

**(DES)ENCONTROS ENTRE *HOMESCHOOLING* E
ABORTAMENTO VOLUNTÁRIO:
ASPECTOS DE UMA APARENTE CONTRADIÇÃO**

**(DES)ENCOUNTERS BETWEEN HOMESCHOOLING AND
VOLUNTARY ABORTION:
ASPECTS OF AN APPARENT CONTRADICTION**

SAMUEL SALIBA MOREIRA PINTO¹

GERSON NEVES PINTO²

RESUMO: Pretende-se, no presente artigo, uma análise comparativa entre *homeschooling* e abortamento voluntário, a fim de se verificar se há contradição entre a defesa de um e a contrariedade ao outro, já que ambos envolvem questões familiares e tangenciam uma dimensão pública: há interesse social quanto à proteção da pessoa em desenvolvimento, quanto ao produto da gravidez e sua expectativa de tornar-se uma pessoa, bem como quanto à gestante e seu corpo. Utilizou-se metodologia teórica, bibliográfica e documental, com abordagem dedutiva e procedimento comparativo, visando revisar a literatura relacionada com cada fenômeno social. Enquanto no *homeschooling* a tensão é entre tutores e tutelados, no segundo caso é entre a gestante e o produto da gravidez. Em um, há a tutela da educação e todos os seus desdobramentos e no outro há a liberdade da gestante, já que a reprodução humana é vivípara. Identificou-se que os discursos de um e de outro têm o mesmo ponto de partida (o que pode gerar uma aparente incompatibilidade), mas dirigem-se a valores diferentes. Logo, não se verifica contradição entre a defesa de um e a contrariedade de outro, ou a contrariedade ou defesa de ambos.

581

¹ Mestre em Direito pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS (São Leopoldo/RS). Especialista em Direito Empresarial pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS (Porto Alegre/RS). Bacharel em Direito pela Universidade da Região da Campanha – URCAMP (Bagé/RS). Advogado.

² Doutor em Philosophie, Textes et Savoir, mention très honorable na École Pratique Des Hautes Etudes - Sorbonne, Paris-França, professor adjunto da Universidade do Vale do Rio dos Sinos e do Programa de Pós-Graduação em Direito (Mestrado e Doutorado).



PALAVRAS-CHAVES: Educação em Casa; Abortamento voluntário; Pandemia; Liberdade.

ABSTRACT: This article intends to make a comparative analysis between homeschooling and voluntary abortion, to verify if there is a contradiction between the defense of one and the opposition to the other, since both involve family issues and touch on a public dimension: there is a social interest in the protection of the developing person, in the product of pregnancy and its expectation of becoming a person, and in the pregnant and her body. Theoretical, bibliographical and documentary methodology was used, with a deductive approach and comparative procedure, to review the literature related to each social phenomenon. In homeschooling the tension is between tutors and wards, in the second case it is between the pregnant and the product of pregnancy. In one there is the guardianship of education and all its developments and in the other there is the freedom of the pregnant since human reproduction is viviparous. It was identified that the speeches of one and the other have the same starting point (which can generate an apparent incompatibility) but are aimed at different values. Therefore, there is no contradiction between the defense of one and the contrariety of the other, or the contrariety or defense of both.

KEYWORDS: Homeschooling; Voluntary abortion; Pandemic; Freedom.

INTRODUÇÃO

Diante da pandemia de 2020, com efeitos catastróficos para a humanidade, uma série de práticas presenciais foi violentamente jogada no oceano digital. Processos judiciais e administrativos, reuniões diversas em companhias, inclusive – e especialmente – a educação, tornaram-se todos tele presenciais como regra.

No que diz respeito à educação, todos os graus passaram a ser, predominantemente, à distância. Nesse contexto, a discussão sobre o *homeschooling* tomou fôlego, inclusive com movimentações no âmbito da Assembleia Legislativa do estado do Rio Grande do Sul, no sentido de dar aos responsáveis por crianças e adolescentes o poder de decidirem se devem ou não frequentar uma escola.

Diante de algumas (fortes) reações contrárias ao referido projeto de lei, objetivasse com o presente artigo a tentativa de traçar um paralelo com as discussões sobre o abortamento voluntário, fenômeno polêmico e que gera amplos debates, tanto no domínio do Direito quanto no domínio das Políticas Públicas, notadamente relacionadas à saúde pública, a fim de avaliar se há contradição nos discursos contra e a favor, tanto do *homeschooling* quanto do abortamento voluntário.

Isso porque ambos envolvem questões familiares e tangenciam uma dimensão pública, já que há um interesse social quanto à proteção integral da pessoa em desenvolvimento (criança e adolescente), quanto ao produto da gravidez e a sua expectativa de tornar-se uma pessoa, bem como quanto à gestante e o seu corpo. Ou seja, possuem o mesmo ponto de partida. No caso do *homeschooling*, que se

relaciona com a tutela da educação e todos os seus desdobramentos na vida do estudante criança ou adolescente, há uma tensão entre esses tutelados e seus tutores. No abortamento voluntário, por sua vez, verifica-se uma tensão entre a gestante e o produto da gravidez e, por isso, discute-se a liberdade da gestante, considerando-se o atual estado da arte da reprodução humana: vivípara.

Para atingir tal desiderato, será adotada metodologia teórica, bibliográfica e documental, com abordagem dedutiva e procedimento comparativo, a fim de revisar a literatura relacionada com o abortamento voluntário e com o *homeschooling*.

Na seção dois, apresenta-se uma breve contextualização da educação na pandemia, notadamente o ensino fundamental e médio e, na seção três, reflete-se sobre o atual estado da arte das discussões sobre liberdade de tutores sobre crianças e adolescentes sob sua tutela, para, na quarta seção, avaliar se há incompatibilidade entre a contrariedade do *homeschooling* e a defesa do abortamento voluntário e vice-versa.

2. A EDUCAÇÃO NA PANDEMIA

Junto com outros 155 países, o Brasil adotou o fechamento total e forçou a paralisação e a reinvenção de várias atividades, sobretudo a educação, que, a partir do isolamento social, precisou reformular seus formatos e regimes escolares. As aulas presenciais foram suspensas, ocasião em que foi massivamente implementado o ensino à distância, em todos os graus (Filho; Antunes; Couto, 2020, p. 17-30; Cunha; Silva; Silva, 2020, p. 28).

A maioria das Secretarias Estaduais de Educação, após março de 2020, a fim de garantir o aprendizado dos estudantes, lançou mão de uma série de instrumentos: aulas on-line ou gravadas, materiais digitais, transmissões pela televisão, rádio e redes sociais, acesso de páginas ou portais das próprias secretarias, entre outros ambientes ou plataformas digitais, incluindo aplicativos (Cunha; Silva; Silva, 2020, p. 29; CIEB in Cunha; Silva; Silva, 2020, p. 29; BRASIL in Cunha; Silva; Silva, 2020, p. 29).

Filho, Antunes e Couto (2020, p. 27-28) não fazem distinção entre “EaD” e “ensino remoto” e criticam a ideia de que o segundo seria “uma prática corrida, improvisada, sem nenhum tipo de planejamento”, apenas para atender a demandas imediatas, quando o primeiro demandaria “um conjunto específico de elementos pedagógicos como uma organização curricular prévia, com a elaboração de materiais didáticos adequados” e capazes de atender às necessidades educacionais do “estudante à distância através da mediação proporcionada pelos materiais e a plataforma virtual”. Para eles, o ensino remoto trata de simples versão bruta e sem romantismo do “EaD”. A diferenciação, pois, não alteraria o fato de que sem a presença física de alunos e professores haveria redução da “riqueza da experiência pedagógica enquanto prática social”, que não poderia se tornar “mero acesso (ou contato) ao conjunto de conteúdos pré-estabelecidos”.

