



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO NORTE DO TOCANTINS  
CENTRO DE CIÊNCIAS INTEGRADAS - CCI  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA E LITERATURA**

**MARINA DE ALCÂNTARA ALENCAR**

**DISCURSIVIDADES SOBRE A ESCOLA NO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL:  
O CASO “HOMESCHOOLING”**

**ARAGUAÍNA-TO  
2025**

**MARINA DE ALCÂNTARA ALENCAR**

**DISCURSIVIDADES SOBRE A ESCOLA NO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL:  
O CASO “*HOMESCHOOLING*”**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em  
Linguística e Literatura da Universidade Federal do  
Norte do Tocantins, como requisito para a obtenção do  
grau de doutora em Letras.  
Orientador: Dr. João de Deus Leite

ARAGUAÍNA-TO  
2025

## FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Sistema de Geração de Ficha Catalográfica SGFC-UFNT

**Gerado automaticamente mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

D278d DE ALCÂNTARA ALENCAR, MARINA.

DISCURSIVIDADES SOBRE A ESCOLA NO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL: O CASO “HOMESCHOOLING” / MARINA DE ALCÂNTARA ALENCAR. - Centro de Ciências Integradas - CCI, TO, 2025.

140 f.

Tese (Doutorado) (Pós-Graduação - Programa de Pós-Graduação em Linguística e Literatura - PPGLLit) -- Universidade Federal do Norte do Tocantins, 2025.

Orientador: JOÃO DE DEUS LEITE.

1. Linguística. 2. Análise de Discurso. 3. Direito.

**CDD 410**

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

**Marina de Alcântara Alencar**

**DISCURSIVIDADES SOBRE A ESCOLA NO SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL:  
O CASO “*HOMESCHOOLING*”**

Tese apresentada ao Programa de Pós Graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal do Norte do Tocantins, como requisito para a obtenção do grau de doutora em Letras.

Data de Aprovação 07 de maio de 2025

Banca examinadora:

---

Prof. Dr. João de Deus Leite, Orientador, UFNT

---

Dr. Ernesto Sergio Bertoldo, UFU

---

Dra. Vilma Aparecida Gomes, UFU

---

Dra. Janete Silva dos Santos, UFNT

---

Dra. Selma Maria Abdalla Dias Barbosa, UFNT

*Para Mariana, Marisa e Antonio: ao encontrar um amor, não é o que faltava que se descobre, mas sim as partes que, a partir desse instante, farão falta para sempre.*

## AGRADECIMENTOS

A escrita desta tese só foi possível porque estive rodeada de pessoas que acreditaram em mim. Uma vez, Freud disse que “O pensamento é o ensaio da ação” e eu acredito que seja necessário para produzir ciência no Brasil que você planeje, imagine, deseje. Por isso, nesse trabalho de “devaneio” que consiste em escrever, foi de fundamental importância a ajuda que tive ao longo desse processo. Gostaria de agradecer primeiramente ao professor João de Deus pela orientação, pela amizade e pelo carinho que sempre teve comigo e minha família. E também por sempre ter acreditado e confiado que eu era capaz de trilhar esse caminho com autonomia e confiando na minha condição de analista do discurso.

Agradeço também a Universidade Federal do Norte do Tocantins por ser a minha segunda casa e espaço de transformação pessoal na minha carreira.

À banca examinadora pelas valiosas contribuições e por lerem o meu trabalho com tanto carinho: professor Ernesto e professoras Vilma, Janete e Selma.

Ao meu marido Antonio que sempre acreditou que eu chegaria onde eu sonhei, e sustentou a angústia desse sonho junto de mim.

Aos amigos da turma do doutorado, em especial, Jaciely e Felipe por terem dividido os choros e risadas nesse percurso, que precisa de alegria.

Aos meus pais, Edson e Elisa que permitiram que eu sonhasse e vivesse da educação. Foi através do olhar deles de professores e educadores que eu cresci acreditando que é possível transformar as realidades.

Ao GETAD pelas trocas disciplinares e teóricas;

Agradeço à Dalila, Maria Luiza, Maria da Cruz, Ana Maria e ao meus irmãos Eduardo, Lucas e Fernanda, que por muitas vezes supriram a minha ausência de materna com muito amor e afeto, me deixando segura para seguir no processo de escrita. À tia Geisa, que mesmo distante, sempre esteve presente e me sustentou com seu amor nos momentos difíceis.

Por último, agradeço a minha filha Mariana, razão pela qual eu acredito na educação como potencializadora de destinos, e ao meu último “artigo” publicado: Marisa; que com sua graciosidade e olhar risonho me permitiu reviver a vontade de criar.

*"A linguagem é o suporte daquilo que se constitui para cada sujeito, a universalidade de sua história, é aí que reside o inconsciente." (Jean Jacques Lacan)*



## RESUMO

Esta tese investiga as discursividades sobre a escola no Supremo Tribunal Federal (STF), com foco no caso do *homeschooling* (educação domiciliar). A problemática central da tese questiona por que há discursividades que apontam para o *homeschooling* no Brasil, entendendo-o como uma resposta à crise de legitimidade da escola como instituição e à descredibilização de seus elementos constitutivos, como professores, alunos e currículo. Para tanto, perseguimos a seguinte pergunta de pesquisa: Por que há discursividades sobre a escola que apontam para o *homeschooling* no Brasil?. A hipótese da nossa pesquisa é de que a defesa do *homeschooling* no Brasil pode ser entendida como uma resposta à crise de legitimidade da escola, como instituição e à descredibilização de seus elementos constitutivos. Essa defesa é sustentada por discursos que valorizam a autonomia familiar, criticam a intervenção estatal e reforçam valores conservadores. A pesquisa se fundamenta na Análise de Discurso (AD) de linha francesa, articulada com o Direito, utilizando conceitos de Michel Pêcheux e de Eni Orlandi para compreender como os sentidos sobre a escola são construídos e disputados no campo jurídico. O material de análise é composto por duas práticas discursivas: o mandado de segurança, que deu origem ao caso no STF e os votos dos ministros no julgamento do Recurso Extraordinário 888.815. O corpus foi constituído a partir de recortes discursivos que trouxessem as palavras escola, escolarização, professor e currículo. A análise foca nessas sequências discursivas que abordam a escola, o Estado e a família, identificando como esses elementos são significados no contexto do *homeschooling*. O objetivo geral foi assim formulado: Analisar o funcionamento do político e jurídico no mandado de segurança inaugural do caso *homeschooling* e nos votos dos ministros do STF no que diz respeito aos sentidos do que é considerado Escola e suas discursividades: escolarização, educação, entre outros. Já os objetivos específicos incluem: 1) analisar o funcionamento do político e do jurídico, dado o modo com a AD concebe essas dimensões do sentido, no caso do *homeschooling*; 2) identificar os elementos discursivos que configuram a construção do político nos votos dos ministros; 3) investigar como as fronteiras entre o público (Estado) e o privado (família) são delineadas discursivamente; e 4) estabelecer como o Estado atua como articulador simbólico e político no campo da educação. As análises apontam que o *homeschooling* emerge como uma resposta à crise da escola tradicional, refletindo tensões entre liberdade individual e responsabilidade estatal.

**Palavras-chave:** *Homeschooling*. Análise de Discurso. Supremo Tribunal Federal. Educação. Estado.

## ABSTRACT

This thesis investigates the discourses on schooling within the Brazilian Federal Supreme Court (STF), focusing on the case of homeschooling (home education). The central issue of the thesis questions why there are discourses that point to homeschooling in Brazil, understanding it as a response to the crisis of legitimacy of the school as an institution and the discrediting of its constitutive elements, such as teachers, students, and curriculum. To this end, we pursue the following research question: Why are there discourses on schooling that point to homeschooling in Brazil? The hypothesis of our research is that the defense of homeschooling in Brazil can be understood as a response to the crisis of legitimacy of the school as an institution and the discrediting of its constitutive elements. This defense is supported by discourses that value family autonomy, criticize state intervention, and reinforce conservative values. The research is grounded in French Discourse Analysis (DA), articulated with Law, using concepts from Michel Pêcheux and Eni Orlandi to understand how meanings about schooling are constructed and contested in the legal field. The analysis material consists of two discursive practices: the writ of mandamus that initiated the case in the STF and the votes of the justices in the judgment of Extraordinary Appeal 888.815. The corpus was constructed from discursive excerpts containing the words school, schooling, teacher, and curriculum. The analysis focuses on these discursive sequences that address school, state, and family, identifying how these elements are signified in the context of homeschooling. The general objective was formulated as follows: To analyze the functioning of the political and legal dimensions in the inaugural writ of mandamus in the homeschooling case and in the votes of the STF justices regarding the meanings of what is considered School and its discourses: schooling, education, among others. The specific objectives include: 1) to analyze the functioning of the political and legal dimensions, given how DA conceives these dimensions of meaning, in the case of homeschooling; 2) to identify the discursive elements that configure the construction of the political in the justices' votes; 3) to investigate how the boundaries between the public (State) and the private (family) are discursively delineated; and 4) to establish how the State acts as a symbolic and political articulator in the field of education. The analyses indicate that homeschooling emerges as a response to the crisis of traditional schooling, reflecting tensions between individual freedom and state responsibility.

**Keywords:** Homeschooling. Discourse Analysis. Supreme Federal Court. Education. State.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

|   |    |
|---|----|
| <b>Figura 1</b> – Sentidos presentes no julgamento do caso Homeschooling.                                       | 36 |
| <b>Figura 2</b> – Apresentação da ANED.   | 37 |
| <b>Figura 3</b> – Apresentação da missão e valores da ANED  | 38 |
| <b>Figura 4</b> – efeitos da ideologia segundo Althusser (1970).  | 39 |
| <b>Figura 5</b> – Adaptação de Zoppi-Fontana (2015) sobre o funcionamento da exterioridade constitutiva da Lei. | 42 |
| <b>Figura 6</b> – Principais Formações discursivas sobre educação e escola no Homeschooling.                    | 45 |
| <b>Figura 7</b> – Apresentação do funcionamento do Mandado de Segurança.  | 81 |

## LISTA DE TABELAS

|   |    |
|---|----|
| <b>Tabela 1</b> – Os principais projetos de lei sobre a temática Homeschooling no Brasil. | 44 |
| <b>Tabela 2</b> – Marcos histórico-jurídicos sobre direitos humanos.                      | 50 |

## LISTA DE ABREVIATURAS

|      |  |
|------|--|
| AD   | Análise de Discurso                                |
| ADPF | Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental |
| ADI  | Ação direta de Inconstitucionalidade               |
| ADO  | Ação de Inconstitucionalidade por Omissão          |
| ADC  | Ação Declaratória de Constitucionalidade           |
| CF   | Constituição Federal                               |
| FD   | Formações Discursivas                              |
| FI   | Formações Ideológicas                              |
| MS   | Mandado de Segurança                               |
| RE   | Recurso Extraordinário                             |
| STF  | Supremo Tribunal Federal                           |
| Sx   | Sentidos   |

## SUMÁRIO

|  |     |
|--|-----|
| <b>1. INTRODUÇÃO</b>   | 15  |
| <b>2. PRIMEIRA PARTE: DISCURSO, ESTADO E EDUCAÇÃO NA ANÁLISE DO HOMESCHOOLING NO BRASIL</b>                    | 23  |
| <b>2.1 Entre a análise de discurso e o direito: os caminhos que nos levaram até aqui</b>                       | 24  |
| <b>2.2 Da educação ao <i>homeschooling</i>: um discurso em disputa</b>   | 39  |
| <b>2.3 A educação como direito ou o direito à educação?</b>  | 47  |
| <i>2.3.1 A educação e os direitos humanos sociais</i>  | 48  |
| <b>2.4 O papel do jurídico e administrativo na produção do consenso sobre a escola</b>                         | 56  |
| <b>2.5 Síntese do capítulo</b>   | 70  |
| <b>3. SEGUNDA PARTE: <i>ENTRE LINHAS E SENTIDOS: PERCURSOS METODOLÓGICOS NA ANÁLISE DO HOMESCHOOLING</i></b>   | 71  |
| <b>3.1 Caminhos metodológicos</b>  | 72  |
| <b>3.2 Da justificativa de escolha do objeto de estudo</b>   | 73  |
| <b>3.3 Conhecendo o funcionamento do objeto</b>  | 74  |
| <b>3.4 Da constituição do corpus</b>   | 78  |
| <i>3.4.1 Do “leading case” do caso homeschooling</i>   | 78  |
| <i>3.4.2 Do parecer dos votos dos ministros do STF</i>   | 80  |
| <b>3.5 Considerações finais acerca dos caminhos metodológicos</b>  | 83  |
| <b>4. TERCEIRA PARTE: <i>NAS TRILHAS DO SENTIDO: PERCURSOS ANALÍTICOS NO CASO DO HOMESCHOOLING</i></b>         | 84  |
| <b>4.1 Parte 1 - Representações sobre a escola no mandado de segurança com pedido de liminar</b>               | 85  |
| <b>4.2 Parte 2 – Representações sobre a escola nos votos dos ministros do STF no caso <i>Homeschooling</i></b> | 95  |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>  | 120 |

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este trabalho é fruto de inquietações que me acometem desde a minha adolescência e mais tarde na graduação em Direito. Digo isto porque a escola foi o local onde me descobri politicamente. Aos 14 anos, em um ambiente que muitos consideravam improvável para despertar consciência política — uma escola particular —, descobri em mim uma voz que não poderia mais ficar em silêncio. Foi ali, entre os corredores limpos e as salas de aula bem equipadas, que comecei a questionar o mundo ao meu redor e a perceber que a política não era algo distante, mas sim uma força que moldava diretamente a vida de todos, inclusive a minha.

Ingressei no movimento estudantil naquele mesmo ano, e foi quando tive a oportunidade de conhecer jovens que não faziam parte do mesmo local de privilégio que eu, mas que também carregavam consigo o desejo de mudança. Naquela época, fui eleita vice-presidente do movimento estudantil secundarista, sendo a única representante de uma escola particular a compor o movimento no Estado do Tocantins. A escola, mesmo sendo particular, tornou-se meu primeiro campo de ação, um espaço onde eu poderia experimentar e aprender. Nos anos que se seguiram, acabei ingressando por um curto período de tempo no curso de zootecnia, e, mais tarde, iniciei os estudos no Curso de Direito em 2013.

Na época, a faculdade era privada e, para pagar as mensalidades, ingressei na iniciação científica que me garantia uma bolsa de 50% e comecei a dar aulas para crianças num curso de inglês da cidade para complementar o valor da mensalidade. Foi onde tive a certeza de que seria professora e pesquisadora.

O meu primeiro contato com o tema *Homeschooling* aconteceu em 2015, ano em que fui aluna da disciplina “Direitos da Criança e do Adolescente” ministrada, à época, pelo juiz titular da Vara da Infância e Juventude da cidade de Araguaína, prof. Herisberto e Silva Furtado Caldas.

O professor tinha o costume de, ao final da aula, deixar-nos números de julgados para que pudéssemos aprofundar temas vistos em sala de aula, e foi nesse dia que me deparei com o RE 888815. Na época, o julgamento ainda não tinha acontecido, mas havia iniciado o seu percurso no Supremo Tribunal Federal.

Por alguns anos, esse tema ficou adormecido em minhas inquietações, e durante o mestrado em Demandas Populares na UFT, o qual me dediquei a analisar documentos judiciais de uma ação civil pública sobre o patrimônio paleontológico da nossa região,

conheci o professor João de Deus que me presenteou com seus conhecimentos na disciplina de “Formação Epistemológica e Metodologia para a pesquisa científica” e, mais tarde, na disciplina de Análise de Discurso.

Desde então, venho me constituindo como analista de discurso, teoria que tem fundamentado meus trabalhos. Nesse ínterim, ao final de 2018 me tornei mãe pela primeira vez, nascia Mariana e, conseqüentemente, comecei a estudar os assuntos relacionados à maternidade, foi quando o assunto “*homeschooling*” voltou à cena. Adentrei num universo vasto de pais e de mães, que, não só praticam o *homeschooling*, mas se organizavam politicamente e juridicamente para isto.

Quando minha filha atingiu a idade escolar e fui buscar uma escola que atendesse minhas expectativas, o assunto *homeschooling* retornou à cena, pois muitas amigas que fiz virtualmente falavam e aplicavam o modelo fora do Brasil.

Nesse período, eu já estava certa de que queria continuar a minha jornada acadêmica, migrando da área de Planejamento Urbano para a área de Letras, em muito por conta da necessidade de aprofundar meu conhecimento na condição de analista de discurso.

Foi, então, que no início de 2020, às vésperas da minha defesa de mestrado, o país decretava seu primeiro *lockdown*. Eu vi reacender as discussões sobre o ensino domiciliar, furando o ambiente privilegiado das famílias que havia conhecido, uma vez que agora a educação doméstica se apresentava para milhares de famílias, em especial aquelas chefiadas por mulheres trabalhadoras.

Mais tarde, passada a pandemia e já no doutorado, tive a oportunidade de ministrar, desta vez como docente, a disciplina de “Direitos da criança e do adolescente”. Sendo assim, decidi me aprofundar no caso *Homeschooling* e alçá-lo a objeto de estudo, já no terceiro ano de doutorado, quando me vi grávida de Marisa e mãe pela segunda vez.

A pretensão, ao fazer essa historicização, é que as representações sobre a escola e os seus sentidos têm acompanhado toda a minha trajetória de vida. Sou filha de dois professores, ambos sendo os primeiros de suas famílias a concluírem um curso Superior.

Minha mãe, durante toda a minha infância, foi professora da Educação básica e construiu sua carreira acreditando na escola, no potencial das pessoas e na formação de professores, sua principal linha de pesquisa hoje na UFNT. Meu pai, sindicalista, escritor e professor/advogado nas horas vagas, sempre acreditou que a escola transformaria a vida dos seus filhos, porque transformou a sua própria.

Posso dizer, sem sombra de dúvidas, que a escola, como espaço de formação acadêmica, política e de convivência, mudou a trajetória de, ao menos, 03 gerações da minha família.

Dessa maneira, minha trajetória com a escola, desde a descoberta da política no ambiente escolar até a atuação como docente e pesquisadora, tem me mostrado como o político e o jurídico funcionam de maneira articulada na construção, estabilização e contestação de sentidos sobre a educação.

O político, enquanto instância que define projetos e intencionalidades, atua na produção de discursos que naturalizam a escola como espaço indispensável para a socialização, a formação cidadã e a construção de identidades. E é também o político que abre espaço para fragmentação e divergência de sentidos. Já o jurídico, como instância de regulação e normatização, codifica esses sentidos em leis e diretrizes, conferindo-lhes uma aparência de neutralidade e universalidade.

No entanto, o consenso que se forma a partir dessa articulação nunca é total ou definitivo. Ele é sempre parcial, instável e atravessado por contradições, como mostra minha experiência com o estudo do caso “*homeschooling*”, que questiona a ideia de que a escola é o único lugar legítimo para a educação. O consenso, portanto, não é um acordo natural ou espontâneo, mas um efeito de discursos que silenciam disputas e ocultam relações de poder.

Ao problematizar esses sentidos, minha história não apenas ilustrou o funcionamento do político e do jurídico na administração dos discursos sobre a educação, mas também apontou para a possibilidade de ressignificá-los, abrindo caminho para pensar problematizações que levaram à escrita desta tese. Assim, a escola se revela não como um espaço de consenso pleno, mas como um campo de disputa, onde os sentidos são constantemente negociados e transformados, nos levando a buscar quais os (não) consensos sobre a escola?

Por isso, este trabalho é atravessado pelas ideologias que me constituíram como jurista, mãe, mulher trabalhadora, pesquisadora e filha de professores.

Boa leitura.

## 1. INTRODUÇÃO

A escola é, historicamente, uma arena de disputas ideológicas e políticas no Brasil. Desde as primeiras legislações que definiram a obrigatoriedade escolar até as recentes discussões sobre alternativas educacionais, o tema tem sido constantemente revisitado como uma questão de interesse público, social e estatal. Falar sobre escola é se posicionar em um campo de tensões ideológicas, onde diferentes perspectivas disputam o sentido do que é ensinar, aprender e qual o papel da escola na vida das pessoas.

Assim, "palavra em movimento, prática de linguagem" (ORLANDI, 1999, p. 15), portanto a escola ganha significados diversos a partir das condições políticas, sociais e históricas que a moldam.

Conforme Eni Orlandi (1999), o discurso é sempre atravessado por práticas sociais e políticas que determinam suas condições de produção e circulação; e a educação, nesse sentido, é constituída por uma polissemia de sentidos que está em constante disputa: da família, dos partidos políticos, dos educadores e da escola. A educação, portanto, é um espaço de disputas discursivas em que o político e o jurídico se entrelaçam.

Esta tese, então, parte de um recorte epistemológico próprio da minha constituição enquanto jurista, entre elas a de que o Estado – materializado no funcionamento do jurídico – é um articulador simbólico e político no campo da educação.

O que concebemos como Estado, neste trabalho, é a manifestação política do capital, ou seja, a organização política das forças produtivas constituídas sob o regime da propriedade privada onde o Direito funciona como mecanismo de controle e perpetuação das relações entre a divisão de classes na sociedade, ou seja, partimos nesta tese da visão de que o Estado é necessariamente capitalista, como demonstrado por Marx (1995), Althusser (1970) e Mascaro (2013), uma vez que *“As formas jurídicas e a vida jurídica concreta são permeadas por múltiplos padrões de relações sociais. Muitas dessas relações são circunstanciais, mas outras, como a dominação estatal, são vínculos e formas estruturais ao capitalismo”* (Mascaro, 2013<sup>1</sup>, p.).

Por isso, o funcionamento da figura do Estado-juiz merece esclarecimento acerca de seu funcionamento. A formação do Estado-Juiz é impulsionada por lacunas e insuficiências na atuação do Legislativo e do Executivo. Em muitos casos, o Legislativo não consegue produzir leis que atendam às demandas sociais em tempo hábil, seja por falta de consenso político, seja

---

<sup>1</sup> MASCARO, Alysson Leandro. **Estado e forma política**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2013. p. 132.

por ineficiência estrutural. Já o Executivo, por sua vez, pode falhar na implementação de políticas públicas eficazes, especialmente em contextos de crise ou de desigualdade social.

Como fruto do capitalismo, o Estado-Juiz age sobre demanda. Na teoria geral do direito, denominamos essa necessidade de demanda como Princípio da Inércia.

Sob a perspectiva do Princípio da Inércia, o poder judiciário só pode se manifestar mediante uma provocação feita por um indivíduo (ou coletividade) que esteja de acordo com o arcabouço de instrumentos na legislação para tal finalidade, sendo o mais comum deles a petição inicial.

Uma vez provocado, surge a obrigação legal de dar uma resposta a essa demanda, o que na Teoria Geral do Direito chamamos de Princípio da Inafastabilidade da Jurisdição.

Como o Judiciário age de forma reativa (em resposta a demandas específicas), suas decisões tendem a ser pontuais e descoordenadas, o que pode gerar inconsistências e insegurança jurídica. Além disso, as decisões judiciais são influenciadas por fatores políticos e ideológicos, já que os juízes e ministros estão inscritos em suas próprias formações ideológicas e imaginárias.

Dito isto, por processos políticos entendemos que há uma divisão entre o que é considerado política e o que é considerado político, do ponto de vista da Análise de Discurso, nossa filiação teórica.

Parto do pressuposto de que a política é aquilo considerado como governabilidade no Estado capitalista, ou seja, é a representação partidária ou não, de um espectro de forças incumbidas de representar um conjunto de sujeitos ou grupos ideologicamente posicionados em formações discursivas que se encontram, e o fazem por meio da organização de pautas, partidos e programas de governo. Já o político, é a consequência dessa divisão de sentidos entre sujeitos na sociedade capitalista: é a manifestação dessas relações de poder, no âmbito das suas formações ideológicas, e o fazem por meio da ordem do discurso (ORLANDI, 2019).

Foi nesse espaço de disputa de sentidos da educação do ponto de vista amplo – seja ela escolar ou não – que me deparei, na minha trajetória como docente no curso de Direito e também inserida em contextos sociais da maternidade, com a ideia do chamado “*Homeschooling*” ou educação domiciliar.

Essa politização é particularmente evidente em casos controversos, como o do *homeschooling*, onde diferentes ministros do Supremo Tribunal Federal apresentaram visões divergentes sobre o tema. Enquanto alguns defendiam a autonomia familiar e a flexibilização da educação, outros reforçaram o papel do Estado como garantidor de direitos coletivos. Essas

divergências refletem não apenas diferentes interpretações jurídicas, mas também projetos políticos antagônicos.

A educação familiar, ou *Homeschooling* – termo importado dos Estados Unidos onde a prática se tornou popularizada, é um desses vieses e sentidos tomados pelas formações ideológicas que rondam os discursos sobre a educação.

Necessário se faz contextualizar que, do ponto de vista da AD, os significados de Educação e Escola não são transparentes. É próprio da opacidade da língua que Educação e Escola tenham significados distintos para diferentes categorias de sujeito, em especial o sujeito atravessado por ideologias distintas como é o caso da disputa de sentidos presente na seara educacional.

Por exemplo, no sentido mais amplo, educação é um processo social, histórico e cultural, que ultrapassa o espaço físico da escola. Ela engloba práticas e discursos que constroem sujeitos e saberes. Sob a ótica da transparência, educação é frequentemente entendida como algo natural, objetivo e universal. Já a escola, enquanto instituição formal de ensino, pode ser vista como um espaço onde a linguagem funciona para sustentar certas ideologias, ou como preferimos nos filiar neste trabalho – como um Aparelho Ideológico do Estado – muitas vezes apagando (transparência) as tensões e contradições que permeiam sua existência. No entanto, sob uma perspectiva opaca, a escola é também um lugar onde se evidenciam as desigualdades e as relações de poder que atravessam os discursos pedagógicos.

Portanto, a escolarização é a materialização da educação na forma de práticas escolares, organizadas e reguladas por normas e currículos. Ela busca a padronização dos sujeitos, o que reforça uma visão transparente da educação, como se ela fosse isenta de contextos ou relações de poder. Contudo, a opacidade surge ao reconhecermos que essas práticas são atravessadas por disputas ideológicas que definem quem pode acessar determinados saberes e em quais condições.

Nesse contexto de escolarização, segundo Oliveira e Barbosa (2017<sup>2</sup>), o respaldo da educação domiciliar é proveniente de uma vasta gama de posições antiestatais, que passam por anarquistas, liberais, individualistas e posições religiosas fundamentalistas. Uma das correntes teóricas que também dá suporte a essa visão de educação é o neoliberalismo.

A descredibilização da escola regular e de seus elementos constitutivos — professores, alunos, ensino e currículo — é um fenômeno complexo que reflete

---

<sup>2</sup> OLIVEIRA, R. L. P. DE .; BARBOSA, L. M. R.. O neoliberalismo como um dos fundamentos da educação domiciliar. **Pro-Posições**, v. 28, n. 2, p. 193–212, maio 2017.

transformações sociais, políticas e ideológicas profundas. Essa descredibilização não ocorre de forma isolada, mas está inserida em um contexto mais amplo de crise das instituições públicas e de ascensão de discursos que questionam a eficácia da educação formal. Nesse sentido, a defesa do *homeschooling* no Brasil emerge como uma resposta a essa crise, mas também como um projeto político que busca reconfigurar o papel do Estado, da família e da educação na sociedade.

As construções ideológicas para optar pela educação em casa variam, incluindo razões religiosas, filosóficas, contextuais ou circunstanciais. Muitas famílias buscam uma formação diferente daquela oferecida pelas escolas, o que reflete uma insatisfação com o sistema educacional tradicional.

Assim, são várias as formações ideológicas presentes naqueles que defendem o *homeschooling*. Por exemplo, o *homeschooling* é visto como uma forma de garantir a liberdade educacional, permitindo que os pais escolham como e o que ensinar aos seus filhos, sem a interferência do Estado. Isso se alinha com a ideia de que a educação deve ser uma questão privada e não uma responsabilidade estatal. Ou ainda, os seus defensores criticam a educação tradicional por ser conservadora e por não promover inovação, partindo do pressuposto de que os verdadeiros inovadores e criadores não se formam nas escolas, mas sim aqueles que questionam o que lhes foi ensinado. O *homeschooling*, portanto, é visto como uma alternativa que pode fomentar um aprendizado mais crítico e individualizado.

A crítica se estende até mesmo às escolas privadas, que, segundo Rothbard (2012<sup>3</sup>) não podem operar de forma independente devido à regulação estatal. O *homeschooling* é uma forma de evitar essa dependência e garantir que a educação seja livre de controle governamental.

Diante de todo o contexto apresentado, questionar ou apresentar a problemática entorno do *Homeschooling* não apenas adentra na seara da necessidade de se repensar o papel do Estado na educação, mas também propõe uma visão de como diferentes sujeitos significam o papel da escola e da educação. Essas perspectivas ditam sentidos sobre a questão da educação, inclusive a doméstica, envolvendo questões de liberdade, desigualdade, socialização e a função do Estado na educação. E é justamente nesse ponto de encontro entre as formações discursivas que olham para o papel do Estado e o papel da família no que diz respeito à educação, o ponto de encontro dos sentidos do que é público e do que é privado,

---

<sup>3</sup> ROTHBARD, Murray N. **Educação: livre e compulsória**. Tradução de Fernando Chiocca. São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2012. Disponível em: <https://rothbardbrasil.com/wp-content/uploads/arquivos/educacao.pdf> acesso em 23 out 2023.

que a escola, historicamente reconhecida como um direito social e um espaço fundamental para a formação cidadã e a promoção da igualdade de oportunidades, enfrenta atualmente uma profunda crise de legitimidade.

Essa crise se manifesta na descredibilização de seus elementos constitutivos — professores, alunos, ensino e currículo — e abre espaço para a defesa de alternativas como o *homeschooling*. Diante desse cenário, questiona-se:

***Por que há discursividades sobre a escola que apontam para o homeschooling no Brasil?***

A hipótese com a qual trabalhamos é de que a defesa do *homeschooling* no Brasil pode ser entendida como uma resposta à crise de legitimidade da escola, como instituição e à descredibilização de seus elementos constitutivos. Essa defesa é sustentada por discursos que valorizam a autonomia familiar, criticam a intervenção estatal e reforçam valores conservadores.

Do ponto de vista do Estado, a discussão ganha contornos que vão além do jurídico. Há algo que acontece, que nos leva a problematizar por quê o jurídico abre espaço para não consensos sobre a escola.

Esse encontro entre discursividades presentes no diálogo entre Direito e Análise de Discurso já chamava a atenção de Pêcheux (2009) ao sugerir que “[H]á, talvez, no estudo histórico das práticas repressivas ideológicas um fio interessante a seguir, para que se comece, enfim, a compreender o processo de resistência-revolta-revolução da luta ideológica e política de classes” (Pêcheux, [1978] 2009, p. 302-303). Ao nosso ver, é justamente o pensar a escola como um local de disputa de sentidos que materializa ideias como o *homeschooling*.

O estudo das práticas repressivas ideológicas que sugere Pêcheux (2009), convoca ao trabalho com o Direito em Análise de Discurso - um trabalho que, ao mesmo tempo, se faz sobre as bases epistemológicas da teoria e sobre a materialidade do discurso. Trabalho epistemológico e analítico, portanto, com consequências para a prática teórica e para a prática política do que concebemos como discursividades sobre a escola e a educação nos dois pontos: o jurídico e o político.

Sempre é bom salientar que o direito, na figura do Estado e seus aparelhos – como no caso de cortes superiores – produz sentidos e estabiliza-os produzindo o que chamamos de consenso. É por isso que o Direito e a ideologia jurídica têm um papel primordial – no caminho aberto por Althusser – para o estudo da reprodução das relações de produção no capitalismo e da forma sujeito de direito como forma de subjetividade necessária para garantir essa reprodução.

Como um articulador de sentidos, o Supremo Tribunal Federal (STF) dispõe de mecanismos para dirimir divergências que se apresentam de forma semelhante, como a figura do Recurso Especial – RE, a materialidade analisada nesta tese.

O RE é o instituto processual pelo qual se reserva ao STF o julgamento de temas trazidos em recursos extraordinários – aqueles casos que apresentam questões relevantes sob o aspecto econômico, político, social ou jurídico e que ultrapassem os interesses subjetivos da causa.

O caso do “*Homeschooling*”, material de análise deste trabalho, parte de um questionamento que há muito tempo percorria os tribunais superiores no Brasil, gerando divergentes entendimentos entre a sua legalidade, legitimidade e constitucionalidade, o que levou a sua chegada ao STF.

Assim, considerando que a Análise de Discurso visa compreender como um objeto simbólico produz sentidos e como ele é significado para e por sujeitos, este trabalho tem como objetivo geral:

- Analisar o funcionamento do político e jurídico no mandado de segurança inaugural do caso *homeschooling* e nos votos dos ministros do STF no que diz respeito aos sentidos do que é considerado Escola e suas discursividades: escolarização, educação, entre outros.

E a partir disto, tem como objetivos específicos:

- Identificar os elementos discursivos que configuram a construção do político nos votos dos ministros do STF;
- Investigar como os ministros discursivamente delineiam as fronteiras entre o espaço público (Estado) e o privado (Família) no contexto do *homeschooling*;
- Problematizar com base no funcionamento do *corpus* como o Estado é um articulador simbólico e político no campo da educação.

Todavia, este trabalho foi realizado com a certeza de que é necessária uma inscrição teórica na disputa do discurso **de** e do discurso **sobre** no cotidiano político e no real da história que envolve a Educação, especialmente no que se refere ao *homeschooling* (ORLANDI, 2008). Por discurso **sobre**, entendemos o discurso da institucionalidade, que organiza e impõe sentidos, tornando-se um discurso **de**. Esse discurso **sobre** é atravessado por movimentos, muitas vezes cíclicos, que vão do senso comum à teoria e vice-versa, conferindo um lugar de autoridade ao interlocutor ao falar sobre uma prática educacional de origem, como no caso do *homeschooling*. Por esse motivo, coloco-me a fazer um gesto de leitura e escrita que contrasta com o controle da memória social, que frequentemente silencia a

complexidade da história política e jurídica da escola, oferecendo apenas uma “versão institucionalizada” dos fatos.

O ponto central dos estudos desenvolvidos nesta tese concentra-se no Discurso e no Ensino, e nas materialidades discursivas que emergem e atravessam a posição de entremeio ocupada entre o Direito e a práticas discursivas sobre educação, especialmente no que diz respeito ao *homeschooling*.

Realizo esse trabalho a partir das formações discursivas que ocupo enquanto professora, mãe, mulher e jurista. Assim, com base na teoria da Análise de Discurso, proponho-me a questionar o tríptico vínculo entre Direito, Linguagem e práticas educacionais – fundada na crença de que o conhecimento dos três é imprescindível para a compreensão dos sentidos produzidos nos discursos **de** e **sobre** Educação.

Para isso, como corpo teórico relacionei com os diferentes sentidos que compõem “a fragilidade no processo de inscrição dos acontecimentos no espaço da memória” (PÊCHEUX, 1999, p. 33), ou seja, a forma como interpretamos e somos atravessados pelos sentidos presentes sobre a escola, a sua materialização histórica, o Estado e suas discursividades.

Assim, me propus a fazer este diálogo entre Direito e Linguagem partindo de uma base material histórica de produção de sentidos que é própria de um Direito gestado numa sociedade capitalista, e também numa sociedade em que sujeitos são constituídos e afetados pelo simbólico, sujeitando-se à língua e aos processos de falha e equívocos próprios da língua.

Mais que isso, parto da ideia contemporânea de que o sujeito é também “sujeito de direito” e do ponto de vista do funcionamento da prática jurídica, se nos sujeitamos pela língua, o “peticionar” no funcionamento do jurídico é o modo como esse sujeito se afirma sujeito de direito. Isto porque peticionar, nada mais é do que “pedir”, “clamar” por meio da afirmação de um direito que acredita ser seu, filiado a uma posição ideológica determinada.

A partir disto, esta tese está organizada em três partes principais. Na primeira parte intitulada “Discurso, Estado e Educação na Análise do Homeschooling no Brasil” apresento o referencial teórico utilizado para embasar a problemática e discussões desta tese. Na segunda parte, intitulada “Entre Linhas e Sentidos: Percursos Metodológicos na Análise do Homeschooling” apresento o objeto de análise, seu modo de funcionamento e como foram selecionados os recortes que compuseram o *corpus* de análise. Na última parte, intitulada “Nas Trilhas do Sentido: Percursos Analíticos no Caso do *Homeschooling*”, trago as análises divididas em dois tomos: um referente ao mandado de segurança com pedido de liminar e outro referente ao voto dos dois ministros do STF. Por fim, finalizo este trabalho com as minhas Considerações Finais.

