolveram o problema separando a Igreja do estado. Nos países liberais, a religião não é ensinada nas escolas públicas. Mas os pais podem mandar seus filhos às escolas confessionais suportadas pelas comunidades religiosas.

Entretanto, o problema não se restringe ao ensino de religião e de certas teorias das ciências naturais conflitantes com a Bíblia. Mais importante ainda é o ensino de história e de economia. O público tem consciência desse problema no que diz respeito aos aspectos internacionais do ensino de história. Já se cogita atualmente libertar o ensino de história da influência do nacionalismo e do chauvinismo. Mas poucas são as pessoas que percebem que o problema da imparcialidade e da objetividade também está presente quando se lida com os aspectos domésticos da história. A filosofia social do professor ou do autor do livro-texto falseiam a narrativa. Quanto mais for preciso sintetizar e condensar o texto a fim de torná-lo mais compreensível às mentes ainda imaturas de crianças e de adolescentes, piores serão os efeitos. (pp. 990-901)

No que diz respeito à ideia de uniformidade de ação em termos de educação, estende sua crítica ao discurso religioso: “Porque exige a tolerância de todas as opiniões de todas as Igrejas e seitas, o liberalismo tem de fazê-las retroceder aos seus próprios limites, toda vez que se aventuram fora deles de maneira intolerante” (Mises, 2010b, p. 80). Assim, para Mises, em uma ordem social, baseada na cooperação pacífica, não haveria lugar para o monopólio das Igrejas na instrução e na educação. Às Igrejas precisa ser dado o que seus seguidores lhes

concedem, por sua livre vontade, não lhes sendo permitido, no entanto, exigir nada do que diz respeito às pessoas que não desejam segui-las.

É difícil entender como estes princípios do liberalismo pudessem fazer inimigos entre os que comungam das várias correntes religiosas. Se se tornar impossível, para uma Igreja, converter novos devotos à força, seja por sua própria força seja pela força posta à sua disposição pelo estado, estar-se-á protegendo, por outro lado, essa mesma Igreja contra o proselitismo compulsório, por parte de outras Igrejas e seitas. O que o liberalismo toma da Igreja com uma das mãos lhe devolve com a outra. Mesmo os zelotes religiosos devem concordar que o liberalismo nada toma à fé daquilo que pertence à sua própria esfera. (Mises, 2010b, pp. 80-81)

A partir da constatação de que a educação compulsória é incompatível com as liberdades preconizadas em seu ideário, amplia sua objeção. “O direito à autodeterminação beneficia apenas os que formam a maioria. Para proteger as minorias, também são necessárias medidas internas, dentre as quais devemos, em primeiro lugar, nos ocupar das que se refiram à política nacional de educação” (Mises, 2010b, p. 132). Mises entende que a frequência à escola é compulsória na maioria dos países, sendo os pais obrigados a enviar seus filhos à escola para uma instrução pública por alguns anos ou dar-lhes instrução equivalente em casa. Ele reconhece que há argumentos pró e contra à educação compulsória, e que a questão ainda suscitava vivas discussões, contudo, não se revela disposto a esmiuçá-las dado que, em sua avaliação, já não apresentam relevância para o problema, tal como se mostra hoje: “Há, apenas, um único argumento que guarda uma correlação com toda esta questão, a saber: a adesão reiterada à política de educação compulsória é totalmente incompatível com os esforços para estabelecer-se a paz duradoura” (Mises, 2010b, p. 132).

Assim, Mises (2010b) é claramente contrário à educação obrigatória, sustentando sua posição na visão de que o Estado deve ater-se ao que lhe cabe como função inalienável, o que não é o caso, em sua perspectiva da educação, que estaria melhor se ofertada por particulares:

Há, de fato, uma única solução: o estado, o governo e as leis não devem, de modo algum, preocupar-se com a escola e a educação. A criação e a instrução dos jovens devem ser inteiramente deixadas a cargo dos pais e de instituições e associações privadas. É preferível que um determinado número de meninos cresça sem educação formal do que gozar o benefício da escolarização apenas pelo risco de, uma vez crescidos, serem mortos ou mutilados. Um analfabeto saudável é sempre melhor do que um aleijado alfabetizado. Mas, mesmo que eliminemos a coerção espiritual exercida pela educação compulsória, estaríamos longe de fazermos tudo o que é necessário para removermos todas as possibilidades de atrito entre nacionalidades que coabitem em territórios multilíngues. (p. 133)

Mises (2010b) ainda acrescenta sua avaliação de que a escola não é o único, mas talvez o mais perigoso meio de opressão de nacionalidades. Desse modo, toda interferência na vida econômica, por parte do governo, corre o risco de tornar-se um meio de “perseguição dos membros de nacionalidade de fala diferente daquela do grupo dominante. Por esta razão, no interesse da preservação da paz, a atividade do governo deve restringir-se à esfera na qual, no estrito sentido da palavra, seja indispensável” (pp. 133-134).

