



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS

MESTRADO EM DIREITO, RELAÇÕES INTERNACIONAIS E DESENVOLVIMENTO

THALES OLIVEIRA JANUÁRIO

**DIREITO E EDUCAÇÃO: IMPLICAÇÕES SOBRE A DESIGUALDADE
SOCIAL**

ORIENTADOR: PROF. DR. GIL CÉSAR COSTA DE PAULA

GOIÂNIA

2016

THALES OLIVEIRA JANUÁRIO

**DIREITO E EDUCAÇÃO: IMPLICAÇÕES SOBRE A DESIGUALDADE
SOCIAL**

Dissertação concebida a partir de resultados das atividades do projeto de pesquisa “A inércia do Direito diante do desvirtuamento dos fins da Educação”, bem como das instruções da banca do exame de qualificação, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Direito, Relações Internacionais e Desenvolvimento da PUC Goiás para avaliação e defesa, como requisito final à conclusão do curso e obtenção do título de mestre.

Orientador: Prof. Dr. Gil César Costa de Paula

GOIÂNIA

2016

FOLHA DE APROVAÇÃO

THALES OLIVEIRA JANUÁRIO

DIREITO E EDUCAÇÃO: IMPLICAÇÕES SOBRE A DESIGUALDADE SOCIAL

BANCA EXAMINADORA

1. Prof. Dr. Gil César Costa de Paula (Presidente e Orientador)

- Doutor em Educação pela Universidade Federal de Goiás

2. Prof.^a Dr.^a Maria Cristina Vidotte Blanco Tárrega (Membro – PUC Goiás)

- Doutora em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

3. Prof. Dr. Haroldo Reimer (Membro – UEG)

- Doutor em Teologia pelo *Kirchliche Hochschule Bethel*

Presidente e Orientador

Membro – PUC Goiás

Membro – UEG

Àquele que sempre me colocou no melhor caminho que eu poderia estar, meu pai,

Roberto Souza.

AGRADECIMENTOS

Ao contrário de muitos colegas, não posso dizer que o meu tempo de desenvolvimento de pesquisa foi exaustivo. Com suporte daquele a quem dedico este texto, pude me dedicar quase que exclusivamente ao projeto.

Confesso que eventualmente fui desidioso, deixando os escritos para próximo ao prazo limite que me estabeleci enquanto podia tê-los adiantado. Mas os fiz!

Se os fiz foi diante da colaboração de muitas pessoas que me propiciaram as condições materiais e substanciais para tanto. Professores, colegas, familiares, amigos, um número quase incontável de pessoas que eu poderia gastar páginas e mais páginas listando.

Agradeço a todos que de alguma maneira me ajudaram nessa etapa da minha vida. E aos que pensam que não, saibam que me ajudaram sim e muito, só de ter estado ao meu lado em algum momento. Isso foi importante para que eu pudesse seguir em frente a cada instante.

Contudo, não poderia deixar de fazer o seguinte registro. Muitas vezes ao longo deste período eu deixei o ócio se apossar de mim, e vejo nisto a fonte de muitas paixões que inflamaram meu espírito. Tais paixões, por vezes me causaram profunda dor, e em outras tantas me causaram imensa alegria.

Por isso, preciso mencionar aqui nomes de pessoas por quem me apaixonei, ou por permanecerem em minha vida quando poder-se-ia esperar que se afastasse, ou por entrarem em minha vida causando tremendo impacto nela. A vocês, meu mais sincero agradecimento: **GUSTAVO, SÍLVIA, LETÍCIA, FERNANDA e MARIANA**. Amo muito vocês!

Espero ter condições de demonstrar e retribuir isso no tempo que me resta como caminhante neste mundo. Muito obrigado!

SUMÁRIO

RESUMO	6
ABSTRACT	7
INTRODUÇÃO	8
CAPÍTULO I – DA TRATATIVA	12
1.1. PALAVRAS, SÍMBOLOS POR EXCELÊNCIA	16
1.1.1. Sócrates	17
1.1.2. Platão	23
1.1.3. Aristóteles	28
1.1.4. Immanuel Kant	35
1.1.5. Michel Foucault	42
1.2. DIREITO	49
1.3. EDUCAÇÃO	63
CAPÍTULO II – A CRÍTICA CIENTÍFICA	73
2.1. O CASTIGO HUMANO: Corrupção	74
2.2. ESCOLAS: De casa da liberdade à mecanismos de opressão	90
2.3. CONIVÊNCIA E CUMPLICIDADE: A tomada do Estado	107
CAPÍTULO III – O CASO BRASILEIRO DE ENFRENTAMENTO	117
3.1. PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS	118
3.2. RESERVA DE VAGAS	130
3.3. DISCUSSÃO JUDICIAL: O Entendimento do STF	138
CONCLUSÃO	164
REFERÊNCIAS	168

