

## PROCESSOS DE SOCIALIZAÇÃO E CONSTITUIÇÃO DO SELF: REFLEXÕES SOBRE *HOMESCHOOLING*

RUTE NOGUEIRA DE MORAIS BICALHO<sup>†</sup>  

GEANE DE JESUS SILVA<sup>‡</sup>  

MARIA CLÁUDIA SANTOS LOPES DE OLIVEIRA<sup>‡‡</sup>  

<sup>†</sup>Instituto Federal de Brasília. Brasília, DF, Brasil.

<sup>‡</sup>Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Brasília, DF, Brasil.

<sup>‡‡</sup>Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia. Brasília, DF, Brasil.

### RESUMO

Na contemporaneidade, avolumam-se as críticas à instituição escolar, e as famílias passam a reivindicar maior controle sobre a educação de seus filhos, fortalecendo o movimento *homeschooling*. No contraponto, o Estado reitera a obrigatoriedade da educação formal como atendimento a um direito constitucional. Frente ao debate, este trabalho é um ensaio teórico que reflete sobre processos de socialização, à luz do Interacionismo Simbólico. Reflete sobre o papel da educação escolar na formação social, diante do crescimento do *homeschooling* e sobre seu impacto para o desenvolvimento integral dos estudantes. Cabe questionar: em que medida a redução das oportunidades de negociação com o outro social pode esvaziar o espaço de atuação e constituição do *self* dos estudantes? A resposta à questão é buscada em diálogo com ideias elaboradas por George Herbert Mead, que permitem compreender a escola como o Outro Generalizado capaz de oferecer referências para a socialização e o desenvolvimento de crianças e adolescentes.

**Palavras-chave:** Educação escolar; Interacionismo Simbólico; Outro Generalizado; *Homeschooling*.

#### Correspondência:

Rute Nogueira de Moraes Bicalho  
[arutebicalho@gmail.com](mailto:arutebicalho@gmail.com)

#### Submetido em:

13/12/2019

#### Revisto em:

13/07/2020

#### Aceito em:

27/07/2020

#### Como citar:

Bicalho, R. N. M., Silva, G. J., & Oliveira, M. C. S. L. (2022). Processos de socialização e constituição do self: reflexões sobre *homeschooling*. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 74, e014. <http://doi.org/10.36482/1809-5267.ARP-2022v74.19628>



## **SOCIALIZATION PROCESSES AND CONSTITUTION THE SELF: REFLECTIONS ON HOMESCHOOLING ABSTRACT**

Nowadays, criticism of the school institution has grown, and families now claim greater control over their children's education, strengthening the homeschooling movement. In counterpoint, the State reiterates the obligation of formal education as a fulfillment of a constitutional right. Facing the debate, this paper is a theoretical essay that reflects on socialization processes, in the light of Symbolic Interactionism. It reflects on the role of school education in social formation, in the face of the movement of homeschooling and its impact on the integral development of the self of students. It is worth asking: to what extent can the reduction of opportunities for negotiation with the social other empty the space of action and constitution of students? The answer to the question is sought in dialogue with ideas elaborated by George Herbert Mead, which allow us to understand the school as the Generalized Other able to offer references for the socialization and development of children and adolescents.

**Keywords:** School education; Symbolic Interactionism; Other Generalized; Homeschooling.

## **PROCESOS DE SOCIALIZACIÓN Y CONSTITUCIÓN DEL SELF: REFLEXIONES SOBRE EL HOMESCHOOLING RESUMEN**

En la época contemporánea aumentan las críticas a la institución escolar y las familias comienzan a exigir un mayor control sobre la educación de sus hijos, fortaleciendo el movimiento *homeschooling*. Por otra parte, el Estado reitera la obligación de la educación formal como cumplimiento de un derecho constitucional. Frente al debate, este trabajo es un ensayo teórico que reflexiona sobre los procesos de socialización, a la luz del Interaccionismo Simbólico. Reflexiona sobre el papel de la educación escolar en la formación social, dado el crecimiento del *homeschooling* y su impacto en el desarrollo integral de los estudiantes. Cabe preguntarse: ¿en qué medida la reducción de oportunidades de negociación con el otro social puede vaciar el espacio de acción y constitución del self de los estudiantes? La respuesta a la pregunta se busca en un diálogo con las ideas desarrolladas por George Herbert Mead, que nos permiten entender a la escuela como

el Otro Generalizado capaz de ofrecer referentes para la socialización y el desarrollo de niños y adolescentes.

**Palabras clave:** Enseñanza; interaccionismo Simbólico; Otro Generalizado; Homeschooling.

## INTRODUÇÃO

As pessoas tornam-se humanas ao longo do curso da vida, no tempo histórico-social, a partir das relações que possibilitam o contato com os pares, objetos e artefatos produzidos pela cultura. Nesse processo de constituição, ao mesmo tempo em que o ser humano opera e transforma o mundo, ele também escreve a sua própria história (Bruner, 1997; Valsiner, 2007; Vygotsky, 1991), processo este no qual as instituições sociais têm destaque significativo, pois realizam a mediação entre as pessoas e a cultura. A escola é uma dessas instituições que, ao longo da história, e em muitas sociedades, passaram a adquirir relevância como fonte de referências socioculturais e dispositivo de educação das novas gerações.