Milton Friedman destacou-se por ter introduzido a ideia do *voucher* escolar, tema que se tornou presente em muitos debates de teoria e política educacional, especialmente nas décadas de 1980 e 1990 nos Estados Unidos e a principal proposição educacional associada ao neoliberalismo. No texto “*In the role of government in education*” (sexto capítulo de *Capitalismo e liberdade*, uma de suas obras mais reconhecidas, de 1962), Friedman explicita crítica severa à ação do governo na oferta da educação ou instrução pública, considerando-a como uma extensão indiscriminada da sua responsabilidade. Assim, contrário à oferta estatal da educação, defende que o Estado deveria subsidiar a educação mediante programa de *vouchers* para estudantes de baixa renda, ainda que a administração das escolas deva ser totalmente privada.

Se em um primeiro momento pode parecer contraditório que um liberal como Friedman (1962) indique a assistência e a intervenção do Estado na área educacional, o próprio autor justifica, no início do referido capítulo, que a intervenção governamental no campo da educação pode ser interpretada de dois modos:

O primeiro diz respeito aos “efeitos laterais” [ênfase no original], isto é, circunstâncias sob as quais a ação de um indivíduo impõe custos significativos a outros indivíduos pelos quais não é possível forçar uma compensação, ou produz ganhos substanciais pelos quais também não é possível forçar uma compensação – circunstâncias estas que tornam a troca voluntária impossível. O segundo é o interesse paternalista pelas crianças e por outros indivíduos irresponsáveis. (p. 44).

Tais afirmações constituirão a base de seus pressupostos para a discussão e a formulação de propostas na área educacional. No que diz respeito à instrução primária e secundária, destaca-se a ênfase no argumento dos “efeitos laterais” ou o entendimento de que a educação de uma pessoa não traz benefícios apenas para ela mesma e sua família, mas para toda a sociedade. Por esse motivo, um “mínimo” de educação geral aos cidadãos (que ele chama de grau mínimo de alfabetização e conhecimento) contribui para a aceitação de valores que considera indispensáveis para uma sociedade estável e democrática (Friedman, 1962).



Dessa maneira, o Estado poderia exigir que cada criança recebesse um grau mínimo de instrução, sem nenhuma outra interferência. O problema se daria com aqueles que não poderiam pagar os custos dessa escola, para os quais ele defende que haja um subsídio governamental. A junção da exigência de um mínimo de instrução e do subsídio governamental levaria ao fim da nacionalização das instituições educacionais pelo governo.

O governo poderia exigir um nível mínimo de instrução financiada dando aos pais uma determinada soma máxima anual por filho, a ser utilizada em serviços educacionais “aprovados” [ênfase no original]. Os pais poderiam usar essa soma e qualquer outra adicional acrescentada por eles próprios na compra de serviços educacionais numa instituição “aprovada” de sua própria escolha. Os serviços educacionais poderiam ser fornecidos por empresas privadas operando com fins lucrativos ou por instituições sem finalidade lucrativa. (Friedman, 1962, p. 46)

O papel do governo estaria limitado a garantir padrões mínimos de funcionamento, incluindo a garantia de conteúdo mínimo comum em seus programas (Friedman, 1962). Contudo, o autor adverte que tal ação do governo, em termos de princípios, entraria em conflito com a preservação da própria liberdade, afinal,

a linha que deve existir entre a necessidade de estabelecer uma base comum de valores para garantir a estabilidade de uma sociedade, de um lado, e o trabalho de doutrinação inibindo a liberdade de pensamento e de crença, de outro, é mais uma dessas fronteiras vagas, mais fáceis de citar do que de definir. (Friedman, 1962, pp. 46-47)

A extinção da ação do governo na oferta de escolas (ou o que Friedman chama de “desnacionalização das escolas”) beneficiaria: a liberdade dos indivíduos dando maior espaço de escolha aos pais; o surgimento de ampla variedade de escolas para atender à demanda, podendo as empresas competitivas satisfazer de modo mais eficiente as exigências do consumidor; a não necessidade de recolhimento de impostos durante toda a vida da pessoa para o governo investir em determinado momento da educação de seus filhos e ainda a constante relutância e reclamação dos pais que já enviam seus filhos para escolas pagas, que alegam pagar duas vezes pela educação: de forma direta e pela via dos impostos (Friedman, 1962).