RESUMO

Trata-se de trabalho desenvolvido com objetivo de pesquisar acerca da educação, sua importância para com os indivíduos, sua inserção em meio a sociedade e a relação com o direito. Para tanto, dentre as problemáticas foi elencada como a principal conceber se políticas públicas do governo federal foram efetivas no sentido de propiciar a inclusão educacional, acadêmica de pessoas hipossuficientes, partindo da hipótese que conseguiram conferir certo grau inclusão social a tais pessoas, garantindo o exercício de direitos até então inacessíveis, mas sendo necessário ainda avançar muito. Através da metodologia de levantamento e análise bibliográfica de obras de cientistas sociais e filósofos, de processos legislativos e julgamentos, foi possível desenvolver o texto. Estabelecendo que a educação é uma atividade de preparar o homem para vida, através de conhecimentos, sensações e juízos, formando nele um indivíduo de capacidade racional independente e livre; bem como estabelecendo que o direito é um conjunto de normas de regramento social, criadas e exercidas pelo Estado, com fim de se alcançar a justiça; podemos dizer que ambos se destinam a consecução de justiça e igualdade social. Todavia, a sociedade ao longo dos tempos tornou-se extremamente desigual, principalmente em termos econômicos, implicando no não funcionamento adequado destes mecanismos sociais. Analisando Rousseau, Marx, Paulo Freire *et cetera*, pudemos chegar ao entendimento de que o homem organizado em sociedade civil foi moralmente corrompido, de forma que ao buscar realizar o próprio bem não se importava em causa sofrimento aos demais, de forma que passou a perpetrar uma série de opressões, criando assim severas desigualdades sociais que em última análise são verdadeiramente injustiças que não se justificam senão como sendo um castigo. A condição de opressor de alguns privilegiados e a condição de oprimidos de todo o restante gera sempre conflitos, dos quais os opressores não podem sair vencedores, pois se eliminarem seus oponentes eliminam também seu material de exploração. Desta forma, os opressores agem criando mecanismos que evitam a luta, incutindo medo nos oprimidos de intentarem esta luta, oferecendo falsos favores para que aceitem a opressão, e ainda, condicionando-os ideologicamente a quererem e defenderem a opressão através de discursos. Alguns destes mecanismos são originalmente concebidos com este fim de opressão, outros tantos são na verdade instituições legítimas que foram apoderadas pelos opressores que deram os contornos que queriam para garantir a opressão perpetuada. É o caso das escolas, que originalmente seriam a casa da educação, local que as pessoas poderiam procurar para libertar suas mentes. Contudo, através de uma série de práticas infundadas do ponto de vista libertário, os opressores transformaram a escola em um mecanismo de condicionamento das pessoas para a condição de oprimidos. Dentro das salas de aulas são transmitidos apenas os conhecimentos necessários a transformar as pessoas em objetos aptos para exploração, bem como são reproduzidas em menor escala práticas opressivas para que ao saírem das escolas as pessoas já estejam acostumadas a serem subjugadas. Ainda, analisando a situação do direito, percebemos que o Estado, embora tenha sido concebido como uma instituição social que visa garantir a liberdade de todos, também foi apropriado pelos opressores que o fizeram de mecanismo de legitimação de suas práticas nefastas. Por fim, estudaremos um caso brasileiro, que consiste na criação de instrumentos jurídicos, leis, portanto de direito, com o fim de ornar a educação com contornos de combatividade de opressões, através de discriminações positivas a pessoas em situação de hipossuficiência social.

PALAVRAS-CHAVE: Direito; Discriminação Positiva; Educação; Escolas; Estado; Liberdade; Opressão.