Este trabalho não apenas explora as disputas discursivas e ideológicas que permeiam a educação domiciliar, mas também abre caminho para futuras investigações que possam aprofundar o entendimento sobre como outras práticas educacionais emergentes são significadas e disputadas no contexto brasileiro. A crise de legitimidade da escola e a ascensão de alternativas como o *homeschooling* indicam que o debate sobre o papel do Estado na educação está longe de se esgotar, demandando reflexões contínuas sobre os sentidos da educação em uma sociedade em constante transformação.

**2. PRIMEIRA PARTE: DISCURSO, ESTADO E  
EDUCAÇÃO NA ANÁLISE DO *HOMESCHOOLING* NO  
BRASIL**

## 2.1 Entre a análise de discurso e o direito: os caminhos que nos levaram até aqui

Neste capítulo, delinearemos o recorte teórico que estrutura o desenvolvimento desta pesquisa. Para isso, apresentaremos os fundamentos teóricos que embasam nossa análise, bem como os conceitos essenciais que serão mobilizados para compreender os processos discursivos presentes no contexto jurídico e social em torno do tema abordado nesta tese: as discursividades sobre a escola no caso *homeschooling*.

Como já mencionado no capítulo anterior, nos filiamos teoricamente à Análise de Discurso franco-brasileira, doravante AD, uma abordagem que integra os aspectos linguísticos e sócio históricos, tendo como foco central o discurso e a ideologia.

Antes de mais nada, cumpre salientar que esta pesquisa é, tal qual a AD, um espaço de entremeio entre a Linguística e o Direito – minha área de formação. Assim, busquei mobilizar teoricamente conceitos que fossem caros para as duas disciplinas.

Tomando os conceitos fundamentais da AD, que têm como referência principal os trabalhos de Pêcheux (1988, 1997, 2015<sup>4</sup>), de Louis Althusser (1970), e de Orlandi (2012<sup>5</sup>), as proposições teórico-analíticas que orientam esta pesquisa buscam explorar o funcionamento da linguagem e do discurso no contexto do Jurídico, entendendo-os como “a língua fazendo sentido enquanto trabalho simbólico”, conforme propõe Orlandi (2012), e ainda, partindo do pressuposto teórico de que, conforme aponta Mascaro (2021<sup>6</sup>, p. 174):

(...) A comunicação jurídica não se faz como um espelho necessário dos fatos e das suas justas decorrências normativas: é, acima de tudo, uma construção de um complexo decisional. A linguagem do direito não é lógica, fria, objetiva; pelo contrário, é emocional, valorativa, atinente à prática, dependente de referências sociais e culturais as mais variadas (MASCARO, 2021, p. 174).

No contexto específico do julgamento do *homeschooling*, analisamos o discurso em sua dinâmica de produção de sentidos, considerando os processos e as condições que sustentam sua formulação e a forma como a escola é discursivizada nos votos dos ministros em questão. Assim, investigamos o vínculo constitutivo entre o ato de dizer e sua

<sup>4</sup> PÊCHEUX, Michel. Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi et al. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1988.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs.). Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997. p. 61-162.

PÊCHEUX, Michel. O discurso: estrutura ou acontecimento. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 2015.

<sup>5</sup> ORLANDI, Eni Puccinelli. Análise de discurso: princípios e procedimentos. 10. ed. Campinas, SP: Pontes, 2012. 100 p.

<sup>6</sup> MASCARO, Alysson L. Introdução ao Estudo do Direito. São Paulo: Grupo GEN, 2021.

exterioridade, que envolve o sujeito, suas contradições e sua posição social — em especial, suas relações com o modo de produção, a ideologia e o lugar que ocupa no campo jurídico e político. Refletimos, portanto, sobre a relação que se estabelece entre a língua e os sujeitos que, atravessados pela ideologia e pelo inconsciente, produzem sentidos e disputam significados em torno *do que é concebido como escola e suas discursividades no interior de um julgamento no STF*.

Concebemos o discurso como um objeto sócio-histórico, em constante tensão entre o simbólico e o político. Nesse cenário, as práticas discursivas abrem espaço para a desestabilização de sentidos estabelecidos e possibilitam a emergência de novos significados, em especial em contextos decisórios como é um julgamento de repercussão geral. É a língua que organiza a percepção dos fatos que, se considerados apenas no nível empírico, não revelariam suas próprias camadas. Ela não é fruto de uma criação individual, mas resulta de relações sociais concretas. Sua estrutura e potencialidades possuem um caráter social que, por sua vez, molda a compreensão dos sujeitos.

Ao examinarmos o discurso, compreendemos a língua como acontecimento, em que “a forma material é vista como o acontecimento do significante (língua) em um sujeito afetado pela história” (ORLANDI, 2012, p. 19). Orlandi explica que, nesse processo, o sujeito desloca-se da noção de homem para a de sujeito, descentrado, afetado pela língua e pela história sem se dar conta. Assim, o sujeito discursivo funciona tanto pelo inconsciente quanto pela ideologia.

A Linguística, que surge no século XX, critica os estudos históricos do século anterior, buscando investigar a sistematicidade da língua. Ao conferir cientificidade à linguagem, a Linguística garantiu solidez científica à Análise de Discurso. Orlandi (2012, p. 19) destaca que a Linguística “constitui-se pela afirmação da não-transparência da linguagem”, uma asserção indispensável à Análise de Discurso, pois rompe com a relação unívoca entre linguagem, pensamento e mundo. Esse movimento permite análises que vão além das frases, contemplando mecanismos sintáticos e processos de enunciação.

Pêcheux introduz rupturas importantes ao defender que as condições sócio-históricas são fundamentais para constituir as significações de um texto (MALDIDIER, 2017<sup>7</sup>). Ele concebe os fenômenos linguísticos como parcialmente extra-linguísticos, definidos apenas se considerarmos os protagonistas e o objeto do discurso, bem como as condições de produção

---

<sup>7</sup> MALDIDIER, D. **A Inquietação do Discurso**: (Re) Ler Michel Pêcheux Hoje. Tradução Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 2017.

(PÊCHEUX, 1988). O discurso, portanto, é um jogo dependente de valores históricos, oscilantes e não homogêneos.

Pêcheux (1988) define o discurso como o efeito de sentidos entre locutores. Não se trata apenas de transmissão de informação, mas de uma relação estruturada por condições históricas e sociais. Os interlocutores deixam de ser indivíduos e tornam-se posições historicamente determinadas. Assim, os efeitos de sentido emergem de relações entre discursos e condições de produção, permitindo a produção de determinados sentidos e não outros.

A Análise de Discurso investiga como o efeito de sentido, discursivamente construído, gera a ilusão de homogeneidade e sentido único (ORLANDI, 2012). Esse efeito está ancorado no imaginário e na ideologia, interpelando o indivíduo em sujeito sob o efeito do interdiscurso. Pêcheux (1988) ressalta que a produção de sentido emerge como um ato simbólico, condicionado pelas formações ideológicas e memórias sociais.

Desse modo, propomos a adoção de uma abordagem discursiva que enquadre os arquivos jurídicos (ZOPPI-FONTANA, 2015) objetos desta tese, não como textos estáticos, mas como um artefatos vivos, imbricados em práticas discursivas e historicamente situados, cujo significado é moldado tanto por suas condições de produção quanto pela sua recepção e aplicação no mundo vivido.

E é partindo dessa discursividade do Direito, que, nas palavras de Mascaro (2015, p.47)<sup>8</sup>:

O direito não é um conjunto de técnicas neutras, nem tampouco é a manifestação de ideais elevados ou pretensas dignidades humanas (...)Assim sendo, o direito é histórico. E tal historicidade do fenômeno jurídico é dupla: tanto os seus institutos (seu conteúdo ou sua quantidade) são variáveis em razão de dinâmicas sociais múltiplas, como, em especial, sua forma é social e insigneiramente histórica, guardando com o capitalismo particular e inexorável conexão (MASCARO, 2015, p.47-48).

Portanto, no direito, tal como na AD existe um *discurso de*, aquele pautado pela ideologia dominante, produzido e interpretado sobre determinadas condições de produção e existência. Aqui, tomo o conceito de ideologia de Pêcheux (1997, p.165) em que:

(...) a região da ideologia deve ser caracterizada por uma materialidade específica articulada sobre a materialidade econômica: mais particularmente, o funcionamento da instância ideológica deve ser concebido como “determinado em última instância” pela instância econômica, na medida em que aparece como uma das condições (não-econômicas) da reprodução da base econômica, mais especificamente das relações de produção inerentes a base econômica (PÊCHEUX, 1990, p.165).

---

<sup>8</sup> MASCARO, Alysson Leandro. Direito, capitalismo e estado: da leitura marxista do direito. **PARA A CRÍTICA DO DIREITO**, p. 47, 2015.

Ou seja, há uma relação necessária entre o Direito e o capitalismo, e ela se dá pela ideologia, seja a *ideologia geral*, como o lugar necessário a sociabilidade humana, seja a *ideologia jurídica*, como o centro da representação imaginária do capitalismo (DAVOGLIO, 2014<sup>9</sup>).

Em sua obra "Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio", Pêcheux(1988) discute a relação entre linguagem e ideologia, argumentando que a linguagem não é apenas um veículo neutro para transmitir significados, mas um terreno de luta ideológica. Ao introduzir o conceito de "interdiscurso" como uma maneira de entender como os discursos individuais são atravessados por vozes sociais e discursivas pré-existentes, ele afirma: "Todo discurso é uma forma particular de luta ideológica, em que se cruzam, de modo específico, práticas discursivas e formações ideológicas" (Pêcheux, 1969).

Neste período, Pêcheux (1988) também desenvolve a noção de "formação discursiva", que se refere aos conjuntos de regras e convenções que moldam a produção e a interpretação dos discursos em contextos específicos. Em "Análise Automática do Discurso" (1997), ele descreve as formações discursivas como: "Conjuntos de regularidades discursivas que, numa formação social dada, definem os processos pelos quais o sujeito é definido como sujeito da enunciação, e cuja repetição permite-lhe reconhecer-se (ou ser reconhecido) como o mesmo, ao longo do tempo." (PÊCHEUX, 1997)

Do ponto de vista discursivo, Pêcheux (1988) ao aderir aos ensinamentos de Althusser sobre a ideologia preceder uma existência material e ser afetada pelo inconsciente, (ALTHUSSER, 1970), busca observar que os efeitos de sentidos produzidos pela ideologia na produção dos enunciados, não está determinada por um sistema abstrato de signos como na linguística;, a prática discursiva é sobreterminada pela ideologia, que transforma indivíduos em sujeitos de modo inconsciente, ou seja, assujeitado pela ideologia.

A conexão entre direito, capitalismo e ideologia, conforme elucidada por Mascaro (2015) e Pêcheux (1988), destaca uma interdependência inerente, onde o direito não apenas reflete, mas também perpetua as estruturas capitalistas através de sua forma e conteúdo históricos. Mascaro (2015) nos remete à compreensão do direito como um fenômeno profundamente histórico e socialmente construído, cujas formas e instituições se moldam e são moldadas pelas dinâmicas do capitalismo. Na mesma linha, Pêcheux (1988) aborda a materialidade da ideologia, ressaltando como ela opera como uma condição essencial na

---

<sup>9</sup> DAVOGLIO, Pedro. Forma jurídica e luta de classe. **Lugar Comum—Estudos de mídia, cultura e democracia**, n. 42, p. 193-208, 2014.

reprodução das relações de produção capitalistas, reiterando que as práticas discursivas são intrinsecamente afetadas pela ideologia.

No cerne dessa discussão, o Direito é visto como um campo discursivo onde a ideologia dominante se manifesta e é interpretada, inserida em contextos específicos que moldam sua prática e interpretação. A ideologia, portanto, não é um mero reflexo das condições econômicas, mas um meio pelo qual as relações de produção são vivenciadas, compreendidas e justificadas, conferindo-lhes uma aparência de naturalidade e inevitabilidade. Ao investigar a relação entre linguagem e ideologia, Pêcheux (1988) ressalta que o discurso é um território de disputa ideológica, onde práticas discursivas e formações ideológicas interagem de forma complexa e dinâmica.

Dessa forma, os discursos jurídicos, impregnados de ideologia, operam não só como reflexos da realidade socioeconômica, mas também como agentes ativos na constituição dessa realidade, demonstrando a relevância do aprofundamento no estudo das intersecções entre hermenêutica e análise de discurso.

A Análise do Discurso, conforme desenvolvida por Pêcheux (1988), desafia a ideia de que a ciência do Direito é neutra e objetiva. Em vez disso, propõe que o Direito seja analisado como um discurso inserido em uma lógica de produção social, que, ao mesmo tempo em que sustenta o funcionamento do Estado, busca se apresentar como algo separado das dinâmicas sociais. Essa abordagem crítica, fundamentada na materialidade discursiva, permite problematizar a aparente transparência e o idealismo jurídico frequentemente associados ao Direito. Com base em autores como Mialle<sup>10</sup> (1979), Tfouni (2010<sup>11</sup>), Pêcheux (1988) e Haroche (1992<sup>12</sup>), essa perspectiva expõe as contradições internas do campo jurídico, evidenciando a distância entre a teoria que o fundamenta e a prática que o concretiza.

Sem ignorar o percurso histórico da AD na construção teórica da noção de sujeito, o estudo da “noção de sujeito” é imprescindível para os estudos discursivos de cunho materialista, pois o sujeito é construído na AD como uma verdadeira ruptura às teorias que a precedem – a linguística estruturalista e enunciativa. Conforme aponta Orlandi (2017<sup>13</sup>, p. 55) “se é sujeito pelo assujeitamento à língua, na história”, e este talvez seja o ponto central da AD que a contrapõe às outras vertentes discursivas, e que para muitos autores a colocam numa posição de não se considerar como uma teoria crítica, ignorando o trabalho que a AD faz com o real da língua e o real da história: o assujeitamento.

---

<sup>10</sup> MIAILLE, M. *Uma Introdução Crítica ao Direito*, trad. Ana Prata, Lisboa: Moraes Editores, 1979.

<sup>11</sup> TFOUNI, L. *Letramento e alfabetização*, 9a ed., São Paulo: Ed. Cortez, 2010

<sup>12</sup> HAROCHE, C. *Fazer dizer, querer dizer*. Trad.: Eni P. Orlandi. São Paulo: Editora Hucitec. 1992.

<sup>13</sup> ORLANDI, E. P. **Eu, tu, ele**: discurso e real da história. Campinas: Pontes, 2017.

Como já dissemos, a AD carrega em si conceitos próprios de outras teorias, o que aponta o seu caráter “cisionista”, ou interdisciplinar. Dessa maneira, assumindo uma teoria do sujeito de natureza psicanalítica, concebe-se o sujeito como aquele que é clivado, dividido, que é tomado pelo inconsciente e pelas formações ideológicas que o atravessam. Mais que isso, para a AD a linguagem é tal qual o sujeito da psicanálise: afetada pelo inconsciente, um sistema que não é fechado em si mesmo; e da mesma maneira funciona a ideologia, afetada pelo materialismo histórico. Posto isto, por muitas vezes confundem-se os conceitos de Sujeito da enunciação e Sujeito do Discurso.

Serrat e Tfouni (2012<sup>14</sup>) propõe que a teoria psicanalítica lacaniana parte do princípio de que há uma interdependência entre o meio e o indivíduo. Nesse contexto, a relação entre o sujeito e o Estado (o Outro) não pode ser considerada "contratual", como sugere a Teoria Geral do Estado (MASCARO, 2021). De acordo com os juristas, existiria um "contrato" entre os indivíduos e o Estado, que teria como objetivo garantir proteção aos cidadãos. No entanto, propomos compreender a relação Estado-sujeito como não-contratual, fundamentando-nos na teoria materialista dos processos discursivos de Pêcheux (1988).

Nessa perspectiva, o discurso jurídico e o Poder Judiciário, entendidos como aparelhos ideológicos do Estado, são instrumentos que materializam a ideologia dominante nas interações entre juízes e depoentes. Sob esse prisma, tanto o discurso do Direito quanto o próprio Estado atuam como produtores de um "tecido de evidências subjetivas", que simultaneamente formam o sujeito e disfarçam o processo de assujeitamento por meio da ideologia e do inconsciente.

Michel Pêcheux (1988) explica esse mecanismo de ocultação do assujeitamento por meio do conceito dos "dois esquecimentos". O sujeito se constitui ao esquecer os fatores que o determinam (a lei) e, ao identificar-se com uma formação discursiva dominante, reinscreve em seu discurso elementos do "já dito", que impõem e naturalizam uma determinada realidade e seu significado.

Para Serrat e Tfouni (2012) existe uma gramática no discurso do Direito que impõe um sentido único e dominante, criando uma ilusão de transparência na linguagem. É essa ilusão de transparência do discurso do Direito que encobre o funcionamento da ideologia e do inconsciente.

Pêcheux dialoga com a psicanálise, particularmente com as ideias de Jacques Lacan, para desenvolver uma compreensão mais complexa da subjetividade e da interpelação

---

<sup>14</sup> SERRAT, Dionéia Motta Monte; TFOUNI, Leda Verdiani. Efeitos ideológicos da gramática do discurso do direito. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, v. 13, n. 1, p. 13-29, 2012.

ideológica. Ao explorar a noção de sujeito, enfatizando que o sujeito é sempre *sujeito de seu discurso*, mas também *sujeito ao discurso*; Pêcheux cita Lacan para reforçar a ideia de que o sujeito é "barrado", isto é, dividido e constituído em e pelo discurso: "O inconsciente é estruturado como uma linguagem" (LACAN, *apud* PÊCHEUX, 1975).

Eni Orlandi (2001) expande essa visão, destacando como o sujeito discursivo é moldado pelas condições sócio-históricas brasileiras. Em sua perspectiva, o sujeito é atravessado por múltiplos discursos e sua voz é constituída pela heterogeneidade e pela interdiscursividade. Orlandi enfatiza que a identidade do sujeito é sempre fragmentada e situacional, influenciada por uma rede complexa de práticas discursivas e formações ideológicas.

Paul Henry (2013<sup>15</sup>, p. 182) afirma que o sujeito é “ao mesmo tempo sujeito da ideologia e sujeito do desejo inconsciente”, pois nossos corpos são atravessados pela linguagem antes de qualquer cogitação. O Marxismo, junto à Psicanálise, foi essencial para que Pêcheux formulasse teoricamente a noção de sujeito, limitando sua onipotência e resultando em sua descentração (INDURSKY, 1992<sup>16</sup>). Para a Análise de Discurso, o sujeito não controla os sentidos de seu discurso, pois enuncia a partir de um lugar social, dentro de um processo histórico que o faz dizer algo e não outra coisa.

Assim, o sujeito discursivo funciona afetado pelo inconsciente e pela ideologia, tomam-se os conceitos psicanalíticos de real, e marxistas de materialismo histórico para dizer que o sujeito do discurso é afetado pelo real<sup>17</sup> da língua<sup>18</sup> e o real da história. O sujeito não é um agente autônomo e originário de seu discurso, mas é constituído em e pelo discurso, que, por sua vez, é moldado por condições históricas e ideológicas específicas.

No contexto do funcionamento do Direito, a noção de sujeito pode ser aprofundada do ponto de vista da AD. Trabalhos como o de Lagazzi (1987<sup>19</sup>) já discutiram com profundidade

---

<sup>15</sup> HENRY, P. **A ferramenta imperfeita**: Língua, sujeito e discurso. Trad.: Maria Fausta P. de Castro. 2a ed. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2013.

<sup>16</sup> INDURSKY, F. **A fala dos quartéis e as outras vozes**: uma análise do discurso presidencial da Terceira República Brasileira (1964-1984). Tese de Doutorado. Campinas, IEL/UNICAMP, dez. 1992.

<sup>17</sup> Para Freud (1924) o Real é definido como o impossível, aquilo fora do campo demarcável. Lacan (2005) faz uma releitura do conceito determinando que o Real está vinculada à noção de simbólico e imaginário. O simbólico o expulsou da realidade. É o impossível, aquilo que não pode ser simbolizado pela palavra ou pela escrita. LACAN, J. O Seminário, Livro 10, A Angústia. Texto estabelecido por Jacques-Alain Miller; versão final Angelina Harari e preparação de texto André Telles; tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005. Título original: Le séminaire de Jacques Lacan, livre X: l'angoisse (1962- 1963);

<sup>18</sup> Para Pêcheux o real da língua é um corpo atravessado por falhas, submetido à irrupção da falta.

<sup>19</sup> LAGAZZI, Suzy Maria. O juridismo marcando as palavras: uma análise do discurso cotidiano. 1987. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1987.

a noção de sujeito na AD e no Direito, focando principalmente no conceito de “sujeito-de-direito”.

O sujeito-de-direito é caracterizado como um indivíduo centrado em direitos e deveres, responsabilidades, cobranças e justificativas. Esse conceito é fundamental para entender como as relações de poder se inscrevem nas interações cotidianas, criando uma esfera de tensão, conflitos e confrontos que a autora denomina “juridismo”.

Lagazzi (1987) contextualiza a emergência do sujeito-de-direito nas sociedades de Estado, onde o sujeito-de-direito é caracterizado como um indivíduo centrado em direitos, deveres, responsabilidades, cobranças e justificativas. Esse conceito é fundamental para entender como as relações de poder se inscrevem nas interações cotidianas, criando uma esfera de tensão, conflitos e confrontos.

A análise de Lagazzi (1987) sobre a noção de sujeito na Análise do Discurso e no Direito oferece uma perspectiva interessante para examinar o julgamento do *homeschooling* pelo Supremo Tribunal Federal (STF).

O conceito de sujeito-de-direito, é particularmente relevante neste caso. O sujeito-de-direito, caracterizado por direitos, deveres e responsabilidades, está no cerne da discussão sobre *homeschooling*. As famílias que buscam o direito de educar seus filhos em casa estão, essencialmente, reivindicando uma reconfiguração de sua posição como sujeitos-de-direito em relação ao Estado e ao sistema educacional.

A tensão entre a hierarquia de autoridade (representada pelo Estado e pelo sistema educacional tradicional<sup>20</sup>) e as opiniões e crenças individuais (das famílias que desejam praticar o *homeschooling*) exemplifica o que Lagazzi (1987) chama de "juridismo". Esta tensão se manifesta na esfera jurídica, onde o poder coercitivo do Estado encontra a resistência dos indivíduos que buscam maior autonomia na educação de seus filhos.

A interpelação ideológica, conceito que Lagazzi (1987) toma emprestado de Pêcheux, também está em jogo neste caso. O sistema educacional tradicional pode ser visto como uma forma de interpelação ideológica, constituindo os sujeitos (alunos) de acordo com certas normas e expectativas sociais. O movimento em favor do *homeschooling* pode ser interpretado como uma resistência a essa interpelação, buscando constituir os sujeitos de maneira diferente.

O "esquecimento nº 1" de Pêcheux (1992), que Lagazzi (1987) discute, também é relevante. As famílias que defendem o *homeschooling* podem estar operando sob a ilusão de

---

<sup>20</sup> A educação tradicional que estamos nos referindo aqui é a Escola enquanto instituição, seja ela pública ou privada.

serem a origem de seu próprio discurso, esquecendo as determinações sociais e ideológicas que moldam suas perspectivas sobre educação.

A análise de Lagazzi (1987) sobre a relação entre linguagem e poder também se aplica ao caso do *homeschooling*. O discurso jurídico utilizado no julgamento do STF, com sua linguagem assertiva e autoritária, reflete as relações de poder em jogo. A decisão do tribunal, independentemente de seu conteúdo, será uma manifestação desse poder inscrito na linguagem jurídica.

Por fim, a proposta de Lagazzi (1987) de desconfiar do senso comum e do "gregarismo da repetição" é particularmente pertinente. O debate sobre *homeschooling* desafia noções estabelecidas sobre educação e o papel do Estado, exigindo uma reavaliação crítica das estruturas educacionais existentes.

Assim, a análise do julgamento do *homeschooling* pelo STF, revela as complexas relações de poder, ideologia e resistência que permeiam as interações entre o Estado e os cidadãos no campo da educação. Demonstra como o sujeito-de-direito se constitui e se reconfigura através do discurso jurídico, e como as tensões entre autoridade e autonomia individual se manifestam no âmbito educacional.

Essa posição crítica de análise do sujeito e a posição que ele ocupa na (re)produção da linguagem é uma preocupação que existe no Direito de maneira ampla. Streck (2017<sup>21</sup>) critica o que ele vê como uma prática judicial excessivamente formalista e decisionista no Brasil, onde as decisões muitas vezes dependem mais das preferências individuais dos juízes do que de uma interpretação rigorosa da lei. Ele argumenta que isso decorre de uma compreensão inadequada da linguagem e da estrutura do Direito, onde o texto legal é frequentemente visto como um mero pretexto para decisões judiciais. Em suas palavras: "A interpretação judicial no Brasil muitas vezes se afasta dos textos normativos para abraçar decisões baseadas em discricionariedades não fundamentadas" (STRECK, 2017).

Streck (2017) enfatiza que a interpretação não é um ato de mera subjetividade, mas uma interação entre o intérprete e o texto, mediada pela linguagem e pelo contexto histórico-cultural. Ele defende que os juristas devem adotar uma postura de "abertura" ao interpretar, o que permite uma melhor compreensão do sentido das normas jurídicas.

Para ele, a linguagem não é apenas como um veículo para a transmissão de ideias, mas como uma construção social ativa que molda a maneira como entendemos e aplicamos o direito (STRECK, 2017), insistindo que a linguagem do direito está intrinsecamente ligada à realidade social e deve ser compreendida como tal, não como uma entidade isolada ou

---

<sup>21</sup> STRECK, Lenio L. Verdade e consenso. São Paulo. Editora Saraiva, 2017.

puramente técnica. "A linguagem jurídica é, antes de tudo, um fenômeno social, que reflete as complexidades, contradições e lutas de nossa sociedade." (STRECK, 2017, p. 146).

Em Pêcheux (2015), encontramos a ideia de que os enunciados podem deslocar-se discursivamente, tornando-se outros e abrindo caminho para disputas interpretativas, nas quais se evidenciam a ideologia e a historicidade presentes no discurso.

É a partir desse espaço de linguagem, que propomos nossa análise do discurso sobre a escola no contexto do julgamento do *homeschooling*, tomando o julgamento como ponto central de tensões discursivas e disputas de sentidos sobre o papel da escola. Com isso, delimitamos o campo de investigação ao explorarmos os princípios teóricos e os procedimentos analíticos necessários para compreender os modos de funcionamento do discurso no contexto jurídico e político. Nosso objetivo é refletir sobre os sentidos produzidos, os sujeitos envolvidos e as relações de poder que atravessam os discursos em torno do julgamento do *homeschooling*, analisando a linguagem em sua articulação com a história e a ideologia.

Assim, nos interessam os conceitos teóricos da AD de historicidade, ideologia, formações imaginárias, formações discursivas e as questões que tocam a linguagem.

A historicidade considera que o processo de significação é, por natureza, histórico. A relação entre a linguagem e a exterioridade é constitutiva, o que significa que o sentido de um discurso é determinado pelas condições de produção, incluindo os interlocutores, a situação e o contexto sócio-histórico e ideológico (ORLANDI, 1987<sup>22</sup>).

Assim, o processo de significação é intrinsecamente histórico, ou seja, os sentidos são produzidos e interpretados nos discursos. Há uma relação constitutiva entre a linguagem e a exterioridade. Isso significa que o sentido de um discurso é determinado pelas condições de produção, incluindo: a) Os interlocutores; b) A situação; c) O contexto sócio-histórico e ideológico.

Diferentemente da noção tradicional de história como uma sequência linear de eventos, a historicidade na AD implica que o presente é habitado por outras temporalidades atuantes (LIMA et. al, 2017<sup>23</sup>). Isso resulta em um tempo histórico heterogêneo e descontínuo,

---

<sup>22</sup> ORLANDI, E.P. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 2a ed. Campinas, SP: Pontes, 1987.

<sup>23</sup> LIMA, Deivson Wendell da Costa; VIEIRA, Alcivan Nunes; GOMES, Antonio Marcos Tosoli; SILVEIRA, Lia Carneiro. Historicidade, conceitos e procedimentos da análise do discurso. Revista Enfermagem UERJ, Rio de Janeiro, v. 25, e12913, 2017.

onde enunciados são inscritos em redes de formulações produzidas em condições e temporalidades diferentes (LIJTERMAN, 2017<sup>24</sup>).

Desta maneira, a historicidade está intimamente ligada à formação dos objetos discursivos. Pêcheux (2015) destaca que a memória discursiva se conecta à existência histórica do enunciado dentro das práticas discursivas. Por isso os discursos são constituídos historicamente a partir de sua relação com enunciados já ditos, onde o dito em um momento histórico é indissociável dos processos e lutas ideológicas que configuram o que foi pensado.

Considerar a historicidade no processo de análise do objeto implica em não se buscar a história contada nos textos, mas seus efeitos nas significações. Por isso, a análise deve considerar a trama de sentidos encontrada no texto, que vai além do contexto histórico imediato. É necessário examinar como os discursos se constituem a partir de outros discursos, repetindo-os, transformando-os ou omitindo-os (ORLANDI, 2003<sup>25</sup>).

Em suma, a historicidade na AD é um conceito que nos permite compreender o discurso como um objeto linguístico e histórico simultaneamente, revelando as complexas relações entre linguagem, ideologia e sociedade ao longo do tempo.

A historicidade é mobilizada na presente tese, para analisar um julgamento do *homeschooling*, pois permite compreender o contexto histórico e social em que a decisão se insere, bem como as transformações nas concepções sobre educação ao longo do tempo.

Uma análise histórica trazida na revisão de literatura no capítulo a seguir, nos mostra que o ensino domiciliar não é uma novidade no país. No período imperial e início da República, era comum a educação das elites ser realizada em casa, por meio de tutores, governantas ou religiosos (CURRY, 2017<sup>26</sup>). As Leis do século XIX, como a Reforma Couto Ferraz de 1854 e a de Leôncio de Carvalho de 1879, permitiam expressamente o ensino domiciliar. Mesmo após a República, decretos como o de Benjamin Constant em 1890 mantinham a possibilidade de ensino "no seio das famílias" (VASCONCELOS, 2017<sup>27</sup>). Essa perspectiva histórica permite compreender que o *homeschooling* não é uma prática totalmente estranha à tradição educacional brasileira.

É por meio da historicidade que percebemos também as mudanças nos sentidos sobre a responsabilidade do Estado e da família na educação. O surgimento de formulações discursivas

<sup>24</sup> LIJTERMAN, E.. Problemas de fronteira: reflexões sobre a relação entre o discursivo e o extradiscursivo na Análise do Discurso Francesa. Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso, v. 12, n. 2, p. 57–78, maio 2017.

<sup>25</sup> ORLANDI, E.P. **Discurso Fundador**: A formação do país e a construção da identidade nacional. Campinas: Pontes, 2003.

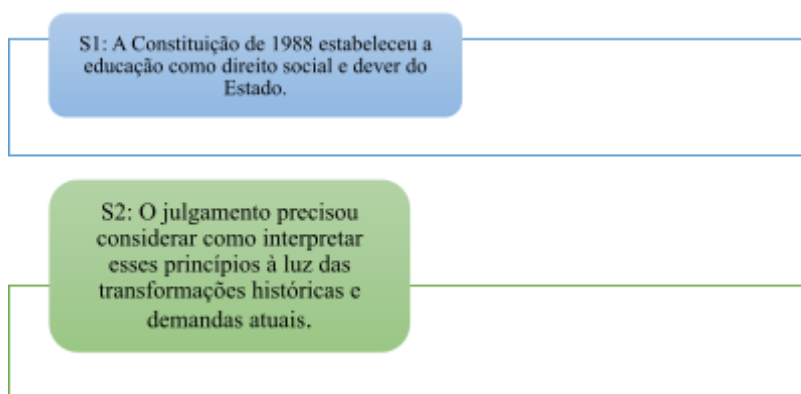
<sup>26</sup> CURRY, C. R. J.. Homeschooling: entre dois jusnaturalismos?. Pro-Posições, v. 28, n. 2, p. 104–121, maio 2017.

<sup>27</sup> VASCONCELOS, M. C. C. Educação na casa: perspectivas de desescolarização ou liberdade de escolha? **Pro-posições**, Campinas, v. 28, n.2, p. 122-140, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2015-0172>

que nos trazem a consolidação dos sistemas formais de escolarização no século XX, o princípio da educação obrigatória em instituições escolares e mais recentemente, os movimentos em defesa do *homeschooling* que questionam essa obrigatoriedade, reivindicando maior liberdade das famílias são acontecimentos que nos ajudam a compreender a maneira como foi possível essa formação discursiva jurídica se consolidar.

A análise do momento histórico em que ocorre o julgamento também significa. O debate sobre *homeschooling* ganhou força no Brasil nas últimas décadas, refletindo tendências internacionais, e chega ao STF em 2018 num contexto de crescente visibilidade e organização do movimento pró-educação domiciliar, e crescente conservadorismo no país. A decisão reflete tensões contemporâneas entre direitos individuais e coletivos na educação. Logo, a historicidade nos auxilia na interpretação dos princípios constitucionais postos em jogo, na disputa de sentidos (Sx) presente no julgamento, quais sejam:

**Figura 1** – Sentidos presentes no julgamento do caso Homeschooling.



Fonte: Produzido pela autora.

Portanto, a historicidade nos traz uma perspectiva ampla para analisar o julgamento sobre *homeschooling*, evidenciando as continuidades e rupturas nas concepções sobre educação, o papel do Estado e os direitos envolvidos. Essa abordagem enriquece a compreensão da complexidade do tema e das diferentes posições em debate.

Já o conceito teórico de ideologia desempenha um papel que nos importa na AD, em especial na sua relação com o Direito. Segundo Pêcheux (1997), "os indivíduos são interpelados em sujeitos-falantes ou sujeitos de seu discurso por formações discursivas determinadas que, por sua vez, representam na linguagem as respectivas formações ideológicas". Isso implica que o sujeito não se apropria da linguagem individualmente, mas é interpelado pela ideologia no processo de significação.

Mascaro (2021, p. 160) ao analisar o papel do filósofo Louis Althusser no seu estudo da ideologia nos diz que:

Os sujeitos, ao interagirem com si mesmos, entre si e com o mundo, constituem relações imaginárias que sustentam essas mesmas interações. Mas tais relações imaginárias não provêm de um mero universo mental. São, fundamentalmente, relações sociais, que têm materialidade, estruturadas por meio de arraigadas práticas. A ideologia, assim, não é um acaso, nem uma miragem, nem tampouco uma negação do real. É o próprio real, enquanto prática, insculpido na representação imaginária. No seu aspecto mais decisivo, sob uma sociabilidade capitalista, as pessoas de fato vendem sua força de trabalho, por meio de instrumentos jurídicos contratuais. Daí, de modo universal no capitalismo, a ideologia opera segundo parâmetros de liberdade contratual, igualdade formal e respeito aos contratos. As práticas capitalistas geram, necessariamente, uma ideologia jurídica correspondente (MASCARO, 2021, p. 160).

Portanto, a ideologia é um conceito central na Análise de Discurso (AD) e no Direito, funcionando como um mecanismo que determina a produção dos sentidos e a constituição dos sujeitos. É como um mecanismo imaginário que fornece ao sujeito sentidos que lhe aparecem como evidentes e naturais, conforme as posições sociais que este sujeito ocupa. Este mecanismo pode funcionar das seguintes maneiras (Mx):

M1: Produz evidências discretamente;

M2: Impõe-se de modo que o sujeito não perceba que está sob seu efeito;

M3: Faz com que os sujeitos se reconheçam como indivíduos concretos e inconfundíveis.

No contexto do *homeschooling*, chama atenção o papel da ANED – Associação Nacional de Educação Domiciliar, e a forma como a Aned se apresenta, vejamos:

**Figura 2 – Apresentação da ANED.**



**Promovendo a liberdade educacional**

A Associação Nacional de Educação Domiciliar (ANED) é uma associação de direito privado, sem fins econômicos, sem vínculos partidários, com autonomia administrativa, financeira e patrimonial, com duração por tempo indeterminado. A ANED promove a educação domiciliar por todo o país enquanto auxilia as famílias educadoras na proteção jurídica e contra o abuso de poder.

[Quero ser Associado →](#) [Conheça a ANED](#)

Fonte: <https://aned.digital/>

**Figura 3** – Apresentação da missão e valores da ANED



**Nossos Valores**

A ANED é orientada por um cosmovisão Cristã, ordenada por valores, crenças, concepções, fé e práticas bíblicas que afirmam, dentre outras premissas, que vivemos mundo criado por Deus em perfeição, cujos problemas são consequentes do afastamento do homem de Deus e cuja esperança está na redenção em Jesus Cristo.



**Nossa Visão**

Ser reconhecida como a principal entidade de promoção da liberdade educacional e de educação domiciliar da América Latina.