Para os níveis primário e secundário, Friedman (1962) aponta como solução mais adequada a combinação de escolas públicas e privadas, sendo que aos pais que escolhessem a escola privada seria dado o valor do custo estimado para educar uma criança em escola pública. Para ele, essa ação geraria uma sadia competição entre escolas, garantindo o desenvolvimento e

o progresso de todas as escolas; “e ainda ofereceria o benefício adicional de tornar os salários dos professores sensíveis às demandas do mercado” (p. 48).

Tais ideias iniciais sobre os *vouchers*, apresentadas no “*In the role of government in education*”, foram aprimoradas e ganharam repercussão em outros textos escritos por Friedman, como foi o caso do “*Decentralizing schools*”, publicado no *Newsweek*, em 1968, em que divulgou a proposta:

*A far better alternative to political control is to introduce competition in schooling, to give parents a real choice. Why not say to every parent, “The community is committed to spending X dollars a year on schooling your child. If you do not send your child to our public school, you relieve us of this cost. In return, the community will give you a voucher for X dollars a year per child. You can use this voucher to purchase schooling at any other approved school, public or private, but for no other purpose”.* (Friedman, 1968, p. 100)

Destaca-se também o artigo intitulado “Selling school like groceries: the voucher idea” Friedman (1975), publicado no *The New York Times Magazine*, em 1975, em que defende a eliminação da escolaridade obrigatória, da ação do governo para oferta e financiamento das escolas (exceto para a assistência financeira aos necessitados), o que resultaria na ampla e positiva ação do mercado, levando à promoção tanto da liberdade como da igualdade de oportunidades.

Em decorrência da atuação de Friedman nas questões educacionais pela defesa dos *vouchers*, em 1996, ele e sua esposa Rose D. Friedman fundaram a “*Friedman Foundation: for educational choice*”. Tal fundação permanece atuante, mesmo após a morte do casal. Atualmente, com o nome *EdChoice*, a fundação apresenta em seu sítio eletrônico ampla gama de materiais informativos para famílias, pesquisadores e *policymakers*, além de comemorar o fato de que mais da metade dos EUA oferece programas de escolha escolar<sup>6</sup>.

Friedrich Hayek, em seu trabalho *Os fundamentos da liberdade* (1983), publicado originalmente em 1960, também critica a compulsoriedade educacional por parte do Estado. Em seu entender, entregar a educação de todos a apenas um provedor seria uma ameaça à liberdade individual. Entretanto, ele se opõe não à ideia de que a educação não deva ser compulsória, mas à sua oferta exclusivamente em escolas públicas.

no que se refere à grande maioria da população, certamente seria possível deixar que a educação fosse inteiramente organizada e administrada pela iniciativa privada, incumbindo-se o governo apenas do financiamento básico e de fixar um padrão mínimo para todas as escolas onde os

<sup>6</sup> Recuperado em 20 julho de 2017 de <https://www.edchoice.org/who-we-are/our-mission/>

vales fossem utilizados. Outra significativa vantagem desse plano é que os pais não se defrontariam mais com o problema de ou aceitar o tipo de educação proporcionado pelo governo ou ter de arcar com os custos totais de uma educação diferente e um pouco mais cara; e, no sistema proposto, caso os pais escolham uma escola que não seja do padrão comum, eles terão de pagar apenas o custo adicional. (pp. 451-452)