ABSTRACT

This work has been developed with the goal of investigating the importance of education to individuals, their inclusion in society, and its relationship with the law. To this end, among the addressed problems, the main one was to assess the extent to which the federal government's public policies have been effective in order to provide the educational inclusion of impoverished people. It was investigated the hypothesis that such policies have been able to offer these people a certain level of social inclusion, allowing them to exercise their rights hitherto inaccessible, even though it is necessary to improve a great deal. The preparation of this text was possible through the methodology of a survey and a bibliographic analysis of some social scientists' and philosophers' works, in addition to legislative and judicial processes. First of all, we began with the premise that education is an activity that aims to prepare man for life through knowledge, feelings, and judgments, contributing to the formation of an independent and free rational capacity. Secondly, we consider as an axiom that the law is a set of norms of social regulations, created and administered by the State with the aim of achieving justice. Thus, we can state that both education and the law are aimed at the achievement of justice and social equality. However, over time, society has become extremely unequal, particularly in economic terms, resulting in the inadequate functioning of those social mechanisms. Through the analysis of some works by Rousseau, Marx, Paulo Freire, among other thinkers, we have reached the understanding that men organized in civil society have become morally corrupt, so that in order to achieve their own good, they do not mind causing suffering to others. Thus, men began to perpetuate a series of oppressions, creating severe social inequalities which, in effect, are true unjustified injustices exact as a punishment. The oppressor statuses, enjoyed by some privileged people, and the oppressed conditions, endured by the rest of society, always generate conflicts that the oppressors cannot win, since if they eliminated their opponents, they would also eliminate their exploitation material. As a consequence, the oppressors act through means that avoid the struggle, instilling fear in the oppressed to stay away from the confrontation, by offering them false favors to accept oppression, also conditioning them ideologically, through discourses, to wish and defend oppression. Some of these mechanisms are originally conceived with this goal of oppression, whereas others are in fact legitimate institutions that have been usurped by the oppressors who establish the outlines they need to ensure perpetuated oppression. That is the case of the schools that, in principle, should be the privileged place of education, where people would be able to free their minds. However, through a series of unfounded practices, at least from a libertarian standpoint, the oppressors transform schools into a mechanism of alienation of people, so that they remain in the situation of oppression. In the classrooms, it is passed on only the type of knowledge necessary to turn people into objects susceptible to exploitation. There, on a smaller scale, it is reproduced oppressing practices so that when they leave school, people are already accustomed to being subjugated. In addition, when analyzing the situation of the law, we realize that the State, although it has been conceived as a social institution that aims at securing the freedom of all, it has also been appropriated by the oppressors who have turned it into a legitimating mechanism of their harmful practices. Finally, we will study a Brazilian case that consists in the creation of legal instruments in order to beautify the education with outlines of combativeness against oppressions, through positive discrimination against people in a situation of social disenfranchisement

KEY-WORDS: Law; Positive Discrimination; Education; Schools; State; Liberty; Oppression.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata-se de uma contextualização entre o direito e a educação. A relação que se estabelece entre os dois é no sentido de que a educação tem um propósito de garantir às pessoas um pensamento livre e libertário. O direito, por sua vez, enquanto instrumento de regramento de condutas com fim de garantir a justiça, bem como sendo exercido pelo Estado que é uma instituição social que igualmente visa garantir a liberdade de todos. Desta forma, ambos deveriam servir como instrumentos hábeis de combate à desigualdade social indesejável, contudo, a referida desigualdade ainda domina a sociedade de modo geral.

Assim sendo, o estudo proposto se justifica tanto do ponto de vista científico, quanto do ponto de vista social. No que tange o ponto científico, o estudo se mostra interessante pela sua multidisciplinariedade, tomando objetos de estudos precipuamente atinentes a áreas do saber distintas e estabelecendo entre elas uma problemática comum que pode ser enfrentada em um estudo conjunto tal como este é. Já do ponto de vista social, tanto educação quanto direito são elementos importantes da vida em sociedade, são atinentes a todas as pessoas que de um modo ou de outro têm de lidar com essas duas coisas em algum momento ao longo da vida. Ainda mais se considerarmos os entendimentos acerca de direito e educação que serão trazidos ao longo do trabalho, que atribuem a ambos uma figura que permeia todo regramento social.

A pesquisa é concebida com objetivo principal de pesquisar acerca da educação, sua importância para com os indivíduos, sua inserção em meio a sociedade e a relação com o direito. A partir disso foram estabelecidos outros objetivos acessórios que orbitam em torno deste principal, sempre contextualizando as ciências jurídicas com a educação.

Os demais objetivos são: Descrever os contornos da educação nos atuais parâmetros sociais e suas inadequações; estudar e dissertar acerca de como grandes pensadores encaram a temática da contextualização da educação e o direito; realizar a contraposição das ideias de grandes pensadores em face atuais características da educação, isto com base nos resultados obtidos com base na realização dos objetivos anteriores; verificar a existência de produções científicas contrapostas, e em

decorrência disto, provocar o embate em relação a estas, quando julgar os resultados da presente pesquisa mais adequados, ou acabar por ceder ao argumento contrário por constatá-lo como mais adequado a situação fática; uma vez alcançando resultados satisfatórios em meio a pesquisa, propor as medidas necessárias, abordando em especial os aspectos jurídicos, à consecução de uma educação mais adequada.

Nossa problemática principal inicialmente proposta, que era se haveria de fato nos atuais parâmetros sociais um desvirtuamento dos propósitos da educação, e nossa hipótese de que desvirtuamento dos fins da educação é uma situação bastante real, foram rechaçadas. Desta forma, foi estabelecido com a concordância do orientador uma outra problemática, que é se políticas públicas do governo federal foram efetivas no sentido de propiciar a inclusão educacional, acadêmica de pessoas hipossuficientes.