Entretanto, antes de a escola se tornar espaço social tão importante para a socialização e a transmissão intercultural da experiência humana, cumpre dizer que os processos educativos já ocorriam em diferentes tempos e espaços como, por exemplo, em rotinas do grupo familiar ou em trabalhos das comunidades, nas quais as crianças aprendiam ao ouvir as experiências dos mais velhos e ao atuar em meio à vida cotidiana (Coimbra, 1989). As tradições, valores e crenças passavam de geração a geração, sem a necessidade de uma organização instituída, universal e obrigatória. A noção de vida escolar foi surgir apenas na Idade Média em paralelo à construção de um novo sentimento de infância da época, com base no qual as crianças foram sendo progressivamente separadas dos adultos e destinadas a um convívio particular e socialmente organizado (Ariès, 1981; Tunes, 2011).

A educação escolar foi se consolidando como prática de transmissão do saber à medida que fatores sociais, como a invenção da imprensa, a urbanização, o desenvolvimento industrial e a formação do sistema econômico capitalista, levaram à democratização do acesso de todos aos conhecimentos disponíveis. Assim, o processo educativo em sua forma institucionalizada por meio da escola foi tomando contorno influenciado pelo desenvolvimento industrial e pela formação do sistema econômico capitalista (Duarte, 2013). No Artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos (United Nation [UN], 1948), a educação passou a ser reconhecida como direito social e dispositivo de

socialização da humanidade, sendo a educação elementar fundamentalmente gratuita, universal e obrigatória.

Não há como negar que a educação escolar, sendo um processo social dinâmico e complexo, alinha diferentes interesses e mecanismos socioculturais. Cumpre, por um lado, a função de aparelho de controle social da aprendizagem (Tunes, 2011), de reprodução ideológica (Bernstein, 1996; Bourdieu & Passeron 1975; Illich, 1985), e, por outro, é um dos principais núcleos de difusão da cultura humana (Santos, 2019), na qual se renovam continuamente as condições de existência da sociedade, atendendo ao princípio de integração e participação social (Durkheim, 1973). Assim, a educação escolar possibilita o acesso das novas gerações ao mundo da cultura, caracterizando-se, ao mesmo tempo, como um bem comum e um dispositivo na "busca pela continuidade de um modo de vida que, deliberadamente, se escolhe preservar" (Duarte, 2007, p. 697).

No Brasil, a Constituição Federal (Brasil, 1988) e as Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996) afirmam a natureza da educação como dever do poder público o qual se configura pela tríade formada por Estado-Família-Sociedade. É reservado ao Estado o compromisso com a regulamentação, promoção, oferta e manutenção da educação formal<sup>1</sup>, por meio dos sistemas escolares regulares (privado e/ou público). Em complemento, cabe às famílias o compromisso e a responsabilidade pela permanência e frequência dos filhos na escola, enquanto a sociedade deve observar, controlar e zelar pelos cumprimentos das premissas legais, colaborando para o desenvolvimento do sistema educacional. Baseada nessa tríade, é valorizado o pleno desenvolvimento do estudante, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Entretanto, nas últimas décadas, a educação escolar vem passando por crises e o papel tutelar do Estado na garantia desse direito social tem sido duramente questionado (Santos, 2019). Como efeito, a escola sofre ataques e seu valor como espaço socialmente instituído de educação formal é problematizado, suscitando uma crescente discussão sobre o direito das famílias em escolher formas diferenciadas para realizar a educação de seus filhos. A reivindicação se dá a despeito do fato de que os princípios normativos, voltados à garantia de direitos de crianças e adolescentes, ressaltarem a educação como projeto político da coletividade e a importância das escolas como espaço protetivo dos direitos *infantjuvenis* (Brasil, 1990; 1996).

No diapasão de colocar em evidência essas contradições e diante da necessidade de respeitar os interesses particulares das famílias – em termos de valores, ideologia, segurança, qualidade do conhecimento etc. –, tem se

ampliado a discussão sobre práticas educacionais alternativas conhecidas como educação domiciliar (ou escolarização no lar, *homeschooling* ou *home education*), caracterizada como o acesso ao conhecimento formal realizado fora da escola, promovido pela própria família ou por especialistas contratados (Franky & Chiappe, 2018). A discussão apoia-se na reivindicação da liberdade de escolha pelas famílias, que se contrapõe à educação escolar universal e obrigatória, tutelada pelo Estado (Andrade, 2017; Casanova & Ferreira, 2020).

Em meio a esse debate, este artigo é um ensaio teórico que busca refletir sobre duas dimensões pouco tematizadas do *homeschooling* que são centrais para uma visão dialógica dos processos de desenvolvimento humano: os impactos subjetivos dos processos de socialização dos estudantes que não frequentam o ambiente escolar; e o desenvolvimento social daqueles que tiveram limitadas oportunidades para interagir com outros sociais fora do seio familiar. Partindo-se da ideia de que a escola é um espaço dialógico, necessário ao reconhecimento, ao respeito e ao estabelecimento de relações empáticas, questiona-se: o contexto familiar, por si só, é capaz de possibilitar os diversos recursos necessários à formação e à inserção social empática e competente dos estudantes? Em que medida a privação de oportunidades de negociação com alteridades relacionadas ao contexto extrafamiliar pode comprometer o desenvolvimento dos afetos e mesmo o senso de coletividade?

Para refletir sobre o tema, este ensaio dialoga com a perspectiva do Interacionismo Simbólico de George Hebert Mead, um teórico que ajuda a pensar os fenômenos da vida social na construção do psiquismo, com ênfase na constituição do *self* enquanto produção social e temporal que resulta do movimento de forças, no indivíduo, entre o controle institucional e a sua autonomia para transformar a si mesmo e ao mundo (Mead, 1967; 1982; Sant'Ana, 2005). A constituição do *self* não resulta de experiências individualizadas e automáticas, mas ocorre sobretudo na vivência social, na qual o indivíduo é desafiado a articular os tempos passados, presente e futuro no jogo de significação e orientação ao outro (Mead, 1967). Entre os pressupostos que fundamentam a teoria meadiana, destaca-se o conceito de Outro Generalizado (Aboulafia, 2020; Mead, 1967), emprestado para refletir sobre o movimento *homeschooling* e suas implicações à socialização humana, necessária à formação de cidadãos éticos, críticos e reflexivos. Todavia, antes de apresentar a base conceitual de G. H. Mead, a próxima seção aborda o movimento *homeschooling*, em seus aspectos contextuais, históricos e impactos contemporâneos.