**Nossa Missão**

Promover e garantir a liberdade educacional das famílias que optam pela educação domiciliar.

Fonte: <https://aned.digital/>

A forma como a ANED (Associação Nacional de Educação Domiciliar) se apresenta em seu site revela os mecanismos discursivos e as formações ideológicas que sustentam sua posição ideológica. Ao apresentar-se como uma "associação de direito privado, sem fins econômicos, sem vínculos", busca construir uma imagem de neutralidade e legitimidade jurídica. O discurso da ANED se inscreve em uma formação discursiva jurídica que privilegia conceitos como: "Liberdade educacional"; "Autonomia educacional da família" e "Direitos educacionais da família".

Essa escolha lexical revela o funcionamento da ideologia, pois a ideologia tem existência material nas formações ideológicas. As formações ideológicas podem ser caracterizadas como conjuntos de práticas e representações que intervêm nas conjunturas ideológicas de uma formação social, que podem comportar uma ou várias Formações Discursivas (FDs). Já as FDs são apresentadas como a materialização das formações ideológicas no discurso.

Conforme Aiub (2015): “As formações ideológicas comportam necessariamente uma ou várias formações discursivas interligadas que determinam o que pode e deve ser dito a partir de uma posição dada numa conjuntura”. Por isso, o discurso é considerado um dos aspectos materiais da ideologia. Lembremos que esta materialidade se manifesta por meio de práticas concretas, de Formações Discursivas (FDs) que determinam o que pode e deve ser dito e das relações entre linguagem e condições de produção. Essas FDs, são apresentadas como a materialização das formações ideológicas no discurso, ao contrário de Foucault

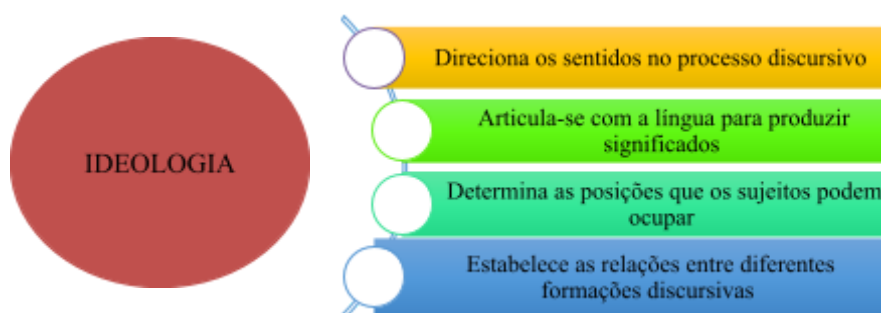
(1996<sup>28</sup>), Pêcheux (1997) caracteriza as FDs como heterogêneas e com fronteiras instáveis, permitindo a entrada de elementos de outras FDs.

As formações discursivas (FD) são definidas por Pêcheux (1997) como "aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina o que pode e deve ser dito".

Nas figuras acima, a associação utiliza diversos mecanismos para legitimar sua posição, como a apresentação de dados e pesquisas, a referência a experiências internacionais, e o uso de termos técnicos e jurídicos. Esses elementos buscam conferir um caráter científico e objetivo ao discurso, mascarando seu aspecto ideológico.

Althusser (1970) nos diz que o trabalho da ideologia produz efeitos específicos, os quais elenquei na smartArt abaixo:

**Figura 4** – efeitos da ideologia segundo Althusser (1970).



Fonte: Produzido pela própria autora.

A ideologia, portanto, é um elemento constitutivo do discurso, o motor da interpretação, como já disse Orlandi (2004), determinando não apenas os sentidos possíveis, mas também a própria constituição dos sujeitos e suas posições discursivas.

A linguística desempenha um papel fundamental na AD, mas é importante notar que a AD vai além da análise puramente linguística. Como afirma Maingueneau (1993<sup>29</sup>), a preocupação da AD "não é realizar isoladamente a análise linguística do texto nem sociológica ou psicológica do seu contexto, mas sobretudo relacionar a sua enunciação a um lugar social específico e determinado".

<sup>28</sup> FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso**. Aula inaugural no College de France. Pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad.: de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.

<sup>29</sup> MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. 2. ed. Campinas: Pontes, 1993.

A AD rejeita a ideia de uma metalíngua universal supostamente inscrita no inatismo do espírito humano, bem como a suposição de um sujeito intencional como origem enunciativa de seu discurso. Isso significa que o sentido não é intrínseco às palavras, mas é construído em relação às posições ideológicas em jogo no processo sócio-histórico.

É importante ressaltar que a AD não se limita a uma análise contedística. Como destaca Orlandi (1987), "não se trabalha a linguagem enquanto dado, mas como fato, tendo a sua origem vinculada ao político, o que a torna ponto de partida para compreendermos as formas textuais de sua representação".

Por fim, a AD se caracteriza por sua interdisciplinaridade, articulando-se com outras áreas do conhecimento, como a sociologia, a história e a psicanálise. Essa abordagem permite uma compreensão mais ampla e profunda dos discursos, considerando não apenas seus aspectos linguísticos, mas também suas dimensões sociais, históricas e ideológicas.

## 2.2 Da educação ao *homeschooling*: um discurso em disputa

Tomando como ponto de partida que nosso objeto de estudo é o Julgamento do caso *homeschooling*, a vertente da Análise de Discurso à qual nos filiamos, oferece as bases para a compreensão da interpretação e da produção de sentidos. Assim, essa perspectiva teórica busca explicar como o objeto simbólico se torna interpretável e produz significados no contexto em que é enunciado. Esse objeto-discurso não é algo dado de forma neutra ou universal; ele existe a partir de uma perspectiva, de um ponto de vista específico, o que nos remete ao pensamento de Saussure (2006, p. 15), ao afirmar que “bem longe de dizer que o objeto precede o ponto de vista, diríamos que é o ponto de vista que cria o objeto.”

No contexto jurídico e social do nosso objeto de análise *que faz parte do gênero decisão judicial*, relações de força são simbolizadas, e os sentidos assumem direções determinadas por organizações sociais e ideológicas que se impõem e se consolidam historicamente.

Zoppi Fontana (2015<sup>30</sup>, p. 3) ao escrever sobre a exterioridade do que chama de arquivo jurídico já afirmava:

Compreendemos o arquivo de textos legais como um dispositivo normatizador da escritura/interpretação dos sentidos da ordem do jurídico e, através dela, da ordem do social. Assim, **consideramos o funcionamento dos textos legais como materialização de um gesto de interpretação normativo que se projeta sobre os fatos sob a forma da modalidade**

<sup>30</sup> ZOPPI-FONTANA, Mónica G. Arquivo jurídico e exterioridade. A construção do corpus discursivo e sua descrição/interpretação. In: GUIMARÃES, E.; BRUM DE PAULA, M. R. (Org.). Memória e sentido. Santa Maria: UFSM/PONTES, 2005. p. 93-116.

**lógico-formal**, o que permite recobrir/sobredeterminar o real histórico com uma escrita de feições atemporais na qual estão contidas/previstas todas as temporalidades factuais: acontecimentos passados, presentes e futuros, todos se constituem enquanto fatos jurídicos por efeito dessa escrita eterna enquanto *dure*, i.e. até um novo ato de escrita que resolva em contrário (a revogação de uma lei e/ou resolução por uma posterior). Nisto consistiria o que denominamos virtualidade ou modalidade de existência virtual/formal dos fatos legislados.

O que Zoppi-Fontana (2015) nos diz é que a escrita da lei estabelece uma relação complexa com a virtualidade dos fatos legislados, caracterizada pelos seguintes aspectos: A lei sustenta-se em uma modalidade de existência virtual dos fatos legislados, que (con)forma os acontecimentos. E esta virtualidade não é apenas possibilidade-de-existência concreta, mas já-existência formal do fato na lei. Portanto, funciona como um simulacro de raciocínio silogístico-dedutivo baseado na implicação linguística organizada como entimema<sup>31</sup>.

Desta maneira, a escrita da lei opera com um presente conceptual/formal esvaziado de referências à situação e ao sujeito de enunciação, projetando um futuro igualmente conceptual/formal, significado apenas em relação ao momento definicional instaurado pelo presente, e por isso produz um efeito de universalismo formal, característica do funcionamento discursivo do Direito.

Isto porque o texto legal desconhece/apaga os fatos históricos concretos que originaram a discussão política culminada na promulgação da lei, e é justamente a análise das condições de produção e historicidade que nos permite elucidar como funciona o discurso paralelo que se projeta prospectiva e retrospectivamente, sobredeterminando os fatos sociais quando falamos da Lei – e arrisco dizer da sua interpretação.

Para Zoppi-Fontana (2015) a lei como conhecemos é a materialização da absorção de fatos sociais concretos como um memorável inscrito no eterno presente virtual/formal, esvaziados de marcação temporal, atuando como um dispositivo normatizador/normalizador da ordem social, projetando-se sobre o futuro numa tentativa de fixar o processo histórico. Assim, representei as principais considerações sobre a exterioridade constitutiva da lei na figura abaixo:

---

<sup>31</sup> O entimema é um silogismo incompleto, onde uma premissa está ausente ou subentendida, sendo comum no discurso cotidiano. Nesse tipo de raciocínio, uma das asserções é omitida por ser considerada óbvia ou de conhecimento geral entre os interlocutores. No discurso legal/jurídico é comum acontecer, um exemplo claro disso é o crime de homicídio, previsto no artigo 121 do Código Penal: “Art. 121. Matar alguém: Pena - reclusão, de seis a vinte anos.” Este dispositivo legal contém um entimema, pois omite uma premissa maior que está implícita no raciocínio jurídico. O silogismo completo seria:

1. Premissa maior (implícita): Tirar a vida de outra pessoa é proibido e punível.
2. Premissa menor (explícita na lei): Alguém matou outra pessoa.
3. Conclusão: Essa pessoa deve ser punida com reclusão de seis a vinte anos.

**Figura 5** – Adaptação de Zoppi-Fontana (2015) sobre o funcionamento da exterioridade constitutiva da Lei.



Fonte: própria autora.

Para Zoppi-Fontana (2015) é esta relação entre a escrita da lei e a virtualidade dos fatos legislados que permite que o texto legal funcione como uma grade interpretativa logicamente estabilizada, lançada sobre os acontecimentos sociais. Contudo, essa pretensa universalidade formal pode ser quebrada pela irrupção de elementos que apontam para a ordem do social e as práticas concretas da população, como observado no caso *homeschooling*, objeto desta pesquisa.

Isto se dá porque no Direito, a modificação dos acontecimentos do que concebemos como Ordem Social – ou seja, os sentidos logicamente estabilizados nas linhas materializadas da lei – tem acontecido de forma cada vez mais rápida, antes mesmo da aprovação ou modificação das leis. Por isso, em nosso sistema atual, institutos como a jurisprudência e os precedentes tem sido cada vez mais utilizados de forma a imputar novos sentidos e interpretações a fatos materiais não abarcados por essa universalidade formal.

A jurisprudência pode ser conceituada, como o conjunto sistematizado de decisões judiciais reiteradas que refletem a interpretação e aplicação das normas jurídicas pelos tribunais em casos concretos (SILVA, 2014<sup>32</sup>). Este corpo de decisões serve como fonte do direito, contribuindo para a evolução e adaptação do sistema jurídico às mudanças sociais e para a promoção do que concebemos como segurança jurídica.

Nesses debates jurídicos, permeiam-se discursos, formas textuais do político e percepções de realidade que disputam espaços. Encontramos, nesse cenário, condições de

<sup>32</sup> SILVA, De Plácido e. Vocabulário Jurídico. 31. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2014.

produção discursiva distintas, atravessadas por fatores sócio-históricos e ideológicos, nos quais se retomam e (re)significam espaços de memória. O papel dos tribunais superiores na construção da jurisprudência. Cumpre salientar que, por muitas vezes, diante do silenciamento da lei sobre determinados assuntos, são as cortes superiores que solidificam os sentidos levantados pela ruptura que dá entre a lei e a materialidade dos fatos sociais.

As cortes superiores, como o Supremo Tribunal Federal (STF) no Brasil, têm suas origens no desenvolvimento do constitucionalismo moderno e na necessidade de garantir a supremacia da constituição nos sistemas jurídicos.

Segundo (Rocha, 1997<sup>33</sup>), o surgimento dessas cortes está intimamente ligado à ideia de controle de constitucionalidade, que ganhou força a partir do século XVIII. Nos Estados Unidos, o caso *Marbury v. Madison*, julgado pela Suprema Corte em 1803, estabeleceu o princípio da revisão judicial e o poder da corte de declarar leis inconstitucionais.

Na Europa, o modelo de tribunais constitucionais ganhou destaque após a Primeira Guerra Mundial, com a criação da Corte Constitucional austríaca em 1920, baseada nas ideias de Hans Kelsen. Este modelo se difundiu por vários países europeus, especialmente após a Segunda Guerra Mundial (ROCHA, 1997).

No Brasil, a figura de uma corte superior remonta ao período colonial, com a Casa da Suplicação do Brasil, criada por D. João VI em 1808. Após a independência, a Constituição Imperial de 1824 instituiu o Supremo Tribunal de Justiça. Com a proclamação da República, a Constituição de 1891 criou o Supremo Tribunal Federal, inspirado no modelo da Suprema Corte dos Estados Unidos (SILVA, 1999<sup>34</sup>).

Ao longo do século XX, o papel das cortes superiores se expandiu, assumindo não apenas funções de controle de constitucionalidade, mas também de proteção de direitos fundamentais e de uniformização da jurisprudência. Atualmente, as cortes superiores desempenham um papel central nos sistemas jurídicos modernos, atuando como guardiãs da constituição e árbitros finais em questões constitucionais. No Brasil, o STF tem se destacado como um ator importante na defesa do regime democrático e na interpretação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2005<sup>35</sup>).

---

<sup>33</sup> ROCHA, Fernando Luiz Ximenes. O Supremo Tribunal Federal como Corte Constitucional. *Revista de Informação Legislativa*, Brasília, v. 34, n. 135, p. 185-195, jul./set. 1997.

<sup>34</sup> SILVA, O. A. B. da. A função dos tribunais superiores. In: *DEZ anos de instalação do Superior Tribunal de Justiça*. Brasília: Superior Tribunal de Justiça, 1999.

<sup>35</sup> BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Recurso Extraordinário 313060/SP. Relatora: Min. Ellen Gracie, 29 de novembro de 2005. Disponível em: <http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=AC&docID=260670>. Acesso em: 05 fev. 2021.

No caso *homeschooling*, a atuação da corte suscitou embates ideológicos e políticos, o que foi materializado nos votos dos ministros, em especial na leitura dos votos em plenário.

O que observamos é que há condições materiais e ideológicas em que os discursos que nos levam a formação discursiva jurídica do *homeschooling* são produzidos, e estas constituem seu funcionamento linguístico e determinam as posições ocupadas pelos sujeitos envolvidos, como observa Orlandi (1987, p. 117) ao afirmar que tais condições “representam o mecanismo de situar os protagonistas e o objeto do discurso”. Para aprofundar essa reflexão, retomamos as teses fundamentais de Pêcheux, que, pela Análise de Discurso, formula teoricamente os conceitos de condições de produção e “lugar” em uma formação social. Essas condições revelam como as representações e as formações imaginárias emergem a partir desses “lugares” ocupados por diferentes sujeitos no espaço discursivo.

No caso do julgamento do *homeschooling*, os discursos são atravessados por disputas ideológicas e pela construção de representações sobre a escola, a família e o papel do Estado na educação. O que está em jogo, portanto, são interpretações conflitantes sobre direitos, deveres e a legitimidade de práticas educativas, bem como a constituição de sentidos que ora legitimam, ora questionam o modelo tradicional de escolarização.

Nesse sentido, destacamos que há em curso, atualmente, diversos projetos de lei no Congresso Nacional brasileiro para regulamentar a prática do *homeschooling* no país. Alguns dos principais projetos e suas temáticas foram elencados na tabela a seguir:

**Tabela 1** – Os principais projetos de lei sobre a temática *Homeschooling* no Brasil.

|  |
|--|
| PL 3262/19: Proposto pelas deputadas Chris Tonietto, Bia Kicis e Caroline de Toni, este projeto visa modificar o Código Penal para descriminalizar a educação domiciliar, excluindo-a do crime de abandono intelectual |
| PL 2401/19: Enviado pelo Poder Executivo à Câmara dos Deputados, este projeto busca regulamentar a educação domiciliar no Brasil, estabelecendo regras para sua implementação.   |
| PL 3179/12: Aprovado pela Câmara dos Deputados em maio de 2022, este projeto autoriza a educação domiciliar no ensino básico, estabelecendo condições para alunos, pais e escolas que adotarem a modalidade.           |
| PL 1388/2022: Aprovado pela Câmara e enviado ao Senado, este projeto (anteriormente PL 3179/2012 na Câmara) está atualmente em discussão na Comissão de Educação do Senado.  |
| PL 1338/2022: Em tramitação no Senado, este projeto visa regulamentar a oferta domiciliar da educação básica.  |

Fonte: própria autora.

É importante notar que, desde a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, pelo menos 15 projetos de lei relacionados ao *homeschooling* já foram apresentados no Congresso Nacional, abrangendo diferentes aspectos e abordagens para a regulamentação desta modalidade de ensino. Estes projetos refletem o debate contínuo e a complexidade do tema no contexto educacional brasileiro.

As tentativas de regulamentação do *homeschooling* no Brasil revelam importantes formações discursivas (FD) sobre educação e escola, do ponto de vista da análise de discurso, as quais busquei representar no esquema abaixo:

**Figura 6** – Principais Formações discursivas sobre educação e escola no *Homeschooling*.



Fonte: Própria autora.

Na perspectiva da Análise do Discurso (AD), podemos examinar as formações discursivas em torno do *homeschooling* no Brasil, considerando as condições de produção desses discursos e as relações de poder que os permeiam.

Necessário se faz a retomada do conceito teórico de Formação Discursiva. A formação discursiva articula linguagem e ideologia, produzindo efeitos de sentido. Ao questionar a transparência da língua, analisamos a materialidade ideológica presente nos discursos. Como Pêcheux (2014a) observa, os processos discursivos materializam representações historicamente situadas, conectando linguagem e exterioridade.

A noção de formação discursiva, ressignificada por Pêcheux, é fundamental, pois é nela que o sentido se inscreve. Articulada pela ideologia, a formação discursiva está intrinsecamente ligada à história (MALDIDIER, 2017). Pêcheux (2015) explica que uma formação discursiva determina o que pode e deve ser dito em uma formação ideológica

específica. Assim, o dizer do sujeito faz sentido dentro dessa formação e como ato simbólico no mundo.

O papel da Análise de Discurso é desvelar o funcionamento do discurso em suas determinações ideológicas e históricas (ORLANDI, 2008). Com base na confluência entre materialismo histórico, linguística, psicanálise e teoria do discurso, os conceitos de língua, história, inconsciente e ideologia ganham novas dimensões.

Por fim, a formação discursiva, ao articular linguagem e ideologia, permite que analisemos os discursos como práticas sustentadas historicamente. Ao investigar o discurso político no STF, observamos como as condições de produção e formações discursivas organizam sentidos e processos de significação, sustentados ideologicamente pelo imaginário social.

A emergência do discurso pró-*homeschooling* está intrinsecamente ligada a uma formação discursiva (FD) conservadora e ultraliberal. Esta FD se materializa em enunciados que posicionam a educação domiciliar como baluarte de valores familiares e religiosos, em oposição a uma suposta ameaça representada pela escola pública.

O interdiscurso que sustenta essa FD remete a uma memória discursiva de desconfiança em relação ao Estado e suas instituições. Há um deslizamento de sentidos em que a escola pública passa a ser significada como espaço de "doutrinação ideológica", em contraposição ao lar, significado como espaço de "preservação de valores".

Observa-se também uma FD alinhada ao discurso neoliberal, que ressignifica a educação como produto econômico. Nesta FD, o *homeschooling* é construído discursivamente como uma prática que promove eficiência, resultados acadêmicos e habilidades empreendedoras.

Esta FD mobiliza um léxico próprio do mundo corporativo, com termos como "eficiência", "resultados" e "empresendedorismo", produzindo um efeito de sentido que alinha a educação domiciliar às demandas do mercado. Há aqui um processo de reconfiguração do sujeito-aluno em sujeito-empresendedor.

Uma terceira FD identificável é aquela que constrói discursivamente a escola pública como ineficiente e ideologicamente enviesada. Esta FD se materializa em enunciados que desqualificam o sistema escolar público, produzindo um efeito de sentido de descrédito e desconfiança.

O funcionamento discursivo dessa FD opera por meio de um *silenciamento* das conquistas e potencialidades da escola pública, ao mesmo tempo em que amplifica suas falhas

e desafios. Há um processo de apagamento da historicidade da escola pública como espaço de democratização do conhecimento.

Em contraposição, identifica-se uma FD que enfatiza o papel da escola na socialização e formação para a cidadania. Esta FD mobiliza um interdiscurso que remete à tradição pedagógica progressista e à concepção de educação como prática social transformadora. Nesta FD, a escola é significada como espaço privilegiado de encontro com a alteridade e de construção de relações democráticas. O sujeito-aluno é posicionado discursivamente como cidadão em formação, e não apenas como receptor de conteúdos acadêmicos.

Observa-se uma FD que concebe a educação como direito social e bem público. Esta FD se materializa em enunciados que questionam a privatização da educação que o *homeschooling* poderia representar. O funcionamento discursivo desta FD mobiliza um interdiscurso que remete às lutas históricas pela universalização da educação no Brasil. Há um processo de ressignificação da educação como prática coletiva, em oposição à individualização proposta pelo *homeschooling*.

Estas formações discursivas não são estanques, mas se entrecruzam e se confrontam no campo discursivo da educação brasileira. A análise dessas FDs revela as relações de poder e os embates ideológicos que permeiam o debate sobre o *homeschooling*, evidenciando como diferentes posições-sujeito constroem sentidos distintos para a educação, a escola e o papel do Estado na formação dos cidadãos.

Estas formações discursivas revelam tensões fundamentais nas concepções de educação, papel do Estado, direitos individuais e coletivos, e função social da escola no Brasil contemporâneo. A análise destes discursos demonstra como o debate sobre *homeschooling* está intrinsecamente ligado a visões mais amplas sobre sociedade, democracia e formação humana.

Ao seguir a trilha teórica proposta por Pêcheux, Orlandi (1987, p. 26) ressalta que o sentido do discurso é constituído pelos interlocutores, pela situação em que se dá e pelas condições de produção: “quando se diz algo, alguém o diz de algum lugar da sociedade para outro alguém também de algum lugar da sociedade” – ou seja, esses elementos fazem parte do processo de significação. Retomando as formulações de Pêcheux, Orlandi expõe que, em qualquer formação social, existem mecanismos que estabelecem relações entre situações concretas e suas representações no interior do discurso.

Sob essa perspectiva, os lugares sociais e ideológicos estão diretamente conectados às representações construídas no discurso, tanto em relação aos sujeitos que o produzem quanto ao objeto discursivo em questão. Para Pêcheux (2014a, p. 82), “todo processo discursivo

supõe a existência dessas formações imaginárias”. O autor sugere um esquema em que os lugares (designados por A e B) atravessam o processo discursivo, materializando o encontro entre o histórico, o ideológico e o linguístico. Dessa forma, a língua e a ideologia configuram-se no discurso, enquanto o elemento histórico, ao se significar na linguagem, opera sobre a ideologia e produz novos acontecimentos discursivos.

Pêcheux (2015a, p. 17) define esse processo como acontecimento discursivo, ou seja, o “ponto de encontro entre uma atualidade e uma memória”. Esse acontecimento se projeta através da linguagem e está diretamente ligado ao sócio-histórico. Ele é, simultaneamente, transparente e opaco (idem, p. 19). Em outras palavras, o acontecimento é um elemento exterior e descontínuo, mas que pode se inscrever na continuidade interna de uma memória discursiva, como observa Pêcheux (2020, p. 45).

No julgamento do *homeschooling*, o acontecimento discursivo se evidencia pela repetição ou ressignificação de enunciados sobre o papel da escola na vida dos indivíduos. Esse processo ocorre em virtude de uma estrutura discursiva que afeta os sujeitos, bem como pela memória discursiva (interdiscurso), que assegura a existência anterior do enunciado. A partir dessa memória, o sujeito, interpelado ideologicamente, atualiza os enunciados por meio de sua formulação (intradiscurso).

Aparamo-nos nessas bases teóricas para refletir sobre as relações entre a língua, o sujeito e a ideologia presentes nos discursos sobre o *homeschooling*. O discurso, aqui, é pensado a partir de suas condições de produção, tornando-se um objeto material de análise que permite observar como os sentidos são produzidos e disputados. Em consonância com Orlandi (2012), a materialidade discursiva torna-se o espaço no qual analisaremos os mecanismos de produção de sentidos e os processos de significação do texto.

### 2.3 A educação como direito ou o direito à educação?

*“Seria uma atitude ingênua esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceberem as injustiças sociais de maneira crítica.” (Paulo Freire)*

Este capítulo teórico propõe-se a desvelar a evolução histórica da educação no Brasil, em especial na maneira como o *homeschooling* e os sentidos sobre a escola e o professor foram sendo construídos; investigando como os discursos legais, políticas públicas e decisões judiciais configuram e são configuradas pelo campo educacional em diferentes conjunturas

históricas. Este enfoque discursivo na análise jurídica da educação permite não apenas elucidar a interação entre direito e prática educacional, mas também compreender como as narrativas educacionais influenciam a formulação e a interpretação das normas legais.

A educação, concebida como um direito humano social fundamental para a estruturação socioeconômica e política de qualquer sociedade, manifesta-se no Brasil por meio de uma série de reformas e políticas que refletem os fluxos e reflexos das condições sociais, econômicas e políticas ao longo dos tempos. A análise da trajetória educacional sob uma perspectiva jurídica é importante para compreender a constituição do direito à educação como um direito fundamental e como este é articulado e materializado em formações discursivas jurídicas e legislativas. Além disso, o elemento historicidade ajuda a entender a maneira como o Direito é discursivizado na sua exterioridade.

Por meio desta perspectiva, é possível observar as tensões e interações entre os textos legais e o campo educacional em momentos históricos específicos, o que é importante se pretendemos debater de que maneira a formação discursiva *homeschooling* foi ganhando espaço. O estudo da legislação educacional no Brasil adquire relevância especial ao considerar o papel proeminente do Estado na regulação da educação e do funcionamento do jurídico, do administrativo e do político na produção do consenso.

### 2.3.1 A educação e os direitos humanos sociais

Os direitos humanos são compreendidos como prerrogativas inalienáveis que são reconhecidas a todos os seres humanos, independentemente de quaisquer condições, como nacionalidade, sexo, etnia, religião ou qualquer outra.

A própria Orlandi (2017) em seu trabalho “Educação em Direitos Humanos: um discurso” aponta que: “Na realidade, os direitos humanos, em sua formulação, vão surgindo com o desenvolvimento da necessidade de se enunciar a elevação da pessoa humana e de um ideal de liberdade que vai-se constituindo através de sucessivas gerações” (ORLANDI, 2017, p.158).

No entendimento de doutrinadores como Norberto Bobbio (2004)<sup>36</sup>, os direitos humanos não são dados a priori na ordem natural das coisas, mas são conquistas históricas que surgiram e se consolidaram em resposta a conflitos e necessidades sociais específicas. “Os direitos humanos, entendidos como direitos fundamentais, são históricos, ou seja, nascem em determinadas circunstâncias, caracterizadas por lutas em defesa de novas liberdades contra

---

<sup>36</sup> BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. Nova edição. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

velhas opressões" (BOBBIO, 2004, p. 23). Esta perspectiva é reforçada por Flávia Piovesan, que argumenta que: "Os direitos humanos são processos em construção, que comportam uma dimensão histórica, sendo fruto de uma luta e conquista constante e permanente" (PIOVESAN<sup>37</sup>, 2013, p. 46).

Tais visões desafiam o conceito de que os direitos humanos são estáticos ou universais no sentido tradicional. Em vez disso, enfatizam a natureza dinâmica e responsiva desses direitos como um reflexo das mudanças sociais e do desenvolvimento moral e ético das sociedades.

A definição de direitos humanos no campo das ciências jurídicas é um tema profundamente arraigado na historicidade das sociedades e suas evoluções jurídicas e filosóficas. Atualmente, o debate e os sentidos sobre os direitos humanos é marcado tanto pela resistência quanto pelo apoio frágil de boa parte da população. O que podemos observar é que existem duas Formações Ideológicas que pautam os sentidos acerca do papel dos direitos humanos na sociedade.

De um lado, alguns críticos resistem à noção de igualdade formal, contrapondo-se à diversidade e à liberdade individual com o intuito de preservar desigualdades tradicionais. Por outro lado, alguns defensores não conseguem sustentar os direitos humanos de maneira eficaz, permitindo que esses direitos sejam interpretados de forma restritiva. Na AD, essas tensões refletem as lutas ideológicas em que certos discursos hegemônicos podem distorcer ou cooptar os direitos humanos para propósitos que não necessariamente alinham-se com um entendimento inclusivo e universal desses direitos. Quem nunca ouviu as expressões “direito dos manos”, “direitos humanos é coisa de bandido”, “olha lá, o pessoal dos direitos humanos”.

Quando falamos do processo histórico de construção desses direitos, alguns marcos históricos e ideológicos são importantes de serem ressaltados e alguns recortes teóricos-históricos também merecem ser discursivizados. Na tabela abaixo, procurei selecionar os fenômenos histórico-jurídicos que são sempre materializados nas doutrinas (PIOVESAN, 2013) em Direitos Humanos:

**Tabela 2** – Marcos histórico-jurídicos sobre direitos humanos.

| Ano  | Documento   | Descrição  |
|------|-------------|--|
| 1215 | Magna Carta | Primeiro documento a limitar o poder do rei e estabelecer direitos fundamentais. |

<sup>37</sup> PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional**. São Paulo: Saraiva, 2013

|      |   |  |
|------|---|--|
| 1776 | Declaração de Direitos do Bom Povo da Virgínia    | Influenciou a Declaração de Independência dos EUA e estabeleceu direitos individuais.                        |
| 1789 | Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão     | Um dos textos fundamentais da história dos direitos humanos da Revolução Francesa.                           |
| 1948 | Declaração Universal dos Direitos Humanos         | Documento que estabelece direitos básicos a serem universalmente protegidos.                                 |
| 1950 | Convenção Europeia dos Direitos Humanos           | Tratado para proteger direitos humanos e liberdades fundamentais na Europa.                                  |
| 1966 | Pactos Internacionais da ONU sobre Direitos Civis | Dois tratados que, juntamente com a Declaração Universal, compõem a Carta Internacional de Direitos Humanos. |

Fonte: Elaborado pela autora.

O que podemos observar é que historicamente os direitos humanos são materializados em documentos jurídicos e esses documentos jurídicos não são “originados em si mesmos”. Sempre há um ponto de partida, um referencial. Se olharmos para o conteúdo/texto<sup>38</sup> presente nesses documentos, veremos sempre a ideia de “povo” ou de “Deus” ou de “um ser supremo” de onde provém a legitimidade desses direitos. E isto é próprio da noção do que concebemos como Estado, mais especificamente o Estado capitalista.

Assim, faremos agora um recorte teórico-histórico e passaremos a nos aprofundar no contexto de aprovação da Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948. Esse recorte se faz necessário porque é a partir desta declaração que encontramos a base para as Constituições que foram se formando nos Estados do período pós Segunda Guerra Mundial.

Desta maneira, já deixo salientado que é esta declaração de 1948 que ressoa nos discursos presentes nos artigos da CF/88 no Brasil. Retomo aqui a ideia trabalhada na AD de que os textos não são escritos “do nada” ou ainda, “não tem origem em si mesmos”. Mais que isso, retomamos aqui a ideia de que na AD sujeito e objeto não se separam, sendo o sujeito sempre interpelado pela ideologia (ORLANDI, 2017b).

Dessa forma, os direitos humanos devem ser compreendidos dentro do contexto das estruturas de poder e do Estado de Direito. Arendt (1989)<sup>39</sup> aponta para a paradoxal situação dos direitos humanos que, embora proclamados como universais, dependem da cidadania e do

<sup>38</sup> Aqui falo efetivamente do texto, e não do discurso. O texto aqui é “a unidade primeira”, conforme aponta Orlandi em seus trabalhos.

<sup>39</sup> ARENDT, Hannah. "As Origens do Totalitarismo". São Paulo: Companhia das Letras, 1989

reconhecimento por um Estado para sua garantia e efetivação: "[...] os direitos do homem, supostamente inalienáveis, provaram ser incapazes de sobreviver à emergência do Estado-nação moderno" (ARENDDT, 1989, p. 279).

Em continuidade à noção de direitos humanos historicamente construídos, os direitos fundamentais são a expressão concreta desses direitos na legislação de um país, ou seja, sua materialização, posto que não basta que se enuncie direitos como humanos, é preciso que eles se materializem textualmente nas legislações. Como afirma Ingo Wolfgang Sarlet (2012),<sup>40</sup> os direitos fundamentais não se confundem com os direitos humanos internacionalmente reconhecidos, embora com estes se relacionem intimamente, pois representam, numa acepção mais restrita, o conjunto de direitos e garantias do ser humano reconhecidos e positivados na esfera constitucional de determinado Estado.

Os direitos fundamentais, enquanto categoria jurídica, representam um conjunto de direitos considerados essenciais à dignidade humana, e que devem ser garantidos e protegidos pelo Estado. Eles são usualmente delineados em constituições e documentos internacionais, sendo categorizados, entre outros, em direitos civis e políticos, e direitos econômicos, sociais e culturais. Os direitos fundamentais se ancoram na ideia de proteger aspectos vitais da pessoa humana contra arbitrariedades e garantir condições básicas de participação social e política.

Conforme estabelecemos o nosso recorte teórico-histórico, a aprovação dos direitos sociais no contexto dos direitos fundamentais internacionais não pode ser compreendida sem considerar o papel ativo dos países do bloco socialista durante o período da Guerra Fria. Esses países, sob a influência de ideologias marxistas-leninistas, enfatizaram a importância dos direitos econômicos e sociais como fundamentos para a realização da justiça social e da igualdade.

A União Soviética e seus aliados argumentavam que a liberdade individual não poderia ser separada das condições materiais de existência. Portanto, eles defendiam que os direitos civis e políticos proclamados por nações capitalistas ocidentais eram insuficientes sem um compromisso igualmente robusto com os direitos que garantiam bem-estar econômico e social. Como assevera E. P. Thompson (1963)<sup>41</sup>, um historiador britânico conhecido por seu trabalho sobre a história da classe trabalhadora: "A insistência nos direitos sociais e econômicos foi uma contribuição significativa dos Estados socialistas ao discurso

---

<sup>40</sup> SARLET, Ingo Wolfgang. "A Eficácia dos Direitos Fundamentais". Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2012

<sup>41</sup> THOMPSON, E. P. *The Making of the English Working Class*. London: Victor Gollancz, 1963.

global sobre direitos humanos, refletindo a visão de que a liberdade sem a garantia das necessidades básicas é uma liberdade incompleta" (THOMPSON, 1963).

O contexto da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 foi marcado por intensas negociações entre as potências capitalistas e socialistas. Os países socialistas lutaram para assegurar que os direitos ao trabalho, à educação, à saúde e ao bem-estar social fossem reconhecidos como direitos humanos fundamentais, argumentando que sem essas garantias, outros direitos não poderiam ser efetivamente exercidos.

O Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC) foi adotado pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 1966, juntamente com o Pacto Internacional sobre Direitos Cívicos e Políticos (PIDCP). Ambos formam a base da Carta Internacional de Direitos Humanos, complementando a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. O PIDESC entrou em vigor em 1976, após alcançar o número necessário de ratificações, estabelecendo um compromisso legal entre os Estados-partes para a promoção e proteção de direitos como educação, saúde, trabalho, e um padrão de vida adequado.<sup>42</sup>

Estudiosos como Samuel Moyn (2010)<sup>43</sup> sugerem que o contexto da Guerra Fria e a pressão dos países socialistas foram decisivos para a inclusão dos direitos econômicos e sociais em documentos internacionais. A competição ideológica entre o Ocidente e o Oriente durante a Guerra Fria desempenhou um papel fundamental na moldagem da arquitetura dos direitos humanos, com os Estados socialistas desafiando o Ocidente a expandir a concepção de direitos para incluir as garantias de igualdade econômica e proteção social<sup>44</sup>.

Dessa forma, a luta pela aprovação dos direitos sociais foi um movimento estratégico e ideológico que buscava não apenas confrontar o bloco capitalista, mas também apresentar uma visão alternativa de uma sociedade que valoriza a igualdade socioeconômica como componente essencial da dignidade humana.