As críticas de Hayek muito se assemelham às de Friedman. Ele inclusive cita a proposta de *vouchers* elaborada por Friedman, ao questionar a compulsoriedade educacional via exclusividade de oferta pública das escolas e argumentar que a solução seria a entrega dos serviços educacionais para empresas concorrentes. Hayek (1983) apresenta esse argumento nos seguintes termos:

ao contrário do que muitas vezes tola mente se admite, o fato de alguns serviços precisarem ser financiados por contribuições compulsórias não implica de maneira alguma: que devam ser também administrados pelo governo. Uma vez resolvido o problema do financiamento, quase sempre o método mais eficaz será a entrega da organização e administração desses serviços a empresas concorrentes, recorrendo-se a medidas adequadas para ratear entre os responsáveis por seu fornecimento os fundos compulsoriamente levantados. ... O professor Milton Friedman elaborou um engenhoso esquema desse gênero para o financiamento da educação por meio de recibos a serem entregues aos pais das crianças e usados por eles como pagamento total ou parcial dos serviços prestados por estabelecimentos de ensino de sua escolha, um princípio aplicável a muitas outras áreas. (p. 50)

Apesar da ideia de um Estado mínimo e da valorização do individualismo, como própria do neoliberalismo e presente nos autores destacados, há em Milton Friedman, assim como em Hayek, a visão de que o Estado é responsável por uma certa organização social, destacando-se, nesse processo, dois elementos:

a questão da educação, com o pagamento de *vouchers* para que os pais escolhessem as escolas para matricular seus filhos, bem como a assistência aos desvalidos por parte do Estado, através de uma espécie de rede mínima, e universal, de proteção. (Bueno, 2012, p. 20)

Ludwig von Mises, por outro lado, em sua crítica ao Estado e às suas instituições, é um pensador mais radical que os anteriormente mencionados. Em seu trabalho clássico *A ação humana*, de 1949, questiona a ideia de que a educação proporcionaria a igualdade de oportunidades, posto que a desigualdade entre os homens é um fato, no seu entender, ineludível:

Também se afirma frequentemente que o fracasso do homem pobre no processo de competição é causado por sua falta de instrução. Só pode haver igualdade de oportunidade, costuma-se dizer, quando a educação, em qualquer grau, se torna acessível a todos. Prevalece hoje a tendência de

reduzir as diferenças entre as pessoas a diferenças de educação, negando-se a existência de diferenças inatas como a inteligência, a força de vontade e o caráter. Geralmente não se percebe que a educação nunca pode ser mais do que uma doutrinação de teorias e ideias já conhecidas. A educação, qualquer que seja o seu benefício, é transmissão de doutrinas e valores tradicionais. É, por necessidade, conservadora; produz imitação e rotina, e não aperfeiçoamento e progresso. Os inovadores e os gênios criadores não se formam nas escolas. Eles são precisamente aqueles homens que questionam o que a escola lhes ensinou. (Mises, 2010a, p. 375)

Nesse aspecto, a educação para ele não teria o papel redentor das desigualdades sociais presente em outros pensadores liberais e, nessa medida, sua defesa como parte essencial dos direitos do homem pode ser relativizada<sup>7</sup>.

## Do neoliberalismo ao *homeschooling*

Pode-se perceber que a ideia de negação da compulsoriedade escolar, associada a um Estado mínimo, que deve intervir minimamente nas questões educacionais, como defendido nesse ângulo, influenciou a história do movimento *homeschooling* na América do Norte. De acordo com Reich (2002), ao analisar as motivações das famílias praticantes do *homeschooling*, elas expressavam uma orientação liberal, humanista e pedagógica, na década de 1970. É também nessa década que os escritos de Ivan Illich e John Holt, ao contestar a estrutura escolar e se posicionar contra ela, ganham notoriedade e passam a ser utilizados no contexto de defesa da regulamentação do *homeschooling*, sobretudo nos Estados Unidos da América.

Assim, ainda que Milton Friedman e Fredrik Hayek tenham se debruçado sobre a questão dos *vouchers* e não diretamente do *homeschooling*, este se situa no contexto das mudanças das políticas educacionais na América do Norte, mais especificamente como consequência da reforma escolar a partir da década de 1980 e do programa da *school choice*<sup>8</sup>. De acordo com Scott

<sup>7</sup> Mesmo na relação da educação com o mercado profissional, sua visão minimiza a importância da educação formal: “Para ser bem-sucedido nos negócios, um homem não precisa ter um diploma de administração de empresas. Essas escolas treinam os subalternos para trabalhos rotineiros. Certamente não formam empresários. Não é possível ensinar uma pessoa a ser empresário. Um homem se torna empresário ao perceber oportunidades e preencher vazios. O julgamento penetrante, a capacidade de previsão e a energia que a função empresarial requer não se aprendem na escola. Os homens de negócio mais bem-sucedidos foram frequentemente ignorantes, se considerarmos os critérios escolásticos do corpo docente. Mas estavam à altura de sua função social de ajustar a produção à demanda mais urgente. Em razão desse mérito, são escolhidos pelos consumidores para liderar a atividade econômica” (Mises, 2010a, p. 375).