No modelo remoto, em que “o sujeito interage com o material e aprende por

esta mediação”, não haveria a vivência pelos alunos da “aprendizagem colaborativa”, já que a interação social, se ocorrente, seria apenas entre o aluno e o professor (Santos, 2009, p. 5668). Perde-se, pois, com a privação da convivência com os demais estudantes (colegas).

As mídias, portanto, não seriam capazes per se de substituírem “o trabalho pedagógico” do professor “na sua função primordial de condução do processo ensino-aprendizagem na presença regular” dos estudantes em sala de aula. Ademais, os autores não ignoram a grande desigualdade social do país e que repercute diretamente na escola, notadamente quanto ao acesso à internet de qualidade, a computadores e à assistência para estudantes que não têm com quem passar o dia. Tais dificuldades inviabilizam pensar “a formação mediada pelas tecnologias”, própria da EaD, e tanto é assim que o Ministério da Educação (MEC) recomendou aos sistemas de ensino que no “período de afastamento presencial” estudantes e familiares fossem orientados sobre como planejar os estudos, cujo acompanhamento do cumprimento das atividades pedagógicas ficaria a cargo desses familiares mediadores (Filho; Antunes; Couto, 2020, p. 28-29).

Especialmente quanto aos estudantes “dos Anos iniciais do Ensino Fundamental, a orientação foi que, em razão das dificuldades para acompanhar e realizar atividades on-line”, seria “indispensável a supervisão e mediação de” um adulto, e que para aqueles “dos Anos finais e do Ensino Médio”, diante da sua maior autonomia, a dificuldade seria menor, mas não ficaria dispensada a “orientação e acompanhamento de” um mediador. O MEC destacou a impossibilidade de substituição dos professores, cuja função seria a condução do processo educativo, essencialmente pedagógico, e que a função de responsáveis, mediadores e supervisores se limitaria ao acompanhamento e à orientação “na organização de sua rotina diária de estudos” (Brasil in Cunha; Silva; Silva, 2020, p. 29).

Não obstante os esforços de estudantes, familiares e docentes para superação dos “obstáculos e prejuízos decorrentes da interrupção das aulas presenciais”, “O projeto educacional implementado durante o período de isolamento social” não garantiu “a qualidade e o direito e/ou a igualdade de acesso à educação para” todos. Com “o distanciamento social e o predomínio de estratégias que dependem das tecnologias da informação e comunicação”, parcela dos estudantes enfrentou e enfrentará dificuldades no acesso e na permanência de vínculo com a escola (Cunha; Silva; Silva, 2020, p. 28, 32, 34).

De outro lado, Filho, Antunes e Couto (2020, p. 29-30) não criticam a tecnologia em si, mas uma tendência vista no horizonte pós-pandemia de que, “aproveitando-se desta crise, capital e Estado apresentarão como tábua de salvação nas ruínas do retorno à normalidade” um receituário de ensino à distância, *homeschooling* e eventual “acesso à educação via vouchers”, o que importaria, em todos os casos, em prejuízo à educação.

A ausência de colegas e docentes no processo educacional, em Cunha, Silva e Silva (2020, p. 32 e 34), poderia afetar o rendimento dos alunos; e, se a dinâmica do

ensino remoto depende da participação dos responsáveis “no acompanhamento/orientação/mediação das atividades escolares”, questionam os autores: teriam eles condições de, “em casa”, “acompanhar e orientar” o aluno “na organização de sua rotina diária de estudos”? Poderão desenvolver um trabalho pedagógico direcionado à aprendizagem?

Para os autores, “já que algumas tecnologias utilizadas pelos professores ou a forma como desenvolvem o ensino não possibilitam a aprendizagem”, muitos dos tutores acabariam atuando como professores, o que lhes exigiria determinados “mecanismos pedagógicos”, sendo possível concluir-se que tal poderá não ocorrer adequadamente. Por falta de tempo ou instrução desses responsáveis, parcela de alunos poderia restar sem suporte e, ainda, podem contribuir para o insucesso do ensino à distância o “espaço impróprio/inadequado ou escasso nas casas, como poucos cômodos” e muitos integrantes “ou excesso de movimento e barulho” (Cunha; Silva; Silva, 2020, p. 34-35).

Não se negam as potencialidades das tecnologias relacionadas com informação e comunicação no processo de ensino-aprendizagem, e reconhece-se que “práticas e reinvenções escolares [...] fizeram o melhor que puderam diante das condições materiais e imateriais” do momento. Porém, a “realidade educacional e social do país” acabou sendo “agravada pela pandemia”, sendo necessária uma reflexão “acerca da necessidade de um novo modelo de sociedade, uma sociedade mais igualitária, de melhorias na formação docente e de novos projetos que primem pela garantia do direito à educação, igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola e garantia de padrão de qualidade do ensino”. Logo, os autores defendem a atenção à figura do docente como uma das possíveis soluções para a crise no sistema educacional deflagrada pela pandemia (Cunha; Silva; Silva, 2020, p. 36).

Sustentam que “O trabalho desenvolvido deverá, cuidadosamente, voltar-se à eliminação das desigualdades, oportunizando” aos alunos, “sobretudo” os excluídos “no contexto de pandemia, aprendizagens voltadas ao desenvolvimento intelectual, humano e do pensamento crítico, e à formação para a cidadania”, i. e., apostam na figura da escola, para onde os estudantes devem ser (re)integrados. Assim, não haveria a exclusão do uso de tecnologias, “como mediadoras desse processo”, mas a “necessidade de incrementar a formação docente nos parâmetros dessas inovações, que se dão numa velocidade superior às inovações no âmbito educacional”, sendo necessário também investimento “em infraestrutura” e nos “espaços escolares para operarem com essas tecnologias e variedades de recursos” (Cunha; Silva; Silva, 2020, p. 36).

Defendendo o ensino presencial, Filho, Aunes e Couto (2020, p. 29) estabelecem que o conhecimento é um processo de construção coletivo, resultado da razão, da emoção e da afetividade, “em que educador e educando se relacionam como sujeitos do processo de interpretação da realidade”, “entendida como objeto de estudo” e mediadora dessa relação. Tanto professor quanto alunos partem “dos seus conhecimentos, preconceitos, idiosincrasias” e “visões do mundo”, e, assim,

“buscam, por meio da observação, percepção, registro, reflexão, conceituação, síntese” o entendimento, que estaria sempre em um processo de transformação. Para os autores, nos pós-pandemia seria necessário para a educação brasileira não mais distância entre alunos e professores, mas a presença de docentes “e de toda a comunidade escolar nas escolas”.

Para além da pandemia, Araújo e Leite (2020, p. 2) defendem que “A retórica da crise educacional tem potencializado a emergência de respostas privadas, supostamente promissoras e exitosas, frente ao presumido declínio da educação pública”, o que fomentaria pretensões relacionadas com “a Educação Domiciliar” ou *homeschooling*, que prescindem tanto do professor quanto da escola, enquanto ambiente de aprendizado, já que desloca o aluno para a sua casa, que substitui a escola, enquanto seu tutor substitui o professor (Sander, 2021).

Enquanto o “ensino remoto atual” trata de “plano de contingência para dar conta de uma crise sanitária”, Andreia Mendes dos Santos aponta que o “*homeschooling* é uma modalidade que não envolve” professores e colegas “nem mesmo de forma virtual” (*in* Sander, 2021).

Em Araújo e Leite (2020, p. 5), a defesa dessa prática (descolarização) advoga “pelo fim da regulação do processo educacional e pelo total desvencilhamento das premissas escolares”, o que fortaleceria “um espectro de invisibilidade das diferenças”, terminando por enaltecer a meritocracia.

A tônica do assunto, todavia, gira em torno da ausência de regulamentação da prática, pois não há expressa proibição do ensino domiciliar, mas há dispositivo do Código Penal punindo o abandono intelectual. E, em junho de 2021, a Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul aprovou projeto de lei nº 170/2019 autorizando o *homeschooling*, para que “crianças e adolescentes em idade escolar” recebam educação “por meio de ensino domiciliar, por” um tutor, tendo contado com “28 votos favoráveis e [...] 21 contrários” (Sander, 2021).