A discussão sobre direitos humanos frequentemente enfrenta críticas de grupos que se opõem a eles, bem como de defensores que, às vezes, não os sustentam eficazmente. Alysson

---

<sup>42</sup> SARLET, Ingo Wolfgang; MAZZUOLI, Valério de Oliveira (Orgs.). *Comentários ao Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2018.

<sup>43</sup> MOYN, Samuel. *The Last Utopia: Human Rights in History*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2010.

<sup>44</sup> O Brasil, embora tenha assinado o PIDESC no ano de sua adoção, demorou até 1992 para ratificar o tratado. Este atraso pode ser atribuído principalmente ao contexto político interno. Durante a maior parte desse período, o país estava sob regime militar, que começou em 1964 e perdurou até 1985, seguido por um período de transição política marcado por instabilidades e reformas constitucionais. A ratificação do PIDESC ocorreu somente após a promulgação da Constituição de 1988, conhecida como "Constituição Cidadã", que consolidou a redemocratização do Brasil e reforçou o compromisso com os direitos humanos fundamentais. A nova constituição proporcionou um ambiente mais favorável para a incorporação de tratados internacionais de direitos humanos no ordenamento jurídico brasileiro, alinhando as políticas internas com as normativas globais.

Leandro Mascaro (2017)<sup>45</sup> discute que o direito não é uma coleção de técnicas neutras, nem uma manifestação de ideais elevados, mas algo intrinsecamente ligado à história e ao capitalismo. Em sua visão, os direitos humanos não estão isentos de controvérsias e são influenciados por estruturas e relações sociais diversas, manifestando-se de forma contraditória em uma sociedade capitalista. Ele argumenta que as instituições dos direitos humanos surgem de condições estruturais específicas e necessárias, com usos conjunturais muito variáveis.

No contexto da AD, essa compreensão é aprofundada pela ideia de que os efeitos de sentido produzidos pela ideologia são materializados na produção dos enunciados e, portanto, a prática discursiva é condicionada pela ideologia que, inconscientemente, transforma indivíduos em sujeitos. Assim, os direitos humanos, como entendidos e vividos por um indivíduo, são o resultado de interações complexas entre o discurso jurídico, a ideologia predominante, e as práticas discursivas da sociedade.

Os direitos humanos são parte de uma superestrutura jurídico-política que serve às necessidades do capitalismo. Assim, ser um sujeito de direitos humanos implica estar sujeito a uma série de relações sociais e de produção que, em última análise, são determinadas pelas dinâmicas do capital. Sob essa ótica marxista, não são apenas meios de emancipação; são também ferramentas de manutenção da ordem capitalista, o que pode significar que eles funcionam tanto para proteger os indivíduos quanto para perpetuar certas estruturas de poder e desigualdade.

Nesse contexto, ser um sujeito de direitos humanos significa reconhecer a dualidade desses direitos como tanto libertadores quanto restritivos, dependendo de como são instrumentalizados e de quem se beneficia deles. Isso requer um engajamento crítico com o conceito de direitos humanos, questionando quem é incluído ou excluído por essas definições

Portanto, a capacidade de um indivíduo de se mobilizar por seus direitos está intrinsecamente ligada à sua inserção nessas redes discursivas e à sua capacidade de navegar por elas.

Na perspectiva da AD e das teorias marxistas, ser um sujeito de direitos humanos é estar imerso em uma rede de discursos e práticas sociais que não são neutras, mas carregadas de ideologia e poder. Na AD, a identidade de um sujeito e seu reconhecimento ou

---

<sup>45</sup> MASCARO, Alysson Leandro. **Direitos Humanos: uma crítica marxista.** *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, n. 101, p. 109-137, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/673/67353134005/movil/>. Acesso em: 02 fev 2024

reivindicação de direitos são moldados por discursos históricos e sociais predominantes. Isto significa que os direitos humanos, enquanto conceito e prática, são influenciados por lutas ideológicas, e o sujeito de direitos humanos é constituído dentro dessas lutas, muitas vezes de maneira contraditória.

A ratificação<sup>46</sup> do PIDESC pelo Brasil marca um compromisso renovado com os direitos humanos em um contexto de redemocratização e reestruturação constitucional. Desde então, o Pacto tem servido como uma referência para o desenvolvimento de políticas e legislações que visam a promoção e proteção dos direitos econômicos, sociais e culturais no país. Nas palavras de Orlandi (2017, p.160):

É inegável que a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão mundializou-se. O modo como ela marca o imaginário dos povos marca o direito constitucional moderno. Ela estabeleceu-se como referência. Impôs-se como tal. E é bom acentuar-se que é com a revolução francesa que muda a forma de encarar a educação. O ideal de um ensino público é dar a todos as mesmas oportunidades (decorrentes do direito do cidadão) (ORLANDI, 2017, p. 160).

Todavia, uma análise da materialidade discursiva presente na Declaração e de como isso ressoa sobre as práticas educacionais é complexo, permeado por incongruências entre a aspiração universalista e a realidade das desigualdades persistentes. A enunciação da educação como um direito acessível a todos é marcada por um idealismo que, embora nobre, não refletiu automaticamente uma transmutação nas estruturas educacionais globais.

As desigualdades sociais, econômicas e culturais não foram magicamente erradicadas pela ratificação desta Declaração; em muitos contextos, o acesso à educação continuou e continua a ser um privilégio de poucos. Além disso, embora o texto da Declaração busque se distanciar de limitações androcêntricas e etnocêntricas ao promover a universalidade dos direitos, desafios quanto à inclusão efetiva e ao reconhecimento da diversidade permanecem.

No século XXI, as dificuldades impostas por questões como migração forçada, crises econômicas e a proliferação de conflitos colocam em xeque a aplicabilidade dos princípios estabelecidos numa declaração que enuncia igualdade e universalização de ensino.

---

<sup>46</sup> A ratificação é um termo jurídico que se refere ao ato pelo qual um Estado confirma e aceita formalmente os termos de um tratado internacional, acordo ou convenção previamente assinado por seus representantes. Este processo confere ao documento uma obrigatoriedade legal e vinculante sob o direito internacional. No Brasil, o processo de ratificação envolve não apenas a assinatura do tratado, mas também a revisão e aprovação pelo Congresso Nacional, garantindo que as implicações do tratado estejam em conformidade com a política interna e com a legislação existente.

A educação, mesmo sendo reconhecida formalmente como um direito fundamental na esfera social, enfrenta o risco de ser instrumentalizada, não apenas como um meio para o desenvolvimento individual e coletivo, mas também como ferramenta de controle ideológico. Nas palavras de Orlandi (2017, p.165):

Então o que temos a dizer logo no início é que não é por acaso, desvio, ou falha que a sociedade burguesa desrespeita a dignidade do ser humano. É porque é assim que ela se estrutura e funciona. Por isso, a educação tem um lugar privilegiado e também por isso há a criação de mecanismos como a Declaração Universal dos Direitos do Homem: para lidar com esta ambiguidade, com este equívoco que é constitutivo do sujeito e do sentido produzido na conjuntura burguesa em que jogam a liberdade e submissão, direitos e deveres, autonomia e responsabilidade. O que a educação pode fazer, nesse caso, é criar condições para que possa(m) irromper outra(s) discursividades(s) que atrevesse(m) a produção existente de sentidos “evidentes”, atingindo assim e rompendo com a interpretação da ideologia já-lá. (ORLANDI, 2017,p. 165).

Os pontos levantados por Orlandi (2017) levam em consideração que, no contexto da AD, o sujeito é concebido como interdependente de formações discursivas e ideológicas que determinam o que pode ser dito e pensado em um dado momento histórico. A sociedade burguesa, caracterizada pela propriedade privada, pela acumulação de capital e pela divisão de classes, estrutura-se de maneira que as relações de produção e poder influenciam todas as esferas da vida, inclusive o respeito à dignidade humana. Assim, o desrespeito à dignidade no tocante à Educação como direito fundamental social não é uma anomalia – do ponto de vista do discurso jurídico – mas uma consequência da própria estruturação da sociedade burguesa, que perpetua desigualdades e cria condições de alienação.

A educação ocupa um lugar ambíguo nesse contexto, pois, por um lado, ela pode reforçar a ideologia dominante, reproduzindo a lógica do sistema. Por outro lado, ela tem o potencial de atuar como um campo de resistência e transformação, possibilitando o surgimento de novas discursividades. Quando Orlandi (2017) menciona a Declaração Universal dos Direitos do Homem, ela aponta para um mecanismo que foi estabelecido para mitigar as contradições internas da sociedade burguesa, fornecendo um contraponto idealista às realidades muitas vezes opressivas do capitalismo.

A "ambiguidade" e o "equívoco" referidos no texto são centrais para a AD, na medida em que apontam para a natureza não fixa e não essencial dos sentidos. A sociedade burguesa é marcada por tensões entre liberdade e submissão, direitos e deveres, autonomia e responsabilidade. Estas dualidades são manifestadas no discurso e na formação dos sujeitos que nele se constituem.

Assim, a educação, compreendida por meio da AD, é vista como um espaço de luta simbólica onde diferentes discursividades podem emergir e desafiar os sentidos estabelecidos, os quais são frequentemente naturalizados pela ideologia dominante. Ela pode fornecer as condições para que discursividades alternativas irrompam e questionem a "evidência" dos sentidos produzidos, abrindo caminho para a interpretação das materialidades e a potencial subversão da ideologia "já-lá".

Logo, a educação não é apenas um sistema de transmissão de conhecimento; é também um território contestado onde a hegemonia pode ser desafiada e novas formas de compreensão e existência podem ser concebidas. É um lugar onde o "real da língua" e o "real da história" se encontram e onde sujeitos podem ser reconfigurados, com suas identidades e consciências em constante (re)negociação.

Este panorama apresentado da Educação como um direito humano e social nos demanda uma reflexão contínua sobre as formas como a educação é promovida, garantida e experimentada nos diferentes contextos sociais, reiterando a necessidade de vigilância e ação para que o direito à educação previsto em 1948 não permaneça um ideal distante. Bem como, abre espaço para discussão acerca da responsabilidade do Estado, da família e da sociedade sobre o papel da Escola nesse processo.

Este direito implica não apenas acesso universal, mas também a garantia de qualidade e equidade na oferta educacional. No entanto, o desafio reside na implementação efetiva desses princípios em um contexto dominado por interesses capitalistas que frequentemente subvertem as necessidades sociais a fins lucrativos, e o estudo da historicidade na construção dos textos jurídicos referentes a esse direito faz-se necessária. É o que faremos a seguir.

## **2.4 O papel do jurídico e administrativo na produção do consenso sobre a escola**

A concepção de Estado Moderno é resultado de um longo processo histórico, político e social que envolve a centralização do poder, a definição de fronteiras territoriais e a formação de instituições que regulam a vida pública. O Estado, conforme concebido como entidade moderna, detém o monopólio legítimo da violência e a capacidade de determinar homogeneidades em discursos, do ponto de vista da "oficialidade" ou do "discurso-oficial". Para Marx (1995<sup>47</sup>, p.11):

---

<sup>47</sup> MARX, K. Glosas Críticas Marginais ao Artigo "O Rei da Prússia e a Reforma Social". De um prussiano. 1995. In: Revista Práxis, n.5. Tradução Ivo Tonet. Belo Horizonte: Projeto Joaquim de Oliveira. Disponível em: [www.marxistis.org/archive/index.htm](http://www.marxistis.org/archive/index.htm) - The Marxists Internet Archive.

O Estado e a organização da sociedade não são, do ponto de vista político, duas coisas diferentes. **O Estado é o ordenamento da sociedade.** Quando o Estado admite a existência de problemas sociais, procura-os ou em leis da natureza, que nenhuma força humana pode comandar, ou na vida privada, que é independente dele, ou na ineficiência da administração, que depende dele. (MARX, 1995, p.11, grifo nosso)

No contexto da formação social capitalista, o Estado e suas instituições fazem funcionar mecanismos de manutenção e de reforço das relações de poder existentes, muitas vezes por meio do apagamento do político e da naturalização de práticas e de normas que promovem o que chamamos de consenso.

Para Marx (1995) o Estado e a administração pública são sinônimos, as dificuldades da sociedade civil são também do próprio Estado. Desta forma, não há o que se falar em “boa-vontade estatal” ou “favor” do Estado quando materializam-se medidas administrativas ou ainda, políticas públicas para a resolução de problemas da sociedade civil. Esse atributo político do Estado é próprio da sua concepção genealógica. Marx acrescenta que quanto maior o prestígio ou a carga política do Estado, menor será sua inclinação em reconhecer no próprio Estado a origem dos problemas sociais.

Considerando nossa filiação teórica na AD, e a vertente marxista do materialismo, faz jus que façamos uma incursão teórica nos trabalhos de Althusser (1970) que ao se debruçar sobre os trabalhos de Marx, nos diz que o Estado é, antes de tudo, um aparelho de repressão que permite a dominação de uma classe sob a outra, a fim de obter a mais-valia desta em detrimento da garantia da propriedade privada de uma sob a outra.

Assim, ao compreender o Estado como um aparelho, isto quer dizer que ele não existe apenas do ponto de vista das suas instituições jurídicas como a polícia, os tribunais ou as prisões, mas também do ponto de vista repressivo que se traduz quando os acontecimentos do cotidiano sobrepõem a essa organização, e também do ponto de vista administrativo, na figura dos Chefes de Estado, do Governo e de seus auxiliares.

Cabe ressaltar que Althusser (1970) vai além do conceito de Estado como um aparelho. Ele argumenta que o Estado só existe por uma finalidade específica: a de tomada e de conservação do poder. Por isso, entre os marxistas há uma distinção entre o “poder do Estado” e o “aparelho de Estado”. A ruptura proposta pelos marxistas se dá justamente no que concebemos teoricamente como “poder do Estado”.

Na revolução, é o “poder do Estado” que é tomado pela classe trabalhadora, e, ao mesmo tempo, não há uma mudança no que se concebe como “aparelho do Estado”. Isso porque os aparelhos do Estados são utilizados na administração no âmbito do próprio

processo revolucionário, só que agora não funcionando como mecanismo de repressão pela classe burguesa, mas em função dos objetivos da classe trabalhadora, transitoriamente, a fim de futuramente abolir completamente a ideia de Estado.

Mas Althusser (1970) vai ainda mais afundo, ao articular à teoria marxista mais uma tese nessa distinção entre Poder do Estado e Aparelho do Estado: a questão de como a ideologia se mostra na materialidade, o que ele chama de Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE). Em suas palavras: “Designamos por Aparelhos Ideológicos de Estado um certo número de realidades que se apresentam ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas” (Althusser, 1970, p.43).

Desta forma, há uma diferença entre ser um Aparelho Repressivo do Estado - ARE e um AIE, que consiste justamente na forma como o público e o privado funcionam, sendo que algumas “instituições” do Estado podem funcionar simultaneamente como ARE e AIE, como, por exemplo, o Direito, a Escola e, aqui eu acrescento a Família – o que dissertaremos mais à frente.

Outra diferença entre o funcionamento dos dois institutos é a de que os ARE funcionam prevalentemente por meio da violência, enquanto os AIE funcionam prevalentemente por meio da ideologia. Dissemos prevalentemente, porque há um duplo funcionamento tanto nos ARE como nos AIE. A própria concepção de Estado capitalista é pautada na violência, de modo que a ideologia dominante funciona também de maneira repressiva.

Nesse sentido, o jogo político na manutenção do poder do Estado – e na própria constituição do que é Estado que definimos anteriormente – está na dominação dos sentidos prevaletentes tanto nos ARE quanto nos AIE, de modo que os ARE se mostram mais fáceis de se controlar do que os AIE.

Ora, nas próprias transições de governos é possível observar “cabeças rolarem”, chefes, ministros e secretários sendo trocados no jogo de manutenção e de alianças políticas para o que chamam de governabilidade. Essa troca de cadeiras se dá justamente no aparato dos ARE, o que é próprio fazer por meio de atos súbitos e por que não, violentos, ainda que simbolicamente (quando se troca um ministro da saúde que é médico numa pandemia por um general do exército sem formação na área da saúde<sup>48</sup>).

---

<sup>48</sup> Um fato político refere-se às relações e ações que envolvem poder e luta por controle do Estado ou da sociedade. Na concepção marxista, a política é também parte da superestrutura e reflete as disputas entre classes sociais.

Quando falamos dos AIE, essa dominação por quem ocupa o “poder do Estado” encontra resistência, não só por quem age como classe dominante, mas também por aqueles que são explorados nessa relação de luta de classes que vai além do que pode ser afetado pela ideologia. Nas palavras de Althusser (1970):

Não só o aparelho de Estado contribui largamente para se reproduzir a ele próprio (existem no Estado capitalista dinastias de homens políticos, dinastias de militares, etc.), mas também e, sobretudo, o aparelho de Estado assegura pela repressão (da mais brutal força física às simples ordens e interditos administrativos, à censura aberta ou tácita, etc.), as condições políticas do exercício dos Aparelhos Ideológicos de Estado (Althusser, 1970, p. 56)

Ainda segundo Althusser (1970), Marx (1995) concebe a sociedade a partir de duas instâncias: a infraestrutura – que engloba a base econômica, as relações produtivas; e a superestrutura que engloba o jurídico-político e a ideologia.

Por ideologia, podemos entender o contraponto trazido por Althusser (Ano) à obra marxista “A Ideologia Alemã” de que a ideologia não tem história. Em um primeiro momento, há de se fazer uma distinção entre o que se concebe por ideologia geral e o que são ideologias – no plural. As ideologias são as manifestações materiais da ideologia geral num determinado contexto dos indivíduos, enquanto a ideologia geral é aquilo que está inscrito no imaginário.

O que Althusser (1970) quer dizer é que há história nas ideologias, uma vez que as ideologias são determinadas pela luta de classes. Mas a ideologia geral não tem história, e não o faz no sentido positivo do termo, qual seja, há uma estrutura e há um funcionamento que permitem que a ideologia geral ocupe uma realidade não histórica tal como o inconsciente proposto por Freud (2019<sup>49</sup>), no sentido da onipresença da ideologia na realidade.

Desta maneira, pautado na ideia do materialismo histórico marxista, na ideologia há uma representação sob uma forma imaginária das condições de existência reais nas quais os indivíduos estão imersos. Ou seja, a ideologia existe sempre em um determinado aparelho e nas suas práticas – seja na família, no jurídico e na escola – e isso se dá por meio da interpelação do sujeito pela ideologia, levando a sua consciência a produzir ideias e ações que legitimam esse controle. É nesse jogo de funcionamento da interpelação que Althusser (1970) defende que as ideias são sempre materiais, uma vez que estão inseridas numa realidade que é também material e definida pelo AIE em que o sujeito esteja concernido.

---

<sup>49</sup> FREUD, Sigmund. **A interpretação dos sonhos**. Tradução de Renato Zwick. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

A partir desta realidade material, pode-se afirmar que a ideologia só existe por meio do sujeito, sendo este sujeito o próprio indivíduo concreto interpelado pela ideologia – é o reconhecer-se como sujeito dotado de ideias e de consciência, sendo a ideologia, o sujeito e o processo de interpelação do indivíduo em sujeito, processos que se constituem ao mesmo tempo e indissociáveis.

Portanto, é o sujeito interpelado pela ideologia o principal articulador dos AIE na formação social capitalista, sendo essa formação uma totalidade complexa, composta por diferentes níveis ou por práticas sociais, que interagem entre si para manter e reproduzir o modo de produção dominante. Essas práticas podem ser econômicas, políticas ou ideológicas.

Por práticas econômicas, podemos entender as relações de produção, de distribuição, de troca e de consumo de bens e de serviços. No capitalismo, essas relações são caracterizadas pela propriedade privada dos meios de produção e pela exploração do trabalho assalariado.

Por práticas políticas, podemos entender o exercício do poder e a manutenção da ordem social. Incluem as instituições políticas, como o Estado, o sistema jurídico, e as práticas administrativas e coercitivas que garantem a dominação de classe.

Por práticas ideológicas, podemos compreender as formas de consciência e as instituições que produzem e disseminam ideias, valores e normas que legitimam e naturalizam a ordem social existente. As práticas ideológicas são fundamentais para a reprodução das relações de produção, pois asseguram a aceitação e a conformidade dos indivíduos ao sistema.

A partir da definição de Estado e seus aparelhos, conclui-se que a forma restritiva do Estado-Governo é expressa pela ação coativa de tal maneira dentro do aparelho de Estado Político, quanto dos AIE. Essas formas que se insurgem no capitalismo ressoam na maneira de compreender a articulação entre Estado e Educação.

Segundo Althusser (1970), o AIE dominante nas formações capitalistas maduras é a escola. Esse domínio foi estabelecido após intensas lutas de classe políticas e ideológicas contra o antigo AIE predominante. A escola, desde a pré-primária, exerce uma influência decisiva sobre todas as crianças, independentemente de sua classe social. Durante os anos mais formativos e vulneráveis da vida das crianças, a escola é responsável por inculcar "saberes práticos" que são profundamente imbuídos na ideologia dominante. Esses saberes incluem disciplinas como o francês, o cálculo, a história, as ciências e a literatura, que, apesar de parecerem neutras, estão carregadas de valores e de normas que sustentam a estrutura social existente.

A escola não apenas transmite conhecimentos técnicos e acadêmicos, mas também a ideologia dominante em sua forma mais pura, como moral, instrução cívica e filosofia. Essa

inculcação contínua molda as crianças para desempenharem papéis específicos no âmbito da sociedade de classes, seja como explorados, seja como agentes de exploração, seja como agentes de repressão ou profissionais da ideologia. A escola, portanto, funciona como uma ferramenta poderosa para perpetuar a ideologia dominante, ao garantir que as futuras gerações internalizem e reproduzam os valores e as normas que mantêm a ordem social capitalista. Essa função é realizada de maneira quase imperceptível, já que a escola é vista como uma instituição neutra e essencial para o desenvolvimento individual e social.

Embora outros AIE, como a família, a igreja, a mídia e até os esportes, também desempenhem papéis significativos na propagação da ideologia dominante, nenhum tem a mesma audiência obrigatória e prolongada que a escola. A escola dispõe de uma audiência cativa e obrigatória por longos períodos, durante os quais as crianças estão imersas na ideologia dominante. Essa exposição contínua e sistemática permite que a escola tenha um impacto duradouro e profundo na formação das identidades e das consciências das crianças. A educação, portanto, não é apenas um processo de transmissão de conhecimentos técnicos, mas um mecanismo fundamental por meio do qual a ideologia dominante é perpetuada e legitimada, garantindo a continuidade da estrutura de classes na sociedade capitalista. Consideremos, a seguir, as palavras do próprio Althusser (1970, p. 60):

É por isso que nos julgamos autorizados a avançar a Tese seguinte com todos os riscos que isso comporta: pensamos que o Aparelho Ideológico de Estado que foi colocado em posição dominante nas formações capitalistas maduras, após uma violenta luta de classes política e ideológica contra o antigo Aparelho Ideológico de Estado dominante, é o Aparelho Ideológico escolar (ALTHUSSER, 1970, p.60).

De modo geral, Althusser (1970) concebe a ideologia como um sistema de representações que funciona para assegurar a reprodução das relações de produção capitalistas, operando por meio dos Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE) como a escola, a família e os meios de comunicação. Para Althusser (1970), a ideologia interpela os indivíduos como sujeitos, constituindo suas identidades e modos de ser no mundo de maneira que eles aceitem e reproduzam a ordem social existente.

Orlandi (2017<sup>50</sup>), inscrita nas teorizações de Althusser (1970), também vê a ideologia como central na formação dos sujeitos, mas coloca maior ênfase na dimensão discursiva desse processo. Para Orlandi (2017), a linguagem é o meio por meio do qual a ideologia se

---

<sup>50</sup> ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso em análise**: sujeito, sentido e ideologia. Campinas. Pontes. 3ed. 2017.

materializa, moldando os sentidos e as subjetividades. Assim, enquanto Althusser (1970) enfoca a função dos AIE na estruturação das ideologias, Orlandi (2017) detalha como os discursos produzem e circulam esses sentidos, constituindo os sujeitos e naturalizando as relações de forças.

Orlandi (2017) aponta-nos que o trabalho da ideologia consiste justamente em produzir evidências do sentido e dos sujeitos. Estas evidências apagam tanto o caráter material do dizer quanto o fato de o sujeito ser interpelado pela ideologia. São esses apagamentos, esquecimentos e manifestações dos já-ditos que se constituem e circulam na e por meio linguagem. É por isso que é necessária uma inscrição da língua na história, pois é pela linguagem que a materialidade daquilo que está inscrito nos sujeitos se concretiza, existe, manifesta: a própria discursividade. Assim, “a materialidade específica (particular) da ideologia é o discurso, e a materialidade específica (de base) do discurso é a língua.” (Orlandi, 2017, p. 45).

É, por essa razão, que não se pode pensar em ideologia no âmbito da AD sem que se pense também em interpretação. Até este ponto do capítulo, a nossa tarefa foi de determinar o que concebemos como Estado e o que concebemos como ideologia, não perdendo de vista o objeto de análise desta tese. Esse percurso se mostra relevante, para que possamos criar um ponto de partida para tematizar a maneira como a ideologia funciona nos processos do que a AD concebe como político, ou melhor, do que Pêcheux propôs nos primórdios da AD ainda em 69: o confronto do teórico com o político. Nas palavras de Orlandi (2017, p. 55):

O político, ou melhor, o confronto do simbólico com o político como, diz M. Pêcheux (1975), não está presente só no discurso político. O político, tal como o pensamos discursivamente está presente em todo o discurso. Não há sujeito, nem sentido, que não seja dividido, não há forma de estar no discurso sem constituir-se em uma posição-sujeito e, portanto, inscrever-se em uma ou outra formação discursiva que, por sua vez, é a projeção da ideologia do dizer. As relações de poder são simbolizadas e isso é o político (ORLANDI, 2017, p. 55).

O consenso, conforme nos aponta Orlandi (2017), é frequentemente produzido pelo esquecimento do político, criando uma falsa harmonia que apaga os conflitos subjacentes anteriores à sua constituição. Neste cenário, o Estado atua como operador simbólico e político, articulando o jurídico e o administrativo para individualizar sujeitos e moldar suas subjetividades de acordo com as ideologias predominantes.

Nesse sentido, Orlandi (2010, p. 6):

O consenso traz em si, e pelas suas definições no campo das ciências sociais, a noção de unidade, e constitui a base para se pensar os grupos humanos sem estacionar na ideia de um amontoado de indivíduos. Quando se pensa o consenso, se pensa a ligação que une a sociedade (ORLANDI, 2010, p. 6)

O controle social, nesse contexto, é exercido através da busca por consenso. A classe dominante utiliza tanto a força quanto o consenso para manter sua hegemonia. O Estado, como aparelho da classe dominante, intervém nos conflitos sociais, implementando políticas que mantêm a ordem vigente e difundindo a ideologia dominante.

No campo da educação, essa dinâmica se torna evidente à medida que políticas públicas e normativas jurídicas são implementadas para estruturar e controlar o sistema educacional, promovendo um consenso que legitima as práticas estabelecidas enquanto marginaliza a contestação política.

A partir desta ideia de consenso, como sendo o processo pelo qual as tensões e as disputas políticas são suprimidas para criar uma aparência de unidade e de harmonia, na educação o discurso jurídico se mostra como um dos principais mecanismos por meio do qual o Estado formaliza e legitima as ideologias dominantes. Afinal, não se constitui o direito uma forma de controle social?

Leis e regulamentações educacionais estabelecem parâmetros no âmbito dos quais a educação deve operar, moldando o currículo, a organização escolar, bem como os direitos e os deveres daqueles que participam do sistema escolar: pais, alunos e professores.

As normas jurídicas legitimam e reforçam as estruturas existentes, apresentando-as como naturais e necessárias. Dessa maneira, o jurídico atua na individuação do sujeito, estabelecendo direitos e responsabilidades que moldam a identidade e a subjetividade de alunos e de professores. Esta individualização facilita o controle social e a manutenção do consenso, ao mesmo tempo que apaga as dimensões coletivas e políticas da educação.

É o aparato administrativo do Estado que implementa e operacionaliza as diretrizes jurídicas, traduzindo-as em políticas e em práticas concretas no cotidiano das escolas. Assim, a administração educacional desempenha o papel de agente na manutenção do consenso por meio de estratégias como padronização, controle, gestão e burocratização.

A padronização dos currículos e das avaliações opera no sentido de produzir um efeito de homogeneização da experiência educacional, apagando as diferenças regionais e culturais. Sistemas de avaliação nacional como ENEM, Prova Brasil, ENADE são exemplos de como o controle administrativo busca criar uma narrativa supostamente uniforme de qualidade de eficiência educacional.

Já a gestão e a burocratização atuam como reguladora dos aspectos práticos da vida escolar, desde a contratação de professores até a distribuição de recursos. Esta burocracia é apresentada como uma garantia de justiça e de eficiência, mas frequentemente serve para silenciar vozes dissidentes e manter o *status quo*.

Apesar dos esforços do jurídico e do administrativo para manter o consenso, o político emerge como um “furo” que desafia e que questiona as estruturas estabelecidas, seja pelo viés da ruptura total, seja pelo viés da reforma.

As representações sociais sobre o professor e a escola na sociedade capitalista têm sido objeto de diversos estudos nas últimas décadas. Estudos sobre as representações sociais dos professores indicam que estes se veem como desvalorizados pelo poder público e pela sociedade. A falta de reconhecimento profissional, as precárias condições de trabalho e os baixos salários são elementos frequentes nessas representações.

Partindo do pressuposto teórico de que a educação tem sentido ampliado, conforme os delineamentos de Althusser (1970) e Marx (1995), ou seja Educação é Formação Humana, nos trabalhos de Althusser há uma diferenciação teórica sobre o que é a escola, a instituição escolar e a Educação como formação humana. Essa diferenciação nos interessa, considerando que há um jogo de sentidos entre os significados dentro do julgamento do *homeschooling*.

A escola atua inculcando a ideologia dominante nas crianças desde cedo, naturalizando as desigualdades sociais e preparando os indivíduos para ocupar posições específicas dentro da divisão social do trabalho. Nesse sentido, ela não apenas ensina habilidades técnicas (como ler, escrever e contar), mas também transmite normas de comportamento e valores que reforçam a submissão à ordem social existente.

A instituição escolar é entendida por Althusser como uma estrutura organizada que vai além do espaço físico da escola. Ela inclui as políticas educacionais, os currículos e as práticas pedagógicas que sustentam o funcionamento do sistema educacional. A instituição escolar é o mecanismo pelo qual o Estado exerce controle ideológico sobre a sociedade. Por meio dela, são definidos os conteúdos e métodos de ensino que atendem aos interesses da classe dominante.

Althusser destaca que a instituição escolar não apenas reproduz conhecimentos técnicos necessários para o trabalho, mas também inculca valores que garantem a continuidade das relações de produção capitalistas. Essa reprodução ocorre por meio da hierarquização educacional, que prepara diferentes classes sociais para ocuparem posições distintas no mercado de trabalho (operários, técnicos, engenheiros, etc.).

Apesar de sua crítica à escola e à instituição escolar como reprodutoras da ideologia dominante, Althusser reconhece a educação em um sentido mais amplo como uma possibilidade de formação humana. A educação pode ser concebida como um processo que transcende os limites da escola e da instituição escolar, envolvendo o desenvolvimento crítico e emancipatório dos indivíduos.

É importante salientar que em muitas escolas, a família é convidada a participar da formação do aluno. A participação da família nas atividades escolares contribui desenvolvimento acadêmico e socioemocional dos alunos, especialmente no contexto da escola pública, onde a relação entre a comunidade escolar e os responsáveis pode potencializar o processo educativo. A família exerce uma influência significativa ao se envolver em diversas formas de colaboração, desde o auxílio nas tarefas de casa até a participação ativa em eventos escolares, como feiras de ciências, apresentações culturais e encontros pedagógicos. Essa interação fortalece o vínculo entre educadores e familiares, permitindo um acompanhamento mais contínuo e preciso do progresso acadêmico e das necessidades dos alunos.

Além disso, o envolvimento familiar estende-se ao apoio em atividades extracurriculares, como práticas esportivas, projetos culturais e programas de voluntariado, os quais contribuem para o desenvolvimento integral do estudante. Essa proximidade permite um acompanhamento mais eficaz, com intervenções mais direcionadas e contextualizadas.

A família pode assumir um papel importante na construção de um ambiente escolar inclusivo e democrático, em que a participação ativa nas decisões pedagógicas e na gestão escolar se configura como um elemento essencial. Em muitas escolas públicas, conselhos de pais e mestres e reuniões periódicas possibilitam a discussão de questões relacionadas à melhoria da infraestrutura educacional, à definição de estratégias pedagógicas e à construção de políticas públicas voltadas para a educação local.

Nesse sentido, a colaboração entre escola e família não apenas reforça a ideia de que a educação é um processo coletivo, mas também evidencia a importância da participação social na construção de uma educação pública de qualidade, pautada pelo engajamento mútuo e pelo fortalecimento das redes de apoio escolar.

Nesse contexto mais amplo, a educação como formação humana não se restringe à reprodução das relações sociais existentes. Ela pode ser um espaço de resistência e transformação social. Para isso, seria necessário romper com as práticas tradicionais da escola e adotar uma postura crítica que permita aos indivíduos questionar as estruturas de poder e lutar contra as desigualdades.

A educação formal, tal como a conhecemos hoje, tem suas raízes fincadas na era da Revolução Industrial, período em que a necessidade de uma mão de obra disciplinada e qualificada para as novas indústrias emergentes impulsionou a criação de sistemas educacionais nacionais.

A figura do professor na sociedade capitalista surge como resultado de um processo histórico complexo, marcado por transformações sociais, econômicas e políticas; tem suas raízes no século XVI, com a abertura das escolas elementares para as classes populares na Europa. Inicialmente, o ensino era realizado principalmente por membros do clero, e a atividade docente era vista como um sacerdócio. Como aponta Kreutz (1986, p. 18):

No século XVI, na Europa, teve início o processo de abertura das escolas elementares para as classes populares. O objetivo dessas escolas era o ensino da leitura de textos religiosos para a manutenção da influência da Igreja sobre a grande massa da população (KREUTZ, 1986, p. 18<sup>51</sup>).

Com o desenvolvimento do capitalismo e a necessidade de escolarização em massa, houve uma abertura da docência para professores leigos. Este processo foi acompanhado por uma mudança na percepção do papel do professor:

A partir da república, constatou-se uma representação valorizada do magistério visando a sua constituição como profissão. A profissionalização docente exercida como uma atividade principal marcou o momento em que a função docente deixou de ser assessória e passou a se constituir como uma atividade de investimento de um grupo.

No Brasil, a institucionalização da escola pública se consolidou no século XX, alinhando-se aos ideais de modernização e de progresso que marcaram o período. Durante décadas, a escola tradicional foi vista como o principal espaço de socialização e de formação do cidadão, fundamentada em um currículo padronizado e na figura do professor como autoridade central.

Entretanto, no final do século XX e início do século XXI, observamos uma crescente diversidade de práticas educacionais que contestam a hegemonia da educação formal. Entre essas práticas, destaca-se o *homeschooling*, ou educação domiciliar, que emerge como uma alternativa ao modelo tradicional de ensino. Esse fenômeno reflete mudanças profundas na sociedade, incluindo a valorização da individualidade, o questionamento das estruturas de poder instituídas e a busca por modelos educativos mais flexíveis e personalizados.

---

<sup>51</sup> KREUTZ, L. Magistério: vocação ou profissão? **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 3, p. 12- 16, jun. 1986.

A partir dessa abordagem, busca-se entender as disputas de sentido entre a educação tradicional e o *homeschooling*, examinando como esses discursos refletem e perpetuam as estruturas capitalistas, bem como as resistências e as alternativas que emergem nesse cenário.

A relação entre capitalismo e práticas educacionais é complexa e multifacetada, refletindo as necessidades e as contradições do sistema capitalista. No capitalismo, a educação é instrumentalizada para a reprodução da força de trabalho qualificada. Althusser (1970) argumenta que o currículo escolar e as práticas pedagógicas são projetados para inculcar habilidades e valores que servem aos interesses do mercado de trabalho. A escola, portanto, não apenas transmite conhecimento técnico, mas também faz constituir subjetividades identificadas às exigências do capitalismo. Orlandi (2017) acrescenta que os gestos de interpretação dos alunos são direcionados para aceitar e internalizar as normas e as expectativas do sistema econômico.

Na educação tradicional, os discursos hegemônicos sobre o papel do professor são construídos a partir de uma visão hierárquica e centralizada da autoridade educacional. O professor é frequentemente representado como a figura central na sala de aula, detentor do conhecimento e responsável pela transmissão desse conhecimento aos alunos. Esta representação está enraizada em uma longa tradição histórica que remonta aos primeiros sistemas educacionais formais estabelecidos durante a era industrial, em que a disciplina e a padronização eram fundamentais para a formação de uma força de trabalho eficiente e obediente.