<sup>8</sup> “School choice allows public education funds to follow students to the schools or services that best fit their needs – whether that’s to a public school, private school, charter school, home school or any other learning environment

Davies e Janice Aurini (2003), tal contexto de mudanças envolveu uma multiplicidade de grupos exercendo pressão e empenhando esforços que levaram a várias vitórias legais e políticas, o que evidenciou o crescimento das *charters schools*, dos experimentos com *vouchers*, das novas escolas privadas e do *homeschooling*. Essa mudança política tem causado dois impactos na prática da educação domiciliar: uma maior legitimidade ao movimento, apresentando-o como uma entre as várias escolhas possíveis para os pais (e não mais como um ato de exceção ou desvio de comportamento) e uma maior adesão de novas pessoas, sendo que a cultura da escolha tem feito o *homeschooling* cada vez mais diverso (no que diz respeito a população, objetivos, métodos empregados, entre outros) (Davies & Aurini, 2003).

Para Lubienski (2003), dentro de um pensamento neoliberal mais amplo sobre o papel do indivíduo nas sociedades de mercado, o *homeschooling* representa uma séria tendência de retirada de esforços coletivos e privatização do controle na perseguição das vantagens individuais. Os favoráveis à educação domiciliar argumentam, amparados na própria ideia de uma sociedade democrática e no que acreditam serem contribuições para sua manutenção, que o ensino em casa e os seus bons resultados acadêmicos contribuem para o bem-comum provendo, em geral, uma população mais bem esclarecida. Além disso, estariam promovendo o bemcomum pela formação de futuros líderes para o benefício de todos (Lubienski, 2000).

Na América do Norte, mesmo com um movimento crescente em prol da regulação do *homeschooling*, os pais *homeschoolers*, organizados em grupos e associações, continuam a exercer forte influência política para que isso não ocorra. Gaither (2009) acredita que os defensores da regulação do *homeschooling* ainda não foram capazes de se igualar à energia política e ação organizacional desses pais altamente motivados. Além disso, na falta de organizações com semelhante capacidade de *lobby*, as associações de *homeschooling*, representando os interesses dos pais, continuarão a atuar contra a regulação de tal prática de ensino (Reich, 2002, p. 36).

Gaither (2008) também ressalta que todo o crescimento, expansão e modernização do movimento *homeschool* transformou-se em um grande negócio, com um forte mercado que mobiliza editoras, empresas que atuam em congressos (que atendem milhares de pessoas), venda de materiais na internet, entre outros, proporcionando-lhes grandes lucros, além do financiamento público das escolas virtuais. Esse novo cenário, acrescido da crescente

---

parents choose for their kids". Recuperado em 20 de julho de 2017, de <https://www.edchoice.org/school-choice/what-is-school-choice/>

popularidade<sup>9</sup> que veio a receber o *homeschooling*, leva o autor a avaliar que, apesar de muitos pais ainda ensinarem os filhos em casa como um protesto contra a educação pública, cada vez mais pessoas optam por essa modalidade de ensino, simplesmente porque ela faz sentido às circunstâncias familiares do momento: “eles são os novos educadores domésticos, retornando à prática histórica do uso da casa para educar por razões pragmáticas ao invés de ideológicas” (Gaither, 2009, p. 342).

Pesquisas recentes sugerem um quadro em que as motivações de cunho acadêmico revelam um peso muito maior do que as razões religiosas na escolha pelo *homeschooling* na América do Norte (Gaither, 2008). No Brasil, ainda que as motivações das famílias sejam pouco conhecidas, é possível reconhecer, além das motivações religiosas e morais, uma preocupação com o desempenho acadêmico dos filhos, diante do fracasso da escola (Vieira, 2012).

Por outro lado, inspirados em Mises, seus seguidores são mais radicais na rejeição do Estado em educação, abrangendo até mesmo a escola privada que estabelece via subsídio relações de dependência. Dessa forma, nessa visão defende-se tanto a escola privada independente do Estado como a educação domiciliar.