## O HOMESCHOOLING: CONTEXTO, RAÍZES HISTÓRICAS E SUAS JUSTIFICATIVAS

O *homeschooling* é um movimento social de famílias que acreditam que a educação dos filhos é um dever e um direito dos pais. A prática está disseminada em várias partes do mundo, sendo praticada em mais 60 países. No Brasil, segundo a Associação Nacional de Educação Domiciliar – Aned (2021), o movimento continua crescendo e marca presença em todos os estados da federação. São contabilizadas cerca de 7.500 famílias que, sob a influência de experiências realizadas nos Estados Unidos, estão adotando o *homeschooling* como modelo de educação para seus filhos no momento atual (Bastos, 2018; Vasconcelos, 2005; 2017), o que nem sempre se dá de forma regulamentada (Barbosa, 2016).

Especificamente, no Brasil, falta uma regulamentação que garanta o exercício da educação domiciliar. Em meio à polarização entre direitos e liberdades dos pais *versus* direitos sociais e interesse público (Andrade, 2017) figuram, no parlamento brasileiro, distintos Projetos de Lei que versam sobre a prática do ensino domiciliar na educação básica (Brasil, 2012; 2019; 2022). O núcleo desses projetos propõe autorizar o ensino domiciliar, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990) quanto à obrigatoriedade do regime de educação presencial, promovido pelo Estado, além do Código Penal (Brasil, 1940) para não configurar a educação domiciliar como crime de abandono intelectual.

De acordo com Lyman (1998), a defesa da educação domiciliar não é fenômeno da atualidade, há registros dessa prática desde a década de 1970, quando emergiu em reação aos currículos universalizantes e homogêneos das escolas nos Estados Unidos. O movimento apresenta uma linhagem histórica na qual se identifica uma dupla raiz ideológica: por um lado, é apoiado por religiosos de direita que defendem melhor êxito no ensino de seus filhos em ambiente doméstico ao mesmo tempo que preservam os valores morais e religiosos da comunidade (Isenberg, 2007); por outro lado, é acolhido por representantes da contracultura que passam a ver com bons olhos a liberdade educacional promovida fora das escolas.

Na primeira raiz ideológica, de base conservadora, cristã e reacionária, Raymond Moore adquiriu referência na transferência da educação escolar para o contexto doméstico. Nessa raiz, explicita-se o desejo de exercer total controle sobre o currículo e, por extensão, sobre os pensamentos e visões de mundo dos filhos. Desse modo, muitas famílias optam pelo *homeschooling* não por razões necessariamente acadêmicas, mas na perspectiva de moldar

o caráter, maturidade, autenticidade e comportamento moral dos filhos dentro de um ambiente supostamente acolhedor e controlado (Sarajlic, 2019). Tais famílias tendem a rejeitar o princípio laico da educação pública e os efeitos da diversidade escolar sobre a educação de seus filhos e, portanto, encontram no *homeschooling* uma oportunidade para legitimar determinada doutrina religiosa.

Os críticos, de ordem contracultural, inspiraram-se sobretudo nas ideias políticas de Ivan Illich e John Holt sobre as vantagens subjetivas e sociais de uma forma mais natural e espontânea, menos programada e ritualizada, de se realizar a educação das novas gerações. Os estudos reunidos no livro *How children learn* (1967), de Holt (1967/1999), evidenciam que crianças podem aprender sem a necessidade de serem ensinadas e que a maior parte do conhecimento humano é adquirida fora da escola para além de instruções programadas. Outro autor que influenciou o movimento em defesa do ensino aos cuidados dos pais foi Ivan Illich, que publicou, em 1971, o livro "Sociedade sem Escolas", no qual retratou as escolas como fracassadas, nocivas à formação cidadã e impeditivas da equidade social. Para ele, a educação escolar representa uma "tarefa muito dispendiosa e muito complexa, sempre misteriosa e muitas vezes quase impossível" (Illich, 1985, p. 31). Tais ideias fomentaram o questionamento sobre o ensino formal, favorecendo a bandeira da desescolarização (Kloh, 2017).

No Brasil, as duas raízes ideológicas estão presentes, conforme indicam estudos realizados por Aasen (2010) e Jeynes (2016), que exploraram os fatores motivacionais e as justificativas racionais dos pais que aderiram ao *homeschooling*. Entre as respostas obtidas dos pais, sobressaem críticas à instituição escolar e ao modo como ela lida com temas tais como religião e moralidade. As famílias estudadas reportam ainda à expansão: do *bullying*, da indisciplina, da violência intramuros e do fracasso escolar, problemas estes que se tornaram frequentes para justificar a opção pelo *homeschooling*. Somam-se também questões de ordem acadêmica, por exemplo: a baixa qualidade do ensino, o despreparo profissional do educador e a homogeneidade/despersonalização dos currículos, que se mostram desconectados de valores religiosos, culturais e inadequados à diversidade humana (Aasen, 2010; Cury, 2017; Franky & Chiappe, 2018; Vasconcelos, 2005; 2017).