Em Sant’Anna (2021), os estudantes em *homeschooling* receberiam educação pelos próprios tutores ou com o apoio de professores particulares, “fora do ambiente escolar”; e “as famílias que optarem pelo ensino doméstico deverão informar a escolha para a Secretaria Estadual de Educação, que ficará responsável por regulamentar a matéria”.

Assim, os responsáveis manteriam “um registro atualizado das atividades pedagógicas desenvolvidas com os alunos”, que passariam “por avaliações periódicas aplicadas pelo sistema regular de ensino” para fins de comprovação do aprendizado (Santanna, 2021).

O parlamentar autor do projeto sustenta que a referida prática não prejudicaria “a sociabilidade das crianças”, pois “quem pratica a educação domiciliar tem aulas em casa, mas também realiza atividades em outros ambientes, pratica esportes, faz aula de música”, de modo que não seriam “privadas de contato, também têm amigos, brincam e interagem com outras crianças”, ou seja, a “socialização acontece[ria] de várias formas [...]” (Santanna, 2021).

Situada brevemente a educação na pandemia, quanto aos desafios gerados com

as aulas à distância, e introduzida a discussão sobre *homeschooling*, com referência a projeto de lei da Assembleia Legislativa do Rio Grande do Sul, passa-se ao exame de discussões sobre liberdade no contexto familiar.

3. A QUEM PERTENCEM AS CRIANÇAS E ADOLESCENTES?

A pergunta que abre a seção é claramente uma provocação. Seguro concluir-se que crianças e adolescentes tutelados, porque seres humanos, não pertencem a quem quer que seja. São autônomos e possuem direito a uma vida digna de ser vivida. E enquanto pessoas em desenvolvimento, são tutelados por um adulto, que deverá zelar pela sua segurança e saúde, física, psíquica e patrimonial. Disso não se sucede, porém, que o responsável possa tratar o tutelado como objeto, decidindo como se estivesse projetando nele aquilo que deseja(ria) para si.

O debate sobre *homeschooling* inexoravelmente passa por esta linha: o limite da liberdade dos responsáveis sobre seus tutelados.

Débora Duprat, ex-subprocuradora-geral da República (membro do Ministério Público Federal), há alguns anos, causou controvérsia ao falar que crianças não pertenciam às suas famílias, que não possuem poder absoluto sobre elas, sendo essas (as crianças) uma preocupação da família, da sociedade e do Estado, justamente porque é necessária sua preparação para o espaço público, que não se confunde com o espaço privado, da família (MBL, 2017).

Andrade (2005, p. 4), tratando do poder familiar em uma perspectiva jurídica, aponta a compreensão de uma forma de autoridade dos tutores sobre tutelados, em “uma versão contemporânea do que teria sido a autoridade do *pater familiae*”. Mas, a partir da Constituição Federal (1988) e do Código Civil (2002), defende que a entidade familiar teria passado “a ser pensada menos como uma unidade de dominação ou de poder” e mais “como uma relação de mútua assistência, uma troca de cuidados que há ou deve haver entre os pais, entre os pais e os filhos, entre todos estes e os demais familiares”. Teria desaparecido a subordinação como ingrediente dessa relação e no seu lugar a “noção de uma família mais ‘democrática’” onde filhos são reconhecidos como dependentes, materialmente e afetivamente dos pais, e não como sua propriedade; e *vice-versa*. (Andrade, 2005, p. 4-5).

Diante da “concepção do poder familiar enquanto um instituto da família tradicional”, porém, o simples fato da sua existência (do poder) já aponta para a ocorrência de dominação, não obstante a origem, se paterno, materno, parental (por ambos), avoengo, fraterno, filial (“pelos filhos sobre os pais”) “ou por quaisquer elementos da família sobre os demais (poder familiar, em suma)”. Assim, mesmo em um ambiente de afeto e mútua assistência, como a família, o poder “é necessariamente um despotismo, o que faz cair como uma luva o que Cesare Beccaria diz sobre as ‘sociedades de famílias’: são monarquias privadas, e não células de uma república livre (como sonhara Aristóteles)” (Andrade, 2005, p. 6-8).

A partir de uma “concepção do poder familiar enquanto autoridade parental na família democrática”, ou seja, uma visão “antitradicionalista”, a autoridade “não é

pensada ou apresentada como poder”, e busca-se pensar a relação familiar contendo igualdade entre os componentes; e as crianças e adolescentes tutelados seriam reconhecidos “como dependentes dos adultos e não como seus instrumentos” (Andrade, 2005, p. 8-9).

Diz o autor:

Numa perspectiva espinosana, a família, sendo uma dentre outras formas de vida comum, deve enfrentar coletivamente o desafio de não se converter em forma despótica de dominação, e criar – sem nenhum modelo a ser seguido – as suas próprias experimentações enquanto família democrática, enquanto espaço de construção de liberdades e potências individuais e coletivas (Andrade, 2005, p. 21).

Tratando da formação, socialização e individuação das pessoas, defendem Casagrande e Hermann (2020, p. 04-05) que a educação, como “ação formativa sistemática da comunidade humana sobre seus novos membros, implica processos de humanização, de socialização e de individuação”, conectados com tradições culturais e pertencimento a grupos sociais específicos, “com a participação em interações socializadoras e individadoras”, já que possuem uma historicidade. E colocam a educação como “fruto de experiências históricas e de longo processo de problematização da questão formativa humana”, consistente “no processo de desenvolvimento da capacidade de autodeterminação racional”, que seria uma espécie de liberdade da pessoa “na criação de si mesmo”, possuindo valor tanto para a pessoa singular como para a coletividade.

Para Dewey, “a educação prepara para a convivência com o pluralismo de ideias e de crenças, assim como para o desenvolvimento de capacidades pessoais, intelectuais, éticas e políticas, ou de participação social”, e propicia a articulação de processos de aprendizagem individual e social, viabilizando “a formação da vontade necessária à sociedade democrática” (Dewey *in* Casagrande; Hermann; 2020, p. 5)

O processo da educação, pois, “denota o ingresso” da pessoa “em determinada sociedade, com suas estruturas, seus costumes, suas regras, suas formas de vida, suas culturas e seus modos de organização”, sendo impossível que se dê de forma isolada o desenvolvimento das competências necessárias, “habilidades, valores e conhecimentos”, além do “auto entendimento [...] de uma identidade pessoal cada vez mais descentrada e a competência de assumir a própria vida de modo responsável”. Assim, a “interação e convivência entre os diversos sujeitos sociais”, o encontro e a convivência com o outro, são condições desse processo, porque “O ser humano não nasce predefinido e pronto; ele necessita formar-se e desenvolver-se” simbolicamente, “dotando de sentido a própria existência e o mundo ao seu redor”, de modo que “confluem e contribuem com o processo de humanização elementos simbólicos, culturais e sociais” (Casagrande; Hermann; 2020, p. 5)

Pela aprendizagem, ao mesmo tempo em que a pessoa se socializa, se singulariza (Habermas, 1999, p. 69-70). E se cada pessoa “necessita participar de uma comunidade e vivenciar um processo de socialização para individuar-se, ficam evidentes a importância e o papel do ‘outro’” nessa formação do “‘eu’, sem demérito para os processos individuais e subjetivos”. O desenvolvimento de uma identidade pessoal, portanto, dar-se-á na construção de “uma autorreferência simbólica de si mesmo [...] em um mundo simbolicamente compartilhado”, mediado pelo outro – que proporciona uma “dimensão de estranheza” responsável por trazer “novos aportes para a formação, sobretudo a possibilidade de desbloquear rígidas estruturas que aprisionam os pensamentos” e impedem um exame crítico das próprias ações” (Casagrande; Hermann; 2020, p. 8-10).