Um de seus mais conhecidos seguidores, Rothbard (2013), afirma que a pior injustiça seria proibir que os pais ensinassem seus próprios filhos:

A instrução familiar (dos pais) se encaixa ao arranjo ideal. É, em primeiro lugar, instrução individualizada, o professor lida diretamente com uma única criança, e dirigindo-se para suas capacidades e interesses. Em segundo lugar, que pessoas podem saber melhor as aptidões e personalidade da criança do que seus pais? Os pais, em convívio familiar diário e com amor aos seus filhos, são excepcionalmente qualificados para dar à criança a instrução formal necessária. Aqui, a criança recebe atenção especial para sua personalidade. Ninguém é mais qualificado do que os pais para saber o quanto ou em qual ritmo deve-se ensinar a criança, quais os requisitos da criança são para a liberdade ou para orientação etc. (p. 17)

A argumentação de Rothbard (2013) prioriza a educação em casa mesmo ante a escola privada. Para ele, a alternativa de envio dos filhos para escola privada não se revela como satisfatória, dado que sua estrutura com classes com muitas crianças, horários e currículos definidos, tutoria de massa (professores instruindo muitas crianças ao mesmo tempo) entre

---

<sup>9</sup> De acordo com Gaither (2009), com frequência a imprensa, nos EUA, tem se reportado às celebridades que foram educadas em casa ou que escolheram essa opção para seus filhos, apresentando o *homeschooling* não mais como um movimento de *hippies* ou fundamentalistas, mas como algo recentemente “elegante”.

outros, inviabiliza a instrução adequada e o respeito ao ritmo individual de cada criança. A única razão para a opção por escolas seria a econômica, quando o preço do ensino individual for proibitivo para a maioria dos pais, dado que este se apresenta como superior:

Pois, se a seleção de instrução dos pais for completamente livre e sem entraves impostos pela coerção estatal, eles, conhecendo e amando seus filhos, serão capazes de selecionar o melhor tipo de instrução que puderem oferecer. Se eles contratarem tutores, eles irão escolher o mais competente para seus filhos. Se eles podem selecionar algum tipo de escola privada, irão selecionar o tipo que é mais adequado para seus filhos. (p. 18)

Esse seguidor de Mises considera também a vantagem do crescimento ilimitado de escolas privadas, tendo como consequência o desenvolvimento, no livre mercado, de tipos diferentes de escola para cada tipo de demanda. Entretanto, Rothbard (2013) questiona o fato de o Estado exigir certos “padrões” a serem considerados mesmo nas escolas privadas. Sobre tais questões ele argumenta:

Escolas tenderão a ser desenvolvidas especialmente para crianças brilhantes, para crianças normais, para crianças com dificuldades, para aquelas com aptidões amplas e para aquelas para as quais seria melhor se especializar etc. Mas, se o estado decreta que não pode haver, por exemplo, escolas que não ensinem aritmética, isto significa que aquelas crianças que podem ser brilhantes em outra disciplina, mas possuem pouca ou nenhuma aptidão para aritmética, terão que ser submetidas a um sofrimento desnecessário. A imposição estatal de padrões uniformes causa um sério dano à diversidade de gostos e aptidões humanas. (p. 18)

Assim sendo, a única forma de proteger-se da influência nefasta do Estado seria a educação domiciliar, pois mesmo a escola privada não teria como contornar a regulação por parte do Estado: “Ao impor a certificação de padrões mínimos, o estado efetivamente, embora de forma sutil, domina as escolas privadas e as torna, na verdade, extensões do sistema de escolas públicas” (Rothbard, 2013, p. 26). Para ele, há a necessidade de remoção do ensino compulsório e de padrões obrigatórios para que as escolas privadas possam ser livres e funcionar de forma independente.

Finalmente, Rothbard (2013) utiliza uma analogia com os jornais para insurgir-se contra a compulsoriedade da educação.