Assim, as famílias adeptas do *homeschooling* ressaltam a necessidade de oferecer aos filhos um ambiente formativo que seja: (a) personalizado e familiar; (b) marcado por aprendizagens significativas; (c) potencializado pelas tecnologias digitais; (d) adaptado aos estudantes; e (e) que permita a seleção e especialização em áreas de conhecimentos. Para Coll (2013), as



tecnologias digitais podem favorecer trajetórias individuais de aprendizagem porque permitem a construção de novos cenários formativos e situações de aprendizagem que acabam desafiando os parâmetros tradicionais da educação, guiados pelas perguntas: onde, quando, com quem, de quem, como, o que e para que se aprende? Assim, a guinada promovida pelas tecnologias digitais acaba contribuindo para nutrir a visão de que se pode aprender mais e melhor fora da escola do que nela, apoiando os pilares do movimento pela educação domiciliar.

Desde 1970 até os dias atuais, é possível observar grandes avanços no debate sobre a educação domiciliar. Contudo, o foco das reflexões permanece centrado em algumas dimensões do problema, em detrimento de outras; por exemplo, na crítica às escolas, ao currículo e às dinâmicas de escolarização, assim como ao direito da família para participar da escolarização de seus filhos. Pouca atenção tem sido dada à reflexão centrada na perspectiva das crianças e adolescentes em termos de seu direito à experiência de escolarização e dos impactos desta experiência em sua socialização e subjetividade. Por isso, à luz da Psicologia, este ensaio coloca em perspectiva o papel da escola nos processos de socialização infantojuvenis, destacando sua importância para promover o encontro da criança com a alteridade, a diversidade e a diferença, fundamentais para o pleno desenvolvimento do ser.

Refletimos que a socialização humana na escola favorece formas peculiares de organização social da vida, contribuindo para um projeto educacional solidário, coletivo e transformador, sustentado na empatia e na ética. Na base desta reflexão, está o Interacionismo Simbólico de G. H. Mead, em particular, o conceito de Outro Generalizado pelo qual o autor ressalta a importância das referências ofertadas pela sociedade, que o indivíduo pode tomar para si no processo de reelaborar e agir, constituindo-se e constituindo o mundo.

## **SOBRE O OUTRO GENERALIZADO, SELF E PROCESSOS DE SOCIALIZAÇÃO**

George Herbert Mead (1863-1931) foi um importante filósofo estadunidense, considerado um dos representantes do pragmatismo, junto com teóricos como William James, Charles Sanders Peirce e John Dewey. O pragmatismo é uma abordagem filosófica que defende que o valor de uma ideia advém do conjunto de seus desdobramentos práticos, em que o sentido de um símbolo ou conceito depende da totalidade das possibilidades de formação de condutas deliberadas a partir da crença na sua verdade.



Mead é reconhecido pelas grandes contribuições que prestou aos estudos em psicologia social e do desenvolvimento, ao olhar para o indivíduo em perene relação com a sociedade e por inserir a constituição social da consciência e do *self* numa matriz intersubjetiva e simbólica (Casagrande, 2016), com nítida interdependência entre os processos de socialização e individuação do eu (Mead, 1967; 1982). Para o autor, a individuação ocorre em meio às trocas intersubjetivas favorecidas por contextos ricos de oportunidades para interações e aprendizagens, como é o caso da escola (Casagrande, 2016; Dodds, Lawrence & Valsiner, 1997; Miranda, 2011).

Nesse sentido, quanto mais diversas as condições para se engajar em interações – encontros com a diversidade, trocas comunicativas, brincadeiras, jogos sociais – mais amplas as possibilidades de configuração do *self*, afinal, o *self* é uma estrutura eminentemente social (e não inata) que surge das experiências integradoras entre o indivíduo e suas interações. Nesse sentido, “o *self* constitui a dimensão da personalidade composta pela consciência que o indivíduo tem de si mesmo (autoconsciência)” (Mead, 1991, citado em Miranda, 2011, p. 140). Nos termos de Mead (1967):

O indivíduo possui um *self* apenas em relação aos *selves* dos outros membros de seu grupo social; e a estrutura de si mesmo expressa ou reflete o padrão geral de comportamento desse grupo social ao qual ele pertence, assim como a estrutura do *self* de todos os outros indivíduos pertencentes a esse grupo (p. 76).

As interações com os outros sociais possibilitam que o indivíduo tome para si atitudes, modelos e recursos sociais utilizados por seu grupo como meios de trocas comunicativas e alternância de papéis. O *self* emerge da integração entre o *eu* (I) e o *me* (Me). Tal integração é conquistada pela mediação das estruturas sociais, em especial, quando o indivíduo se percebe capaz de refletir sobre a própria ação, atuando em relação a si mesmo tal como em relação à ação dos outros. Neste momento, ele se torna um sujeito para si mesmo, e somente quando ele é afetado por sua própria conduta social do mesmo modo que ele é afetado pela dos outros, é que se torna um objeto para sua própria conduta social.

A dinâmica de individuação permite que as formas de ação adotadas pela sociedade participem da constituição do indivíduo, que pode, ou não, tomar para si as atitudes do outro e transformá-las como efeito de sua própria ação e reflexão. Da mesma forma, o indivíduo torna-se progressivamente capaz de antecipar as condutas do outro, assumindo posição ativa e se constituindo como

sujeito singular no tensionamento entre o que abstrai do coletivo e de si mesmo, em um processo indeterminado de apropriação e resistência, assimilação e oposição. Nessa medida, sua conduta é construída pela intencionalidade do sujeito e não pela mera resposta provocada por algum tipo de influência social (Blumer, 2017).