A hipótese criada que tenta responder essa problemática reformulada no curso da pesquisa é que embora represente em termos históricos e sociais um avanço pequeno, as políticas públicas do governo federal conseguiram conferir certo grau inclusão social a pessoas em situação hipossuficiente, garantindo o exercício de direitos até então inacessíveis. Desta forma, se apresenta de maneira bem-sucedida no sentido de buscar a retomada dos rumos da educação, que é garantir a liberdade plena de todos.

A nossa metodologia adota paradigma iminentemente científico-social, em que analisamos as relações do direito e da educação, enquanto objetos de estudo, com as relações sociais que envolvem indivíduos, classes e instituições criadas no seio da sociedade. Vale dizer que em nossa pesquisa o direito não foi encarado como uma ciência em si, pois não reconhecemos as normas como sendo um corpo de estudo próprio, mas como já dissemos, apenas um objeto de estudo científico-social. Assim sendo, mesmo por vezes adotando preceitos do famoso juspositivista Hans Kelsen, suas lições nos serão objeto e não método.

O desenvolvimento do trabalho é feito através de levantamentos, leituras e análises bibliográficas de obras grandemente distintas em relação a autores e épocas, com tratativas igualmente muito distintas. A partir destes preceitos tão distintos é feito

a contraposição e corroboração dos entendimentos dos diversos autores, de forma que seja de sua discordância ou de sua unissonidade encontramos uma síntese a ser adotada como entendimento nosso.

O nosso referencial maior é o filósofo Jean-Jacques Rousseau, que ao longo de sua obra tratou de vários elementos importantes para nosso estudo, a saber: natureza humana, desigualdades, conhecimentos, educação, escolas, Estado, virtude *et cetera*. Mas não se restringe a este autor, ao longo de todo o texto estabelecemos marcos teóricos importantes para formação de nosso entendimento, sejam predecessores de Rousseau, como Sócrates, Platão e Aristóteles, sejam sucessores, como Kant, Marx, Engels, Kelsen, Anísio Teixeira, Foucault, Paulo Freire, Bauman, Morin e Sandel.

Em nosso primeiro capítulo abordamos com irá se dar a tratativa. Apresentamos os nossos objetos de estudo, mas reconhecemos a possibilidade de direito e educação assumirem acepções diferentes, dependendo de como se dá o uso da palavra. Após isto, estabelecemos os relativismos dos conhecimentos humanos, bem como o de seus símbolos linguísticos que os designam. Sendo então necessário, delimitamos o entendimento acerca do que as palavras direito e educação assumiram ao longo de todo o trabalho.

No capítulo seguinte, enfrentamos as problemáticas. Demonstramos que a educação está corrompida e que o direito nada faz para enfrentar esta situação. Mas antes, como antecedente lógico, examinamos e demonstramos que isso se dá pelo fato de que a vida social do homem gera desigualdades sociais entre os indivíduos, e que os mais poderosos regem a sociedade. E foi assim que eles puderam dar tanto a educação quanto ao direito, através das escolas e do Estado, respectivamente, os contornos que lhes eram mais interessantes para a manutenção de sua condição privilegiada.

Por fim, o último capítulo, trata de exprimir em conteúdo as mudanças demandadas pela banca de qualificação. Nele, procurando delimitar melhor a tratativa, é feito um estudo e análise sobre as recentes práticas de discriminação positiva para a educação adotadas pelo governo federal. Tem como objetos os diplomas legais que garantem tais práticas, bem como a análise da jurisprudência sobre o caso, já que os

sistemas implementados foram muitíssimos questionados, em âmbito judicial, inclusive. Sem mais delongas, eis: **DIREITO E EDUCAÇÃO: IMPLICAÇÕES SOBRE A DESIGUALDADE SOCIAL.**

CAPÍTULO I – DA TRATATIVA

“A desigualdade assola nossa sociedade. O direito e a educação são os culpados disso!” Qualquer pessoa tem a liberdade de asseverar algum preceito, e todos os demais tem o direito de fazer juízo acerca de tal preceito, manifestar o juízo que formou, seja de concordância, seja de discordância. A crítica está engendrada no espírito humano.

Não se pode coibir alguém de praticar estes atos: pensar, asseverar, julgar, demonstrar apreço ou despreço. Mas temos de entender que, dependendo das circunstâncias, estes atos poderão ser reputados como válidos ou inválidos. Não se trata aqui de dizer que algumas pessoas têm mais valor que outras, até porquê isto iria contra os preceitos adotados pela pesquisa aqui consubstanciada, mas sim de se examinar o processo que a pessoa desenvolveu até formar sua opinião.