Uma das melhores maneiras de encarar o problema da educação obrigatória é pensar numa analogia quase exata na área de outro grande meio educacional – os jornais. O que pensaríamos sobre uma proposta do governo, federal ou estadual, de usar o dinheiro dos pagadores de impostos para criar uma rede nacional de jornais públicos e obrigar todo o povo, ou todas as

crianças, a lê-los? O que pensaríamos se, além disto, o governo proibisse todos os jornais que não se encaixassem aos “padrões” do que uma comissão do governo acha que as crianças devem ler? Essa proposta seria geralmente considerada um horror nos Estados Unidos e, no entanto, este é exatamente o tipo de regime que o governo criou no âmbito da instrução escolar. (pp. 26-27)

## Considerações finais

Como procuramos indicar neste trabalho, as formulações dos principais ideólogos do neoliberalismo podem fundamentar a educação domiciliar. De um lado, por sua rejeição a qualquer forma de compulsoriedade emanada do Estado. Neste particular, ainda que a contragosto, Friedman e Hayek admitem-na, mas rejeitam a oferta exclusiva por parte do Estado, advogando o financiamento público da escola privada por meio dos *vouchers*. Por outro lado, Mises e seus seguidores são mais enfáticos ao rejeitar qualquer intervenção estatal na educação. Nessa perspectiva, são reticentes em aceitar até mesmo a escola privada, pois esta não está imune ao controle governamental, tanto na forma de dependência econômica, se se adotarem *vouchers*, quanto na interferência sob a forma de orientações curriculares definidas centralmente.

Nesse cenário, a formulação de Bruce Arai (1999) permite compreender onde se situa a proposta da educação domiciliar em termos de alteração dos fundamentos da educação na sociedade. Tomando como referência a formação para a cidadania, afirma:

Enquanto que a forma e o conteúdo da educação para a cidadania entre homeschoolers é claramente diferente [sic] da que as crianças recebem na escola, não é uma experiência inferior. Em outras palavras, homeschoolers podem ser bons cidadãos. Aqui, eu argumentei que os homeschoolers, apesar de serem acusados de não serem bons cidadãos, estão de fato engajados em um processo de definição de sua própria visão do que significa ser um cidadão. Eles claramente não acreditam que a escolarização compulsória é um pré-requisito para a adequada formação para a cidadania e eles preferem afirmar a importância da família e a participação diretamente em atividades públicas como a base de seu entendimento de boa cidadania. (p. 9)

Assim, Arai (1999) aponta como questão-chave o que esse debate implica para as políticas educacionais sobre *homeschooling* e para a educação compulsória. Na avaliação desse autor, a maior decorrência é o entendimento de que as escolas não podem ser a única via, ou mesmo o agente primário da educação para a cidadania de todos os cidadãos. Isso leva a



reconhecer que as crianças que são ensinadas em casa podem ser bons cidadãos, mesmo se sua visão de cidadania for algo diferente daquela ensinada nas escolas.

Isto mina os argumentos de que a escolarização deveria ser compulsória para todas as crianças a fim de preservar a “democracia” [ênfase no original], e que desejar não enviar as crianças para a escola comum é necessariamente desejar mantê-las eticamente servil. Muitas crianças que se educam em casa e seus pais são convictos defensores da democracia e não têm interesse na formação ética servil. A escolarização não é um antídoto para o servilismo ético, e políticas acerca da natureza compulsória da escolarização devem ser reexaminadas face a essa constatação. Especificamente a necessidade de educar todas as crianças para serem bons cidadãos tem sido um argumento de sustentação das políticas de escolarização compulsória. Então, se essas políticas devem ser mantidas, elas necessitam levar em conta o fato de que as crianças podem se tornar bons cidadãos sem ir para a escola. Isto não é para sugerir que uma razão para a escolarização compulsória seja impossível, mas apenas que não pode ser baseada primariamente na formação de bons cidadãos. (p. 9)

Parece-nos interessante ressaltar o conflito latente entre as concepções educacionais que se sustentam em maior ou menor participação do Estado, uma linha divisória importante na interpretação de outras políticas educacionais. A maior ou menor legitimidade de cada uma delas repousa na capacidade que tenham de mostrar para o conjunto da sociedade que uma mais ampla formação humana é alcançada com dada perspectiva. Isso certamente representa desafio à escola pública, posto que a emergência de alternativas à escola pública compulsória reforça-se pelas suas insuficiências. Apenas evidenciando que é possível garantir educação de qualidade para todos é que será possível (re)hegemonizar o imaginário de que é um bem a ser defendido pela população. Nesta medida, a educação domiciliar é um desafio adicional à escola pública compulsória que, de certa forma, já era apresentado pela escola privada.