Incidir o foco dos holofotes da teoria psicológica sobre as relações interpessoais e compreendê-las como oportunidades de constituição social do indivíduo foi uma perspectiva inovadora que marcou a abordagem de G. H. Mead. Para ele, enquanto seres autônomos, reflexivos, os indivíduos são capazes de (inter)agir e produzir ações reguladoras e autorreguladoras que norteiam seus atos e, como efeito, definem o contexto social de modo intra e intergerativo (Blumer, 2017; Dodds et al., 1997; Miranda, 2011).

Todas essas elaborações convergem para o conceito de Outro Generalizado (Mead, 1967). Este conceito contribui para retratar a forma como também a sociedade, a cultura, os grupos e as instituições operam sobre o processo de individuação. O Outro Generalizado constitui um terceiro elemento que se insere na díade sujeito-sociedade, e faz a mediação entre ambos. De acordo com Miranda (2011, p. 143), podem assumir a forma do Outro Generalizado "sujeitos, grupos ou imagens, objetos físicos associados às convenções sociais", os quais oferecem sistemas de significações que tendem a ser incorporados pelo indivíduo no processo de socialização. Desse modo, não existem atos humanos isolados, atos individuais implicam cooperação dos outros indivíduos, e encontram seu sentido "no processo vital do grupo e não só nos dos indivíduos separados" (Miranda, 2011, p. 141). O conceito de Outro Generalizado não participa apenas dos atos humanos, mas também da própria produção do *self*. Para Mead (1967):

A comunidade ou grupo social organizado, que proporciona ao indivíduo sua unidade do *self*, pode ser chamada o "outro generalizado". A atitude do outro generalizado é a atitude de toda a comunidade. Assim, por exemplo, no caso de um grupo social como o de uma equipe de futebol, a equipe é o outro generalizado, na medida em que intervém – como processo organizado ou atividade social – na experiência de qualquer um de seus membros (p. 72).

Segundo Mead (1967), uma dada sociedade organizada se desenvolve na medida em que nenhum de seus membros seja excluído da oportunidade de assumir as atitudes gerais do grupo, com referência à organização social, ainda que possa redirecionar seu próprio comportamento e transformar o mundo.

Assim, o ser humano é compreendido sempre em referência ao desenvolvimento institucional e histórico. Isso se dá porque é "pela atividade de produção e reprodução de sua existência que o homem humaniza a si mesmo, numa relação dinâmica entre apropriação e objetivação" (Duarte, 1993, p. 35). Para Vygotsky (1991), a apropriação é um processo mediatizado, sendo a interação a principal força de todo o desenvolvimento. Esse movimento de apropriação, que se mostra dinâmico e dialético, produz novas necessidades, novas configurações de desenvolvimento, como também novas forças ideológicas.

A partir dessas ideias, a escola pode ser compreendida como importante cenário de encontros de forças ideológicas, constituída de interações que contribuem para a constituição intersubjetiva dos indivíduos em sociedade, levando-os ao desenvolvimento da consciência dos significados e atos sociais. A organização do tempo e do espaço, bem como o desenvolvimento das regras e da moral em crianças e adolescentes ocorrem, em grande medida, no contexto escolar. Por essa ótica, as escolas detêm o importante papel de regular e organizar as ações do indivíduo com vistas ao convívio humano, atuando como um Outro Generalizado ao exercer esse papel regulador da conduta individual (Casagrande, 2016). Nesse sentido, em que medida a prática do *homeschooling* contribui para esvaziar o espaço de atuação dos estudantes, comprometendo o desenvolvimento de seus afetos e senso de coletividade?

## **O HOMESCHOOLING E SUAS IMPLICAÇÕES À SOCIALIZAÇÃO**

A diminuição das oportunidades de contato com outros concretos, caracterizados pela diferença e pela diversidade, empobrece as possibilidades de interações entre indivíduos, em que o outro não chega a se converter em outro significativo. Tal empobrecimento afeta os processos de individuação, dando contornos diferenciados ao desenvolvimento individual e coletivo. Nessa lógica, a importância de uma socialização diversificada acaba sendo a principal desvantagem associada ao *homeschooling* (Cury, 2017; Gavião, 2017; Vasconcelos, 2005).

Os resultados de um estudo realizado por Franky e Chiappe (2018), cujos entrevistados eram pais praticantes do *homeschooling*, apontaram que os estudantes se achavam diferentes dos colegas e questionavam o porquê de não irem à escola, dando a entender o desejo de compartilhar experiências coletivas e participar socialmente do que o outro também participa. Um segundo estudo, interessado na relação entre narrativas e dinâmicas de individuação (Gavião, 2017), indicou a existência de um conjunto

de manobras e arranjos simbólicos assumidos por crianças *homeschoolers* que as levaram a identificar atributos negativos à escola, contribuindo para justificar sua preferência pela educação domiciliar. Apple (2003) identificou que os defensores do *homeschooling* criam histórias de horror sobre as escolas, alimentando a imagem negativa de uma “selva”, tal como encontrada nas narrativas de crianças pesquisadas por Gavião (2017).

Franky e Chiappe (2018) afirmam que a cruzada contra a educação formal traz à tona o questionamento sobre a credibilidade do próprio sistema de educação, problematizando-se em que medida este cumpre sua função social e qual seu impacto em relação às perspectivas futuras das crianças e jovens. Apesar dos desafios e obstáculos que se enfrenta na escola, restringir a educação formal ao contexto e às normas particulares da família pode representar uma forma de segregação social, excluindo a pluralidade e a diferença dos contextos de aprendizagem.