Ora, dizer o que foi dito pode simbolizar muito, ou pode simbolizar pouco. Em princípio estamos diante simplesmente de uma assertiva rasa, não se sabe qual caminho foi trilhado para se chegar a ela. Pode sim ser o resultado de um estudo aprofundado, mas pode também ser apenas uma ideia sem lastro algum que surgiu na cabeça de uma pessoa que tem um descontentamento pessoal com aquilo que entende por “educação” e “direito”.

Este trabalho, fruto de uma pesquisa científica, se propõe a demonstrar que estamos diante de uma situação indesejável: a desigualdade social domina nossa sociedade, a educação e o direito que deveriam se insurgir contra tal situação não têm feito nada. Diante da cientificidade do caráter deste texto, é preciso corroborar as ideias aqui expostas com informações científicas, conseguidas através de um método científico.

Mas antes de iniciarmos propriamente o estudo da problemática apontada é preciso contextualizar o interlocutor acerca do que pretendemos tratar. É que termos como “educação” e “direito” e seus predicados podem apresentar distintas acepções. Não queremos que o interlocutor tome uma acepção por outra, o que eventualmente acarretaria a ininteligência do texto.

“O conhecimento prévio é necessário em dois sentidos. Por vezes é necessário para supor antecipadamente o fato, por vezes é preciso que compreendamos o significado do termo e, por vezes, ambos são necessários” (ARISTÓTELES, 2010, p. 252).

Isto se dá devido ao fato de que o que se passa em nossa mente não é o conhecimento acerca do objeto, mas sim as impressões que temos acerca deles: “Ora, esta receptividade de nossa faculdade de conhecer, que se denomina sensibilidade, permanece sempre profundamente distinta do conhecimento do objeto em si, ainda que se pudesse penetrar o fenômeno até o seu âmago” (KANT, 2001, p. 47). A ideia de Kant, que será melhor estudada a frente neste mesmo texto, é de que as coisas não se mostram a nós como de fato são, mas apenas como podemos percebê-las. Por isso são apenas ideias transcendentais.

E até mesmo o positivista COMTE que pregava a necessidade da substituição do absoluto pelo relativo (2002, p. 83/84) admitiu que as palavras podem assumir distintas acepções, trazendo, inclusive, cinco definições de como a palavra “positivismo” pode ser empregada (2002, p. 79/83). Então, tratemos antes de especificar os objetos de nossa tratativa.

Este entendimento acerca da relatividade das coisas gera questões que há alguns podem impossibilitar a atividade discurso, como queria Heráclito: “A crença na mobilidade das coisas sensíveis, tal como cria Heráclito, acarreta, veremos, a impossibilidade de um discurso verdadeiro, ou seja, nada poderia ser verdadeiramente afirmado, ou conhecido” (FERREIRA DE SOUZA, 2010, p. 9).

Contudo, seria desproporcional admitirmos a ineficiência absoluta e deixamos de utilizar a atividade de discurso diante da questão da relatividade das coisas. O discurso, seja falado, seja escrito, é uma elevada técnica de comunicação que a humanidade dispõe. Trata-se de manifestar seu entendimento e se fazer entender por meio de símbolos, é o que se chama de linguagem.

A relação entre o homem e a linguagem é muito complexa, os pensamentos transbordam na mente humana, para poder manifestá-los de modo que outras pessoas entendam o que se passa nesta mente é preciso representar tais

pensamentos através de símbolos. A junção destes símbolos forma o discurso. A este respeito, Tércio Sampaio FERRAZ JÚNIOR assim escreveu:

A cultura ocidental, tal como foi cunhada pelos grandes pensadores gregos e pela tradição que a eles se seguiu, concebe ou nos leva a conceber o discurso como um fenômeno intersubjetivo específico. Que discursiva age. O discurso é um ato entre homens e deve ser concebido como ação linguística, isto é, ação dirigida a outros homens, em oposição ao mero agir. Mas do que isso, trata-se de uma ação que apela ao entendimento de outrem, sendo esta a sua finalidade primordial [...] O mundo, como nos diz a moderna filosofia da língua, não é um objeto (como o sol, a lua, o rio), nem a soma de todos os objetos, pois somente no mundo podemos delimitar um objeto em relação a outros, sem que o próprio mundo se delimitável em confronto com outros objetos, pois isso significaria pensar o mundo como uma coisa que o circundasse. Essa propriedade do mundo (humano) em apontar para o infinito e, apesar disso, em atuar significativamente como finito [...] leva-nos a vê-lo como uma palavra *sui generis* (nem nome próprio, nem predicado), que aprendemos “sinsemanticamente”. Todo homem, nesse sentido, procura ajeitar-se no mundo, tentando adaptar-se às suas articulações, na medida, porém, em que dá ao mundo uma articulação. Achar-se inserido no mundo não significa, por isso, aceitar, sem questionar, uma articulação. O homem não está, apenas, no mundo, mas se orienta nele. Não assumimos pura e simplesmente comportamentos aprendidos, sejam eles em termos de respeito a normas éticas, sociais ou jurídicas da tradição, mas pedimos sua justificação. O homem não está diante da “realidade” como consciência “sem mundo”, mas se ergue por meio da construção articulada do seu corpo e de seus instintos herdados sobre um “mundo circundante”, o qual ele, ao falar, transforma no seu mundo, articulado de modo infinitamente mais rico, e que, apesar de tudo, futuramente, o cerca. Dizer que estamos no mundo significa, pois, que estamos situados dentro de uma possibilidade infinitamente atualizável: por toda a nossa vida, aprendemos uma série de hábitos linguísticos de vários tipos, como uma “língua” que sabemos e podemos usar, hábitos que, em diferentes combinações e modificações são efetivamente (atualidade) repetidos (discurso). (FERRAZ JÚNIOR, 1997, p. 3/4).