No contexto do capitalismo, o trabalho docente passa por um processo de proletarização. Nunes (2001<sup>52</sup>) e Therrien e Loiola (2001<sup>53</sup>) salientam que o professor vem sofrendo um processo de proletarização que o assemelha ao trabalhador fabril. A crescente desqualificação e fragmentação do seu trabalho, a ‘popularização’ do ato de ensinar, o desprestígio social da ocupação, a baixa remuneração e a presença dos especialistas na escola são fatores que induzem a categoria à sua proletarização.

A posição do professor na sociedade capitalista é complexa e contraditória. Por um lado, o professor é um trabalhador que vende sua força de trabalho, mas por outro, seu trabalho tem características específicas que o diferenciam do trabalhador fabril tradicional. O professor é um trabalhador como outro qualquer na medida em que vende sua força de

---

<sup>52</sup> NUNES, C. M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 74, p. 27–42, abr. 2001.

<sup>53</sup> THERRIEN, J.; LOIOLA, F. A.. Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 74, p. 143–160, abr. 2001.

trabalho para o mercado capitalista. Seu trabalho passa a ser uma mercadoria e ‘como tal, passa a ser vendida, não de acordo com as necessidades do indivíduo trabalhador, mas do indivíduo empregador’.

Na sociedade capitalista contemporânea, o professor enfrenta novos desafios relacionados à mercantilização da educação e à precarização do trabalho docente. Segundo De Rossi (2001, *online*<sup>54</sup>):

Historicamente, os professores não são considerados trabalhadores, nem o seu exercício como trabalho. O contexto de mundialização, de supervalorização da ciência e da tecnologia, mira na educação, inclusive a pública, com a lógica de mercado visando altos lucros. Uma vez que não se tem aplicação direta da mais-valia para professores de instituições públicas, o Estado, seguindo recomendações dos organismos internacionais de redução dos investimentos nos direitos sociais, corta e congela recursos, precariza a carreira e a condição de trabalho, entre outros aspectos, em prol de uma suposta economia para o país. A privatização então é uma possibilidade, como forma de desresponsabilizar o Estado frente ao oferecimento de serviços básicos (DE ROSSI, 2001, *online*).

Essa perspectiva histórica do trabalho docente significa quando pensamos no *homeschooling* e na forma como a figura do professor é tratada nesse modelo educacional.

No *homeschooling*, a centralidade da educação é transferida para os pais ou responsáveis, muitas vezes sem formação pedagógica, relegando o papel do professor a uma posição secundária ou até descartável. Isso reflete e reforça a visão histórica de que o trabalho do professor não é essencial ou que qualquer pessoa pode desempenhá-lo sem a devida qualificação. Em um ambiente onde a lógica do mercado prevalece, a educação domiciliar pode ser vista como uma maneira de "economizar", eliminando a necessidade de professores qualificados e escolas públicas estruturadas, ao mesmo tempo que abre espaço para a comercialização de materiais, plataformas e consultorias educacionais.

A desresponsabilização do Estado em relação à oferta de uma educação pública de qualidade favorece o avanço de modelos privados, sejam eles escolas ou alternativas como o *homeschooling*. No entanto, tal movimentação desconsidera que a formação docente é um elemento fundamental para garantir uma educação que contemple não apenas conteúdos técnicos, mas também aspectos pedagógicos, sociais e éticos.

A crítica principal aqui reside na invisibilização e desvalorização do professor como um profissional indispensável para a formação integral dos estudantes. Reduzir a educação a

---

<sup>54</sup> DE ROSSI, Caio Corrêa. O trabalho docente e o professor enquanto trabalhador. *Revista Educação Pública*, v. 21, nº 5, 9 de fevereiro de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/5/o-trabalho-docente-e-o-professor-enquanto-trabalhador>

um processo doméstico ou mercantilizado, sem o devido reconhecimento do papel docente, perpetua uma lógica que desconsidera a educação como um direito social e como um processo coletivo e democrático, que exige não apenas recursos, mas também profissionais qualificados.

Paradoxalmente, o crescimento do *homeschooling* ocorre em um momento de intensa discussão sobre a necessidade de valorização e profissionalização dos professores. A opção pela educação domiciliar pode ser vista como um sintoma da desvalorização da escola e dos docentes na sociedade.

Ou seja, algo acontece na estrutura capitalista, no jogo de sentidos e tensões no funcionamento do político que permitem que uma formação social como o *homeschooling* se apresente e ganhe força. Ainda segundo De Rossi (2001, p. online):

Assim, a educação como direito constitucional é questionada e os professores não conseguem desempenhar o seu trabalho em plenitude, pois são afastados dele, alienados, e a relação com os alunos e o compromisso social da docência com a transformação é comprometido. Nesse contexto, para além dos desejos dos professores e dos problemas que eles enfrentam nos seus cotidianos, as concepções dos modelos de formação de professores também se relacionam com o trabalho docente (DE ROSSI, p. *online*).

No contexto do *homeschooling*, a representação do educador é significativamente diferente daquela observada na educação tradicional. Em vez de um único professor centralizado, os pais ou os tutores assumem o papel de facilitadores do aprendizado, guiando e apoiando os alunos de maneira personalizada. No entanto, essa visão alternativa do papel do educador no *homeschooling* apresenta diversas críticas, especialmente em relação à questão da religião.

Uma das principais críticas ao *homeschooling* é que ele pode reforçar visões de mundo limitadas e dogmáticas, particularmente quando motivado por razões religiosas. Em muitos casos, os pais que optam pelo *homeschooling* desejam proteger seus filhos de conteúdos que consideram inadequados ou contrários às suas crenças religiosas, como a teoria da evolução, a educação sexual, bem como as questões de diversidade e de inclusão. Isso pode resultar em uma educação que não prepara os alunos para a diversidade de pensamentos e de experiências que encontrarão na sociedade mais ampla.

Ao restringir o currículo a uma visão religiosa específica, o *homeschooling* pode privar os alunos de um entendimento crítico e abrangente do mundo. A educação tradicional, com seus professores formados e seus currículos abrangentes, busca proporcionar uma educação que inclua múltiplas perspectivas e prepare os alunos para a cidadania democrática.

A centralidade do professor na educação tradicional é, portanto, vista como essencial para garantir que os alunos recebam uma educação equilibrada e diversificada, que promova o pensamento crítico e a capacidade de questionar dogmas e preconceitos.

Os discursos da ideologia dominante também destacam a responsabilidade do professor em moldar o caráter e os valores dos alunos, alinhando-se aos objetivos ideológicos do Estado e da sociedade capitalista.

A formação do professor, portanto, não se limita à transmissão de conteúdos curriculares, mas também inclui a inculcação de normas e de comportamentos considerados desejáveis pela ordem social dominante. Esse papel é amplamente reforçado por políticas educacionais, por currículos padronizados e por práticas de avaliação que valorizam a conformidade e a obediência.

O questionamento da figura do professor no contexto do *homeschooling* revela, sob a ótica da Análise do Discurso, um complexo jogo de formações discursivas e ideológicas que permeiam o debate educacional contemporâneo. Ao deslocar o papel do docente para o âmbito familiar, essa prática não apenas ressignifica a função do educador, mas também abre espaço para equívocos interpretativos sobre o processo de ensino-aprendizagem.

O discurso pró-*homeschooling*, muitas vezes ancorado em ideais de liberdade individual e crítica ao sistema educacional vigente, tende a subestimar a complexidade da prática pedagógica e a formação específica necessária para o exercício da docência. Essa visão pode levar a um apagamento discursivo da importância do professor como mediador do conhecimento e agente de socialização, ignorando seu papel fundamental na formação integral do indivíduo e na construção de uma sociedade plural. Ao mesmo tempo, tal posicionamento revela uma tensão entre diferentes concepções de educação e cidadania, evidenciando as relações de poder e os conflitos ideológicos que permeiam o campo educacional.

Por fim, o questionamento da figura do professor no contexto do *homeschooling* não apenas reflete disputas discursivas sobre o papel da educação na sociedade, mas também expõe as contradições e desafios inerentes à busca por modelos educacionais alternativos em um cenário de crescente complexidade social e política.

## **2.5 Síntese do capítulo**

Ao longo deste referencial teórico, analisamos como a articulação entre os campos da Análise de Discurso e do Direito possibilita uma leitura crítica das discursividades que

envolvem o tema do homeschooling, revelando as disputas simbólicas e ideológicas em torno da escola.

Abordamos como o discurso histórico da educação pública universal, enquanto direito social, se contrapõe a narrativas que reivindicam o direito à educação em formatos alternativos, como o *homeschooling*, configurando um espaço de embate ideológico.

Além disso, discutimos o papel do jurídico e administrativo na construção de consensos sobre a escola, destacando como esses dispositivos operam na legitimação ou contestação de práticas educativas, moldando políticas públicas e influenciando o imaginário social. Com isso, consolidamos as bases teóricas que sustentam a pesquisa, e, no próximo capítulo, apresentaremos o desenho metodológico que orienta a análise deste estudo.

**3. SEGUNDA PARTE: ENTRE LINHAS E SENTIDOS:  
*PERCURSOS METODOLÓGICOS NA ANÁLISE DO  
HOMESCHOOLING***

### 3.1 Caminhos metodológicos

*No meio do caminho tinha uma pedra  
tinha uma pedra no meio do caminho  
tinha uma pedra  
no meio do caminho tinha uma pedra.*

*Nunca me esquecerei desse acontecimento  
na vida de minhas retinas tão fatigadas.  
Nunca me esquecerei que no meio do caminho  
tinha uma pedra  
tinha uma pedra no meio do caminho  
no meio do caminho tinha uma pedra  
(Carlos Drummond de Andrade)*

Este capítulo se propõe a descrever os caminhos metodológicos que fundamentaram esse trabalho. Partindo de uma perspectiva teórica da Análise de Discurso, o que podemos esclarecer é que a AD constitui-se como uma linha de pesquisa que é dotada de uma liberdade metodológica. Isto permite ao analista do discurso fazer incursões teóricas pautado nos delineamentos do referencial teórico que será apresentado adiante, e junto a isto, construir os nossos dispositivos metodológicos.

A Análise de Discurso materialista, à qual nos filiamos, configura-se como um campo de confluência (ORLANDI, 2007a) de três regiões do conhecimento: o materialismo histórico, enquanto teoria das formações sociais que inclui a ideologia; a linguística, enquanto teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação; e, por fim, a teoria do discurso, que determina historicamente os processos semânticos. Esses elementos estão permeados por uma teoria não subjetiva do sujeito, de ordem psicanalítica, já que o sujeito é afetado pelo inconsciente. Observamos a seguir como essas áreas possibilitaram a elaboração do dispositivo teórico-metodológico que nos permite compreender o funcionamento da linguagem e o modo como o que se diz é dito.

A metodologia a seguir, especificará os critérios adotados para a construção do recorte analítico e a seleção das unidades discursivas que compõem este estudo. Por ora, é importante destacar algumas noções essenciais da teoria da Análise de Discurso que fundamentaram nossas interpretações e reflexões ao longo do trabalho.

Na AD, é o próprio *corpus* o responsável por trazer os elementos do delineamento teórico metodológico do analista do discurso, de uma maneira que é impossível separar teoria e método.

É importante destacar que, na Análise de Discurso, a atividade interpretativa conduzida pelo analista não visa a revelar elementos escondidos, mas sim a explorar as dinâmicas em jogo e entender como as várias formações discursivas interagem, gerando e

reconfigurando significados. Nesse gesto interpretativo, a ideologia se caracteriza pela produção de sentidos, pelo questionamento e pela desnaturalização dos discursos.

Assim, apresentaremos a seguir o desenho metodológico desta tese.

### 3.2 Da justificativa de escolha do objeto de estudo

A base epistemológica que fundamenta o trabalho teórico de Pêcheux argumenta que o surgimento de uma ciência requer, como primeira condição, a produção de seu objeto. Esse objeto é fruto de um esforço do pensamento (ou de uma prática teórica) e não deve ser confundido com os objetos empíricos, cujo funcionamento específico e concreto a teoria visa explicar.

Conforme Pêcheux (1988, p. 91):

[...] a discursividade não é a fala (parole), isto é, uma maneira individual “concreta” de habitar a “abstração” da língua; não se trata de um uso, de uma utilização ou da realização de uma função. Muito pelo contrário, a expressão processo discursivo visa explicitamente a recolocar em seu lugar (idealista) a noção de fala (parole) [...](PÊCHEUX, 1988, p. 91)

A partir disto, o que propusemos neste trabalho foi analisar o funcionamento do político e jurídico no mandado de segurança inaugural do caso *homeschooling* no que diz respeito aos sentidos do que é considerado Escola e suas discursividades: escolarização, educação, entre outros.

Para isto, tomamos como materialidade linguística o julgamento do Recurso Extraordinário número 888815 no Supremo Tribunal Federal, popularmente conhecido como caso *homeschooling*.

Desde a minha graduação em Direito, chamou-me atenção quando o meu professor de graduação levantou esta questão em sala de aula pela primeira vez, posto que o assunto teria sido levado ao Supremo Tribunal Federal, partindo do princípio da liberdade que os pais possuem na criação de seus filhos. Durante 5 anos este assunto ficou adormecido, ou melhor, esquecido ideologicamente<sup>55</sup> e foi só quando retornei na condição de professora (e depois de pesquisadora), que pensei na importância de se discutir e analisar o que eu chamo de “formação discursiva oficial”, ou melhor: qual é a estabilização de sentidos feita sobre a escola dentro do funcionamento do jurídico no jogo de sentidos do funcionamento discursivo do Direito.

---

<sup>55</sup> Do ponto de vista discursivo é o esquecimento número um: da instância do inconsciente.

Ao optar por analisar esse julgamento na perspectiva da AD, propomos também identificar os elementos discursivos que configuram a construção do político nos votos dos ministros do STF, além de investigar como os ministros constroem discursivamente as fronteiras entre o espaço público (Estado) e o privado (Família) no contexto do *homeschooling*; e ainda estabelecer como o Estado é um articulador simbólico e político no campo da educação.

Nesse sentido, o julgamento sobre o *homeschooling* proporciona um objeto rico e diversificado de discursos, que inclui argumentos legais, políticos, educacionais, filosóficos e sociais. A análise desses discursos à luz dos princípios da AD permite não apenas compreender as diferentes perspectivas e posicionamentos em relação ao *homeschooling*, mas também identificar as ideologias, valores e interesses em jogo nesse debate sobre a Educação.

### 3.3 Conhecendo o funcionamento do objeto

Antes de delinear sobre o modo como se deu a constituição do corpus da presente tese, cabe abrir um tópico para definirmos o modo como o objeto se constitui e funciona, considerando que o Direito tem um funcionamento próprio que nem sempre é de conhecimento público<sup>56</sup>.

Já falamos anteriormente que os textos jurídicos tem um tipo próprio de funcionamento, em especial um apagamento da trajetória política que levam a materialização de sentidos numa lei, o que Zoppi-Fontana (2015) chama de exterioridade do texto jurídico. Pois bem, existe uma exterioridade também quando selecionamos um caso como o *homeschooling* no STF.

Essa exterioridade começa muito antes da materialização da ruptura do consenso – chamo aqui de ruptura do consenso o movimento feito pelas partes dentro de um processo judicial que busca o Estado para dirimir um conflito. Isto porque dentro do funcionamento do Direito há o que chamamos de Princípio da Inércia, explico: o Estado, como articulador simbólico do jurídico, só pode atuar se for provocado.

Assim, as demandas jurídicas/judiciais só acontecem a partir do momento em que há uma ruptura do consenso. E mais que isso, quando falamos de um caso que chega ao Supremo

---

<sup>56</sup> Este tópico foi pensando enquanto conversava com meu amigo Felipe Carneiro, que é professor da educação básica e durante nossas conversas sempre perguntava como o caso teria ido parar no STF, e como funcionava esse percurso. Foi aí que percebi que nem todas as pessoas estão imersas no modo de funcionamento do Direito, e por isso é preciso contar o percurso de uma causa até ela chegar ao STF.

Tribunal Federal, estamos falando de uma ruptura que tenha relevância social, política e jurídica.

Em poucas palavras, o que se desenhou para que o caso chegasse no STF foi que em várias estados<sup>57</sup> no Brasil começaram a surgir demandas jurídicas acerca da possibilidade de educar os filhos em casa.

Com a chegada dessas demandas, os tribunais regionais começaram a dar decisões diferentes acerca do assunto, até que se chega num momento em que há decisões diferentes sobre o mesmo assunto. Considerando o nosso sistema político, não é possível que em estado A seja possível educar em casa, e no estado B essa prática seja proibida. É assim que esta demanda chega ao STF.

Outro esclarecimento que precisamos fazer é no que diz respeito a competência do STF. Não me aprofundarei no assunto, até porque este não é um dos objetivos do trabalho, mas posso dizer que nos importa dizer que atualmente o STF é guardião da Constituição, ou seja, tem competência para analisar a constitucionalidade de um assunto. Essa análise feita pelo STF pode acontecer de diversas maneiras, seja analisando uma lei já materializada, seja por meio de Recursos dirigidos ao STF.

Quando o STF faz a análise de uma lei que já existe, chamamos de controle concentrado de constitucionalidade. Nele, verifica-se a constitucionalidade do texto legal em si, isto é, da norma em abstrato. A análise, portanto, independe de aplicação a um caso concreto, e pode ser feita pelas famosas Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI), Ação Declaratória de Constitucionalidade (ADC), Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental (ADPF) e Ação Direta de Inconstitucionalidade por Omissão (ADO). Em suma, o que se analisa é se aquela norma é constitucional ou não.

Já quando falamos de Recursos dirigidos ao STF, o modo de funcionamento da análise muda, o que é o caso do nosso objeto. A CF/88 limita as hipóteses em que são cabíveis recursos dirigidos ao STF, limitando-as a demandas jurídicas que podem: a) contrariar dispositivo desta Constituição; b) declarar a inconstitucionalidade de tratado ou lei federal; ou c) julgar válida lei ou ato do governo local contestado em face desta Constituição.

Vale lembrar que o STF é a última instância do poder judiciário, que nem sempre é acessível, isto porque não são todas as demandas jurídicas que cumprem esses requisitos. No caso específico do Recurso Extraordinário há ainda um mais um pressuposto de admissibilidade que é a chamada Repercussão Geral, ou seja, os efeitos da decisão devem ir além do autor e réu no processo. O advogado deverá demonstrar em seu Recurso

---

<sup>57</sup> Aqui estamos falando de estados da federação: Tocantins, São Paulo, Minas Gerais, etc.

Extraordinário que o seu caso transcende o mero interesse individual. A lógica do funcionamento do jurídico foi: Se há tantas demandas sobre o assunto, logo o STF deve decidir sobre isto e sua decisão será aplicada a todos aqueles processos que tratem sobre a mesma questão.

A Repercussão Geral é votada pelos ministros do STF. Geralmente a votação é realizada no Plenário Virtual, iniciando-se com a inserção do tema pelo relator<sup>58</sup>, aquele ministro responsável por conduzir o julgamento do processo e dar o primeiro parecer sobre ele. Vale destacar que o relator tem a importante função de analisar detalhadamente um processo. A partir dessa análise, ele prepara um relatório – no STF, com ajuda de juízes auxiliares – e o apresenta aos colegas. Depois disso, ele emite seu voto, que serve como referência para os demais juízes (ou ministros, no caso do STF, ou parlamentares, no caso do Congresso). Estes acompanham o voto do relator ou discordam dele.

A repercussão geral pode ser declarada com maioria simples, ou seja, bastam quatro votos (dos 11 ministros) para definir se a questão tem repercussão geral ou não. Ou seja, se negativa, o STF entendeu que não se trata de matéria constitucional com relevância social, política, econômica ou jurídica, que transcendam os interesses subjetivos da causa. Tais teses também são importantes para nortear os órgãos do Poder Judiciário e os operadores do direito, visto que evidenciam os temas que não podem mais ser apreciados pelo STF. Isso porque, determinada temática já foi julgada e não teve a repercussão geral reconhecida. Só no instituto da escolha ou não da declaração de Repercussão Geral, já podemos dizer que o caso *homeschooling* significa.

Além disso, a análise feita pelo STF limita-se a discutir apenas o que chamamos de “matéria de direito”, ou seja, em sua análise o STF não faz juízo de valor dos fatos, apenas do direito.

No caso *homeschooling*, por exemplo, ao chegar ao STF não se analisará se aquela família possui formação profissional para ministrar aulas, qual sua condição econômica, ou ainda, onde ela vive, se há internet ou condições para adquirir livros didáticos que possam ser usados em possível educação familiar. O que o STF analisa é: a CF/88 proibiu expressamente ou implicitamente a Educação Domiciliar?

Naturalmente, do ponto de vista da Análise de Discurso sabemos que é impossível o apagamento por completo dos fatos no momento da leitura e apreensão dos sentidos que vão sendo construídos no imaginário dos ministros, mas no modo de funcionamento do Direito há essa orientação de não olhar para as questões fáticas do caso em questão.

---

<sup>58</sup> O Relator no STF é escolhido por meio de um sistema de sorteio eletrônico.

Outro esclarecimento que precisamos fazer é acerca da forma como o caso *homeschooling* se apresenta. Quando falamos de forma, falo realmente da estrutura do caso.

Conforme dito anteriormente, para que um caso chegue de fato ao STF é preciso que seja declarada a chamada Repercussão Geral. Só que apenas a Repercussão Geral não é suficiente. Além desta, o Código de Processo Civil instituiu o regime do julgamento dos recursos repetitivos, onde, em sendo caso de inúmeros recursos com o mesmo objeto, apenas alguns, representativos da controvérsia, são remetidos ao Tribunal para apreciação. Esses casos escolhidos como representativos é o que chamamos de “*leading case*”.

*Leading Case* é uma expressão jurídica muito utilizada no Common Law<sup>59</sup>, mas passou a ser empregada no direito brasileiro, podendo ser traduzida como “caso líder”.

Assim, no STF, o *leading case* está relacionado com a repercussão geral, sendo aquele caso que servirá como base e fundamento para o julgamento de processos judiciais de matéria semelhante. Escolhido o “*leading case*” no STF, delimita-se a matéria e todos os demais casos nos tribunais do Brasil que tratem do mesmo assunto, devem ser suspensos até que o STF tome uma decisão, sendo a decisão obrigatoriamente válida para todos os casos semelhantes.

No caso do *homeschooling*, o STF delimitou a problemática da seguinte maneira: “Possibilidade de o ensino domiciliar (*homeschooling*), ministrado pela família, ser considerado meio lícito de cumprimento do dever de educação, previsto no art. 205 da Constituição Federal.”

O caso chega ao STF em 14/05/2015, sendo a Repercussão Geral reconhecida em 05/06/2015. Em 24/11/2016 o STF determina a suspensão nacional de todos os processos que tratem de *homeschooling* no país. Em 12/09/2018 ocorre o julgamento do caso no plenário do STF. O Tribunal, por maioria, apreciando o tema 822 da repercussão geral, negou provimento<sup>60</sup> ao recurso extraordinário, vencido o Ministro Roberto Barroso (Relator) e, em parte, o Ministro Edson Fachin. Foi designado como redator para o acórdão o Ministro Alexandre de Moraes o qual teve a tese vencedora, qual seja: “*Não existe direito público subjetivo do aluno ou de sua família ao ensino domiciliar, inexistente na legislação brasileira*”.

Esclarecido o modo de funcionamento do objeto, passemos agora a falar da constituição do *corpus* da presente tese.

---

<sup>59</sup> Common law é um sistema jurídico que se baseia em decisões judiciais, costumes e jurisprudências para estabelecer princípios legais. A expressão significa “direito comum” e é originária da Inglaterra. O common law é predominante em países de língua inglesa, como os Estados Unidos e a Inglaterra.

<sup>60</sup> Negar provimento é não acolher a pretensão apresentada num recurso ou decidir em sentido contrário a ela.

### 3.4 Da constituição do corpus

De acordo com Courtine (2009<sup>61</sup>), o conceito de *corpus* é definido como um conjunto de sequências discursivas orais ou escritas de dimensão superior à frase, extraído de um campo discursivo específico. Ele ressalta que há discursos que despertam o interesse dos analistas do discurso, enquanto outros são negligenciados. Courtine (2009) retoma os critérios de constituição de *corpora*, mencionando as exigências de exaustividade, representatividade e homogeneidade.

Inicialmente, ao definir o *corpus*, é importante delimitar o campo discursivo relevante para a nossa pesquisa, que neste caso são as formas como a Escola é discursivizada. Em seguida, é necessário identificar as fontes discursivas que serão analisadas, o que já o fizemos na sessão anterior.

Assim, levando-se em consideração os critérios estabelecidos por Courtine (2009) tomamos como material de análise, dentro do contexto do julgamento do homeschooling duas práticas discursivas: a) o “*leading case*” e b) e o parecer dos votos dos ministros do STF. Especificaremos a seguir as peculiaridades das duas práticas discursivas e constituição do *corpus* a seguir.

#### 3.4.1 Do “*leading case*” do caso homeschooling

O “*leading case*”<sup>62</sup>, conforme vimos no tópico anterior, trata-se da peça inaugural escolhida pelo STF como representativa da controvérsia. No presente caso, esta peça é do tipo Mandado de Segurança com Pedido de Liminar.

O Mandado de Segurança é um tipo de ação classificada como Remédio Constitucional. Isto porquê só pode ser impetrado diante de condições específicas, sendo a principal delas a violação por parte de alguma autoridade de um “direito líquido e certo”.

No caso em questão, em 2011 o microempresário Moisés Dias e sua mulher, Neridiana Dias decidiram tirar a filha de 11 anos da escola pública em que estudava no município de Canela (RS), a aproximadamente 110 quilômetros de Porto Alegre, e passar a educá-la por conta própria.

---

<sup>61</sup> COURTINE, Jean-Jacques. **Análise do discurso político**. O discurso comunista endereçado aos cristãos. Tradução de Vanice Sargentini (Org.). São Carlos: EdUFSCar, 2009. 250 p.

<sup>62</sup> Disponível na íntegra nos anexos desta tese ou no link:

[https://drive.google.com/file/d/1wD0xNdnlnBivg-9DCoZlSsqA-DT0wR\\_/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1wD0xNdnlnBivg-9DCoZlSsqA-DT0wR_/view?usp=sharing)

Eles alegaram que a metodologia da escola municipal não era adequada por misturar, na mesma sala, alunos de diferentes séries e idades, fugindo do que consideravam um “critério ideal de sociabilidade”. O casal disse que queria afastar sua filha de uma educação sexual antecipada por influência do convívio com colegas mais velhos.

A família também argumentou que, por ser cristã, acredita no criacionismo – crença segundo a qual o homem foi criado por Deus à sua semelhança – e por isso “não aceita viável ou crível que os homens tenham evoluído de um macaco, como insiste a Teoria Evolucionista [de Charles Darwin]”, que é ensinada na escola.

A secretaria Estadual de Educação do Rio Grande do Sul negou o pedido, o que fez com que a família ingressasse com o Mandado de Segurança com pedido de liminar para que tivesse o direito de educar a filha em casa.

Assim, escolhemos essa prática discursiva por acharmos que os sentidos sobre a Escola mobilizados por ela podem nos auxiliar a responder nossa problemática, qual seja ***Por que há discursividades sobre a escola que apontam para o homeschooling no Brasil?*** E mais que isso, podem nos ajudar a investigar como se constroem discursivamente as fronteiras entre as noções do Público (Estado) e do Privado (Família) quando falamos de educação e escola. Quanto a forma da prática discursiva em questão, o Mandado de Segurança com Pedido de Liminar se organiza da seguinte maneira:

**Figura 7** – Apresentação do funcionamento do Mandado de Segurança.



Inicialmente, a qualificação das partes é apresentada, onde o impetrante e a autoridade coatora são identificados. O impetrante pode ser uma pessoa física ou jurídica cujo direito líquido e certo tenha sido violado ou esteja ameaçado, no nosso caso é a menina de 11 anos. A autoridade coatora, por sua vez, é aquela responsável pelo ato ilegal ou abusivo, podendo ser qualquer agente público no exercício de função pública, no caso a Secretaria de Educação.

Na seção dos fatos, uma narrativa clara e objetiva dos acontecimentos que levaram à violação ou ameaça ao direito do impetrante é exposta. É crucial que os fatos sejam apresentados de forma cronológica e precisa, fornecendo todos os detalhes relevantes para a compreensão da situação.

A fundamentação jurídica é desenvolvida na seção do direito. Nela, o cabimento do Mandado de Segurança para o caso em questão é demonstrado, a competência do juízo para julgar a ação é estabelecida, e a existência do direito líquido e certo é comprovada. Legislação pertinente, jurisprudência e doutrina são citadas para corroborar a tese apresentada.

O pedido liminar é formulado visando obter uma decisão provisória e urgente para evitar dano irreparável ou de difícil reparação. Nesta seção, a probabilidade do direito (*fumus boni iuris*) e o perigo de dano ou risco ao resultado útil do processo (*periculum in mora*) são demonstrados.

Por fim, os pedidos finais são apresentados, no caso em tela: respeito ao direito de liberdade, abstendo-se de obrigá-la a frequentar as aulas na rede regular de ensino, permitindo a educação em casa, no período do ensino fundamental e do ensino médio, por ser a melhor forma de educação, no entender da Requerente

Fonte: Própria autora.

Desta maneira, as sequências discursivas foram reunidas e organizadas da seguinte maneira: quatro sequências discursivas (SD1, SD2, SD3, SD4) retiradas do tópico Dos Fatos, e três sequências discursivas (SD5, SD6 e SD7) retiradas do tópico “Do Direito”. O critério de escolha estabelecido foi que nos trechos aparecessem as palavras: Escola – e suas variações: escolarização, escolar, ensino; Estado e Família – e suas variações: estatal.

Assim, as sequências discursivas foram reunidas e organizadas de acordo com a ordem cronológica que aparecem na prática discursiva em questão, o que conferiu uma forma específica ao *corpus*, seguindo esses critérios estabelecidos.

### 3.4.2 Do parecer dos votos dos ministros do STF

A segunda prática discursiva que compõe nossa materialidade de análise são os votos dos ministros do STF<sup>63</sup>. Esta prática discursiva possui algumas peculiaridades que nos importam, considerando a exterioridade dos textos jurídicos, bem como sua virtualidade. Os votos são revelados apenas na sessão de julgamento, em caráter público. Assim, é comum que os votos produzam intensos debates entre os Ministros da Corte, tudo transmitido ao vivo pela televisão.

O primeiro a votar é sempre o do relator do caso. Conforme dissemos anteriormente, o relator é aquele ministro responsável por conduzir o julgamento do processo e dar o primeiro parecer sobre ele. No caso *homeschooling*, o relator do processo foi o Ministro Luís Roberto Barroso, que considerou o *homeschooling* uma opção legítima dentro de um regime de liberdade democrática.

Após a leitura do voto pelo Relator, a presidente do órgão que na ocasião era a Ministra Cármen Lúcia, abriu a palavra para as sustentações orais. Naquela ocasião sustentaram oralmente: o representante da Associação Nacional de Educação Domiciliar (ANED), Gustavo Afonso Sabóia Vieira; o procurador de Mato Grosso do Sul (MS) Ulisses Schwarz Viana representando as 20 unidades da federação, e o vice-procurador-geral da República, Luciano Maia.

Na sequência, o Ministro Alexandre de Moraes inaugurou a divergência quanto ao voto do relator. Para ele, a Constituição Federal não proíbe o ensino domiciliar, porém a prática carece de legislação que a regule. Logo depois o ministro Edson Fachin permitiu o ensino domiciliar e foi além, estabelecendo o prazo de um ano para o Congresso regulamentar o modelo pedagógico.

A ministra Rosa Weber acompanhou a divergência de Moraes e entendeu que a prática não é inconstitucional, mas que não pode ser liberada por não haver lei. Em seguida, o ministro Luiz Fux votou pela inconstitucionalidade do *homeschooling*. O ministro Ricardo Lewandowski votou também pela inconstitucionalidade do ensino domiciliar.

O ministro Gilmar Mendes também acompanhou a divergência do ministro Alexandre de Moraes e negou provimento ao recurso. O ministro Marco Aurélio concluiu no sentido de desprover o recurso e vedar a possibilidade do ensino domiciliar. Último a votar, o ministro Dias Toffoli acompanhou a divergência pela “dificuldade de ver um direito líquido e certo imediato”, mas não concordou com a inconstitucionalidade desse tipo de ensino. A ministra

---

<sup>63</sup> Os votos na íntegra podem ser conferidos no link:

<https://portal.stf.jus.br/processos/downloadPeca.asp?id=15340597036&ext=.pdf>

Cármen Lúcia finalizou a sessão proclamando o resultado do julgamento do Recurso Extraordinário (RE) 888815 ao qual se negou provimento.

Assim, dentro desta materialidade linguística, foi feita a escolha (Ex) de dois pareceres/votos, quais sejam: E1) o voto do ministro Luis Roberto Barroso que foi o relator do caso; E2) o voto do ministro Alexandre de Moraes que abriu a divergência.

A escolha do E1 se deu baseada na premissa de que o relator teria a missão de analisar todo o processo e fazer um relatório minucioso, a fim de que os demais ministros pudessem conhecer bem a situação que está sendo julgada sem que precisassem ler os autos do processo. Além disso, o ministro relator é o primeiro a proferir o seu voto.

A nosso ver, esse ponto de referência inaugurado pela relatoria do caso importa na construção do que concebemos na AD como político. Por isso, foi importante selecionar sequências discursivas do E1.

As SDs do E1 foram escolhidas levando em conta trechos do votos em que apareciam de fato as opiniões pessoais e políticas do autor do voto, por isso foram ignoradas as partes do voto que traziam pesquisa bibliográfica e dados oficiais estatísticos.

Dentro desse primeiro recorte, escolhemos então nove (9) SDs que trouxessem os mesmos marcadores utilizados na análise anterior, quais sejam: as palavras: Escola – e suas variações: escolarização, escolar, ensino; Estado e Família – e suas variações: estatal.

Já a escolha da E2 nos pareceu interessante justamente por inaugurar a divergência. Ora, é próprio do funcionamento do Direito que haja divergência, costume dizer que o Direito em si só existe pela divergência, seja na fase de peticionamento em que está em questão visões do autor e do réu, seja na fase recursal em que coloca-se em questão as visões de cada membro de um órgão colegiado.

Posto isto, relembro que o STF é um tribunal composto por 11 ministros. Divergências significativas entre os ministros nos casos em julgamento são uma realidade constante e permanente. Naturalmente, essas distintas perspectivas constituem um elemento fundamental de uma corte colegiada e, sem dúvida, persistem indefinidamente. Divergências fazem parte do funcionamento do político e do jurídico.

Por isso, nos interessou a escolha do E2, pois novos sentidos foram apresentados que nos permitiram estabelecer como o Estado é um articulador simbólico e político no campo da educação, por meio do entendimento dos sentidos sobre a Escola no STF.

No voto do ministro Alexandre de Moraes, foram selecionadas sete (07) Sequências Discursivas (SDs), priorizando segmentos que efetivamente refletiam as opiniões pessoais e políticas do autor. Consequentemente, foram desconsideradas as seções do voto que

apresentavam revisão bibliográfica e estatísticas oficiais. A seleção focou em trechos que continham os mesmos marcadores utilizados na análise prévia, especificamente: o termo “Escola” e suas variantes (escolarização, escolar, ensino), bem como “Estado” e “Família”, incluindo suas formas derivadas (como estatal).

### **3.5 Considerações finais acerca dos caminhos metodológicos**

Neste estudo, examinamos a linguagem em funcionamento no contexto sócio-histórico do julgamento do *homeschooling*, buscando identificar regularidades discursivas no confronto entre sentidos heterogêneos. Analisamos, ainda, como as posições enunciativas dialogam com a história e como ocorre a tensão entre o mesmo e o diferente, entre o “eu” e o “outro”, e no jogo entre o que é estabilizado (aquilo que é dizível e já foi dito) e o que é equívoco (o espaço do desvio, da falha e das indeterminações), conforme aponta Orlandi (2012).

Adotamos, assim, uma perspectiva materialista, conforme aponta Lagazzi (2012, p. 136), ao compreender que a linguagem é marcada por uma “incompletude constitutiva” e pela “história em sua contradição fundante”. Nesse sentido, a análise tanto do “*leading case*” quanto dos votos dos ministros exige atenção ao batimento entre descrição e interpretação. Tal como propõe Orlandi (2012), reconhecemos que a descrição está sempre exposta ao equívoco, e que o sentido, ao ser interpretado, é passível de deslocamento, podendo tornar-se outro.