A escola amplia as oportunidades para o desenvolvimento e a aprendizagem, configurando-se como ambiente multicultural que abrange também a construção de laços afetivos. Justamente por ser local de encontro, permeado por conflitos, problemas e diferenças (Mahoney, 2007), nas escolas, as contradições ficam evidentes e precisam ser refletidas e ressignificadas, dando contornos diferenciados às trajetórias de vida de crianças e adolescentes. Assim, o potencial da instituição escolar de atuar como Outro Generalizado dos estudantes colabora com sua constituição (inter)subjetiva e para o exercício da cidadania e da solidariedade.

A educação escolar possibilita formas únicas de convivência com a diversidade, oferecendo múltiplas e diferentes oportunidades para trocas interativas que desafiam os indivíduos, o que, no contexto familiar, pode ficar restrito às mesmas pessoas e situações do núcleo doméstico. Nessa medida, caso o processo de educação formal fique limitado exclusivamente ao âmbito familiar, pode se reduzir o campo de pertencimento social, com os desafios próprios do processo de interação: trocas, compartilhamentos, negociações, tomada de decisão, proteção social, compromisso com um projeto de socialização etc. Por fim, reduzir o processo de aprendizagem ao seio familiar pode configurar uma forma elitista e seletiva de segregação (Cury, 2017; 2019), reservada apenas às famílias que possuem condições. Ainda que pautada na liberdade de escolha, a educação domiciliar mostra-se conservadora e individualista, o que, na concepção de Apple (2003), revela uma modernização conservadora.

Os defensores do *homeschooling* tecem críticas à educação escolar como forma de controle social. Entretanto, este parece ser um argumento simplista,

dado que é necessário compreender os processos dialéticos que se operam nas escolas, no intuito de se vencer a disputa entre forças conservadoras individuais e coletivas. Como observa Saviani (2005, p. 93), a educação é determinada pela sociedade, entretanto essa determinação é relativa, pois "a educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para a sua própria transformação". Para Mead, a educação tem papel para fomentar a transformação social pautada numa orientação ética, por meio da negociação dos conflitos próprios da pluralidade de referências sociais, com vistas "à ampliação do espaço de comunicação e do aprofundamento dos argumentos éticos, políticos e culturais pelos diferentes grupos presentes no convívio escolar" (Sant'Ana, 2005).

As críticas que as famílias dirigem ao sistema escolar, como a violência e o *bullying*, deveria chamar a atenção da sociedade, sobretudo das instâncias sociais instituídas, a exemplo dos poderes públicos, para buscar soluções mais globais para os problemas escolares (Curry, 2019). Bombardear a escola com críticas na direção de criar subgrupos, que também produzem exclusão, acaba legitimando uma sociedade mais individualista, que não fortalece a cooperação e a luta por uma educação mais justa, mais igualitária em respeito aos princípios da gestão democrática e compartilhada dos processos educativos.

O fato de a educação escolar organizar os conhecimentos culturalmente produzidos possibilita a apropriação da experiência acumulada e das formas de pensar, agir e interagir no mundo. A escola orienta a constituição do *self* não apenas no plano das ações individuais, mas sobretudo pela organização das ações sociais do Outro Generalizado, abrindo espaço para novas expressões e ressignificações. Deste modo, a atualização do conhecimento cultural e sua organização constante são premissas importantes para conferir à escola lugar privilegiado de desenvolvimento humano (Dessen & Polônia, 2007). Ademais, a escola realiza a mediação do desenvolvimento cognitivo, afetivo, moral, ético, além de orientar os estudantes quanto aos valores e atividades criativas (Glăveanu, Branco & Neves-Pereira, 2016).

Para além do papel de transmitir o saber, de atuar no controle simbólico, a escola deve ser valorizada como espaço que investe na construção de valores pró-sociais (Glăveanu et al., 2016), que se aprende a viver entre pares e em comunidade, reconhecendo o outro como ser humano dotado de diferenças e afetos. Considerando que as relações sociais são poderosos meios de individuação do eu e constituição do *self*, as instituições, escola e família, podem funcionar na perspectiva daquilo a que se denomina o Outro Generalizado (Dodds et al., 1997; Mead, 1967), entendido como a parte da vida sociocultural que regula, organiza e orienta as atitudes do indivíduo em processo

de autoconstituição no ato social. Por isso, mesmo que se eleja educar pessoas em um nicho particular, fora do que é adotado comum e coletivamente, de alguma maneira reverbera em termos da percepção e formação da identidade social desses indivíduos e na constituição da sociedade como um todo.

## REFLEXÕES FINAIS

Este trabalho teve o propósito de contribuir com a discussão sobre o fenômeno *homeschooling* à luz da teoria social de G. H. Mead, tomando em consideração o conceito do Outro Generalizado para refletir sobre os processos de individualização/socialização dos indivíduos. Dessa perspectiva, o desenvolvimento humano é visto como fenômeno cultural, sempre dependente de grupos, nos quais as ações próprias são orientadas, antes, para o outro do que para si. Nesse sentido, a escola é compreendida como instituição de grande valor para os processos de socialização e que oferece referências importantes para a construção do psiquismo e inscrição dos indivíduos na sociedade.

Para além da simples assunção do que seja certo ou errado em relação à defesa ao direito de escolha da família à prática do *homeschooling* ou à defesa da obrigatoriedade do ensino regular segundo as leis do Estado, o propósito deste ensaio, a partir de uma visão dialógica dos processos de desenvolvimento humano, foi abrir espaço para refletir sobre os impactos subjetivos dos processos de socialização dos estudantes, tensionando a escolha de modelos de educação escolar que implicam o desenvolvimento de uma sociedade em que os princípios da equidade social e pluralidade do outro possam ter prevalência.