Logo, “O desprezo à alteridade e a denegação do outro encontram-se de modo proporcional ao fechamento da experiência formativa que, realizada de modo seletivo e restrito” à família/domicílio, “impõe estreitamento de mentalidade em relação às questões do mundo histórico, social, cultural e científico (Casagrande; Hermann; 2020, p. 8-10).

Conquanto “não [haja] processo formativo legítimo sem a mediação e a presença do outro” (Casagrande; Hermann; 2020, p. 10) a relação entre tutores e tutelados é inexoravelmente pública, havendo uma liberdade e independência da criança e adolescente em relação ao adulto, que possui um gerenciamento limitado, já que está dentro de uma comunidade.

Picoli (2020, p. 9) aponta que medidas tendentes ao cerceamento do acesso à esfera pública pela família poderiam fazer com que “A esfera privada” perdesse “a sua principal característica que, como dito, não é ser o seio da família em si, mas a segurança”.

O “império da esfera privada pode[ria] fazer desta uma terra sem lei em que tudo pode acontecer”, e “os mais vulneráveis, que ainda não podem se proteger porque ainda não são adultos, podem ser expostos a situações que em muito prejudicariam a qualidade de seu crescimento”. Por ocasião do ingresso no mundo adulto, “complexo e plural, em que seus valores não são os únicos [...] válidos, em que as relações entre os seres humanos já não se dão mais da forma como se dão na família”, há a exposição a perigos pelo simples fato “de aparecer”, e seria melhor que esse ingresso se desse de forma gradual (Picoli, 2020, p. 9).

Baseado em Arendt, Biesta e Savater, o autor defende que a escola seria a instituição que poderia oferecer “as condições para esse ingresso gradual e relativamente seguro” no mundo, a despeito de ponderar que “A vigilância sobre a influência da esfera pública” não seria sem sentido, na medida em que tal “como o excesso de controle exercido pela família pode[ria] comprometer a qualidade do crescimento da criança e do adolescente”, eventual “excesso de controle” estatal “na formação também pode[ria] dificultar as condições para” o nascimento dos tutelados “para o mundo”, enquanto “seres únicos e irrepetíveis”, já que poderia importar no “desligamento do ser humano em formação dos círculos familiares”, “da segurança da esfera privada” (Picoli, 2020, p. 9).

Crianças e adolescentes, assim, precisam tanto da proteção da esfera privada que pode ser fornecida pela família quanto da gradual inserção no mundo adulto, na esfera pública. E tanto “a subtração das crianças do seio familiar”, “típica de utopias políticas autoritárias e totalitárias”, quanto a “retenção da criança na esfera privada”, criando “um mundo fictício que não compreende a complexidade e a pluralidade do que é humano (Picoli, 2020, p. 10), são altamente prejudiciais e indesejáveis.

Analisando projetos de lei no sentido da permissão do *homeschooling*, o autor identificou que os proponentes estariam preocupados com a eventual “perda do poder familiar nas definições dos conteúdos, temas e abordagens que implicam direta ou indiretamente a formação moral das crianças e dos adolescente” e apontam “a incapacidade do Estado em oferecer um lugar seguro para que os [seus] valores familiares não sejam atacados pelos próprios agentes do Estado (os professores em especial) ou por terceiros”, já que poderia haver uma “contaminação devido ao contato com valores outros que não” os da sua família (Picoli, 2020, p. 5).

No ponto, verifica-se que a pretensão do *homeschooling* seria manter na criança ou adolescente apenas aqueles valores da sua família, afastando o compartilhamento de quaisquer experiência com pessoas fora desse círculo.³

Baseados em um “pânico moral contra as escolas”, movimentos descolarizantes como a “escola sem partido”, “priorização do ensino privado em face do ensino público”, e o *homeschooling* tenderiam à crença de que o poder familiar abrangeria um “direito dos pais à regência do universo cultural de seus filhos”, e, por isso, sugerem “um fortalecimento dos mecanismos de controle” sobre esse universo. Pretenderiam, pois, uma maior vigilância e controle pelos tutores em relação aos docentes, sobretudo quanto ao conteúdo a ser ensinado (SÊCO, 2019, p. 248-249).

Seriam, assim, formas de modificação da “dinâmica dos círculos sociais que estão no entorno das crianças”, conferindo aos tutores “um poder de gestão sobre seu universo cultural”, implementando uma “estratégia de controle focada em um poder privado”. Questiona a autora se não seria “mais apropriado supor que a coexistência de ambas as fontes de conhecimento e cultura”, escola e família, não seria o melhor para as crianças e para os adolescentes, em vez de a supressão de uma delas (Sêco, 2019, p. 251-264).

Como condição de harmonização entre o papel da família e da escola, defende Sêco (2019, 267) que os tutores têm direito a que seus tutelados “recebam educação

³ Para o autor, “Essa preocupação está manifesta de forma explícita no texto das justificativas do PL 3261/2015, em tramitação na Câmara dos Deputados: A simples convivência em ambiente escolar multisseriado, com a presença de crianças e adolescentes de variadas idades, por si só, enseja preocupação e inquietude em questões relacionadas a violência, drogas, sexualidade precoce, bullying, valores culturais e religiosos etc, dos quais, muitas vezes, notoriamente o Estado não consegue tutelar os alunos na medida desejada pelas famílias”. (PICOLI; 2020, p. 5; BRASIL in PICOLI; 2020, p. 5).

condizente com suas próprias convicções morais e religiosas”, mas não a um poder “de definir unilateralmente quais são os limites dessa abordagem por sua própria subjetividade”, e não seriam abrangidas “questões éticas” e questões relacionadas à “uma moralidade laica, voltada a estabelecer a reflexão sobre as condições de mútua convivência entre pessoas diferentes em sociedade plurais”. Isso porque eventual busca pelos tutores de “abordagens que não dialoguem com nada que circule na sociedade seria negar o direito à cultura” aos tutelados.

4. *HOMESCHOOLING* VERSUS ABORTAMENTO VOLUNTÁRIO (?)

Identificados os lugares dos tutelados e tutores, em uma relação que deve(ria) ser necessariamente harmônica e tendente à proteção dos primeiros, passa-se ao exame do *homeschooling*, que “em suas mais distintas versões, se apoia, de um lado, no direito da família, e, de outro, na liberdade de ensino” (Cury, 2017, p. 105).

Em Picoli (2020, p. 2), a defesa da educação domiciliar estaria na proteção dos alunos, evitando eventuais violências, “por meio do *bullying*, da delinquência juvenil e da doutrinação”, bem como em uma “melhora no desempenho acadêmico, já que não se perde[ria] tempo com gestão de turma” e outras atividades desviantes do conteúdo curricular.

Centrar-se-ia na família e no direito de escolha do tipo de escola e educação que se pensa ser melhor, *i. e.*, haveria instrução, “inclusive respeitando padrões curriculares”, mas fora de “instituições escolares constituídas para tal, mediante legislação” (Cury, 2017, p. 106).

Casagrande e Hermann (2020, p. 3), na mesma linha, apontam como razões alegadas por defensores do *homeschooling* uma eventual melhor qualidade do ensino no ambiente familiar, o direito e a liberdade de escolha dos tutores, que exerceriam supervisão direta do processo educativo, além de segurança e conforto para os alunos.