Temos, então, uma manifestação no sentido de exaltar o discurso como sendo a potência que o homem detém capaz de modificar o mundo ao seu redor, dispondo de possibilidades sem fim de entendimentos acerca das coisas. Isso é magnífico na medida que ressalta a particularidade do homem neste mundo, de forma que é capaz não só de se orientar através das apreensões da sensibilidade e da apuração da razão, mas de transformar o mundo através de seu entendimento. Mas também ressalta o problema da relatividade dos conhecimentos, já que os símbolos podem se ligar a uma infinidade de entendimentos.

Associando isto ao fato de que cada indivíduo dispõe de sua própria sensibilidade e desenvolve seu próprio entendimento, teremos o resultado de que a linguagem não representa o mesmo para todos, gerando assim uma grande não-uniformidade e grande fragmentação acerca do significado das coisas. Não é o que

se quer, e o autor tinha consciência disso, por isso FERRAZ JÚNIOR, então, arremata dizendo que é admitido como ação linguística apenas aquela que pode ser entendida, isto é, aquela que pode ser ensinada e aprendida (1997, p. 7).

Ainda assim, o discurso como ação linguística que liga os símbolos aos entendimentos e que só pode ser admitida quando passível de se ser ensinada e aprendida, mesmo sendo importante para a transmissão de ideias entre pessoas distintas, não sana por completo a questão dos símbolos, que são a representação do conhecimento particular, da sensibilidade, portanto também possuidora de relativismo. É que às vezes, o entendimento não é ou não pode ser delineado pelo discurso e, portanto, encontra-se totalmente consubstanciado no símbolo.

É preciso, então, saber extrair o entendimento não só do discurso, mas também do símbolo puro e simples, mesmo que este padeça de relativismo. Até porque quase nunca, ou talvez nunca, estaremos diante de um discurso que delinea por completo o entendimento, algumas vezes estaremos diante do símbolo isolado, mas há uma grande gama de possibilidades de se inserem nesse meio entre o discurso completo e o símbolo.

Por isso é preciso contar com a atividade cognoscente do interlocutor para que o discurso possa transmitir o entendimento. Supondo o interlocutor de boa-fé, podemos nos valer dos símbolos mais ou menos delineados na medida da sensibilidade alheia para alcançarmos o entendimento alheio. Assim, mesmo sendo impossível se extirpar por completo a relatividade do símbolo, de forma que na concepção de alguns, como Heráclito, o discurso seria impossível, este torna-se possível na medida que aquilo do que se fala, o objeto, pode ser justificado, ensinado e aprendido diante do pragmatismo da situação em que se instaura a comunicação. Assim nos ensinou FERRAZ JÚNIOR:

O objeto da discussão é aquilo que se diz, ou seja, uma ação linguística que deve ser compreendida. Envolve, portanto, em termos de reflexividade, objetos e fundamentos, bem como a sua justificação. O processo reflexivo, aliás, parece conduzir-nos a uma indeterminabilidade do objeto da discussão, na medida em que despontaria aqui o problema do regresso ao infinito: cada justificação pode ser posta à prova, na sustentabilidade, *ad infinitum*. Isso, entretanto, não se dá, pois é possível para cada espécie de ação linguística determinar quantos passos são necessários à sua justificação. Essa determinação é essencialmente pragmática e depende sempre da situação comunicativa. Assim, por exemplo, é fácil perceber o que queremos dizer se compararmos a ação linguística “não fumem” quando ela ocorre numa sala

fechada, cheia de recipientes contendo inflamantes e explosivos, ou num aparelho de TV e é pronunciada por um médico. (FERRAZ JÚNIOR, 1997, p. 11/12).