Além disso, buscamos investigar como os discursos presentes nas práticas discursivas que compõe o *corpus* dialogam com outros discursos jurídicos, políticos e sociais presentes no debate sobre o *homeschooling*. Como observam Pêcheux (2014b) e Orlandi (2021), a compreensão do discurso não se restringe ao nível puramente linguístico; ela envolve também a relação entre os sujeitos, a sociedade e a história. É nesse espaço de tensão e historicidade que buscamos compreender os processos de significação que constituem os votos, seus sentidos e os mecanismos discursivos que os produzem.

Por fim, examinaremos como o Estado é articulado discursivamente como um símbolo político e regulador no campo da educação. A materialidade discursiva torna-se, assim, o espaço de leitura em que trabalharemos, a fim de explicitar os modos como os sentidos são produzidos, estabilizados ou tensionados nas discussões jurídicas sobre *homeschooling*.

Passemos agora ao capítulo das análises.

**4. TERCEIRA PARTE: NAS TRILHAS DO SENTIDO:  
*PERCURSOS ANALÍTICOS NO CASO DO  
HOMESCHOOLING***

## CAPÍTULO ANALÍTICO

### 4.1 Parte 1 - Representações sobre a escola no mandado de segurança com pedido de liminar

Nesta seção vamos nos debruçar sobre sequências discursivas (SD) recortadas do mandado de segurança com pedido de liminar com o objetivo de analisar como a Escola e as discursividades em torno dela (ex: professor, currículo, alunos) são significadas. Não podemos perder de vista que o caso tratado no mandado de segurança, foi alçado a objeto de discussão jurídica no STF no ano de 2015, ano em que foi reconhecida a repercussão geral sobre o tema, sendo julgado e discutido pelos ministros no ano de 2018, transitado em julgado em 2019. Ou seja, a partir de 2019 a tese firmada pelos ministros é válida em todo o território nacional.

Considerando que o Mandado de segurança com pedido de liminar trata-se da peça inaugural da discussão sobre o tema, é relevante pensar de que maneira a Escola, o Estado e as discursividades presentes no limiar da relação simbólica entre Estado, Escola e família aparecem na peça processual.

Consideremos a seguir as primeiras sequências discursivas (SD) do nosso trabalho de análise.

SD1- Por melhor que seja a intenção da Impetrada em fornecer uma educação pública de qualidade, a existência de turmas multiseriadas causa problemas, tais como: convívio com alunos mais velhos, com sexualidade bem mais avançada - o que é normal para a idade - mas não é aconselhável para uma menina de 11 anos, como no caso a Impetrante.

Veja que na SD1 há em funcionamento na primeira linha, ao utilizar a expressão “por melhor que” uma discursividade que significa a primazia da família sob o Estado, neste caso representado pela Escola como parte de seu aparelho. Outro ponto que chama atenção é que a expressão “Por melhor que seja” utilizada para introduzir uma ideia de concessão ou limitação - na concessão reconhece-se uma qualidade positiva, mas há simultaneamente uma restrição ou contraponto. Na limitação sugere-se que, independentemente da excelência ou da qualidade de algo, há uma condição ou fato que prevalece. Deste modo o funcionamento discursivo apreende os seguintes sentidos: 1) “por melhor que seja a intenção do Estado em fornecer uma educação pública de qualidade, há problemas”, 2) “não importa se a educação pública fornecida pelo Estado é de qualidade, ainda há problemas” ou ainda 3) “é de qualidade, mas tem problemas”.

Interessante notar que, apesar de iniciar a SD com o reconhecimento da eficiência do Estado no que concerne a educação, na sequência há uma pessoalização da situação da criança, ao designar e adjetivar o lugar social em que ela está inserida. Essa marcação da pessoalização “uma menina de 11 anos” é um modo de individuação do sujeito, tanto do ponto de vista da prática discursiva mandado de segurança – que tem como requisito intrínseco a descrição de quem é o autor ou o porquê esse autor faz jus a concessão do mandado – quanto do ponto de vista discursivo: a imagem que a sociedade projeta do que é ser uma menina de 11 anos. Essa adjetivação do sujeito é uma forma de marcar o seu lugar social, sua posição no discurso: posição sujeito menina de 11 anos.

Percebe-se que na mesma frase, não se marca a idade dos outros sujeitos presentes na cena/situação: os “alunos mais velhos” não tem como adjetivação as suas respectivas idades, o que funciona como um apagamento dos sentidos possíveis nas diferenças de idade, afinal, qual idade é considerada mais velho quando toma-se como referencial os 11 anos de idade? 13 anos? 14 anos? 15 anos? Mobilizando o fato de que tomamos como hipótese nessa pesquisa que os alunos são representações constitutivas do que é a escola, percebe-se que a adjetivação “os alunos mais velhos” marca o que é diferente quando falamos do tipo de escola trazida na SD: a escola multisseriada.

Assim, o diferente, ou melhor, a convivência com o diferente no ambiente escolar remete para o sujeito discursivo em questão à ideia de perigo, sendo a escola aqui representada como um local de perigo por haver a convivência com alunos mais velhos, apesar do apagamento sobre o quão mais velhos são esses alunos.

Do ponto de vista do funcionamento do discurso jurídico, este apagamento se justifica como uma estratégia de argumentação que visa a divisão de sentidos – vamos olhar apenas para a menina de 11 anos, ao invés de olhar para o fato de que há alunos mais velhos na mesma sala – essa divisão de sentidos é o político funcionando no discurso.

Vejamos a continuação na próxima SD:

SD2 - Da mesma forma, os hábitos entre as crianças com diferentes idades são distintos, desde o linguajar (utilização de palavrões e palavras impróprias) até a própria educação sexual que culmina em ser antecipada, quer pelo convívio com colegas mais velhos, quer porque atualmente a sexualidade está ganhando atenção cada vez mais cedo nos planos de ensino das instituições de ensino regular, quer sejam públicas, quer sejam privadas.

No início da SD, o jogo de sentidos pela Locução adverbial “da mesma forma” reforça a representação da escola como local de perigo por consequência do convívio com o diferente. O diferente aqui é novamente marcado pela idade distinta, só que agora os “alunos mais

velhos” anteriormente apresentados, são “crianças com diferentes idades”. Agora podemos perceber a indeterminação, característica própria do discurso jurídico que abre a possibilidades de interpretação se compararmos a SD1 com a SD2, vejamos:

1) Alunos mais velhos – podem ser representados no imaginário social, na forma como foram colocados na SD1 como alunos de idades avançadas, levando-se em conta o marcador do sujeito no discurso “uma menina de 11 anos”, cria-se a ideia de serem alunos de 16, 17, e até 18 anos, tendo em vista que coloca-se a vivência sexual avançada no imaginário daquele para quem o discurso é dirigido.

2) Crianças com diferentes idades – aqui o sujeito discursivo “deixa escapar” que os alunos são crianças, ou seja, pelo *marcador legal* que se espera do discurso jurídico, uma criança segundo o ECA é aquele indivíduo compreendido entre 0 a 12 anos incompletos o que é uma contradição com o sentido trazido na SD1, já que o sujeito discursivo é “uma menina de 11 anos”.

Ainda na SD2 vemos a série de adjetivações de cunho sexual – palavras impróprias, palavrões, educação sexual antecipada, o que indica o atravessamento de uma Formação discursiva Religiosa/Moral na Formação Discursiva Jurídica em questão. A repetibilidade de adjetivos de cunho sexual demonstra como a inscrição na FD Moral/religiosa é um marcador discursivo que significa.

Em dado momento, esta inscrição na FD Moral/religiosa questiona até mesmo o currículo escolar, ou seja, ao colocar em voga que tanto nas escolas públicas e particulares há uma atenção para a sexualidade nos planos de ensino, há aí um questionamento mais uma vez dos sentidos possíveis sobre o que é escola: um local onde se ensina sexualidade, um local de perigo. Esse discurso inscrito nessa FD Moral/religiosa carrega um pré-construído sobre a escola que, não mais tem a ver com o fato de ser uma escola multisseriada como fora dito na SD1, mas sim com o fato de ser a escola e suas denominações (seus planos de ensino, seus alunos) serem designados como um local não aceitável para uma menina de 11 anos.

Ao final da SD2 fica o sentido de que independente do tipo de escola “quer sejam públicas quer sejam privadas” enfatiza-se o questionamento da Instituição escola, ou seja, do próprio Estado se levarmos em conta que a escola é um aparelho do Estado. Assim, a oração final funciona como uma oração subordinada adverbial concessiva, utilizando uma locução conjuntiva correlativa para expressar alternativas ou possibilidades que não alteram o resultado ou a conclusão da ação principal na oração, qual seja: reforça a discursividade de que a escola não é um local adequado para uma menina de 11 anos.

Vejamos o SD3:

SD3 -Ademais, por princípio religioso a Impetrante discorda de algumas imposições pedagógicas do ensino regular, como por exemplo, a questão atinente ao evolucionismo e à Teoria de Charles Darwin. Com efeito a Impetrante é Cristã (Criacionista) e não aceita viável ou crível que os homens tenham evoluído de um macaco, como insiste a Teoria Evolucionista.

A SD inicia com o advérbio “ademais”, que nesse contexto funciona como um conectivo que serve para conectar os argumentos anteriores apresentados, atuando como um elemento coesivo que facilita a transição entre ideias, e novamente questiona a escola por meio do currículo utilizando a expressão “imposições pedagógicas do ensino regular”. O termo “imposição” traz o sentido de regra, norma que não pode ser transponível. Nota-se que a expressão é utilizada no plural, porém na sequência apenas um exemplo é apresentado que desliza o sentido para a FD Religiosa.

Esse questionamento do ensino regular é um questionamento também sobre o papel da Escola e do currículo. Ao questionar práticas pedagógicas, questiona-se também o papel da escola e, por que não do professor. Se fizermos um movimento de observar o que estabelece o currículo, veremos que há o ensino de ambas as teorias: tanto a evolucionista quanto a criacionista. No entanto há um apagamento no discurso sobre essa possibilidade. Isso é o jurídico funcionando na sua indeterminação. Mais uma vez, entra em questão a aversão ao diferente, o que é reforçado pela adjetivação “Cristã”, precedida da Locução Adverbial “Com efeito”, utilizada para dar ênfase e confirmar a veracidade ou relevância da declaração anterior que questiona as práticas pedagógicas do ensino regular.

Outro ponto que merece destaque é o fato de que nessa sequência discursiva a pessoalização da impetrante – outrora menina de 11 anos que merecia a proteção por conviver com alunos mais velhos – agora se firma como um sujeito autônomo que “não aceita viável ou crível”, dotado de conhecimentos suficientes que lhe garantam questionar a escola e suas práticas pedagógicas.

Se analisarmos esses termos "Viável" é um adjetivo que descreve algo que pode ser realizado ou executado com sucesso, algo praticável ou factível. "Crível" é um adjetivo que descreve algo que pode ser acreditado ou aceito como verdadeiro, algo plausível ou verossímil. Ao dizer que não aceita como viável ou crível a teoria da evolução, a impetrante está rejeitando a validade científica e a plausibilidade lógica dessa teoria. Isso reforça a oposição entre os discursos científicos e religiosos sobre a origem da vida.

A expressão "efeito" aqui pode ser interpretada como uma forma de introduzir a consequência lógica de um argumento, conectando a identidade religiosa da impetrante com sua rejeição da teoria da evolução.

Outro ponto que merece destaque na análise diz respeito à flutuação sobre quem é a impetrante: os pais ou a menina de 11 anos? Isso importa porque se levarmos em conta tratar-se de um discurso jurídico, a titular da ação é a menina de 11 anos, enquanto os pais são representantes processuais, o que significa dizer que falam em nome da criança, e não pela criança. Nas discursividades sobre a escola, isso importa. O que é a escola para uma menina de 11 anos?

Vejam a próxima sequência discursiva:

SD4 - A impetrante tem condições econômicas de estudar em casa, com a contratação de professores para as diversas disciplinas e se propõe a prestar provas regularmente, mas entende que tem o direito de não frequentar a Escola porque discorda do sistema convencional e público de educação.

Veja o mecanismo da antecipação no funcionamento discursivo do discurso jurídico na primeira parte – pois parte-se das seguintes premissas:

- a) Vai ensinar em casa, mas vai ensinar como?
- b) Os pais tem formação para o ensino de todas as disciplinas ?

Então, ainda que se questione a capacidade técnica dos pais em fornecer os conteúdos em casa, há condições financeiras para contratação de professores, é a formação social capitalista em funcionamento, pois é próprio do capitalismo que as condições econômicas de determinada classe sejam colocadas no jogo de disputa da argumentação.

Outro ponto que chama atenção é a figura do professor, na sd4 representado fora do ambiente escolar, diferente do apontado na SD3 onde o currículo - e as suas designações como práticas pedagógicas e quem ensina - fora questionado, aqui não se questiona mais o currículo, inclusive se propõe a seguir o currículo.

Na SD3 há a reivindicação do "direito de não frequentar a Escola", o que envolve uma discussão sobre os direitos individuais em contraposição às normas coletivas estabelecidas pelo Estado. Esta reivindicação reflete tensões entre liberdade individual e a regulamentação estatal. Aqui há uma divisão, o político funcionando onde Estado, escola, currículo e a figura do professor são questões distintas e produzem efeitos distintos. A frase desafia a autoridade do sistema educativo público, propondo que a educação domiciliar pode ser uma escolha legítima.

É frequentar o ambiente escola que parece ser o problema. A discordância, como bem aponta ao final da sequência, é do “sistema convencional e público de educação” o que nos remete a uma discordância do que é Estado. Nessa SD4 há disputa de sentidos entre o público e privado, o que não aconteceu na SD1, onde não importava se fosse uma escola pública ou privada. É aí que está a contradição no discurso da educação domiciliar.

Vejamos a próxima SD, que agora está localizada na parte do documento que trata da discussão jurídica sobre o *homeschooling*:

SD5- (...) Os pais têm os deveres de educar e de dirigir a educação dos filhos e, para cumpri-los, podem utilizar-se dos métodos que acharem mais pertinentes: matricular os filhos em uma escola, ensiná-los em casa ou utilizar qualquer outra forma intermediária. Nesse sentido, **o Estado somente pode tomar para si a educação do menor, caso a família não tenha vontade** ou condições de educá-lo em casa.

Nessa SD5 vemos que do ponto de vista do funcionamento do discurso jurídico há uma sobreposição do papel dos pais em detrimento do Estado. A ação do Estado é limitada pelas condições de vontade ou capacidade da família, o que reflete uma visão que limita a intervenção estatal na esfera privada da educação familiar.

É um discurso de cunho liberal e conservador ao mesmo tempo, ou seja, há aí um deslizamento entre duas formações discursivas distintas, o que é próprio da forma sujeito capitalista: a de que posso, tenho liberdade de achar ou utilizar o que eu considero mais pertinente.

O Estado é nessa SD5 representado como um Estado-mínimo, um Estado que só existe caso não haja interesse por parte da família. A linguagem técnica utilizada ao interpretar o direito nessa SD5 traz o jurídico para a questão, e desloca a discussão do político (qual a responsabilidade do Estado?) e deslegitima a atuação do papel do Estado na educação.

Esta ideia do que é o Estado e da sua atuação nos temas centrais da vida cotidiana evoca uma memória discursiva própria da formação do Brasil: a de que o Estado aqui é vestido de um neoliberalismo, que autoriza sujeitos jurídicos a não precisarem ou não quererem sua intervenção.

A partir do momento que há a individualização dos sujeitos como sujeitos capitalistas, a memória discursiva do sujeito capitalista cristão conservador é justamente essa, um já dito da divisão, o que é explicado pelas três representações sobre o que é a família: a família educadora, a família que não tem vontade de educar seus filhos e a família que não tem condições. A definição de "falta de vontade ou condições" pode ser subjetiva e variar significativamente, o que pode prejudicar a proteção dos direitos das crianças. As que querem

educar seus próprios filhos tem legitimidade. As duas últimas, relegadas ao papel de mínimo, tal qual o Estado. Importante notar que aqui, há um movimento interessante que pressupõe um já-dito de que o Estado é a escola/ a escola é o Estado.

SD6 – (...) os pais podem, se tiverem as condições necessárias, educar os filhos em casa. Mais ainda: de qualquer forma, a educação deve ser realizada em casa. A própria CF reconhece isso ao dispor, no art. 229, que "os pais têm o dever de assistir, criar e educar os filhos menores". Portanto, a educação domiciliar não apenas é permitida, mas também exigida dos pais.

A SD6 começa enfatizando o poder-dever dos pais na educação dos filhos. Do ponto de vista do funcionamento do jurídico, qual seja individualizando o sujeito capitalista dono de vontades e direito de ir e vir, o trecho reforça a autonomia dos pais na educação dos filhos, afirmando que a educação domiciliar é não apenas uma opção viável, mas uma exigência. O funcionamento simbólico da argumentação colocando em disputa os sentidos de “permitir” e “exigir” também significa. Quando se diz que algo é permitido, como "permitir a educação domiciliar", sugere-se que há uma liberdade ou escolha disponível para os indivíduos. Isso implica uma posição de menos controle por parte da autoridade reguladora e mais autonomia para as pessoas. Quando algo é exigido, há uma imposição de obrigação. Isso implica um maior controle por parte dos pais.

Isso reflete um discurso que valoriza a soberania familiar e a autonomia sobre as decisões educacionais, desafiando a intervenção estatal. A locução adverbial “de qualquer forma” precedida da expressão “mais ainda” indica que a educação em casa deve ocorrer independentemente das circunstâncias específicas apresentadas na SD anterior, apagando o sentido presente na oração Subordinada Adverbial Condicional “se tiverem as condições necessárias”.

O trecho utiliza o artigo 229 da CF para fundamentar a legitimidade e até a exigência da educação domiciliar. Essa interpretação extensiva do texto constitucional promove um entendimento particular que pode ser contestado. A interpretação de que a CF exige dos pais uma educação domiciliar reflete uma disputa de sentidos no campo jurídico, onde diferentes atores podem ter entendimentos divergentes sobre as obrigações e direitos parentais e estatais na educação. Ao posicionar a educação domiciliar como uma exigência, o discurso abre espaço para debates e contestação pública e jurídica, onde defensores e críticos do homeschooling podem articular suas posições.

Nesta SD6 também é possível observar um silenciamento da escola. Em nenhum momento ela é citada ou faz-se referência direta como "exigir que todas as crianças

frequentem a escola". O formalismo jurídico do discurso liberal, que evoca dispositivos legais, silencia um aspecto fundamental em questão: por que a escola não é suficiente, o que aconteceu do ponto de vista do político na formação social capitalista que as instituições do Estado estão aquém da instituição família ou ainda, do porquê esta família não se vê como parte do Estado?

Vamos lembrar aqui o momento/data/cronologia do caso. Este mandado de segurança foi impetrado, em primeira instância, na data de 30 de março de 2012. A conjuntura política da época era de um governo de esquerda – a presidenta Dilma Rousseff estava em seu segundo ano de mandato, sucedendo oito anos de governo Lula. Este governo muitas vezes chamado de comunista, produz uma memória discursiva para uma parcela de sujeitos inscritos em determinadas formações discursivas, em especial a FD Religiosa/Moral de denominação “cristã”. E aqui não falo de todos os cristãos. Sabemos que as formações discursivas são heterogêneas e seus sentidos são muitos e deslizam entre si, prova disso é existir dentro de uma mesma FD religiosa cristã apoiadores da reforma agrária na comissão da pastoral da terra, por exemplo, e defensores da propriedade privada. Retomando, para esses sujeitos que se individualizam como cristãos conservadores não há o processo de significação do Estado como aliado ou cuidador de seus cidadãos. Consequentemente, nem a escola significa isto. Os sentidos apreendidos para esses sujeitos são aqueles produzidos pelo capitalismo: do Estado, da Escola como inimigos da família, divisores do núcleo familiar. O sentido de Estado paternalista não existe. Ou melhor, só existe de maneira subsidiária: quando recorro ao mesmo Estado para buscar uma validação jurídica. Está aí mais um ponto de contradição.

Vejamos a próxima sequência discursiva:

SD7 - não pode haver dúvida de que, em termos históricos, antropológicos e políticos, a família tem precedência sobre o Estado. Essa situação é reconhecida expressamente pela CF, que dispõe: "Art. 226. A família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado". **O Estado é, portanto, uma estrutura auxiliar à família, que deve, geralmente, apoiá-la;** e, apenas excepcionalmente, substituí-la, quando esta mostrar-se sem força suficiente para prover as necessidades básicas de seus membros.

A expressão "a família tem precedência sobre o Estado" inscreve o sentido de que a família é mais fundamental e possui um papel mais primordial que o Estado na organização social e na vida dos indivíduos. Esse sentido legitima a ideia de que as decisões e responsabilidades dentro da família devem ser respeitadas e consideradas prioritárias em relação às imposições ou intervenções do Estado.

Os discursos políticos que discutem a formação do Estado muitas vezes começam com a família como a unidade básica da sociedade. Há uma memória discursiva jurídica liberal em Teorias do contrato social, como as de John Locke e Jean-Jacques Rousseau, que sugerem que os indivíduos, organizados em famílias, formaram estados para proteger seus interesses.

Assim, o trecho inscreve sentidos de hierarquia, legitimidade, autonomia e valores conservadores, posicionando a família como a principal autoridade e responsável em várias esferas da vida social por meio da sequência “do ponto de vista histórico, antropológicos e políticos”. A implicação é que o Estado deve respeitar e apoiar essa estrutura, intervindo apenas quando absolutamente necessário.

A frase "A família, base da sociedade" reforça a ideia de que a família é a unidade fundamental sobre a qual se constrói a sociedade. Isso evoca memórias discursivas que valorizam a estrutura familiar como essencial para a coesão social. Já a expressão "especial proteção do Estado" pode significar que a família deve ser protegida de maneira privilegiada pelo Estado, indicando uma prioridade nas políticas públicas e nas ações estatais. O que podemos observar é que existe uma distinção entre os significantes de “apoio” e “substituição”. O apoio é visto como a função normal e desejável do Estado, enquanto a substituição é uma medida de último recurso, materializando o sentido da importância da família como a primeira linha de cuidado e suporte.

O uso da voz passiva "é reconhecida" enfatiza que a ação de reconhecer é feita por uma autoridade (a CF). Do mesmo modo, o advérbio "expressamente" indica que o reconhecimento é claro e explícito, sem ambiguidades, o que traz a ideia de transparência, silenciamento daquilo que acompanha a argumentação ou futuros questionamentos de quem lê, próprio do funcionamento do discurso jurídico.

Os Verbos Modais "Deve" e "pode" funcionam como marcadores do sentido de obrigações e possibilidades, estabelecendo normas e condições para a ação do Estado. Já as adjetivações "Especial" Proteção enfatiza a prioridade e a importância dada à proteção da família pelo Estado. O uso de Intensificadores em "Apenas excepcionalmente" reforça a raridade e a excepcionalidade da intervenção estatal.

A distinção entre apoio e substituição significa. O apoio pode ser discursivizado como a função normal e desejável do Estado na formação social capitalista, enquanto a substituição é uma medida de último recurso, destacando a figura liberal do Estado mínimo, e a importância da família como a primeira linha de cuidado e suporte.

Em síntese, o que podemos perceber nas sequências discursivas mobilizadas no Mandado de Segurança com Pedido de Liminar é a prevalência do individual sobre o coletivo,

especialmente no que diz respeito à defesa da educação domiciliar (*homeschooling*) em detrimento do sistema público de ensino.

A análise focou em sequências discursivas (SD) que mostram como a escola é frequentemente representada como um espaço de perigo, principalmente para crianças mais novas, devido à convivência com alunos mais velhos e à abordagem de temas como sexualidade e evolução. Essas representações são influenciadas por formações discursivas religiosas e morais, que questionam o currículo escolar e a autoridade do Estado na educação.

As análises também destacaram certa tensão entre a autonomia da família e a intervenção estatal, evidenciando como o discurso jurídico mobilizado no contexto de uma petição opera com uma lógica que prioriza a família sobre o Estado. O mandado de segurança se apresenta como materialidade do acontecimento do *homeschooling* ao expor estratégias argumentativas que defendem a educação domiciliar como uma alternativa legítima e até exigida, reforçando formações ideológicas conservadoras e liberais que limitam a atuação do Estado na educação. Além disso, a análise revelou a fluidez dos sujeitos discursivos, como a oscilação entre a menina de 11 anos e seus pais como sujeitos da ação, e como o discurso jurídico silencia certos aspectos, como a importância da escola, enquanto enfatiza outros, como a autonomia familiar.

Em síntese, o mandado de segurança foi o objeto que permitiu mostrar as complexas relações entre Estado, família e educação, do ponto de vista do Privado, refletindo as tensões sociais e políticas quando falamos do papel da educação na sociedade. As análises demonstram que as discursividades que associam a escola a fragilidades e defendem o *homeschooling* no Brasil emergem de um projeto político multifacetado, que combina críticas à educação pública, estratégias neoliberais de individualização e uma agenda neoconservadora de valorização da família como núcleo moral. A construção dessas narrativas — que representam a escola como espaço de risco (SD1, SD2) e o *homeschooling* como alternativa "segura" ou "autêntica" (SD3, SD4) — reflete não apenas uma crise de legitimidade das instituições educacionais, mas também a atuação organizada de grupos que instrumentalizam lacunas legislativas e contextos históricos (como a pandemia) para consolidar a educação domiciliar. Essas dinâmicas revelam como o Estado é simultaneamente desafiado (na negação de seu papel regulador) e reforçado (como árbitro final das disputas), tensionando a fronteira entre público e privado.

Vejamos no próximo recorte do corpus de análise de que maneira a educação é discursivizada nos votos do Recurso Extraordinário no STF.

#### 4.2 Parte 2 – Representações sobre a escola nos votos dos ministros do STF no caso *Homeschooling*

Nesta seção, iremos nos debruçar sobre os votos dos ministros do STF sobre o caso *Homeschooling*. Como já falamos no capítulo de metodológico, o STF é composto por 11 ministros, no entanto, por uma questão de método, selecionamos os votos de apenas três ministros: o ministro Luís Roberto Barroso e o ministro Alexandre de Moraes.

Os ministros, como sujeitos discursivos, operam dentro de uma rede de discursos e práticas que moldam suas decisões e interpretações. A memória discursiva fornece os recursos históricos e jurídicos, a autoria reflete a construção institucional e individual dos votos, e a posição-sujeito determina as possibilidades e limitações discursivas. Exploraremos esses conceitos de forma mais aprofundada a seguir.

Parto do pressuposto de que um tribunal é, por natureza, um espaço de contradições. Um tribunal superior tem como pressuposto de sua existência a tarefa de interpretar legislações a partir da Constituição a qual ele pertence.

Criado pela Constituição de 1891, o Supremo Tribunal Federal é composto por onze ministros, nos termos do art. 101, caput, da Constituição Federal. Segundo a CF/88, o Supremo Tribunal Federal (STF) é a mais alta instância do poder judiciário no Brasil, com a função principal de garantir a aplicação correta da Constituição. Ele interpreta a Constituição para assegurar que todas as leis e atos do governo estejam em conformidade com ela, podendo anular leis inconstitucionais. O STF também julga, em processos criminais, altas autoridades do país, como o presidente da República, senadores, deputados federais e ministros de Estado, quando acusados de crimes comuns, o que chamamos no direito de foro privilegiado por função.

E aqui eu reitero a ideia de Orlandi (2016<sup>64</sup>) de que materialidade discursiva não significa *corpus*. A materialidade discursiva consiste no encontro entre linguagem e materialismo histórico. Por materialismo histórico entendemos que o modo de produção da vida material é condição para os processos sociais e políticos que organizam a sociedade. Assim, dois pontos distintos se encontram nesse processo: a realidade material – considerada

---

<sup>64</sup> CONEIN, B.; COURTINE, J.-J.; GADET, F.; MARANDIN, J.-M.; PÊCHEUX, M. (orgs.). **Materialidades discursivas**. Tradução de Débora Massmann, Maria Onice Payer, José Horta Nunes, Freda Indursky, Eduardo Alves Rodrigues, Mónica Graciela Zoppi-Fontana, Tatiane Freire de Moura, Ana Cláudia Fernandes Ferreira, Greciely Cristina da Costa, Heloisa Monteiro Rosário, Eni Puccinelli Orlandi, Gabriel Leopoldino dos Santos, Luiza Katia A. Castello Branco, Mariza Vieira da Silva, Marcos Aurélio Barbai, Lauro José Siqueira Baldini, Cristiane Dias. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2016. 336p. [Coleção A espessura da Linguagem].

o conjunto de processos nos quais estamos imersos no cotidiano – e a realidade histórica – o como, o porquê as coisas do cotidiano o são.

Desta maneira, preocupar-se com a linguagem do ponto de vista do materialismo histórico é preocupar-se com situações concretas que se dão, a partir da inscrição que fazemos no político, no histórico e por que não, no ideológico. É só a partir da língua, do sujeito e da história que vão se organizando as materialidades discursivas e os seus efeitos no que tange a interpretação.

A autoria dos votos e das decisões no STF não podem ser vistas como uma criação puramente individual dos ministros. Cada ministro, ao elaborar seu voto, ocupa uma posição de sujeito dentro de uma formação discursiva jurídico-constitucional. A autoria aqui é uma construção coletiva e institucional, onde o ministro utiliza a linguagem jurídica, os precedentes e os argumentos que são aceitos e valorizados dentro dessa formação discursiva. Assim, a autoria dos votos reflete a interação entre a subjetividade do ministro e as limitações e possibilidades oferecidas pela formação discursiva do direito constitucional.

Muitos podem se perguntar o porquê da escolha de analisar os votos, ou ainda, afirmar que a inscrição dos ministros em determinadas formações discursivas e ideológicas não mudam o cenário da educação no Brasil, mas lanço de volta o questionamento: Se a interpretação feita pela suprema corte não influi no político, por quê há tanto alvoroço no momento em que o Presidente da República escolhe um Ministro do STF? Porque significa. O voto de um ministro é o funcionamento do político dentro do funcionamento discursivo que é próprio do Direito. São os votos completos, que expressam a exterioridade dos textos jurídicos que, muitas vezes, são apagados pela letra da lei.

Por uma questão de organização, optamos por mobilizar as sequências discursivas na ordem em que elas aparecem no julgamento.

Começamos então a nossa análise com sequências discursivas do voto do Min. Luís Roberto Barroso, relator do caso. Cumpre retomar o que pontuamos no capítulo metodológico de que o ministro relator de um caso no Supremo Tribunal Federal (STF) tem um papel importante no andamento e na decisão dos processos. Suas responsabilidades são diversas e incluem várias etapas do procedimento judicial, entre elas o exame inicial dos requisitos formais e legais, as providências e o relatório geral sobre o caso. É também o voto do relator do caso que é tomado como referencial para o voto dos demais ministros: que podem acompanhá-lo na sua tese final ou abrir uma divergência.

Como vimos na seção anterior, a peça inaugural da discussão jurídica no STF foi o mandado de segurança com pedido de liminar que versava sobre a possibilidade do estudo

domiciliar ou *homeschooling*. Ao chegar no STF, por se tratar de uma corte superior, a discussão passa a ser acerca da constitucionalidade do ensino domiciliar/homeschooling. A seguir, a primeira sequência discursiva:

SD1 – (...)o fato de eu considerar, como vou considerar, o ensino domiciliar como compatível com a Constituição não significa que eu esteja dizendo que eu considero esta opção melhor ou pior, porque acho que esse juízo não é meu. Apenas esclareço que eu procurei educar os meus próprios filhos dentro de uma escolarização formal. Acho que uma boa escola é importante para uma criança. Porém, eu respeito as opções e as circunstâncias de quem opte por um caminho diferente.

O trecho inicia com uma clara distinção entre o posicionamento jurídico do ministro e sua opinião pessoal: “o fato de eu considerar, como vou considerar, o ensino domiciliar como compatível com a Constituição não significa que eu esteja dizendo que eu considero esta opção melhor ou pior, porque acho que esse juízo não é meu.”

Esta afirmação demonstra a separação entre o papel institucional do ministro como intérprete da Constituição e suas preferências pessoais. Isso é fundamental para compreender como o político e o jurídico se entrelaçam neste contexto, pois o ministro reconhece a constitucionalidade do ensino domiciliar, ao mesmo tempo que se de julgar o mérito da opção em termos de qualidade educacional. As Adverbializações como “Apenas esclareço” minimizam a importância da subjetividade do sujeito.

Esta postura reflete um princípio importante do funcionamento jurídico: a interpretação constitucional não deve ser confundida com juízos de valor pessoais sobre a eficácia ou desejabilidade de uma prática. O ministro prossegue compartilhando sua experiência pessoal: “*Apenas esclareço que eu procurei educar os meus próprios filhos dentro de uma escolarização formal. Acho que uma boa escola é importante para uma criança.*”

Aqui, observamos uma interseção entre o pessoal e o institucional. Ao mencionar sua escolha pela educação formal para seus filhos e expressar a importância de uma “boa escola”, o ministro reforça o valor da instituição escolar tradicional e implicitamente reconhece a escola como um espaço importante de formação.

Esta declaração, embora pessoal, carrega um peso institucional, pois vem de uma autoridade do STF. Ela sugere que, mesmo reconhecendo a constitucionalidade do homeschooling, o ministro ainda vê valor na escolarização tradicional.

O trecho conclui com uma afirmação de respeito à diversidade de escolhas:

“Porém, eu respeito as opções e as circunstâncias de quem opte por um caminho diferente.” Esta declaração nos mostra como o político e o jurídico se manifestam neste

contexto reconhecendo a existência do pluralismo educacional e validando a legitimidade de escolhas alternativas à educação formal.

Vejamos a próxima sequência discursiva.

SD2 - Como mencionado, a educação domiciliar visa à instrução formal de crianças e adolescentes, tendo como base os currículos escolares adotados na rede regular de ensino, ainda que haja algumas adaptações pelos pais. Não se pretende negar a importância da escola, do conhecimento formal, dos currículos escolares ou de avaliações periódicas como **agentes importantes** de instrução infanto-juvenil, mas sim garantir a autonomia dos pais na direção e responsabilidade do ensino dos seus filhos. Tanto é assim que a grande maioria das crianças educadas em casa não só aprendem o currículo tradicional, mas são submetidas às mesmas avaliações periódicas utilizadas nas escolas.

O que observamos na SD2 é a busca por estabelecer um equilíbrio entre o reconhecimento da importância das instituições educacionais públicas e a defesa da autonomia familiar na educação. A fronteira entre o espaço público e o privado é representada de forma fluida, com elementos de ambos os domínios se entrelaçando.

O termo “Formal” é utilizado duas vezes para caracterizar a instrução e o conhecimento, numa tentativa de equiparar a educação domiciliar à educação escolar em termos de estrutura e conteúdo.

É possível apreender que na SD2 é enfatizado que a educação domiciliar não visa substituir completamente o sistema educacional público, mas sim complementá-lo sob a direção dos pais. Isso é evidenciado pelo uso de expressões como “não se pretende negar a importância da escola” e pela menção à utilização dos currículos e avaliações escolares. O termo “Regular” aparece aplicado à rede de ensino o que acaba por estabelecer um padrão de comparação para a educação domiciliar

A representação da família como agente principal da educação é reforçada pela ênfase na “autonomia dos pais” e na sua responsabilidade pelo ensino. Isso sugere uma expansão do domínio privado (família) sobre uma área tradicionalmente associada ao espaço público (educação formal), ao mesmo tempo que é utilizado o termo “Importante” qualifica os agentes de instrução tradicionais, reconhecendo seu valor, mas não os colocando como indispensáveis ou únicos.

Ao mesmo tempo, os sentidos apreendidos na SD2 buscam legitimar a educação domiciliar ao alinhá-la com as práticas e padrões do sistema educacional público. Isso é feito através da menção ao uso de currículos escolares e à submissão às mesmas avaliações periódicas utilizadas nas escolas.

SD3 – Em diversos países, o *homeschooling* é adotado sem que haja **relatos de graves problemas educacionais**. Pelo contrário, a maioria dos Estados que autorizam a prática e possuem quantitativos elevados de *homeschoolers* costuma figurar no topo dos principais rankings internacionais de educação (Finlândia, Estados Unidos, Reino Unido, Canadá e Irlanda). É certo que a adoção do ensino domiciliar **não é a causa para o alto desempenho educacional dessas localidades**, mas não há como ignorar que a prática não parece prejudicar o desenvolvimento acadêmico normal e pleno das crianças e adolescentes dessas nações.

O que podemos apreender da SD3 é que há uma estratégia discursiva que busca legitimar o *homeschooling* por meio de comparações internacionais e dados estatísticos. Ao mencionar que "diversos países" adotam a prática "sem que haja relatos de graves problemas educacionais", a SD3 constrói no imaginário do leitor uma imagem positiva do ensino domiciliar. Esta abordagem visa influenciar a percepção política sobre o tema, sugerindo que a prática é segura e eficaz.