## Referências

- Arai, B. A. (1999, September). Homeschooling and the Redefinition of Citizenship. *Education Policy Analysis Archives*, 7(27).
- Barbosa, L. M. R. (2012, janeiro/junho). Propostas que visam à legalização do ensino em casa no Brasil. *Revista de Direito Educacional*, 3(5), 41-58.
- Barbosa, L. M. R. (2013). *Ensino em casa no Brasil: um desafio à escola?* Tese de Doutorado, Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Bueno, R. (2012, 2º semestre). A centralidade do argumento neoliberal em Von Mises, Hayek e Friedmann: uma via para a crítica política contemporânea. *Ciências Sociais Aplicadas em Revista*, 12(23), 9-34.
- Davies, S., & Aurini, J. (2003, May). Home Schooling and Canadian Educational Politics: rights, pluralism and pedagogical individualism. *Evaluation & Research in Education*, 17(2&3), 63-73.
- Friedman, M. (1962). *Capitalismo e liberdade*. Recuperado em 16 de abril de 2016, de <http://www.portalconservador.com/livros/Milton-Friedman-Capitalismo-e-Liberdade.pdf>
- Friedman, M. (1968). Decentralizing Schools. *Newsweek*. Recuperado em 16 de abril de 2016, de <http://0055d26.netsolhost.com/friedman/pdfs/newsweek/NW.11.18.1968.pdf>
- Friedman, M. (1975). Selling school like groceries: the voucher idea. *The New York Times Magazine*. Recuperado em 16 de abril de 2016, de <http://www.edchoice.org/who-we-are/our-founders/the-friedmans-on-school-choice/article/selling-school-like-groceries-the-voucher-idea/>
- Fukuyama, F. (1992). *O fim da história e o último homem*. Rio de Janeiro: Rocco.
- Gaither, M. (2008). *Homeschool: An American history*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Gaither, M. (2009, November). Homeschooling in the USA: Past, present and future. *Theory and Research in Education*, 7(3), 331-346.
- Hayek, F. (1983). *Os fundamentos da liberdade*. São Paulo: Visão.

- Hayek, F. A. (1985). *Direito, legislação e liberdade: uma nova formulação dos princípios liberais de justiça e economia política* (Vol.II. A miragem da justiça social). São Paulo: Visão.
- Herbert, A. (1978). *The right and wrong of compulsion by the state, and other essays*. Indianapolis: Liberty Fund.
- Laski, H. J. (1973). *O liberalismo europeu*. São Paulo: Mestre Jou.
- Lubienski, C. (2000). Whither the common good? A critique of home schooling. *Peabody Journal of Education*, 75(1&2), 207-232.
- Lubienski, C. (2003). A critical view of home education. *Evaluation and Research in Education*, 17(2&3), 167-178.
- Mises, L. (2010a). *Ação humana: um tratado de economia*. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil.
- Mises, L. (2010b). *Liberalismo: segundo a tradição clássica*. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil.
- Moraes, R C. C. (2001). *Neoliberalismo: de onde vem, para onde vai?*. São Paulo: Ed. Senac.
- Oliveira, R. P. (2007). O direito à educação. In R. P. Oliveira, & T. Adrião (Orgs.), *Gestão, financiamento e direito à educação: análise da Constituição Federal e da LDB* (3a ed., v.1, pp.15-41). São Paulo: Xamã.
- Paim, A. (1987). *Evolução histórica do liberalismo* (v. 1). Belo Horizonte: Itatiaia.
- Reale, M. (1987). Cercitividade e coercibilidade. In M. Reale. *Filosofia do Direito* (Cap. XLIV, pp. 672-684). São Paulo: Saraiva.
- Reich, R. (2002). Testing the boundaries of parental authority over education: the case of homeschooling. *Nomos*, 43, 275-313.
- Rothbard, M. N. (2013). *Educação: livre e obrigatória*. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises, Brasil.
- Thoreau, H. D. (1849). *Desobediência civil*. Recuperado em 14 de abril de 2016, de <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cv000019.pdf>>.
- Tomasevski, K. (2001). *Free and compulsory education for all children: the gap between promise and performance* (Right to Education Primers, n.2). Lund and Stockholm Sweden: Raoul Wallenberg Institute and Swedish International Development Cooperation Agency.

Vieira, A. O. P. (2012). *‘Escola? Não, obrigado’*: um retrato da homeschooling no Brasil. Monografia de Graduação, Instituto de Ciências Sociais, Universidade de Brasília.

*Submetido à avaliação em 07 de julho de 2016; aceito para publicação em 13 de outubro de 2016.*