A educação, vista como prática crítica e reflexiva, deve estar assentada na coordenação de esforços e responsabilidades entre a Família, o Estado e a Sociedade. Esta tríade tem grande poder sempre que soma forças a fim de qualificar o processo educativo. No processo de desenvolvimento humano, a socialização escolar propicia um dos mais importantes contextos intersubjetivos em favor da formação cidadã, atuando como Outro Generalizado que regula e, uma vez internalizado, autorregula as ações sociais. As experiências de integração e de complementação nas ações dessas instituições mostram-se mais ricas do ponto de vista social do que a competição e o conflito entre elas.

Na contemporaneidade, a educação escolar vive importantes carências e questões complexas a enfrentar, e estas são apontadas não apenas pelas famílias adeptas ao *homeschooling*, mas destacadas pelos próprios educadores críticos. Ainda assim, trata-se de um importante projeto político e protetivo dos direitos de crianças e adolescentes. O acesso à educação escolar, por



seu caráter universal e diverso, oferece oportunidades para vivências distintas das que são vividas no contexto familiar, abrindo sobremaneira o leque de configurações de *self*.

Compreende-se o *self* como instância social e temporal que, ao estabelecer interações com os outros e com Outro Generalizado, é incitado a aprimorar os jogos de interpretação e orientação a fim de lidar com as diferenças e desafios que o social impõe. Ao longo do curso de vida, a começar pela tenra idade, o indivíduo necessita desenvolver recursos psíquicos para analisar, confrontar e negociar consigo mesmo e com o outro, forjando contornos inimagináveis à riqueza da vida humana, que dão origem ao seu *self*.

A qualidade das interações estabelecidas constitui fator essencial à socialização, provocando mudanças nas aprendizagens e no desenvolvimento cognitivo, social, físico e afetivo dos estudantes. Em outros termos, o círculo de relacionamentos e os afetos construídos permitem às crianças e aos adolescentes recursos para lidar com os conflitos, ajudando-os na tomada de decisão na direção de comprometer-se socialmente para resolver os problemas da sociedade na qual estão inseridos. Nas palavras de Mead (1967, p. 76): "não podemos ter direitos a menos que tenhamos atitudes comuns".

Deste modo, partindo do pressuposto de que o ser humano é uma síntese do desenvolvimento histórico, buscou-se refletir sobre o que as novas gerações perdem, objetivamente, deixando de ir à escola, dado que as contradições, importantes para a própria constituição do ser humano, estão presentes nas interações estabelecidas no contexto escolar. Na contramão de fortalecer o projeto de escola como instrumento fundamental da cultura, o investimento em projetos educacionais isolados e individualistas tende a conservar certo *status* e pode resultar no fortalecimento de uma sociedade menos empática ao coletivo, com crianças e adolescentes incapazes de negociar as diferenças e com dificuldades para lidar com os afetos e as tensões inerentes à vida social.

## REFERÊNCIAS

- Aasen, S. H. (2010). New followers of an old path: Homeschoolers. *Journal for Quality & Participation*, 32(4), 12-14.
- Aboulafia, M. (2020). George Herbert Mead. In E. N. Zalta (Ed.), *The Stanford encyclopedia of philosophy* (Spring 2020 Edition). Stanford: Stanford University. Recuperado de: <https://plato.stanford.edu/entries/mead/>



- Andrade, E. P. (2017). Educação domiciliar: Encontrando o direito. *Revista Proposições*, 28(2), 172-192. <http://doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0062>
- Apple, M. W. (2003). *Educando à Direita: Mercados, padrões, Deus e desigualdades*. São Paulo: Cortez.
- Ariès, P. (1981). *História social da criança e da família* (2a ed.). Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Associação Nacional de Educação Domiciliar. (2021). *ED no Brasil*. Brasília: Aned. Recuperado de <https://www.aned.org.br/index.php/conheca-educacao-domiciliar/ed-no-brasil>
- Barbosa, L. M. (2016). Homeschooling no Brasil: Ampliação do direito à educação ou via de privatização?. *Educação & Sociedade*, 37(134), 153-168. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016157215>
- Bernstein, B. (1996). *A estruturação do discurso pedagógico: Classe, código, controle*. Petrópolis: Vozes.
- Blumer, H. (2017). Implicação sociológica do pensamento de George Herbert Mead. *Revista Brasileira de Sociologia da Emoção*, 16(48), 45-56.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1975). *A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Brasil. (1940). Decreto-lei n. 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Código penal. Recuperado de [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/del2848.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848.htm)
- Brasil. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Senado Federal.
- Brasil. (1990). Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente e dá outras.
- Brasil. (1996). Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- Brasil. (2012). Projeto de Lei n. 3.179, de 08 de fevereiro de 2012. Acrescenta parágrafo ao art. 23 da Lei nº 9.394, de 1996, de diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a possibilidade de oferta domiciliar da educação básica.
- Brasil. (2019). Projeto de Lei Nº 3.262, de 03 de junho de 2019. Altera o Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, para incluir o parágrafo único no seu art. 246, a fim de prever que a educação domiciliar (*homeschooling*) não configura crime de abandono intelectual.
- Brasil. (2022). Projeto de Lei Nº 1.338, de 26 de maio de 2022. Altera as Leis Nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), e 8.069, de 13 de julho de 1990, (Estatuto da Criança e do Adolescente), para dispor sobre a possibilidade de oferta domiciliar da educação básica.
- Bruner, J. (1997). *Atos de significação* (S. Costa, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas.