Picoli (2020, p. 4), todavia, examinando manifestação interministerial do governo federal⁴, refere que não seria o local do ensino a questão central, mas “com

⁴ No PL 2401/2019, que procura reger a prática da educação domiciliar, foi anexa Exposição de Motivos Interministerial nº 00019/2019, onde constou o seguinte: “Destacamos que a própria definição da expressão ‘educação domiciliar’, do ponto de vista jurídico, é uma questão relevante, uma vez que há diversas possibilidades em sua concretização. Em muitos casos, os pais realizam diretamente as atividades educacionais com seus filhos, sem contar com outras pessoas; em outras situações, além dos pais ou responsáveis, também profissionais especializados cooperam em atividades específicas. Além disso, a expressão ‘educação domiciliar’ pode induzir a uma interpretação equivocada, com foco no local onde a educação ocorre, como se fosse restrita ao ambiente do lar. Na verdade, o processo de formação dos estudantes de famílias que optam por esse tipo de educação costuma ser realizado em locais diversos e inclui com frequência visitas a bibliotecas públicas, a museus, passeios pela cidade e pela região, em áreas urbanas ou rurais. Desse modo, é importante adotar-se o conceito baseado em seu aspecto essencial: educação

quem, em companhia de quem, em que circunstâncias, sob o controle de quem” que se daria a educação. Tratar-se-ia, com efeito, não de uma educação domiciliar, mas uma *educação sem escola*, “sem uma instituição pública (ou privada) cujas atribuições compreendem a transmissão (e a própria produção) da cultura e dos fundamentos científicos reconhecidos pela comunidade internacional”, e no qual não há, como regra, controle de tutores sobre os temas discutidos, currículo, diferentes posições axiológicas, valores e visões de mundo que convivem e que podem entrar em conflito (Picoli, 2020, p. 4).

Cecchetti e Tedesco (2020, p. 4), por sua vez, apontam uma justificação de cunho religioso: a educação não-domiciliar poderia gerar interferência em “princípios” e “valores” que os tutores gostariam que seus tutelados seguissem, sendo essa tensão produto de um embate histórico entre Religião e Estado, notadamente sobre “quem deve imprimir as finalidades sobre a educação” das crianças e dos adolescentes.

Diante da preocupação de parcela da população com temas “religiosos, políticos, sexuais e morais”, eventualmente abordados na formação escolar regular (não-domiciliar), surge, dessa forma, o *homeschooling* como uma reação de “setores fundamentalistas e neoconservadores” e seu desejo de verem assegurado um “direito de não enviar seus filhos à escola”, educando-os em casa (Cecchetti; Tedesco, 2020, p. 3).

Araújo e Leite (2020, p. 3) questionam se na discussão sobre a educação domiciliar estariam em jogo “apenas a liberdade de escolha” dos tutores ou se também haveria “um problema de segregação de uma parcela da população, de uma política que deve atender a todos, como a educacional”, ou ainda se tratar-se-ia “da defesa de um interesse pura e simplesmente mercantil”.

Para as autoras, “a defesa de total liberdade para os pais, a fim de poderem decidir educar seus filhos em casa, os discursos de restrições à docência e à escolarização, além de motivações de base religiosa e financeira”, com oferta de produtos e serviços a preços pouco acessíveis, demonstram um caráter seletivo na proposta de *homeschooling* (Araújo; Leite, 2020, p. 17).

Andreia Mendes dos Santos critica a proposta pela sua possibilidade de quebra do acesso dos alunos à “riqueza do processo escolar, de entender os diferentes contextos e realidades, as diferentes culturas”, já que a convivência na sala de aula, com colegas com mais dificuldade nos estudos, proporcionaria um aprendizado relacionado com a convivência e tolerância com a diversidade. Na modalidade domiciliar, diferentemente, o aluno “aprende[ria] no processo de imitação e reprodução do que faz sentido” para seus tutores, “e não a partir da pluralidade da troca com diferentes” pessoas – professores e colegas – na escola (Santos *in* Sander, 2021).

Dado que a formação “fecunda-se na pluralidade de situações que exigem um confronto do sujeito consigo mesmo e com os outros, no sentido do

domiciliar consiste no regime de ensino de crianças e de adolescentes, dirigido pelos pais ou por responsáveis”. (PICOLI, 2020, p. 3; BRASIL *in* PICOLI, 2020, p. 4).

amadurecimento de sua própria identidade, capacidade de deliberação e abertura ao outro”, o *homeschooling*, por restringir a educação ao ambiente domiciliar, implicaria uma limitação radical da educação na sua “dimensão socializadora e de encontro com o outro”, com o desaparecimento das contribuições da dimensão interativa da educação (Casagrande; Herman, 2020, p. 3).

As críticas ao *homeschooling*, a partir de Casagrande e Herman (2020, p. 4), vêm no sentido de que tal prática “pode[ria] ensejar uma perspectiva formativa de fechamento do sujeito sobre si mesmo, o que traria implicações éticas como a desconsideração da pluralidade e da diversidade social”, gerando “uma formação limitada quanto ao processo de encontro e de convivência com o outro”, pois o processo educacional implica a “socialização e individuação como dimensões complementares”, e são “promovidas de modo mais efetivo em um ambiente aberto à pluralidade de perspectivas e crenças”, como a escola.

Portanto, retirar essa experiência da vida em comunidade poderia afetar o “desenvolvimento da identidade pessoal e [...] a estabilização do autoentendimento”, bem como do “processo de individuação” que acontece “na medida em que se tornam membros de uma comunidade de linguagem e de um mundo de vida partilhado intersubjetivamente”. Já que “os novos seres humanos dependem do cuidado, da proteção e do ensino dos membros mais velhos do seu grupo social para que sobrevivam e se desenvolvam”, a escola, por oportunizar esse contato com diferentes grupos sociais, favoreceria “o confronto de perspectivas e de crenças”, além da aprendizagem daquilo que é diferente e estranho ao vivido na esfera privada da família. (Casagrande; Herman, 2020, p. 11).

O *homeschooling* iria em sentido contrário, pois seria prática pedagógica direcionada ao “individualismo, [à] falta de convivência social e fechamento em si mesmo”, já que dispensaria a escola e fomentaria “certo modo de isolamento social e de distanciamento da alteridade”, restringindo “o desenvolvimento de dimensões fundamentais da identidade” humana, sobretudo quanto “aos processos de socialização e de individuação, e o real contato com o outro” (Casagrande; Herman, 2020, p. 11).

A atuação e interação no contexto comunitário e escolar preconiza “o desenvolvimento da empatia, da reciprocidade e o reconhecimento da existência do outro enquanto ser livre e distinto”, o que é tributário da exigência humana de “aprendizagem dos próprios limites, saída de si mesmo e aceitação de que o outro pode possuir perspectivas e sentidos distintos”. Assim, não seria possível impedir as futuras gerações da “riqueza de uma formação em toda a amplitude humana”; sendo o caráter social da educação, por meio da escola, que capacitaria as pessoas a “conduzirem suas vidas de forma autônoma e assumirem reciprocidades morais, compromissos com o mundo comum e o reconhecimento do outro”. E se o *homeschooling* significa um “estreitamento do processo educacional”, as correntes contrárias defendem a sua incompatibilidade com esse “potencial formativo inerente à interação e ao encontro com o outro” (Casagrande; Herman, 2020, p. 11-13).

Em Picoli (2020, p. 12), nas “sociedades marcadas pela diversidade étnico-racial e religiosa, como é o caso da brasileira, a [educação] escolar exerce um papel significativo e, mesmo, insubstituível, na apresentação do mundo”, sendo por isso mesmo importante, conforme Cecchetti e Tedesco (2020, p. 7), a “oferta da Educação Básica pública” que asseguraria “a formação cidadã necessária à vida social, mediante a aprendizagem de conhecimentos científicos e de distintas visões de mundo”, ainda que em desacordo com o desejo dos tutores de “transmitir crenças ou convicções particulares” ao tutelado.

Se a escola possibilita a experimentação dos perigos da educação “com certa margem de segurança”, já que seria “Um lugar seguro para tentar formas diferentes de compartilhar o mundo”, seria a escola um local seguro para esse contato com a diferença. A educação familiar, de outro lado, propõe a reprodução da sua própria “perspectiva de mundo, da moral, da lei, das tradições” etc. (Picoli, 2020, p. 13).

E ausente esse local seguro “para a criação de oportunidades para a crítica respeitosa dos próprios valores e dos valores e opiniões da família”, “reifica-se a opinião familiar e impõe o entendimento de que cada um possui sua ética e que toda opinião tem o mesmo valor (Picoli, 2020, p. 15-16).