Isto, ao nosso ver, parece-se muito com a ideia de FOUCAULT acerca da hermenêutica: “Chamemos hermenêutica ao conjunto de conhecimentos e de técnicas que permitem fazer falar os signos e descobrir seu sentido” (1999, p. 40). Desta forma, ao querer asseverar seu pensamento, o indivíduo deve delinear-lo para que seja passível de entendimento, mesmo sabendo que não é possível acabar com seu caráter relativo. A outra parte, contudo, é de atribuição do interlocutor, que deve procurar entender o discurso sem pretender estender o relativismo ao infinito, de forma maldosa, manifestando, na verdade, um criticismo inócuo.

Então, o que se segue imediatamente neste texto não é o enfrentamento de como se o domínio da desigualdade em meio a nossa sociedade, e qual a responsabilidade do direito e da educação em relação a isto. Será, na verdade, primeiramente a manifestação do entendimento adotado pela pesquisa acerca do que é o “direito” e o que é a “educação”. Mas antes disso, abordaremos mais o estudo da linguística para tentarmos descobrir até onde se estendem e onde se encerra o relativismo dos símbolos, verificando qual é o limite do entendimento que podemos atribuir a um símbolo, dentro de seu relativismo. Abordando para isso as concepções de grandes pensadores, como Sócrates, Platão, Aristóteles, Kant e Foucault.

1.1. PALAVRAS, SÍMBOLOS POR EXCELÊNCIA

Estabelecemos, então, até o momento, a problemática do discurso fundada na relatividade dos conhecimentos preceituada por Kant, e na infinidade da possibilidade do entendimento humano que, por assim o ser, demanda a ação linguística para delinear aquilo que se pretende tratar, permitindo assim a comunicação humana, como se depreende das lições de Tércio Sampaio Ferraz Júnior.

Estabelecemos, também, que, a partir disto, se pretendemos tratar de uma temática que envolve “direito” e “educação” precisaremos primeiro definir o que é cada um destes termos. Isto porque tem-se que não é possível alcançarmos uma

concepção plena e universal que a todos é comum acerca do que sejam. Bem como tais termos podem dispor de distintas acepções, e devemos especificar de qual destas trataremos.

Mas antes convém fazer um estudo acerca dos símbolos. Isto para delimitarmos as possibilidades de seu uso. Até porque poder-se-ia indagar: “Podemos chamar qualquer coisa de direito? É possível atribuir qualquer significado à palavra educação?” Nos dois casos a resposta é não.

Mesmo considerando que o entendimento humano é limitado (ou ilimitado – já que em FERRAZ JÚNIOR este pode se estender ao infinito) pela sensibilidade, e a ação linguística de atribuição de símbolos não encerra o relativismo do conhecimento humano, há lastros que nos impedem de chamar qualquer coisa por qualquer palavra, bem como nos impedem de atribuir qualquer significado a qualquer palavra. Então, antes de definir e delimitar nossos objetos, estudemos os símbolos para que saibamos até que medida podemos definir o que é “direito” e o que é “educação”.

O nosso estudo seguinte é, então, a análise dos limites gerais da simbolização das ideias. Faremos isto através do pensamento de alguns grandes homens que já enfrentaram essa problemática há tempos. Após isto, conhecendo os limites que os símbolos têm de respeitar, poderemos delimitar o que se entende por “direito” e por “educação”.

Façamos a análise cronologicamente: primeiramente, Sócrates no “Crátilo”; em seguida, Platão com a alegoria da caverna em “A República”; depois, Aristóteles no “Órganon”; saltando ao iluminismo, Immanuel Kant com a “Crítica da Razão Pura”; por fim, Michel Foucault em “As Palavras e as Coisas”. Os preceitos de Sócrates, Aristóteles e Michel Foucault são iminentemente relativos aos símbolos, mais especificamente às palavras. Enquanto que em Platão e Immanuel Kant encontraremos mormente preceitos ligados ao relativismo do conhecimento humano.

1.1.1. Sócrates

Para muitos, Sócrates é o maior pensador que já caminhou sobre a Terra. Seus contemporâneos diziam que um oráculo atribuiu a ele a superioridade sobre

todos os homens. Questionado o motivo de tal superioridade, preceituou sua mais famosa frase: “Só sei que nada sei”.

O entendimento do filósofo era de que as coisas não podiam ser de fato conhecidas, e que a única superioridade que tinha em relação aos outros homens era a certeza de sua ignorância, enquanto os demais se enganavam ao julgar que dispunham de algum conhecimento.

Sócrates é também notório por não ter deixado escritos, sendo que seu pensamento foi registrado por outras pessoas. Seu maior biógrafo foi também seu maior aprendiz, que também se notabilizou como grande filósofo e será estudado em seguida: Platão.