Lembre-mo-nos que aqui o Sujeito importa, pois trata-se do voto do relator que deverá ser seguido ou não pelos demais ministros. Por isso, o político é tão bem trabalhado na construção dos argumentos. A referência a "rankings internacionais de educação" e a listagem de países desenvolvidos (Finlândia, Estados Unidos, Reino Unido, Canadá e Irlanda) que permitem o *homeschooling* serve como um argumento de autoridade. Isso demonstra uma tentativa de validar a prática através de exemplos de nações consideradas bem-sucedidas em termos educacionais.

Além disso, é possível perceber na SD3 uma tensão entre o papel do Estado (espaço público) e o da família (espaço privado) no que diz respeito a Educação dos filhos. Ao defender o *homeschooling*, o texto abre sentidos para o questionamento do que pode ser considerado um monopólio estatal sobre a educação formal, sugerindo que a esfera privada (família) pode ser igualmente ou mais competente nesse aspecto.

A menção ao "desenvolvimento acadêmico normal e pleno das crianças e adolescentes" em países que permitem o ensino domiciliar sugere que a educação pode ser efetivamente realizada no âmbito privado, desafiando a noção de que a escola pública é o único espaço legítimo para a formação educacional.

Embora o texto argumente em favor do *homeschooling*, ele ainda reconhece implicitamente o papel do Estado como regulador e avaliador da educação. A referência a "rankings internacionais" e "desempenho educacional" sugere que, mesmo em um cenário de ensino domiciliar, o Estado mantém sua função de estabelecer padrões e avaliar resultados educacionais.

A afirmação de que "a adoção do ensino domiciliar não é a causa para o alto desempenho educacional" dessas localidades demonstra uma cautela retórica, reconhecendo que o Estado ainda tem um papel importante na configuração do sistema educacional como um todo.

Vejamos a próxima sequência discursiva.

SD4 - É preciso ter em mente, ainda, que, apesar de consistir em um método pedagógico não convencional, a educação doméstica **possui a mesma finalidade dos estabelecimentos escolares: o ensino formal e curricular**, de modo a permitir que as crianças possam adquirir raciocínio crítico, julgamento independente e autonomia individual para realizarem suas próprias escolhas e refletirem sobre o mundo à sua volta. **Tanto é assim que, embora haja certa adaptação no currículo, os pais *homeschoolers* costumam adotar o mesmo programa mínimo seguido pelas escolas**, visando ao pleno desenvolvimento, preparo e capacitação dos seus filhos para o exercício do trabalho e da cidadania, qualificando-os para se tornarem membros ativos da economia e ingressarem no mercado de trabalho.

O que podemos perceber da SD4 é uma argumentação que busca legitimar a educação domiciliar (*homeschooling*) como uma alternativa válida à educação escolar tradicional. Essa construção discursiva revela elementos políticos importantes no que se refere aos sentidos sobre a escola. Quando o sujeito enfatiza que a educação doméstica tem a mesma finalidade dos estabelecimentos escolares, ele ignora que o ambiente escolar vai muito além do que um mero espaço físico para a reprodução de conteúdo.

Na SD4 a escola parece ser vista apenas sob o olhar da reprodução do conteúdo, quando na verdade a escola é também espaço de socialização de saberes, da convivência com o diferente.

Ao afirmar que os pais *homeschoolers* adotam programas similares aos das escolas, a SD4 sugere uma transferência da responsabilidade educacional do Estado para a família, borrando as fronteiras tradicionais entre público e privado na educação. A SD4 enfatiza que a educação domiciliar visa ao "pleno desenvolvimento, preparo e capacitação dos seus filhos para o exercício do trabalho e da cidadania". Essa construção discursiva mantém os objetivos públicos da educação, mesmo quando realizada no âmbito privado.

Embora o texto argumente em favor da educação domiciliar, ele ainda revela o papel do Estado como articulador simbólico e político no campo da educação ao mencionar "programa mínimo seguido pelas escolas" indica que, mesmo na defesa do *homeschooling*, há um reconhecimento implícito do papel do Estado na definição de padrões educacionais. Ou ainda, ao mencionar a preparação dos indivíduos para "se tornarem membros ativos da economia e ingressarem no mercado de trabalho". Essa construção discursiva alinha-se com

objetivos tradicionalmente associados à educação pública, reafirmando o papel do Estado na formação de cidadãos produtivos.

Ao destacar a formação de indivíduos com "raciocínio crítico" e capazes de "refletirem sobre o mundo à sua volta", a SD4 mantém objetivos sociais geralmente associados à educação pública. Isso sugere que, mesmo na educação domiciliar, o Estado permanece como um articulador simbólico dos objetivos educacionais.

Vejamos a próxima sequência discursiva.

SD5 - Afinal, não se pode pressupor que **agentes estatais – ou educadores em geral – são mais capazes de saber o que é melhor para os filhos do que os próprios pais**, considerando que eles possuem um vínculo especial de amor e cuidado, além de conhecerem mais profundamente suas potencialidades, características e interesses.

Podemos observar que na SD5 há uma busca pela legitimação do homeschooling por meio da valorização do papel dos pais na educação dos filhos. Aqui, ao afirmar que "não se pode pressupor que agentes estatais – ou educadores em geral – são mais capazes de saber o que é melhor para os filhos do que os próprios pais", o discurso constrói uma oposição entre família e Estado/escola, posicionando os pais como mais aptos a decidir sobre a educação dos filhos.

Esta construção discursiva revela uma visão política que privilegia o direito individual e familiar em detrimento do papel do Estado na educação, alinhando-se a uma formação discursiva liberal, ou seja, de Estado mínimo.

O discurso constrói uma fronteira entre o espaço privado (família) e o espaço público (Estado/escola), ao atribuir aos pais um "vínculo especial de amor e cuidado" e um conhecimento mais profundo dos filhos, ao mesmo tempo em que renega que professores ou agentes estatais possam criar vínculos de afeto ou cuidado. É como se o Estado – na figura dos agentes estatais ou educadores – não fossem capazes de enxergar potencialidades, características ou interesses nos alunos.

A escolha do termo “agentes estatais” ou “educadores” em detrimento do termo “professor” também significa. Talvez porquê no imaginário, o professor é inscrito como uma pessoa que exercer uma relação de proximidade com os alunos, o que mesmo que inconscientemente não faz parte da formação discursiva em questão de separação entre a simbologia de amor e cuidado da Família e regulação e burocrática do Estado. O papel do professor é simbolizado de forma bastante crítica e diminuída nesta sequência discursiva. Ao incluir os "educadores em geral" junto aos "agentes estatais" como menos capazes que os pais

de saber o que é melhor para as crianças, o discurso desvaloriza o conhecimento profissional e a formação específica dos professores.

Esta demarcação discursiva das fronteiras entre público e privado nos sugere uma visão que busca ampliar o espaço privado (familiar) na educação, em detrimento do espaço público representado pela escola.

Isto porque o discurso posiciona o Estado e seus agentes (incluindo educadores) em uma posição secundária e até antagônica em relação à família no campo da educação. Ao questionar a capacidade dos agentes estatais de "saber o que é melhor para os filhos", o texto desafia simbolicamente o papel tradicional do Estado como articulador central das políticas educacionais. Esta construção simbólica do professor como alguém menos capaz que os pais de compreender e atender às necessidades educacionais das crianças representa um desafio à autoridade e legitimidade profissional dos educadores. O discurso sugere que o vínculo afetivo e o conhecimento pessoal dos pais sobre os filhos são mais relevantes para a educação do que a formação pedagógica e a experiência profissional dos professores.

Vejamos a próxima sequência discursiva.

SD6 - Além disso, não se pode concluir que a escolarização foi o método pedagógico escolhido com exclusividade pela Constituição e que **caberia aos pais somente decidir a escola** que seus filhos frequentarão.

A SD6 demonstra-nos uma tensão entre as diferentes interpretações da Constituição no que diz respeito à educação. A expressão “não se pode concluir” indica uma contestação a uma interpretação prévia ou predominante, aberta a um debate político-jurídico em curso. Como já vimos, isto é próprio do movimento da construção da discursividade do Direito, em que há a tentativa de uma aparente estabilização de interpretações sobre o assunto. No âmbito dos tribunais superiores, esta aparente estabilização se dá no elemento da constitucionalidade.

A SD6 aborda diretamente a questão da delimitação das fronteiras entre o espaço público (Estado) e o privado (Família) no contexto educacional, quando mobiliza o termo “escolarização” como um gênero, ao referir-se às normas contidas na Constituição. Do mesmo modo, é possível apreender que há o funcionamento de um discurso em prol do papel da família – representada pelos sujeitos “pais”, quando há a utilização do advérbio “somente”, na tentativa de simbolizar que em não sendo permitido o homeschooling, os pais não teriam papel ativo na decisão da educação dos filhos.

A afirmação de que a escolarização não foi escolhida com “exclusividade” pela Constituição abre sentidos para outras formas de educação, potencialmente incluindo o

*homeschooling*. Há então uma flexibilização das fronteiras entre o público e o privado na educação.

O discurso também revela o papel do Estado como um articulador simbólico e político no campo da educação de várias maneiras, enfatizando o papel do STF, como órgão do Estado, que está interpretando a Constituição, definindo os limites e possibilidades da educação. Ao mesmo tempo em que há um discurso que busca equilibrar os interesses do Estado (escolarização) e das famílias (escolha educacional).

Embora não mencionado explicitamente, o papel do professor está implicitamente simbolizado na SD6, na sugestão de que a escolarização não é o único método pedagógico constitucionalmente válido, podendo ser interpretada como um desafio à centralidade tradicional do professor no processo educativo. Essa abertura para outras formas de educação além da escolarização tradicional, poderia demonstrar uma possível redefinição ou flexibilização do papel do professor.

Em conclusão, a sequência discursiva analisada revela uma complexa negociação entre os papéis do Estado, da família e dos educadores profissionais no contexto educacional brasileiro.

Vejamos a próxima sequência discursiva.

**SD7 - Cabe ao poder público disponibilizar o acesso às escolas, mas cabe aos pais, no seu dever constitucional de educar seus filhos (art. 229, CF/88), escolher o método e o tipo de educação que será dada, o que inclui o ensino doméstico como uma modalidade legítima dentro da pluralidade pedagógica** reconhecida pela Constituição (art. 206, III). Em outras palavras, caso decida pelo método escolar de ensino, os pais devem assegurar que seus filhos compareçam à escola, mas isso não veda a adoção de método de **ensino alternativo** como o *homeschooling*.

A SD7 apresenta uma construção discursiva que busca equilibrar as responsabilidades do Estado e da família na educação, evidenciando a complexidade política da questão. O uso de expressões como “cabe ao poder público” e “cabe aos pais” estabelece uma divisão de responsabilidades, abrindo sentidos para uma negociação entre as esferas pública e privada. Ou seja, o Estado é responsável por disponibilizar o acesso à educação, mas a escolha do método é uma prerrogativa privada.

A menção à Constituição Federal (art. 229 e art. 206, III) tomada como um referencial discursivo para legitimar o argumento, demonstra como o funcionamento do discurso jurídico é utilizado para construir uma aparente transparência sobre o tema.

O funcionamento discursivo da SD7 pode ser simbolizado pela palavra flexibilização, pois ao propor que a escolha do método educacional é uma prerrogativa familiar, mesmo que o acesso à educação seja garantido pelo Estado, reconhece-se que o ensino doméstico é uma modalidade legítima.

A SD sugere que o espaço privado (família) tem autonomia para decidir sobre a educação, desde que cumpra com os seus deveres constitucionais. Isso cria uma zona de interseção entre o público e o privado, onde o Estado reconhece e regula, mas não impõe um único método.

A expressão “pluralidade pedagógica reconhecida pela Constituição” é utilizada para justificar a inclusão do *homeschooling* como uma opção educacional legítima, ampliando assim o escopo do que é considerado uma educação aceitável no âmbito privado.

O Estado é o tempo todo posicionado como provedor do acesso à educação, mas não como o único responsável pelo processo educativo em si, sendo mais um facilitador do acesso à educação – no momento em que garante que as escolas estejam disponíveis – do que fiscalizador, uma vez que não necessariamente obriga a frequência escolar.

A SD7 nos apresenta uma reconfiguração do papel do Estado, que passa de regulador exclusivo – numa visão garantista da Constituição, para facilitador de múltiplas modalidades educacionais, incluindo o *homeschooling*. Isso indica uma mudança na concepção do Estado como articulador político no campo da educação.

Embora não seja explicitamente mencionado, o papel do professor na SD7 é indiretamente simbolizado. A legitimação do *homeschooling* como método alternativo de ensino implica uma potencial diminuição da centralidade do professor no processo educativo tradicional.

A ausência de menção direta ao papel do professor na sequência discursiva pode ser interpretada como uma desvalorização significativa da figura do educador profissional, sugerindo que a educação formal escolar não é a única forma válida de transmissão de conhecimento. O que é reforçado na próxima sequência discursiva, vejamos.

**SD8 - Nada garante que os pais que apenas matriculam seus filhos na escola, sem acompanhá-los devidamente, asseguram uma melhor educação do que os que optam pelo ensino domiciliar. Pelo contrário, o esforço inerente ao *homeschooling* parece demonstrar uma preocupação ainda maior com a educação das crianças e adolescentes.**

A SD8 toma como referência a argumentação de que a educação escolar tradicional é necessariamente superior ao ensino domiciliar. A oração: “Nada garante que os pais que

apenas matriculam seus filhos na escola, sem acompanhá-los devidamente, asseguram uma melhor educação do que os que optam pelo ensino domiciliar” é construída discursivamente para criticar a eficácia do sistema educacional convencional, questionando políticas educacionais estabelecidas.

As conjunções adverbiais “nada garante que”, “mais que”, “ainda maior” estabelecem o sentido de comparação para questionar a eficácia do sistema educacional tradicional em relação ao *homeschooling*. Ao afirmar que “nada garante” a superioridade da educação escolar sobre o *homeschooling*, o Ministro sugere que a responsabilidade pela educação pode ser melhor assumida pela família do que pelo Estado. Isso desloca a subjetividade educacional do público para o privado, questionando a necessidade de intervenção estatal na educação. A preocupação dos pais com a educação de seus filhos é elevada a um nível de uma virtude, em que o Estado não pode garantir, criando uma dicotomia entre a burocracia estatal e o cuidado familiar.

A sugestão do ministro em afirmar que a mera matrícula na escola não garante uma educação de qualidade, abre sentidos para o questionamento da eficácia do sistema público de ensino, ao mesmo tempo em que valoriza a iniciativa privada dos pais no ensino domiciliar. A construção do político acontece pela desconfiança no sistema estatal e pela valorização da responsabilidade individual dos pais.

O uso da expressão “Pelo contrário” reforça a contraposição à ideia predominante, indicando uma tentativa de reconfigurar o entendimento sobre a qualidade da educação. Essa estratégia discursiva visa desconstruir a noção de que a escola é o único ou o melhor espaço para a educação, abrindo caminho para a legitimação do *homeschooling* como uma alternativa viável.

A SD8 também evidencia uma tensão na delimitação entre o espaço público (representado pela escola) e o privado (representado pela família), ao afirmar que o “*esforço inerente ao homeschooling parece demonstrar uma preocupação ainda maior com a educação das crianças e adolescentes*”, ou seja, há a derivação de sentidos como os pais que praticam o *homeschooling* são mais preocupados com a educação de seus filhos do que pais que matriculam seus filhos na escola.

Ao questionar a eficácia do sistema escolar tradicional e abrir espaço para alternativas como o *homeschooling*, a SD8 também abre espaço para uma reavaliação do papel do Estado como principal provedor e regulador da educação.

Contudo, é importante notar que a própria existência deste debate no âmbito do STF reafirma o papel do Estado como articulador simbólico e político no campo da educação. O

Estado, representado pelo Supremo Tribunal Federal, continua sendo a instância que decide sobre a legitimidade e os limites das práticas educacionais, mesmo quando estas ocorrem no âmbito privado.

Na SD8, a escola e o professor são simbolizados de maneira negativa nesta sequência discursiva. A escola é vista como um espaço onde a educação pode ser negligenciada, enquanto o professor é implicitamente desvalorizado, pois a educação domiciliar é apresentada como uma alternativa mais dedicada e eficaz. A ausência de acompanhamento dos pais na escola é contrastada com o esforço inerente ao homeschooling, sugerindo que a escola pode ser um ambiente onde a responsabilidade educacional é diluída ou transferida para terceiros, ao contrário do ensino domiciliar, onde os pais assumem integralmente essa responsabilidade.

Esta construção discursiva parece atribuir um papel secundário à escola e aos professores, colocando-os como insuficientes por si só para garantir uma educação de qualidade. Em contrapartida, o discurso eleva o papel dos pais no processo educacional, sugerindo que seu envolvimento ativo (como no caso do homeschooling) pode resultar em uma educação de maior qualidade.

Em suma, podemos dizer que o Estado é retratado como um articulador simbólico que deveria facilitar e não obstruir a educação. A crítica implícita ao sistema escolar sugere que o Estado falha em seu papel de garantir uma educação de qualidade, enquanto os pais que optam pelo homeschooling são vistos como mais dedicados e preocupados com a formação de seus filhos. Isso coloca o Estado em uma posição de mediador que deveria reconhecer e valorizar as iniciativas privadas na educação, em vez de impor um modelo único de ensino. Vejamos a última sequência discursiva escolhida no voto do ministro Luís Roberto Barroso.

SD9 - Afinal, há de se concordar **que a escola, ainda que importante**, não é o único local em que se pode conhecer outras concepções de mundo, conviver com a diversidade ou obter uma formação plural. Ensino doméstico não é sinônimo de segregação domiciliar.

Inicialmente, o uso da expressão "*há de se concordar*" sugere uma tentativa de estabelecer um consenso, uma estratégia discursiva comum no campo político para legitimar uma posição. Essa construção discursiva visa a abrir espaço para a aceitação do ensino domiciliar como uma alternativa válida.

A SD9 estabelece uma tensão entre os papéis do Estado e da família na educação. Ao reconhecer que "*a escola ... não é o único local*" para a formação plural e convivência com a

diversidade, o discurso desloca parcialmente a centralidade do espaço público (escola) para o espaço privado (família). Isso sugere uma flexibilização das fronteiras tradicionais entre esses dois âmbitos.

No entanto, ao mesmo tempo em que relativiza a exclusividade da escola, o discurso não nega sua importância, mantendo-a como referência (“*ainda que importante*”). Essa articulação discursiva posiciona o Estado como regulador simbólico — responsável por garantir que a educação doméstica não resulte em “*segregação domiciliar*” —, mas reconhece a autonomia da família na escolha do modelo educacional.

A construção argumentativa que inicia-se com “*Afinal, há de se concordar*”, marca uma posição de autoridade que busca estabelecer um consenso. Esta estrutura discursiva demonstra uma tentativa de naturalização do argumento, característica própria do funcionamento do discurso político-jurídico.

O funcionamento dos sentidos da SD8 podem ser vistos da seguinte maneira:

S1: A educação não está restrita ao ambiente escolar

S2: O domicílio pode ser um espaço legítimo de formação

S3: A diversidade não é monopólio da instituição escolar

Observamos também que o Estado aparece implicitamente na sequência discursiva como um mediador entre diferentes interesses e valores. A menção à diversidade e à formação plural remete à responsabilidade estatal de assegurar esses princípios na educação, independentemente do modelo adotado (escolar ou domiciliar). Assim, o Estado é simbolicamente posicionado como guardião dos direitos fundamentais relacionados à educação, mesmo quando permite alternativas fora do sistema escolar tradicional.

Essa posição reforça a ideia de que o Estado não abdica de seu papel na regulação da educação, mas admite formas mais flexíveis de articulação entre os espaços público e privado. Ao permitir o homeschooling sob certas condições, ele reafirma sua função política de garantir direitos coletivos enquanto respeita escolhas individuais.

A SD9 estabelece uma importante distinção ao afirmar que “*a escola, ainda que importante, não é o único local*”, demonstrando um movimento discursivo que reconhece a legitimidade da instituição escolar, ao mesmo tempo que questiona seu monopólio sobre o processo educativo.

Embora a sequência discursiva não mencione diretamente o professor, ela implica uma resignificação do seu papel. Ao afirmar que “*o ensino doméstico não é sinônimo de segregação domiciliar*”, há uma tentativa de legitimar práticas educacionais que não

dependem exclusivamente da figura do professor formalmente instituído no ambiente escolar. O professor é simbolicamente deslocado dos seus lugares tradicionais de detentor exclusivo do conhecimento, mediador da diversidade e representante institucional da formação.

A expressão "formação plural" é utilizada como um elemento discursivo que busca legitimar o ensino domiciliar, sugerindo que a pluralidade formativa não está necessariamente vinculada à presença do professor ou ao ambiente escolar tradicional.

A afirmação final "Ensino doméstico não é sinônimo de segregação domiciliar" funciona como um contra-argumento antecipado, revelando as tensões existentes no debate sobre a legitimidade do homeschooling e o papel do Estado na educação.

A sequência discursiva em questão trabalha na desconstrução da dicotomia rígida entre o espaço público (escola) e o privado (família/casa) no contexto educacional. Ao afirmar que a escola "*não é o único local*" para certos aspectos da formação, o discurso sugere uma permeabilidade entre esses espaços. Essa abordagem desafia a noção tradicional de que a educação formal é domínio exclusivo do espaço público institucionalizado.

A partir daqui, traremos recortes discursivos dos votos do ministro Alexandre de Moraes. Importante salientar que o ministro Moraes trouxe uma divergência ao voto do ministro Barroso. Insta dizer que é da sua própria natureza do funcionamento de órgãos de julgamento colegiados que ocorram essas diferenças de visões. Afinal, do ponto de vista da AD, não somos todos sendo constituídos por meio de nossas formações ideológicas? Mais que isso, é próprio do funcionamento discursivo do Direito que, além de divergência ocorra também o conflito.

Esses dois fenômenos – a divergência e o conflito – desdobram-se em planos também diferentes, que não necessariamente se conectam. As divergências estão no processo, na interpretação da Constituição, na compatibilização das leis, na análise dos conflitos jurídicos que chegam ao tribunal. Os conflitos se alimentam da relação do tribunal com o funcionamento do político.

Por este motivo, ao final do julgamento Moraes teve a sua tese como vencedora no julgamento, por saber melhor trabalhar com o jogo de sentidos abertos por sua divergência e deslizar nas fronteiras de formações discursivas de outros ministros? Talvez. O fato é, que “vence” no funcionamento discursivo do Direito aquele que melhor consegue mobilizar o jurídico e o político na fabricação do consenso.

Vejamos as sequências discursivas selecionadas.

SD10 - a Constituição deixou **bem claro**, como um dos primeiros princípios no art. 206, a coexistência do **ensino público e privado**. Então, o ensino privado pode ser coletivo, comunitário, como prevê o art. 213, ou ainda, domiciliar. Não me parece possível extrair da Constituição Federal **a vedação do ensino privado individual**, na modalidade ensino domiciliar.

O discurso apresentado na SD10 demonstra uma interpretação constitucional que busca legitimar o ensino domiciliar (*homeschooling*) como uma modalidade de ensino privado. Na SD10, o ministro utiliza a Constituição Federal como base argumentativa para legitimar sua posição sobre o ensino domiciliar. A tomada de posição da Constituição logo de cara como referência, insere a decisão no campo do político, entendido como o espaço de deliberação e disputa em torno de valores coletivos.

Há uma tentativa de construir a ideia de neutralidade jurídica ao afirmar que "*não me parece possível extrair da Constituição Federal a vedação do ensino privado individual*". Esse posicionamento reforça o papel do STF como intérprete da Constituição, mas também evidencia uma escolha política ao validar o *homeschooling* como modalidade legítima.

Também há na SD10 uma distinção clara entre o ensino público e o privado, mas também há expansão da noção de ensino privado para incluir o ensino domiciliar. Podemos notar essa construção discursiva das fronteiras da seguinte maneira:

- 1) A afirmação da coexistência entre ensino público e privado;
- 2) A expansão do conceito de ensino privado (coletivo, comunitário, domiciliar)
- 3) A interpretação que não veda o "ensino privado individual"

Ao mencionar que o ensino privado pode ser "coletivo, comunitário [...] ou ainda domiciliar", o ministro amplia a interpretação constitucional para incluir a educação domiciliar como uma extensão legítima da esfera privada no campo educacional. O que podemos perceber é que há uma flexibilização do papel de regulação da figura do Estado.

No entanto, essa flexibilização pode gerar tensões sobre os limites dessa autonomia: até que ponto o ensino domiciliar preserva os direitos fundamentais das crianças à educação plena e à socialização? Essa questão subjacente evidencia os desafios de delimitar as fronteiras entre os dois âmbitos: o Público e o Privado.

Ao validar o *homeschooling* com base na ausência de vedação explícita na Constituição, o discurso desloca parte da responsabilidade estatal para as famílias, sem discutir profundamente os mecanismos regulatórios ou supervisores que assegurariam a qualidade dessa educação.

Esse movimento revela uma tensão intrínseca: enquanto articulador simbólico, o Estado estabelece diretrizes gerais; porém, ao abrir espaço para práticas privadas no campo educacional, ele pode enfraquecer seu papel político de garantir universalidade e equidade no acesso à educação.

Na SD10, há uma ausência explícita de menção ao papel da escola e do professor. Contudo, essa omissão é significativa, pois o apagamento da demonstra a desvalorização da centralidade da escola como espaço coletivo de aprendizagem e socialização. Ao legitimar o ensino domiciliar com base na autonomia privada das famílias, ele reduz simbolicamente a função socializadora da escola.

O professor também pode ser simbolicamente deslocado nesse contexto. No modelo tradicional de ensino público ou privado coletivo, o professor é mediador essencial do processo educativo; já no *homeschooling*, essa mediação é transferida para os pais ou tutores familiares.

Essa mudança pode ser interpretada como um enfraquecimento da figura institucionalizada do professor enquanto agente pedagógico qualificado e reconhecido pelo Estado.

Vejamos a próxima sequência discursiva mobilizada:

SD11- no *homeschooling* puro, apesar de aceitar um patamar mínimo e objetivo quanto à formação das crianças e jovens, entende que a educação é tarefa primordial da família e **só subsidiariamente do Estado, cujas escolas serão utilizadas de maneira alternativa somente pelos pais que se considerarem incapazes de educar seus filhos.** A Constituição Federal admite um *homeschooling* que pode ser denominado “utilitarista” ou “*ensino domiciliar por conveniência circunstancial*”, que tem suas razões entre as várias que foram alegadas da tribuna, nas diversas sustentações orais – a questão religiosa, de *bullying*, de drogas nas escolas, de violência.

Na SD11 evidenciamos uma hierarquia na responsabilidade educacional, colocando a família como "primordial" e o Estado como "subsidiário". Há uma negociação discursiva sobre os limites da intervenção estatal, reconhecendo um "patamar mínimo e objetivo" na formação educacional. A construção discursiva das fronteiras entre o público e o privado é marcada por alguns sentidos, quais sejam:

- 1) A Primazia do privado: a família é posicionada como a principal responsável pela educação, relegando o Estado a um papel secundário.
- 2) A Condicionalidade do público: As escolas públicas são apresentadas como uma opção alternativa, a ser utilizada apenas quando os pais se julgarem incapazes.

3) As Justificativas do privado: São elencadas razões para o *homeschooling* que pertencem à esfera privada (religião, *bullying*) e à pública (drogas, violência nas escolas), borrando as fronteiras entre ambas.

A formulação de que "*a educação é tarefa primordial da família e só subsidiariamente do Estado*" reflete uma visão que desloca o protagonismo do Estado como garantidor do direito à educação, atribuindo à família um papel central. Essa construção discursiva evidencia que o Estado atua como um agente secundário, apenas em situações de incapacidade familiar. Isso despolitiza parcialmente o papel estatal, enfraquecendo sua função como garantidor universal de direitos.

O *homeschooling* é apresentado como uma escolha legítima e justificada por questões sociais (*bullying*, drogas, violência), deslocando a responsabilidade por problemas estruturais das escolas para decisões individuais das famílias.

O discurso que se apresenta na SD11, portanto, articula o político ao tensionar os limites da atuação estatal em relação à esfera privada, configurando a educação como um campo de disputa simbólica entre direitos coletivos e liberdades individuais. O uso do termo "subsidiariamente" indica que a atuação estatal ocorre apenas em caráter complementar ou alternativo, subordinando as políticas públicas às decisões privadas.

Na SD11 o ministro admite que o *homeschooling* deve atender a um "patamar mínimo e objetivo quanto à formação", indicando que o Estado ainda exerce controle regulatório sobre os padrões educacionais.

Cabe destacar que a expressão "ensino domiciliar por conveniência circunstancial" produz o sentido de que o Estado reconhece as motivações práticas das famílias, mas não abdica completamente de sua função normativa.

Na SD11, a simbolização do papel da escola e do professor é construída de forma indireta e, em certa medida, negativa, pois as escolas são simbolizadas como instituições de recurso secundário, utilizadas apenas quando os pais se consideram incapazes de educar seus filhos, e ainda são implicitamente caracterizadas como ambientes potencialmente problemáticos na afirmação de que "*as escolas serão utilizadas de maneira alternativa*", o discurso relega a escola a um papel secundário ou complementar, enfraquecendo sua centralidade na formação cidadã.

Notavelmente, o papel do professor é omitido na sequência discursiva, sugerindo uma desvalorização implícita da função docente no contexto do *homeschooling*. O discurso jurídico, representado pela SD11 reflete tensões sociais e políticas que estabelecem uma

separação rígida entre público e privado, onde os problemas sociais são mais bem resolvidos no âmbito doméstico do que por meio de políticas públicas.

Vejam os a próxima sequência discursiva.

SD12- O fato de a família também ser solidária no dever de participar da educação **não permite que possa afastar o Estado**, assim como o Estado jamais poderá afastá-la. Não se trata de opção, porque essa solidariedade, como iniciei dizendo, **foi uma cristalina decisão do legislador constituinte** e dá-se em prol da criança, do jovem, do adolescente. **Nem Estado e nem família podem abrir mão dessa convivência, pois é um dever de ambos.** Portanto, somente é admitida pela Constituição Federal a possibilidade do "ensino domiciliar utilitarista", com base no dever solidário Família/Estado, com regramento legal, com fiscalização, com avaliações periódicas e observância das finalidades e objetivos constitucionais.

Na SD12 há uma articulação entre o Estado e a família como sujeitos solidários no campo da educação. O discurso enfatiza que essa solidariedade não é uma escolha individual ou facultativa, mas uma “cristalina decisão do legislador constituinte”.

A estrutura argumentativa da SD12 estabelece uma relação de poder entre Estado e Família através do uso de modalizações deonticas como “não permite”, “jamais poderá” e “não pode”, que marcam obrigatoriedade e proibição. A expressão “cristalina decisão do legislador constituinte” funciona como um argumento de autoridade que legitima esta relação.

O uso do adjetivo “cristalina” merece ser discursivizado por nós, uma vez que podemos retomar o modo de funcionamento do Direito, quando falamos do juridismo e da pretensa ilusão de transparência no texto legal.

Esse elemento remete à ideia de que o político é regido por normas constitucionais que estabelecem deveres compartilhados e irrenunciáveis. A menção ao “dever solidário” reforça a ideia de que o espaço político é marcado pela interdependência entre diferentes esferas sociais, sendo o Estado um mediador central.

O uso dos termos “regramento legal”, “fiscalização” e “avaliações periódicas” evidencia a construção da ideia de intervenção estatal como necessária para garantir os direitos da criança, do jovem e do adolescente. Assim, o político é configurado como um espaço de regulação e controle, em que o Estado atua como garantidor das finalidades constitucionais.

A SD12 desconstrói qualquer oposição binária entre público e privado ao posicionar ambos como corresponsáveis pela educação. O termo “ensino domiciliar utilitarista” emerge como uma formação discursiva que tenta conciliar as tensões entre os espaços público e privado, sempre sob a égide do Estado como regulador principal.

A materialidade linguística revela uma formação ideológica que privilegia a complementaridade entre Estado e Família, rejeitando posições extremas de exclusividade de qualquer das partes na educação.

O *homeschooling* é admitido aqui, apenas sob condições específicas: ele deve ser regulado pelo Estado, com fiscalização e avaliações periódicas. Isso demonstra que, mesmo em práticas educacionais realizadas no âmbito privado (família), o espaço público (Estado) mantém sua autoridade normativa. Assim, as fronteiras entre público e privado são diluídas em favor de uma relação complementar, mas com uma primazia do Estado como regulador.

A referência ao “dever solidário Família/Estado” sugere que a educação não pode ser reduzida a uma questão privada ou utilitarista; ela deve ser orientada por valores coletivos definidos constitucionalmente.

Embora não haja menção direta à escola, ela pode ser entendida na SD12 como um espaço institucionalizado onde se concretizam as finalidades constitucionais mencionadas no discurso, quando aparece a afirmação de que “Nem Estado e nem família podem abrir mão dessa convivência”.

Já os professores são simbolizados como agentes responsáveis por garantir a qualidade da educação, avaliando os resultados obtidos no âmbito domiciliar. Assim, mesmo no contexto do *homeschooling*, a figura da escola/professor permanece presente como parâmetro de validação educacional.

O uso repetido do termo “solidariedade” e a afirmação de que é um “dever de ambos” ressalta a interdependência entre as esferas pública e privada na educação. A frase “Não se trata de opção” reforça o caráter obrigatório da participação conjunta, eliminando a possibilidade de escolha unilateral, como o que vinha sendo discursivizado até então. O discurso enfatiza que nem o Estado pode afastar a família, nem vice-versa, estabelecendo uma relação de complementaridade e não de exclusão.

Vejamos a próxima sequência discursiva.

SD13 - O Brasil é um país muito grande, muito diverso; sem uma legislação específica que estabeleça **a regulamentação do ensino domiciliar, inclusive com a obrigatoriedade** e forma de frequência, bem como maneiras de supervisão e fiscalização e avaliação da concretização da socialização do indivíduo, receio que voltemos a ter grandes problemas (...) **nós certamente teremos, lamentavelmente, evasões escolares disfarçadas de ensino domiciliar.**

De maneira geral, a SD13 começa materializando uma posição de autoridade por meio de uma modalização epistêmica: “certamente teremos” o que indica a certeza e autoridade no

pronunciamento. A argumentação geográfica com a dupla adjetivação: "país muito grande, muito diverso" funciona como justificativa para necessidade de controle estatal, reforçando as características regionais do Estado Brasileiro, a fim de demonstrar preocupação com a regulamentação e fiscalização do *homeschooling*, essa estratégia discursiva reforça o papel do Estado como regulador central, sobretudo quando falamos de políticas para a Educação.

Termos como “obrigatoriedade”, “supervisão”, “fiscalização” e “avaliação” são marcas linguísticas que configuram o *ethos* de um Estado interventor e responsável pela garantia de direitos fundamentais, como o acesso à educação.

A construção do político na SD13 se dá pela articulação de sentidos que vinculam a ausência de regulamentação ao risco de “evasões escolares disfarçadas”. Essa formulação associa a falta de controle estatal a possíveis prejuízos sociais, legitimando a necessidade de intervenção estatal para evitar “grandes problemas”. Assim, o discurso opera dentro de uma formação ideológica que prioriza o bem coletivo sobre demandas individuais.

A SD13 também delimita fronteiras entre o público e o privado ao enfatizar que o *homeschooling*, sem regulamentação, pode ser usado como subterfúgio para práticas prejudiciais, como a evasão escolar. A família é representada como parte interessada na educação, mas subordinada às normas e fiscalizações impostas pelo Estado. Essa relação é construída discursivamente como uma hierarquia em que o Estado detém a autoridade última para garantir os direitos educacionais.

Ao mencionar “a concretização da socialização do indivíduo”, o discurso reforça a ideia de que a educação não é apenas um direito individual ou familiar, mas um bem público com implicações sociais mais amplas. Dessa forma, as fronteiras entre público e privado são delimitadas pelo papel regulador do Estado.

O Estado é, ainda, simbolizado como um agente indispensável na organização e garantia da educação. Ele pode ser discursivizado das seguintes maneiras:

- Regulador: quando aponta-se a necessidade de uma legislação específica e mecanismos de fiscalização coloca o Estado no centro das decisões educacionais.

- Protetor: quando sugere-se que, sem a intervenção estatal, direitos fundamentais podem ser comprometidos.

- Garantidor da socialização: quando há a menção à socialização do indivíduo, o que indica que o Estado é visto como responsável por assegurar não apenas a instrução formal, mas também os aspectos sociais da formação educacional.

Essa construção simbólica de sentidos sobre o papel do Estado legitima o funcionamento do político, como articulador entre os interesses individuais das famílias e os objetivos coletivos da sociedade.