Em uma perspectiva defensiva do *homeschooling*, seriam os tutores os encarregados pela educação, enquanto o Estado (escola) seria responsável apenas por ensinar conteúdo e não educar. Contrariamente, um direito soberano dos tutores para a educação exclusiva dos tutelados de forma domiciliar ou “para ditar às instituições escolares” o que eles devem ou não ensinar vulneraria a “aprendizagem da tolerância e da convivência entre diferentes”, pois na escola os estudantes convivem com pessoas diferentes de si e de seus familiares (Cecchetti; Tedesco, 2020, p. 7-9).

Sentencia Picoli: crianças e adolescentes “são seres com duplo aspecto”. Nasceram duas vezes. Primeiro para a vida biológica, para a sua espécie e, depois, para o mundo, para a humanidade. Nessa esteira, também a educação, que “precisa proteger esse ser em desenvolvimento e, concomitantemente, proteger o mundo enquanto um lugar aberto para a natalidade desse ser [...]” (Picoli, 2020, p. 18).

Atinente ao abortamento voluntário, as discussões, sobretudo a partir das argumentações defensivas, ou seja, contrárias à criminalização e favoráveis à permissão por meio de políticas públicas de saúde, centram-se na liberdade da gestante. E tratar-se-ia de questão afeta menos à segurança pública e mais à saúde pública, pois coloca em risco a vida daquelas que acabam procurando clínicas clandestinas. A questão, pois, poderia “ser compreendida a partir de um sistema de oposição de interesses”: em um polo “os interesses, na maioria dos casos, da gestante” que não deseja a gravidez, e de outro “os hipotéticos interesses do feto”⁵ (Pereira, 2019, p. 8-9 e 17).

⁵ Desimportam para o desiderato do presente artigo aspectos biológicos como a nomenclatura de cada fase gestacional, e por isso não serão abordados. A expressão “produto da gravidez” será utilizada de forma indistinta.

Em Pereira (2019, p. 18), a assunção de um “posicionamento comumente chamado de *pró-vida* [...] parte da necessidade de se considerar a pretensão de existir mais importante do que a pretensão de autodeterminação”, *i. e.*, “o direito ao nascimento do conceito seria [...] superior ao direito à liberdade da grávida”.

A discussão, pois, tensionaria direitos do produto da gravidez a uma vida abstrata e os direitos da pessoa gestante decorrentes de sua vida concreta, e, a partir dos seus opositores, a despeito dos processos de laicização operacionalizados nos séculos XVIII e XIX, haveria uma sobreposição da “concepção fundamentalista de ‘vida abstrata’” sobre a vida das gestantes (Machado, 2017).

O abortamento voluntário permaneceu criminalizado diante “do entendimento cristão de longa duração dos valores familiares e conjugais que se centram na autoridade e no poder desigual de homens e mulheres, e da sexualidade (heterossexualidade e procriação obrigatória porque sagradas)” (Machado, 2017).

E as argumentações contrárias ao abortamento voluntário, favoráveis à (manutenção da) criminalização da conduta, em Machado (2017), centram-se em argumentos religiosos e defendem-se a partir de uma “legitimidade da maioria religiosa cristã na sociedade brasileira”, no “direito absoluto (e não ponderado) da vida do conceito face aos direitos da” gestante, “reiterando e metaforizando a subordinação da posição” dessa “diante da obrigação do sagrado amor pelo produto da gravidez”; e diante do seu papel na ideia de “família tradicional”.

A identificação da prática como crime e pecado dirigir-se-ia apenas à “imposição de um único modelo de família que visa bloquear a pluralidade das formas variadas de arranjos familiares que se desenvolvem no Brasil e no mundo” bem como “bloquear as formas diversas de exercer direitos sexuais e reprodutivos”, visando “o exercício do controle sobre a reprodução” das mulheres, “em nome dos valores religiosos”. Questiona Machado (2017) se as mulheres seriam “menos ‘gente’ diante do valor absoluto do conceito”.

E, em uma perspectiva religiosa, defensora da vida do produto da gravidez desde a concepção, “Sequer se considera[ria] a distinção entre os estágios iniciais de formação do conceito” (Machado, 2017).

Em artigo de 2017, a autora faz referência a vários discursos de cunho religioso favoráveis à manutenção da criminalização do abortamento voluntário e aponta que “em nenhum momento” referem-se às mulheres “como pessoas concretas e como sujeitos plenos de direitos diante de sua ‘vida’, sua ‘dignidade’ e suas circunstâncias” (Machado, 2017), especialmente porque centralizam a discussão no produto da gravidez.⁶

⁶ Conforme a autora, “Não falam dos direitos das mulheres”, mas dos seus deveres. “Supõem ou exigem das mulheres que é seu dever desejar, amar e acolher os zigotos como se filhos ou ‘bebês’ fossem”. “Parecem esquecer que zigotos são apenas possibilidades de vir-a-ser” e “Esquecem de referir-se à concretude da vivência da mulher, inserida num mundo relacional, onde sua autonomia de levar adiante aquela maternidade [...] depende de um intrincado conjunto de situações que afetam saúde, emoção e recursos econômicos”, não apenas seus, mas de filhos e

A contrariedade ao abortamento voluntário, assim, “Hierarquiza os supostos direitos das mulheres como subalternos aos aventados direitos do zigoto, da mórula, do embrião e do feto (a qualquer tempo de sua formação e em qualquer circunstância)”, ignorando os direitos da gestante “sobre sua reprodução”, vida digna e saúde. E os discursos favoráveis centram-se na gestante (Machado, 2017), para além de quando há vida ou pessoa na gravidez.

Denora e Alves (2018, p. 379-380) apontam que os debates sobre o assunto “se polarizam entre as bancadas religiosas e afins, mais conservadoras, e os mais progressistas, vinculados a movimentos sociais feministas e de gênero”, em uma espécie de “cabo de guerra ideológico que tende a nunca se satisfazer”, dada a ausência de promoção de “um debate honesto com a sociedade, apresentando racionalmente as motivações de um Estado laico e radicalizando as premissas democráticas”.

Falar “sobre aborto desperta paixões cegas no discurso, [...] e, na forma como está posta no Brasil, um desamparo quase pleno à mulher que pratica a conduta, mesmo nas hipóteses permitidas em lei”. Em outras palavras, “quando há crises de representatividade [...] os direitos fundamentais das minorias passam a ser negociados no balcão de direitos dispostos, e o corpo das mulheres passa a ser objeto dessa disposição”, de forma que se defende a “‘vida’ em potencial em abstrato como sujeito de direitos, e relegam a segundo plano uma pessoa humana real [...]” (Denora; Alves, 2018, p. 398). A manutenção da criminalização da conduta, nessa linha, “tão somente exerce punição sobre o corpo da mulher”, seja àquela do cárcere, seja a “que a obriga a buscar meios ilegais para realização do aborto, a colocando em riscos – de saúde a jurídicos –” (Denora; Alves, 2018, p. 403).⁷

A tentativa de proibição da interrupção voluntária da gravidez, por meio da criminalização, desrespeitaria à dignidade da gestante, afrontando os “direitos à liberdade, à inviolabilidade da vida e à igualdade”, dado que lhe criaria limitações e riscos. O mesmo ocorreria quanto à manutenção da gravidez indesejada, que “poderia resultar em danos físicos e psicológicos”, além de ferir direitos relacionados ao planejamento familiar, à sexualidade e reprodução, corolários da

outros familiares”. Assim, “as mulheres, uma vez fecundadas, devem ser obrigatoriamente mães”. E a “narrativa do papel secundário/adjutório das mulheres no âmbito tradicional familiar está articulada com a narrativa da sinonímia entre amor materno ao filho e amor materno ao conceito (seja zigoto, mórula, embrião ou feto)”. E conclui: “Dada essa concepção sobre o lugar subordinado das mulheres, fica mais fácil entender” o motivo de “os defensores dos direitos absolutos do conceito nada dizem[rem] sobre as mulheres como sujeitos plenos de direitos. Não as percebem como tal.” (Machado, 2017).