- Casagrande, C. A. (2016). Interacionismo simbólico, formação do *self* e educação: uma aproximação ao pensamento de G. H. Mead. *Educação e Filosofia*, 30(59), 375-403. <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v30n59a2016-p375a403>
- Casanova, L. V., & Ferreira, V. S. (2020). Os discursos da associação nacional de educação domiciliar do Brasil. *Práxis Educativa*, 15, 1-17. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v15.14771.025>
- Coimbra, C. M. B. (1989). As funções da instituição escolar: Análise e reflexões. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 9(3). <https://doi.org/10.1590/S1414-98931989000300006>
- Coll, C. (2013). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa*, 219, 31-36.
- Cury, C. R. J. (2017). Homeschooling: entre dois jusnaturalismos? *Pro-Posições*, 28(2), 104-121. doi: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0006>
- Cury, C. R. J. (2019). Homeschooling ou educação no lar. *Educação em Revista*, 35, 1-8. doi: <https://doi.org/10.1590/0102-4698219798>
- Dessen, M. A., & Polonia, A. C. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, 17(36), 21-32. doi: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2007000100003>
- Dodds, A. E., Lawrence, J. A. & Valsiner, J. (1997). The personal and the social: Mead's theory of the 'generalized other'. *Theory Psychology*, 7(4), 483-503. doi: <https://doi.org/10.1177/0959354397074003>
- Duarte, C. S (2007). A educação como um direito fundamental de natureza social. *Educação & Sociedade*, 28(100), 691-713. doi: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000300004>
- Duarte, N. (2013). *A individualidade para-si: Contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas: Autores Associados.
- Durkheim, E. (1973). *Educación y sociología*. Buenos Aires: Shapire.
- Franky, A. P., & Chiappe, A. (2018). Famílias que educam em casa com TIC: Um estudo qualitativo de múltiplos casos. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 26(101), 1324-1346. doi: <https://doi.org/10.1590/s0104-40362018002601507>
- Gavião, J. S. F. (2017). *As crianças e suas memórias de infância: Escola e homeschooling nas narrativas infantis* (Tese de doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.
- Glăveanu, V. P., Branco, A. U., & Neves-Pereira, M. S. (2016). Creativity and prosocial values nurturing cooperation within the classroom. In R. A. Beghetto, & J. C. Kaufman (Eds.), *Nurturing creativity in the classroom* (pp. 287-307). London: Cambridge University.
- Holt, J. (1999). *Como as crianças aprendem*. Campinas: Verus. (Obra original publicada em 1967).
- Illich, I. (1985). *Sociedade sem escolas* (7a ed.). Petrópolis: Vozes. (Obra original publicada em 1970).

- Kloh, F. F. P. (2017). Os intelectuais da desescolarização: Ivan Illich & John Holt num diálogo político e pedagógico. *Congresso Brasileiro de História da Educação*. João Pessoa, Paraíba, Brasil, 9.
- Lyman, I. (1998, January 7). Homeschooling back to the future?. *Policy Analysis*, (294), 1-22.
- Mahoney, A. A. (2007). Contribuições de H. Wallon para a reflexão sobre questões educacionais. In V. M. N. S. Placco (Org.), *Psicologia e educação: revendo contribuições* (pp. 117-144). São Paulo: FAPESP.
- Mead, G. H. (1967). *Mind, self, and society: From the Standpoint of a Social Behaviorist*. Chicago: The Chicago University.
- Mead, G. H. (1982). *The individual and the social self: unpublished work of George Herbert Mead*. Chicago: Chicago University.
- Miranda, S. F. (2011). A questão do reconhecimento: Axel Honneth e a atualização do modelo conceitual hegeliano a partir da psicologia social de George Herbert Mead. In M. J. P. Spink, P. Figueredo, & J. Brasilino (Orgs.), *Psicologia social e personalidade* (pp. 135-145). Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais.
- Sant'Ana, R. B. (2005). *Psicologia social na escola: As contribuições de G. H. Mead*. *Psicologia & Sociedade*, 17(1), 17-28. doi: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822005000100010>
- Santos, E. (2019). A educação como direito social e a escola como espaço protetivo de direitos: Uma análise à luz da legislação educacional brasileira. *Educação e Pesquisa*, 45, 1-15. doi: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945184961>
- Sarajlic, E. (2019). Homeschooling and authenticity. *Theory and Research in Education*, 17(3), 280-296. doi: <https://doi.org/10.1177/1477878519885360>
- Saviani, D. (2005). *Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações* (9a ed.). Campinas: Autores Associados.
- Tunes, E. (2011). *Sem escola, sem documento*. Rio de Janeiro: E-papers.
- United Nations. (1948). *Declaração universal dos direitos humanos*. New York: UN. Recuperado de: [https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR\\_Translations/por.pdf](https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf)
- Valsiner, J. (2007). *Culture in mind and societies*. New Delhi: SAGE.
- Vasconcelos, M. C. V. (2005). *A casa e os seus mestres: a educação no Brasil de oitocentos*. Rio de Janeiro: Gryphus.
- Vasconcelos, M. C. V. (2017). Educação na casa: Perspectivas de desescolarização ou liberdade de escolha? *Pro-Posições*, 28(2), 122-140. doi: <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2015-0172>
- Vygotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes. (Obra original publicada em 1978).

## NOTAS

<sup>1</sup> O termo é utilizado para se referir a um conjunto de aspectos relacionados ao sistema de escolarização constituído por currículos, avaliação e normas institucionais de ensino. Pode ser organizado em diferentes níveis (iniciais, médio e superior) e exclusivamente ser ofertados em escolas ou instituições organizadas pelo Estado para esse fim. É utilizado em contraposição aos termos não formal, que ocorrem em instituições não escolares – e informal ou incidental – em alusão às aprendizagens que ocorrem no curso de vida da pessoa, em diferentes contextos de interação sociocultural.