Embora a sequência não mencione diretamente a escola ou os professores, sua função é implícita na crítica à falta de regulamentação do ensino domiciliar, podemos dizer que o discurso sugere que a escola desempenha um papel insubstituível nesse processo. De igual modo, a necessidade de fiscalização e avaliações periódicas nos remete à função tradicional da escola em medir e assegurar os resultados educacionais.

O que podemos perceber na SD13 é que o *homeschooling* é materializado como um acontecimento que pode comprometer o acesso universal à educação pública organizada.

Vejam os a próxima sequência discursiva mobilizada.

SD14 - Não me parece que seria inconstitucional uma lei que, regulamentando a participação da iniciativa privada, da sociedade, permitisse também a "escola privada individual", o ensino domiciliar. Só que, da mesma forma que há necessidade de regulamentação aqui; ali há necessidade no ensino domiciliar. Não é um direito público subjetivo de opção, não; é uma possibilidade, desde que haja por parte do país, do Congresso Nacional, a adoção dessa possibilidade.

A SD14 opera por meio de mecanismos de relativização e condicionalidade, típicos do funcionamento do jurídico. A expressão "Não me parece que seria inconstitucional uma lei que [...] permitisse também a 'escola privada individual'" articula um posicionamento político que busca equilibrar inovação educacional (*homeschooling*) com a manutenção da autoridade estatal. O uso do verbo "permitisse" e do advérbio "também" inscreve o político como um espaço de negociação, onde o Estado não nega a possibilidade da educação domiciliar, mas a submete à sua regulação.

A ênfase na regulamentação ("desde que haja [...] adoção dessa possibilidade pelo Congresso Nacional") reforça a ideia de que o político se constrói como um campo de mediação entre demandas individuais e o controle institucional, demarcando que a autonomia familiar só é válida quando sancionada pelo Estado.

Há também uma hierarquia simbólica entre o público e o privado. Ao afirmar que o *homeschooling* "não é um direito público subjetivo de opção", mas uma "possibilidade" condicionada à regulamentação estatal, o discurso redefine os limites da autonomia familiar. A negação do direito subjetivo ("não; é uma possibilidade") opera um deslocamento: a família não tem garantia absoluta sobre a educação dos filhos, pois sua escolha depende da chancela do Congresso Nacional. Isso reflete uma formação discursiva

liberal-conservadora, que reconhece a esfera privada, mas a subordina ao arcabouço jurídico estatal. A repetição da palavra "*necessidade*" ("*necessidade de regulamentação aqui; ali há necessidade no ensino domiciliar*") marca o Estado como árbitro final, reforçando a fronteira onde o privado só existe sob vigilância do público.

O Estado é representado na SD14 como mediador e legislador supremo, utilizando-se de mecanismos de controle simbólico. A comparação entre a regulamentação da iniciativa privada e do homeschooling ("*da mesma forma que há necessidade de regulamentação aqui; ali há necessidade [...]*") iguala ambas as esferas, sugerindo que o Estado não distingue entre instituições coletivas e individuais: tudo deve passar por seu crivo. A referência ao "Congresso Nacional" como instância decisória ("*desde que haja [...] adoção dessa possibilidade*") evidencia o Estado como ator centralizador, que detém o poder de definir o que é legítimo no campo educacional. Essa articulação reforça a memória discursiva do Estado regulador, típica do neoliberalismo, que flexibiliza direitos ("*possibilidade*") sem abrir mão do controle ("*regulamentação*").

A menção à "*escola privada individual*" opera uma dessimbolização da escola tradicional como espaço coletivo. A escola deixa de ser um locus de socialização e construção cidadã para tornar-se uma extensão do domínio privado, reduzida a uma "opção" técnica. O professor, nessa lógica, é apagado como figura social, substituído por tutores ou pais, o que silencia seu papel político-pedagógico. A ênfase na "*regulamentação*" do homeschooling, sem mencionar padrões pedagógicos ou formação docente, reforça a visão instrumental da educação, onde o Estado garante formalidades, mas não o conteúdo simbólico da aprendizagem. A escola pública, por contraste, é silenciada, como se sua existência fosse irrelevante para o debate, consolidando uma visão fragmentada da educação.

Vejamos a próxima sequência discursiva.

SD15- Argumenta-se que: "Ah, mas tem muito analfabeto funcional, mas a educação ainda é muito precária!" Sim, mas é muito melhor do que era, é muito melhor do que era antes da CF/88! Nós evoluímos. Não chegamos ainda ao ideal, não chegamos ao que poderíamos ter chegado com a vinculação constitucional de verbas, mas, graças a essa amarração constitucional, nós evoluímos.

A SD15 mobiliza um discurso de legitimação do Estado por meio de contrastes temporais e referências à autoridade constitucional. A estrutura argumentativa "*Sim, mas é muito melhor do que era antes da CF/88!*" opera uma negação dialética: reconhece falhas ("*analfabeto funcional*", "*educação precária*"), mas as subordina a uma narrativa de progresso

histórico, vinculada à Constituição de 1988. O uso do pronome "nós" ("*nós evoluímos*") constrói um sujeito coletivo que inclui Estado e sociedade, associando avanços educacionais à ação estatal. A menção à "vinculação constitucional de verbas" inscreve o político como um campo marcado por mecanismos institucionais, onde o Estado se legitima não pela perfeição, mas pela capacidade de reforma contínua. A expressão "*não chegamos ainda ao ideal*" revela um discurso de moderação, que evita radicalismos e reforça a ideia de que o político é um processo incremental, dependente de estruturas jurídicas.

Há também um silenciamento da esfera privada, concentrando-se exclusivamente na dimensão pública da educação. Ao rebater críticas sobre a qualidade do ensino ("Ah, mas tem muito analfabeto funcional!"), o discurso direciona o debate para o âmbito estatal, ignorando possíveis alternativas privadas ou familiares.

A ênfase na CF/88 e na vinculação de verbas reforça a ideia de que a educação é responsabilidade incontestável do Estado, demarcando uma fronteira rígida onde o privado não é convocado como solução.

A ausência de referências à família ou ao homeschooling (presente em SD14) indica um apagamento estratégico da esfera doméstica, consolidando o Estado como único ator legítimo para gerir a educação. A expressão "graças a essa amarração constitucional" naturaliza o Estado como fiador do bem comum, excluindo a possibilidade de autonomia privada nesse campo.

O Estado é representado como agente de transformação histórica, cuja ação se materializa através de instrumentos jurídico-financeiros ("*vinculação constitucional de verbas*"). A SD15 opera uma sacralização da Constituição de 1988, transformando-a em um símbolo de modernidade e justiça social. Ao afirmar que "*evoluímos*", o discurso associa o Estado a uma entidade progressista, cujo papel é corrigir falhas e conduzir a sociedade rumo ao "ideal". Apesar do reconhecimento de limitações ("*não chegamos ao que poderíamos*"), a ênfase no avanço pós-CF/88 constrói uma memória discursiva positiva, que atribui ao Estado a capacidade de superar crises. A interdiscursividade com dados socioeconômicos ("analfabeto funcional") é usada não para criticar o Estado, mas para reforçar sua centralidade como único ator capaz de enfrentar desafios estruturais.

A escola e o professor são metaforizados como produtos da ação estatal, não como agentes autônomos. A SD15 reduz a educação a um sistema gerido por verbas e leis, apagando o papel pedagógico da escola e a expertise docente. A crítica à precariedade ("*educação ainda é muito precária*") é deslocada para uma discussão sobre financiamento, silenciando questões como formação de professores, infraestrutura escolar ou metodologias de

ensino. A expressão "*nós evoluímos*" homogeneiza a educação como um projeto coletivo abstrato, onde a escola não é um espaço de socialização ou crítica, mas um indicador de eficiência estatal. O professor, nessa lógica, é invisibilizado como sujeito político, transformado em mero executor de políticas públicas.

Vejam agora, a última sequência discursiva, e também a tese vencedora materializada no tema que serviu como referência para todos os pedidos sobre *homeschooling*.

SD15- Peço vênha, portanto, ao eminente Ministro Relator, mas voto no sentido de negar provimento ao recurso extraordinário, com a fixação da seguinte tese (TEMA 822): "*Não existe direito público subjetivo do aluno ou de sua família ao ensino domiciliar, inexistente na legislação brasileira*".

A SD15 materializa o político por meio de um ato performativo de poder jurídico, explicitado na fórmula "voto no sentido de negar provimento ao recurso extraordinário". A enunciação do voto opera como discurso autorizado, que não apenas decide um caso concreto, mas fixa uma tese (TEMA 822), transformando-a em referência para futuras decisões. A expressão "não existe direito público subjetivo" nega a individualização de demandas educacionais, reafirmando que o político se constroi na soberania das normas coletivas sobre escolhas privadas. A referência à "legislação brasileira" como limite absoluto ("inexistente na legislação") reforça o Estado como guardião da legalidade, cuja autoridade se impõe mesmo contra reivindicações familiares. O advérbio "portanto" marca uma conclusão lógica, simulando neutralidade, mas ocultando a disputa de sentidos por trás da decisão.

A SD15 também materializa no jurisdismo a fronteira público-privada ao negar à família qualquer direito subjetivo sobre o *homeschooling*. A expressão "direito público subjetivo do aluno ou de sua família" é desconstruída, pois o termo "público" é apropriado pelo Estado, enquanto o "subjetivo" (associado ao privado) é invalidado. Isso opera uma inversão semântica: o que era reivindicado como direito individual é ressignificado como ausência de amparo legal, demarcando que a família só pode agir nos espaços permitidos pelo Estado.

A fixação da tese TEMA 822 atua como marcador jurídico de exclusão, expulsando a educação domiciliar do campo do legítimo e reforçando a escola pública como espaço hegemônico. A família, nesse contexto, é reduzida a uma entidade sem autonomia educativa, submetida à soberania estatal.

O Estado é representado como legislador e intérprete máximo, cuja vontade se sobrepõe até mesmo ao Poder Judiciário ("*fixação da tese*" pelo STF). A SD15 inscreve

uma memória discursiva de centralização estatal, onde a ausência de leis específicas sobre *homeschooling* não é vista como lacuna, mas como delimitação intencional. A frase "*inexistente na legislação brasileira*" não é neutra: ela naturaliza o Estado como produtor exclusivo de direitos, silenciando a possibilidade de que novas demandas sociais possam emergir fora de seu controle. A referência ao "*recurso extraordinário*" reforça o STF como instância última de significação, articulando simbolicamente educação, legalidade e poder. O Estado, aqui, não é mediador, mas dono da palavra final, fechando o debate sobre alternativas educacionais.

A negação do *homeschooling* reafirma a escola como instituição monolítica e intocável. Ao declarar que não há direito à educação domiciliar, o discurso transforma a escola pública em símbolo de ordem social, espaço onde o Estado exerce seu monopólio formativo. O professor, embora não citado, é indiretamente representado como agente estatal, cuja autoridade pedagógica não pode ser substituída pela família. A SD15 opera um apagamento da crise educacional (analfabetismo, evasão), pois, ao negar o *homeschooling*, pressupõe que a escola, mesmo imperfeita, é o único modelo válido. A expressão "*direito público subjetivo*" falha é reveladora: o aluno e a família não têm voz, enquanto a escola e seus agentes são protegidos pela blindagem jurídica do Estado.

A SD15 encerra o debate político sobre *homeschooling* ao convertê-lo em uma questão de legalidade estrita. A fronteira público-privada é radicalizada: o privado é excluído do campo dos direitos, e o Estado emerge como ator totalizante, cuja legislação define o que é educacionalmente aceitável. Diferentemente das análises anteriores (que oscilavam entre negociação e defesa estatal), aqui o discurso é autoritário e excludente, usando o STF como instrumento de estabilização de sentidos. A escola e o professor são elevados a símbolos de uma ordem imutável, enquanto a família é reduzida à passividade.

As análises das sequências discursivas revelaram que o debate sobre o *homeschooling* no STF opera em um campo discursivo tensionado por disputas simbólicas e políticas, onde o Estado se afirma como ator centralizador, seja mediante a flexibilização regulatória, a defesa do Estado-providência ou a imposição autoritária de limites jurídicos.

A construção do político manifestou-se na oscilação entre reconhecer demandas individuais e reafirmar a soberania estatal, enquanto as fronteiras entre público e privado foram demarcadas por hierarquias assimétricas: a família só atua sob permissão ou negação explícita do Estado. A escola e o professor, por sua vez, emergiram como símbolos ambíguos — ora esvaziados em sua função social, ora elevados a pilares intocáveis da ordem

educacional. Essas contradições expõem não apenas as fissuras do projeto educativo nacional, mas também a politização do jurídico como arena de conflitos ideológicos.

No capítulo seguinte, as Considerações Finais, discutiremos como essas discursividades, ao naturalizar o *homeschooling* como solução, podem aprofundar desigualdades educacionais e reconfigurar o direito à educação como privilégio, questionando em que medida a justiça, nesse cenário, serve à emancipação ou à reprodução de hierarquias sociais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese fez uma investigação sobre as discursividades que associam a escola a fragilidades e defendem o *homeschooling* no Brasil sob os marcos teóricos da Análise de Discurso.

Ao longo do percurso teórico e analítico, a nossa pergunta central — *Por que há discursividades sobre a escola que apontam para o homeschooling no Brasil?* — foi respondida a partir da investigação do funcionamento do político e do jurídico no mandado de segurança inaugural do caso *homeschooling* e nos votos dos ministros do STF, que delinearão os sentidos sobre a escola, a escolarização e a educação.

A AD, como prática interpretativa que busca "evidenciar o mecanismo por trás do funcionamento dos discursos", foi fundamental para analisar o *corpus* composto pelo mandado de segurança e pelos votos dos ministros do STF. A noção de discurso como prática social (ORLANDI, 2009) permitiu identificar como os sentidos sobre a escola são construídos por meio de estratégias discursivas que operam silenciamentos e contradições.

Cabe destacar, a representação da escola como espaço de perigo (SD1 e SD2 do mandado) mobiliza formações discursivas religiosas e morais, enquanto o apagamento da idade dos "alunos mais velhos" revela um esquecimento discursivo (ORLANDI, 2009) 3, estratégia que naturaliza a ideia de risco sem embasamento factual.

A análise das formações discursivas (FDs) tanto no referencial teórico, quanto nas análises, evidenciou a coexistência de discursos neoliberais (defesa da autonomia familiar) e neoconservadores (valorização da família como núcleo moral). No voto do ministro Barroso (SD5), a expressão "agentes estatais [...] são menos capazes que os pais" reflete uma FD liberal que desloca a responsabilidade educacional para o privado, enquanto a menção à "socialização do indivíduo" no voto de Moraes (SD13) inscreve-se em uma FD que prioriza o Estado como garantidor de direitos coletivos. Essas contradições expõem a heterogeneidade constitutiva dos discursos, onde sentidos disputam hegemonia.

A análise do mandado de segurança e dos votos dos ministros do STF evidenciou que o político e o jurídico estão intrinsecamente ligados na construção dos sentidos sobre a escola. O mandado de segurança, como peça inaugural do debate jurídico sobre o *homeschooling*, já apresentava uma discursividade que questionava a escola como espaço de perigo, especialmente para crianças mais novas, devido à convivência com alunos mais velhos e à abordagem de temas como sexualidade e evolução. Essa representação da escola como um

local de risco foi influenciada por formações discursivas religiosas e morais, que questionam o currículo escolar e a autoridade do Estado na educação.

A exterioridade dos textos jurídicos, ao evidenciar que leis e decisões judiciais são práticas discursivas situadas, desafia a ilusão de neutralidade do direito. O caso do *homeschooling* expõe como o jurídico é atravessado por disputas que ultrapassam a letra da lei, envolvendo projetos de sociedade conflitantes. Sob a ótica marxista, a naturalização do Estado como regulador "imparcial" oculta sua função reprodutora de desigualdades, especialmente quando o acesso à educação domiciliar depende de condições econômicas (SD4).

Nos votos dos ministros do STF, observamos que o político se manifesta na forma como os ministros interpretam a Constituição e constroem argumentos que legitimam ou negam o *homeschooling*. O ministro Luís Roberto Barroso, por exemplo, reconheceu a constitucionalidade do ensino domiciliar, mas destacou a importância da escola como espaço de formação e socialização. Já o ministro Alexandre de Moraes, em sua divergência, negou o direito ao *homeschooling* como um direito público subjetivo, reforçando a centralidade do Estado na regulação da educação. Essas diferentes interpretações revelam como o político opera no jurídico, construindo sentidos que refletem disputas ideológicas sobre o papel da escola e do Estado na educação.

Um dos objetivos específicos deste trabalho foi investigar como os ministros delineiam discursivamente as fronteiras entre o espaço público (Estado) e o privado (Família) no contexto do *homeschooling*. A análise mostrou que essas fronteiras são fluidas e tensionadas. Em alguns votos, como o do ministro Barroso, há uma tentativa de equilibrar as responsabilidades do Estado e da família, reconhecendo a autonomia dos pais na educação dos filhos, mas mantendo o Estado como regulador e fiscalizador. Já no voto do ministro Moraes, a fronteira é mais rígida, com o Estado sendo posicionado como o principal responsável pela educação, relegando a família a um papel subsidiário.

Essa tensão entre o público e o privado reflete uma disputa mais ampla sobre o papel do Estado na sociedade. Por um lado, há uma formação discursiva liberal que valoriza a autonomia individual e familiar, defendendo o *homeschooling* como uma alternativa legítima à educação pública. Por outro lado, há uma formação discursiva que reforça o Estado como garantidor de direitos coletivos, especialmente no campo da educação, onde a escola é vista como um espaço essencial para a socialização e a formação cidadã.

Outro objetivo específico foi estabelecer como o Estado é um articulador simbólico e político no campo da educação. A análise dos votos dos ministros mostrou que o Estado é

representado de diferentes maneiras: como regulador, fiscalizador, garantidor de direitos e, em alguns casos, como um obstáculo à autonomia familiar. No voto do ministro Barroso, o Estado é visto como um facilitador que deve permitir diferentes modalidades educacionais, incluindo o *homeschooling*, desde que haja regulamentação e fiscalização.

Já no voto do ministro Moraes, o Estado é posicionado como o único ator legítimo para definir o que é educacionalmente aceitável, negando qualquer direito subjetivo ao *homeschooling*.

Essas diferentes representações do Estado revelam como o político e o jurídico se entrelaçam na construção dos sentidos sobre a educação. O Estado não é apenas um regulador técnico, mas um articulador simbólico que define o que é legítimo e o que não é no campo educacional. Essa articulação é feita a partir de disputas discursivas que refletem diferentes visões sobre o papel da escola, da família e do próprio Estado na sociedade.

A análise também mostrou como a escola e o professor são representados nos discursos dos ministros. Em alguns votos, a escola é vista como um espaço insubstituível para a socialização e a formação cidadã, enquanto em outros, ela é criticada por suas falhas e limitações. O professor, por sua vez, é frequentemente desvalorizado, especialmente nos discursos que defendem o *homeschooling*, onde a figura do educador profissional é substituída pelos pais ou tutores familiares. Essa desvalorização do professor reflete uma visão instrumental da educação, onde o conhecimento é reduzido à transmissão de conteúdos, ignorando o papel pedagógico e socializador da escola.

As discursividades sobre a escola que apontam para o *homeschooling* no Brasil emergem de um projeto político multifacetado, que combina críticas à educação pública, estratégias neoliberais de individualização e uma agenda neoconservadora de valorização da família como núcleo moral. A análise do mandado de segurança e dos votos dos ministros do STF revelou que essas discursividades são construídas a partir de disputas simbólicas e políticas, onde o Estado é simultaneamente desafiado e reforçado como árbitro final das disputas.

A escola, nesse contexto, é representada de maneiras contraditórias: como um espaço de perigo, como um local insubstituível para a socialização e como uma instituição falha que precisa ser complementada ou substituída pelo *homeschooling*. Essas representações refletem não apenas uma crise de legitimidade das instituições educacionais, mas também a atuação organizada de grupos que instrumentalizam lacunas legislativas e contextos históricos para consolidar a educação domiciliar.

As discursividades que associam a escola a fragilidades e defendem o *homeschooling* no Brasil revelam uma reconfiguração do direito à educação, que passa de um direito coletivo garantido pelo Estado para um privilégio individual que depende das condições econômicas e culturais das famílias. Essa reconfiguração questiona em que medida a justiça, nesse cenário, serve à emancipação ou à reprodução de hierarquias sociais.

A hipótese de que a escola, como direito social público, passou a ser significada como ineficaz é central para entender a defesa do *homeschooling*. Essa significação não ocorre de forma isolada, mas está inserida em um contexto mais amplo de crise do Estado de bem-estar social e de ascensão de ideologias neoliberais que questionam a intervenção estatal em áreas como a educação.

Nesse contexto, a escola pública é vista como um espaço falido, incapaz de cumprir sua função de promover a igualdade de oportunidades e a formação cidadã. Essa percepção é alimentada por discursos que naturalizam as desigualdades.

A ideia de que a escola pública é ineficaz serve para justificar a transferência da responsabilidade educacional para o âmbito privado, onde as famílias assumem o controle sobre a educação de seus filhos. Essa crítica velada à escola pública tende a ignorar os fatores estruturais que afetam a educação, como a falta de investimento e a desigualdade social, atribuindo os problemas à suposta incompetência dos professores e à ineficiência do sistema.

A defesa do *homeschooling* está alinhada a uma visão neoliberal que vê a educação como um serviço a ser fornecido pelo mercado, em vez de um direito a ser garantido pelo Estado. Desta maneira, a escola, longe de ser um mero espaço pedagógico, é locus de poder onde se materializam tensões entre público e privado, coletivo e individual. A defesa do *homeschooling* no Brasil não é apenas uma questão educacional, mas um sintoma de crises mais amplas que afetam a escola pública, o Estado e a sociedade como um todo.

Ao investigar as discursividades sobre a escola no caso *homeschooling*, percebo que essa temática não se esgota na polarização entre escolarização formal e ensino domiciliar. Como mãe, compreendo a complexidade das escolhas educacionais e a necessidade de considerar o bem-estar e o desenvolvimento integral da criança. Como professora, percebo que a escola não é apenas um espaço de transmissão de conteúdos, mas um ambiente de socialização e formação cidadã. Como jurista, reconheço que o debate jurídico sobre *homeschooling* dialoga com diferentes formações discursivas sobre direitos fundamentais, como o direito à educação, à convivência social e à liberdade de ensino.

Dessa forma, novos horizontes de pesquisa emergem da necessidade de compreender o impacto das diferentes discursividades sobre a escola e a educação na formulação de políticas públicas, na construção de subjetividades e na intersecção entre Direito, Linguagem e sociedade. É essencial ampliar o olhar para além da legalidade do *homeschooling*, explorando suas implicações para a democracia, na construção dos direitos sociais coletivos e para o próprio conceito de escola em um mundo em constante transformação.

Em última análise, a descredibilização da escola e de seus elementos constitutivos reflete a erosão do projeto de educação como direito social público, substituído por uma visão que privilegia a autonomia individual e a responsabilidade familiar. No entanto, essa visão ignora o papel central da escola como espaço de socialização, formação cidadã e redução das desigualdades, colocando em risco o projeto de uma educação pública, universal e democrática.

## REFERÊNCIAS

ACHARD, P. **Memória e produção discursiva do sentido**. In: ACHARD, Pierre *et al.* Papel da memória. Tradução e introdução: José Horta Nunes. Campinas-SP: Pontes, 2020. p. 13-21.

ALTHUSSER, L. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado**. 1a ed. Lisboa: Editorial Presença, 1970.

AMORIM, C. *et al* (editores) **A grande estratégia do Brasil**: discursos, artigos e entrevistas da gestão no Ministério da Defesa (2011-2014) Brasília: FUNAG; São Paulo: UNESP, 2016.

ARENDT, Hannah. "**As Origens do Totalitarismo**". São Paulo: Companhia das Letras, 1989

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). Trad. Celene M. Cruz e João Wanderley Geraldi. **Cadernos de Estudos Linguísticos** . No 19, Campinas, SP, jul./dez. 1990, p. 25-42.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos**. Nova edição. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 20/10/2022.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. 1990. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)>

BRASIL. **Projeto de Lei Nº 2.401, de 17 de abril de 2019. Dispõe sobre o exercício do direito à educação domiciliar, altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Câmara dos Deputados, [2019]. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2198615>>. Acesso em: 30 dez. 2019.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 3.518, de 2008. **Dispõe sobre a avaliação do ensino domiciliar no país**. Disponível em: [[https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/prop\\_mostrarintegra?codteor=601135&filename=PL+3518/2008](https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/prop_mostrarintegra?codteor=601135&filename=PL+3518/2008)]. Acesso em: 10 mar. 2024.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 3.179, de 2012. **Estabelece normas para a educação domiciliar no Brasil**. Disponível em: [[https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/prop\\_mostrarintegra?codteor=601136&filename=PL+3179/2012](https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/prop_mostrarintegra?codteor=601136&filename=PL+3179/2012)]. Acesso em: 10 mar. 2024.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 3.262, de 2019. **Altera a legislação para permitir o ensino domiciliar no país**. Disponível em: [[https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/prop\\_mostrarintegra?codteor=601137&filename=PL+3262/2019](https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/prop_mostrarintegra?codteor=601137&filename=PL+3262/2019)]. Acesso em: 10 mar. 2024.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 5.385, de 2020. **Torna obrigatório o ensino da norma culta da Língua Portuguesa nas escolas brasileiras**. Disponível em:

[[https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/prop\\_mostrarintegra?codteor=601138&file name=PL+5385/2020](https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/prop_mostrarintegra?codteor=601138&file name=PL+5385/2020)]. Acesso em: 10 mar. 2024.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Recurso Extraordinário nº 888.815. **Julgamento sobre a constitucionalidade do ensino domiciliar no Brasil**. Disponível em: [<https://www.stf.jus.br/portal/jurisprudencia/listarJurisprudencia.asp?s1=888815>]. Acesso em: 10 mar. 2025.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Recurso Extraordinário 313060/SP**. Relatora: Min. Ellen Gracie, 29 de novembro de 2005. Disponível em: <http://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=AC&docID=260670>. Acesso em: 05 fev. 2021.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Recurso extraordinário com agravo n. 778141**. 2018. Disponível em: <<http://redir.stf.jus.br/estfvisualizadorpub/jsp/consultarprocessoeletronico/ConsultarProcessoEletronico.jsf?seqobjetoincidente=4774632>>. Acesso em: 30 dez. 2019. [ Links ]

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Fixa diretrizes e bases da educação nacional**. 1996. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>

BURITY, J. A onda conservadora na política brasileira traz o fundamentalismo ao poder? In: ALMEIDA, R. de; TONIOL, R. **Conservadorismos, fascismos e fundamentalismos: análises conjunturais**. Campinas: Editora Unicamp, 2018, p. 15-65. [ Links ]

COURTINE, J., MARANDIN, J. Que objeto para a análise de discurso? In: Conein, B. *et al* (Orgs.). **Materialidades discursivas**. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2016.

COURTINE, Jean-Jacques. **Análise do discurso político**. O discurso comunista endereçado aos cristãos. Tradução de Vanice Sargentini (Org.). São Carlos: EdUFSCar, 2009. 250 p.

CURY, C. R. J.. *Homeschooling: entre dois jusnaturalismos?*. **Pro-Posições**, v. 28, n. 2, p. 104–121, maio 2017.

DAVOGLIO, Pedro. Forma jurídica e luta de classe. **Lugar Comum—Estudos de mídia, cultura e democracia**, n. 42, p. 193-208, 2014.

DE ROSSI, Caio Corrêa. O trabalho docente e o professor enquanto trabalhador. **Revista Educação Pública**, v. 21, nº 5, 9 de fevereiro de 2021. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/5/o-trabalho-docente-e-o-professor-enquanto-trabalhador>

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Trad.: Luiz Felipe Baeta Neves. 7a ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso**. Aula inaugural no College de France. Pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad.: de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola. 1996.

FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso**. Aula inaugural no College de France. Pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad.: de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola. 1996.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder**. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado. 13a ed. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

FREUD, Sigmund. **A interpretação dos sonhos**. Tradução de Renato Zwick. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

GADET, F.; PÊCHEUX, M. **A Língua Inatingível** [entrevista]. Em: ORLANDI, E. (Org.). *Análise de Discurso: Michel Pêcheux*. 4a ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2015. p. 93-106.

HAROCHE, C. **Fazer dizer, querer dizer**. Trad.: Eni P. Orlandi. São Paulo: Editora Hucitec. 1992.

HENRY, P. **A ferramenta imperfeita: Língua, sujeito e discurso**. Trad.: Maria Fausta P. de Castro. 2a ed. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2013.

INDURSKY, F. **A fala dos quartéis e as outras vozes: uma análise do discurso presidencial da Terceira República Brasileira (1964-1984)**. Tese de Doutorado. Campinas, IEL/UNICAMP, dez. 1992.

INDURSKY, F. **Lula Lá: estrutura e acontecimento**. In: *Organon* 35, v. 17, Revista do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

LAGAZZI, S. Em torno da prática discursiva materialista. **Organon**, Porto Alegre, v. 30, n. 59, p. 85-100, jul/dez. 2015.

LAGAZZI, S. **O desafio de dizer não**. Campinas: Pontes. 1988.

LAGAZZI, S. O discurso em diferentes territórios: o vermelho entre todas as cores. IN O. Maluf-Souza, V. Silva, E. de Almeida, L. S. J. Bisinoto (Orgs.). **Discurso, Sujeito e Memória**, p. 133-146. Campinas: Pontes. 2012.

LAGAZZI, Suzy Maria. **O juridismo marcando as palavras: uma análise do discurso cotidiano**. 1987. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1987.

LIJTERMAN, E.. Problemas de fronteira: reflexões sobre a relação entre o discursivo e o extradiscursivo na Análise do Discurso Francesa. Bakhtiniana: **Revista de Estudos do Discurso**, v. 12, n. 2, p. 57-78, maio 2017.

LIMA, Deivson Wendell da Costa; VIEIRA, Alcivan Nunes; GOMES, Antonio Marcos Tosoli; SILVEIRA, Lia Carneiro. Historicidade, conceitos e procedimentos da análise do discurso. **Revista Enfermagem UERJ**, Rio de Janeiro, v. 25, e12913, 2017.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. 2. ed. Campinas: Pontes, 1993.

MALDIDIER, D. (1994). **Elementos para uma história da análise do discurso na França**. IN: ORLANDI, Eni Puccinelli (Org.). *Gestos de Leitura: da história no discurso*. 4a ed. Campinas, SP: Editoria da Unicamp, 2014, p. 17-30.

MALDIDIÉ, D. **A Inquietação do Discurso: (Re) Ler Michel Pêcheux Hoje**. Tradução Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 2017.

MARX, K. Glosas Críticas Marginais ao Artigo "O Rei da Prússia e a Reforma Social". De um prussiano. 1995. In: **Revista Práxis**, n.5. Tradução Ivo Tonet. Belo Horizonte: Projeto Joaquim de Oliveira. Disponível em: [www.marxists.org/archive/index.htm](http://www.marxists.org/archive/index.htm) - The Marxists Internet Archive.

MASCARO, Alysson L. **Introdução ao Estudo do Direito**. São Paulo: Grupo GEN, 2021.

MASCARO, Alysson Leandro. Direito, capitalismo e estado: da leitura marxista do direito. **PARA A CRÍTICA DO DIREITO**, p. 47, 2015.

MASCARO, Alysson Leandro. **Direitos Humanos: uma crítica marxista**. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, n. 101, p. 109-137, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/673/67353134005/movil/>. Acesso em: 02 fev 2024

MASSMANN D., O político na/da arte: Instituições, discursos, resistências. **Linguagem, instituições e práticas sociais**. Eni P. Orlandi, Débora Massmann e Andrea Silva Domingues (Org.) Pouso Alegre: Univás, Coleção Linguagem & Sociedade. 2018.

MIAILLE, M. **Uma Introdução Crítica ao Direito**, trad. Ana Prata, Lisboa: Moraes Editores, 1979.

MITTMAN, S. Nem lá, nem aqui. o percurso de um enunciado. In: INDURSKY, F; FERREIRA, M.C.L (Org.) **Os Múltiplos Territórios da Análise do Discurso**. Porto Alegre: Sagra-Luzzato, 1999.

MOYN, Samuel. **The Last Utopia: Human Rights in History**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2010.

NUNES, C. M. F.. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 74, p. 27–42, abr. 2001.

OLIVEIRA, R. L. P. DE .; BARBOSA, L. M. R.. O neoliberalismo como um dos fundamentos da educação domiciliar. **Pro-Posições**, v. 28, n. 2, p. 193–212, maio 2017.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios & procedimentos**. 7a ed. Campinas-SP: Pontes, 2007a.

ORLANDI, E. P. **Do sujeito na história**. Escritos: contextos epistemológicos da análise do discurso, Campinas, n. 4, 1999. Texto sem paginação.

ORLANDI, E. P. **Eu, tu, ele: discurso e real da história**. Campinas: Pontes, 2017.

ORLANDI, E. P. **Terra à vista: Discurso do confronto**. 2a ed. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2008a.

ORLANDI, E. P. Volatilidade da interpretação: política, imaginário e fantasia. In: **Cadernos de Linguística**. V.2. N.1. p.01-15. 2021.

ORLANDI, E.P. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 2a ed. Campinas, SP: Pontes, 1987.

ORLANDI, E.P. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 2a ed. Campinas, SP: Pontes, 1987.

ORLANDI, E.P. **Discurso e leitura**. 8a ed. São Paulo: Cortez. 2008b. ORLANDI, E. P. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. 4a ed. Campinas:

ORLANDI, E.P. **Discurso Fundador**: A formação do país e a construção da identidade nacional. Campinas: Pontes, 2003.

ORLANDI, E.P. **Discurso Fundador**: A formação do país e a construção da identidade nacional. Campinas: Pontes, 2003.

ORLANDI, E.P. **Interpretação**; autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 5a ed. Campinas-SP: Pontes Editores, 2007b.

ORLANDI, Eni P. "Segmentar ou recortar". In **Linguística**: questões e controvérsias, publicação do Curso de Letras do Centro de Ciências Humanas e Letras das Faculdades Integradas de Uberaba, Série Estudos – 10, 1984, pp. 9-26

ORLANDI, Eni Punccinelli. **Discurso em análise**: sujeito, sentido e ideologia. Campinas. Pontes. 3ed. 2017.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional**. São Paulo: Saraiva, 2013

ROCHA, Fernando Luiz Ximenes. O Supremo Tribunal Federal como Corte Constitucional. Revista de Informação Legislativa, Brasília, v. 34, n. 135, p. 185-195, jul./set. 1997.

SARLET, Ingo Wolfgang; MAZZUOLI, Valério de Oliveira (Orgs.). Comentários ao Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. São Paulo: **Revista dos Tribunais**, 2018.

SARLET, Ingo Wolfgang. "A Eficácia dos Direitos Fundamentais". Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2012

SERRAT, Dionéia Motta Monte; TFOUNI, Leda Verdiani. Efeitos ideológicos da gramática do discurso do direito. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, v. 13, n. 1, p. 13-29, 2012.

SILVA, De Plácido e. Vocabulário Jurídico. 31. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2014.

SILVA, O. A. B. da. A função dos tribunais superiores. In: **DEZ anos de instalação do Superior Tribunal de Justiça**. Brasília: Superior Tribunal de Justiça, 1999.

STRECK, Lenio L. Verdade e consenso. São Paulo. Editora Saraiva, 2017.

TFOUNI, L. *Letramento e alfabetização*, 9a ed., São Paulo: Ed. Cortez, 2010

THERRIEN, J.; LOIOLA, F. A.. Experiência e competência no ensino: pistas de reflexões sobre a natureza do saber-ensinar na perspectiva da ergonomia do trabalho docente. **Educação & Sociedade**, v. 22, n. 74, p. 143–160, abr. 2001.

THOMPSON, E. P. **The Making of the English Working Class**. London: Victor Gollancz, 1963.

VASCONCELOS, M. C. C. Educação na casa: perspectivas de desescolarização ou liberdade de escolha? **Pro-posições**, Campinas, v. 28, n.2, p. 122-140, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2015-0172>

VASCONCELOS, M. C. C.; BOTO, C. A educação domiciliar como alternativa a ser interrogada: problema e propostas. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2014654, p. 1-21, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.15.14654.019> [ Links ]

ZOPPI-FONTANA, M. **Cidadãos modernos**: Discursos e representação política. 2a ed. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2014.

ZOPPI-FONTANA, Mônica G. Arquivo jurídico e exterioridade. A construção do corpus discursivo e sua descrição/interpretação. In: GUIMARÃES, E.; BRUM DE PAULA, M. R. (Org.). **Memória e sentido**. Santa Maria: UFSM/PONTES, 2005. p. 93-116.