⁷ Para as autoras, “As mulheres que recorrem ao aborto no Brasil o fazem em regra por [...] um desespero que se mantém e se perpetua através da dominação masculina que está enclacrada nas estruturas sociais, familiares, legislativas e jurídicas, e que [...] visa exercer um controle sobre a [sua] vida sexual e reprodutiva da [...]”. (Denora; Alves, 2018, p. 404).

dignidade humana (Pereira, 2019, p. 87-88), de modo que haveria um conflito entre a criminalização da conduta e “os direitos fundamentais, civis, políticos e sociais das” gestantes, bem assim com a própria definição de sujeito de direito, “pessoa tornada social e jurídica a partir do nascimento”, notadamente no marco de uma sociedade em um Estado Laico (Machado, 2017).

O entendimento pela descriminalização direciona-se, para Denora e Alves (2018, p. 404), ao “respeito pela esfera de direitos da personalidade da mulher e seus interesses enquanto sujeito de direito, e não meramente em suas funções reprodutivas, respeitando sua dimensão moral em dignidade humana”. Assim, a decisão sobre o abortamento pela gestante dar-se-ia com a garantia estatal, condição que concretiza “uma democracia inclusiva que oportuniza [...] pluralidade ideológica e religiosa, além de minimizar agravamentos sociais advindos do uso indiscriminado do direito penal como resposta a direitos sociais” (Denora; Alves, 2018, p. 404).

Cohen (2012, p. 175) afirma, quanto ao caso *Roe contra Wade*⁸, no sentido de que a decisão da Suprema Corte dos EUA “garantiu às mulheres como indivíduos [...] o direito a uma decisão privada quanto ao aborto, assegurando a privacidade da comunicação [...] com seu médico”, inclusive quanto à desnecessidade de notificação ao cônjuge, o que significaria uma contestação ao “modelo patriarcal de família juntamente com estereótipos de gênero”. Para a autora, “ganhando direitos individualizados de privacidade, as mulheres podem finalmente aceder à condição do pleno estatuto legal de pessoa e começar a demandar proteção e autonomia”. Para uma compreensão da razão de os “direitos ao aborto” serem “centrais tanto para as dimensões concretas como para as dimensões abstratas de nossas individualidades”, necessária, em Cohen (2012, p. 176 e 195), a substituição da concepção “individualista-possessiva da relação entre o *self* e o corpo” por algo como a concepção de que “somos todos individualidades corporificadas”. Nossas individualidades/identidades “estão intrinsecamente implicadas em nossos corpos e no que fazemos deles”, já que “são o nosso modo de ser no mundo”:

[...] a divisa “nossos corpos, nós mesmas”, empregada pelas mulheres para defender seu direito ao aborto, soa bastante verdadeira – *pois o que está em jogo na controvérsia sobre o aborto é precisamente a individualidade e a identidade da mulher*. É por isso que o interesse pela liberdade neste caso é reputado como tão pessoal, tão íntimo, tão fundamental e, assim, merecedor de proteção (Cohen, 2012, p. 196, grifo nosso).

Dado que na reivindicação do direito de controle sobre seus próprios corpos as mulheres estão reivindicando o direito à autodefinição, a manutenção da criminalização do abortamento voluntário importaria na imputação de obrigação à

⁸ Onde “o direito de privacidade foi estendido de modo a ‘abarcas a decisão de uma mulher sobre levar ou não à conclusão a sua gravidez’” (COHEN, 2012, p.180).

gestante de suportar essa gravidez indesejada e configuraria importar-lhe uma certa identidade, de pessoa grávida (ou mãe), e sua integridade corporal, física e emocional, além da personalidade, estariam em risco. Disso não se sucede que “a mulher seja idêntica a seu útero ou porque o possui, ou porque seja ou possua seu feto, mas porque a experiência da gravidez constitui uma mudança fundamental em sua personificação”, no plano físico e emocional e simbólico, “em sua identidade e em seu sentimento de individualidade”. (Cohen, 2012, p. 196).

E se “A liberdade reprodutiva é fundamental também porque envolve o cerne da identidade” da mulher, e “Na questão do aborto, em particular, e nas questões reprodutivas em geral, estão envolvidas tanto as dimensões abstratas como as dimensões localizadas da” sua personalidade, então, “estão em jogo” a corporificação, os processos de autoformação, os projetos de vida e a autocompreensão da gestante, mormente porque “A autonomia ética e a integridade dos processos individuais de formação da identidade constituem o cerne do que o direito à privacidade pessoal protege ou deveria proteger” (Cohen, 2012, p. 196-198).

5. CONCLUSÃO

Tratando da democratização das relações familiares, Andrade (2005, p. 21) rejeita expressões como pátrio poder, poder familiar e autoridade parental, e defende, para ultrapassar a visão de “pequena monarquia chancelada pelo Estado por intermédio do direito de família”, a noção de potência familiar, em contraposição a uma *potestas*, que seria um poder afastado do bem comum (antidemocrático). E a discussão sobre *homeschooling* passa por esse poder que os tutores possam (pensar) ter sobre seus tutelados.

Incontroverso que aquilo que for melhor para os tutelados deve imperar. Mas o que seria melhor para eles? Quem pode decidir? Teriam os tutores capacidade/legitimidade para decidir se essa prática seria melhor para seus tutelados? Qual seria a justificação para que o ensino em casa pudesse ser considerado melhor do que o ensino regular, em escolas públicas ou privadas? No que as escolas formais poderiam prejudicar as crianças e os adolescentes?

O abortamento voluntário assenta-se não na liberdade dos tutores sobre seus tutelados, mas na liberdade que a gestante tem (ou deveria ter) sobre o seu próprio corpo. Não se discute, pois, relação de poder da gestante com o produto da gravidez.

A partir das referências examinadas, a construção argumentativa sobre o *homeschooling*, contrária e favorável, centra-se na preocupação com a criança nascida, e a forma com que desenvolverá sua intelectualidade e cidadania. Se dirigem às crianças, aos adolescentes e às famílias imaginárias, pois não há ainda essa prática de forma institucionalizada no Brasil. E mesmo que haja quem estude sem vínculo com escolas formais, o debate, *per se*, não encontra pessoas concretas.

Poder-se-ia diferenciar as linhas defensivas que se dirigem apenas à criança ou ao adolescente em potencial que poderia estudar em casa, e as linhas contrárias que

se preocupam também em como aquela pessoa – igualmente em potencial – “voltará” para a sua comunidade após anos de estudo sem escola. Trata-se de uma preocupação legítima em uma dimensão pública. Lembremos que *homeschoolers* uma hora precisarão sair de suas casas e enfrentar o mundo.⁹

O debate sobre o abortamento voluntário, a partir das correntes contrárias examinadas, não está assentado na vida – ou uma potência de vida/pessoa – concreta. Discute-se hipoteticamente sobre essa liberdade das gestantes, sem direcionar-se a alguém em específico. Seria até mesmo irracional a contrariedade ao abortamento voluntário, ressalvadas as hipóteses religiosas, já que não é possível a identificação de um sentimento direcionado a uma potência de vida que sequer foi concebida – já que imaginária.

A defesa, de outro lado, centra-se concretamente na gestante que não deseja continuar gestando. Aparentemente há base racional para um sentimento direcionado àquela pessoa que, caso submeta-se a um procedimento clandestino, possa morrer. Ou mesmo venha a sofrer uma ação penal – e eventual condenação.

Se a reprodução humana fosse ovípara, haveria um deslocamento da discussão exclusivamente para a liberdade da vida/pessoa em potencial e a discussão sobre o corpo da gestante estaria absolutamente superada. Da mesma forma, atualmente não se discute a vontade do pai participante da concepção (já que a reprodução humana é sexuada), mas apenas da gestante – especialmente a partir das linhas que defendem a sua autonomia.

E eventualmente com reproduções humanas ovíparas, a autonomia da vontade do pai poderia vir a ser considerada.

Nesse cenário hipotético, acredita-se que na ponderação entre os interesses da gestante – e/ou do pai – e da vida/pessoa em potencial, poder-se-ia identificar o da última como prevalecente.

Não se verifica, pois, contradição entre os discursos contrários e a favor ao abortamento voluntário e ao *homeschooling*. Se dirigem a fenômenos sociais diversos e que embora atinentes às relações familiares, assentam-se em valores completamente diferentes. Possível, pois, a defesa do abortamento voluntário e contrariedade ao *homeschooling*, bem como a defesa desse e contrariedade àquele, além da defesa e contrariedade de ambos, sem que se caia em contradição.

Destaca-se, por derradeiro, que em momento algum pretendeu-se uma equiparação das condutas. Enquanto a discussão sobre *homeschooling* não refere um prejuízo concreto para a vida da pessoa estudante, em frequentar uma escola ou não, ou às famílias e à comunidade, em um cenário e outro, a discussão do abortamento voluntário refere um prejuízo concreto, seja para a vida da pessoa em potencial, abstratamente colocada, seja para a pessoa gestante, concretamente colocada.

⁹ Salvo se, como pondera Picoli (2020, p. 6), mesmo depois de adultos, decidirem negar o mundo e optarem pelo enclausuramento, deixando de “transitar no mundo humano”.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Fernando Dias. Poder familiar e afeto numa perspectiva espinosana. *In: V CONGRESSO BRASILEIRO DE DIREITO DE FAMÍLIA*, 2005, Belo Horizonte. **Anais [...]**. Belo Horizonte: IBDFAM-Del Rey, 2005. Disponível em: https://ibdfam.org.br/_img/congressos/anais/15.pdf. Acesso em: 05 mar. 2022.

ARAÚJO, Stephanie Silva de; LEITE, Maria Cecília Lorea. A defesa pela “liberdade de escolha” fortalecendo uma rede empresarial: o homeschooling brasileiro. **Práxis educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2014819, p. 1-20, 2020, Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/14819/209209212992>. Acesso em: 05 mar. 2022.

BRASIL. Decreto-lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Código Penal. **Diário Oficial da União**, 1940. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm. Acesso em: 05 mar. 2022.

CASAGRANDE, Cledes Antônio; HERMANN, Nadja. Formação e homeschooling: controvérsias. **Práxis educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2014789, p. 1-16, 2020. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/14789>. Acesso em: 05 mar. 2022.

CECCHETTI, Elcio; TEDESCO, Anderson Luiz. Educação Básica em “xeque”: Homeschooling e fundamentalismo religioso em tempos de neoconservadorismo. **Práxis educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2014816, p. 1-17, 2020, Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/14816>. Acesso em: 05 mar. 2022.

COHEN, Jean. Repensando a privacidade: autonomia, identidade e a controvérsia sobre o aborto. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 7, p. 165-203, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcpol/a/WbYcwGtYJNSmvpKyFDZqQKs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 mar. 2022.

CUNHA, Leonardo Ferreira Farias da; SILVA, Alcineia de Souza; SILVA, Aurênio Pereira da. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, Brasília, v. 7, n. 3, p. 27-37, ago. 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/924>. Acesso em: 05 mar. 2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Homeschooling: entre dois jusnaturalismos? **Pro-Posições**, [s. l.], v. 28, n. 2 (83), p. 104-121, 2017. Disponível: <https://www.scielo.br/j/pp/a/RvWL6bDhV3GsV3Zgc98QHxc/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 05 mar. 2022.

DENORA, Emmanuella Magro; ALVES, Fernando de Brito. Da dor solitária e das lágrimas que não se mostra: a criminalização do aborto como punição da sexualidade da mulher. **Revista de Direito Brasileira**, São Paulo, v. 20, n. 8, p. 378-407, 2018. Disponível em: <https://www.indexlaw.org/index.php/rdb/article/view/3972/4006>. Acesso em: 05 mar. 2022.

FILHO, Astrogildo Luiz de França; ANTUNES, Charlles da França; COUTO, Marcos Antônio Campo. ALGUNS APONTAMENTOS PARA UMA CRÍTICA DA EaD NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA EM TEMPOS DE PANDEMIA. **Revista Tamoios**, São Gonçalo, v. 16, n. 1, p. 16-31, 2020. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/view/50535>. Acesso em: 05 mar. 2022.

HABERMAS, Jurgen. **Comentários à ética do discurso**. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

LIVRE, Movimento Brasil. Procuradora diz que crianças não pertencem às famílias; Miguel Nagib detona. = **Youtube**, 23 de fevereiro de 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=h0e325thQHU>. Acesso em: 05 mar. 2022.

MACHADO, Lia Zanotta. O aborto como direito e o aborto como crime: o retrocesso neoconservador. **Cadernos Pagu**, [s. l.], n. 50, p. e17504, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/73SMtDzqPPXMYXqThvFFmjc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 mar. 2022.

PEREIRA, Ivan Terra. **Abortamento voluntário: perspectivas para a ADPF 442 sob a luz do integralismo de Ronald Dworkin**. 2019. 143 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Programa de Pós-graduação em Direito, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), São Leopoldo, 2019. Disponível em: http://www.repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/9159/Ivan%20Terra%20Pereira_.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 05 mar. 2022.

PICOLI, Bruno Antônio. Homeschooling e os irrenunciáveis perigos da educação: reflexões sobre as possibilidades de educação sem escola no mundo plural a partir de Arendt, Biesta e Savater. **Práxis educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2014535, p. 1-22, 2020. Disponível em:



<https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/14535/209209212853>. Acesso em: 05 mar. 2022.

RIO GRANDE DO SUL. **Projeto de Lei nº 170 /2019**. Dispõe sobre educação domiciliar e dá outras providências. (SEI 4839-0100/20-4), 2019. Disponível em: <http://www.al.rs.gov.br/legislativo/ExibeProposicao.aspx?SiglaTipo=PL&NroProposicao=170&AnoProposicao=2019>. Acesso em: 05 mar. 2022.

SANDER, Isabella. Homeschooling: debate sobre ensino domiciliar ganha força na pandemia. **GZH**, 27 maio 2021. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2021/05/homeschooling-debate-sobre-ensino-domiciliar-ganha-forca-na-pandemia-ckp7lj20y00cv018mswpju0yi.html>. Acesso em: 05 mar. 2022.

SANDER, Isabella. Projeto que autoriza o homeschooling é aprovado na Assembleia Legislativa. **GZH**, 8 jun. 2021. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2021/06/projeto-que-autoriza-o-homeschooling-e-aprovado-na-assembleia-legislativa-ckpok0gdg008y0180t50z04iy.html>. Acesso em: 05 mar. 2022.

SANTANNA, Juarez. Assembleia aprova projeto de lei que regulamenta ensino domiciliar. **Assembleia Legislativa do Estado do Rio Grande do Sul**, 8 jun. 2021. Disponível em: <http://ww1.al.rs.gov.br/fabioostermann/Imprensa/DetalhesdaNot%c3%adcia/tabid/3607/IdMateria/324324/Default.aspx>. Acesso em: 05 mar. 2022.

602

SANTOS, Edméa. Educação online para além da EAD: um fenômeno da cibercultura. *In*: Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia, 2009, Braga. **Anais [...]** Braga: Universidade do Minho, 2009. Disponível em: <https://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/xcongreso/pdfs/t12/t12c427.pdf>. Acesso em: 23 maio 2023.

SÊCO, Thaís Fernanda Tenório. A visão implícita do poder familiar no projeto escola sem partido. **Revista Brasileira de Direito Civil – RBDCivil**, Belo Horizonte, v. 19, p. 247-268, 2019. Disponível em: <https://rbdcivil.ibdcivil.org.br/rbdc/article/view/369>. Acesso em: 05 mar. 2022.