Entre seus muitos diálogos registrados, o que aqui nos interessa é o “Crátilo”, que foi entabulado com o próprio Crátilo e com Hermógenes. O linguista Luciano FERREIRA DE SOUZA, que traduziu o diálogo na íntegra do original em grego, nos conta do que se trata:

O que se investiga no diálogo é essa “correção dos nomes”, essa verdade dos nomes cuja unicidade temática – a descoberta de sua verdade – se manifesta na multiplicidade oriunda dessa mesma unicidade, ou seja, a infinidade dos nomes existentes, o que nos leva a entender esses dois termos como análogos, ou seja, todas as vezes em que o termo “correção” é empregado por Sócrates, devemos entender que ele fala da “verdade” dos nomes, concepção diferente daquela apresentada por seus interlocutores. (FERREIRA DE SOUZA, 2010, p. 11).

Temos, então, um diálogo cujo fim é a busca da verdade dos nomes. Ou seja, diante do aqui já posto, o que se pretende com este diálogo é verificar se há um atrelamento entre os nomes, símbolos linguísticos que representam entendimento, e a verdade que seria o conhecimento em si, não patente daquele mencionado relativismo.

Pode soar estranho alguém que exaltava sua ignorância querer verificar se há relação entre os símbolos e o conhecimento. Se não é capaz de conhecer, como haveria de ser capaz de asseverar se há tal relação?

Ocorrer que Sócrates aqui não procurava concluir se há tal relação, mas investigar até o limite do potencial humano o que se poderia entender acerca de tal

relação. Desta forma, atuou como se intermediário do diálogo fosse, enquanto os demais personagens asseveravam seus preceitos, Sócrates procurava verificar a validade daquilo que diziam. Sobre as demais figuras do diálogo, Maria Júlia Martins DIETZSCH, nos conta as posturas respectivamente adotadas:

No diálogo com Sócrates, Crátilo, discípulo de Heráclito, afirma a adequação dos nomes aos entes nomeados e Hermógenes propõe que os nomes são atribuídos aos seres por convenção, doutrina que predomina em Atenas do V século, época em que as leis provinham de um legislador individual como Sólon, ou de decisões da Assembléia. (DIETZSCH, 2007, p. 48)

O que se instaurou, então, foi um debate entre Crátilo, um discípulo de Heráclito, aquele que preceituava que enquanto não fosse possível obter o conhecimento desprovido de relativismo não seria possível que se operasse o diálogo, defendendo, sob os auspícios de seu mestre, que os nomes se relacionam com a verdade das coisas, e do outro lado Hermógenes, homem mais jovem que, de uma certa forma defendendo os preceitos de seu tempo, pugnava que entre os nomes e as coisas operava não a verdade, mas sim a convenção. Para ser mais específico, vejamos como FERREIRA DE SOUZA aborda as teses de cada um deles. Primeiro, de Crátilo:

Duas teses aparentemente contrárias são apresentadas no início do diálogo: a primeira, defendida por Crátilo, sustenta a existência de uma correção “*φύσει πεφυκυῖαν*”, que traduzo por “nascida por natureza” (383a). A expressão, formada a partir de dois termos cuja origem comum é o verbo grego “*φύω*”, que em seu sentido primeiro significa “brotar”, “fazer crescer”, apesar de sua redundância verificada também quando traduzida para o português, literalmente “natural por natureza”, torna-se para Crátilo reveladora do caráter essencial de sua tese. Para ele, a relação entre o nome e a coisa nomeada se manifesta por algo intrínseco ao ser, que faz parte dele, e somente por ele, pelo nome, pode ser revelado; tal correção se dá quer entre os gregos, quer entre os bárbaros, *καὶ Ἑλλήσι καὶ βαρβάροις*, termo que nada tem de pejorativo em Platão, pois indica os não falantes da língua grega, tanto do ático como dos outros dialetos. A tese naturalista de Crátilo é, podemos dizer, universal, já que é atribuída à relação nome/coisa em qualquer que seja a língua pela qual se manifeste. (FERREIRA DE SOUZA, 2010, p. 12).

Assim, a tese de Crátilo se caracteriza pelo preceito de que é possível se extrair o nome da coisa por aquilo que ela é na natureza. Desta forma, todas as coisas dispõem de um nome natural e, portanto, universal, o que nos leva a entender que Crátilo acreditava ser possível dirimir o relativismo das coisas através da sua análise do que esta é na natureza. Já a tese de Hermógenes era a seguinte:

Por outro lado, a tese reivindicada por Hermógenes diz que a correção dos nomes não se faz de outra maneira senão por “convenção” e “acordo”, “*συνθήκη καὶ ὁμολογία*” (384d). Basicamente, esta teoria nos diz que existe a possibilidade de se atribuir qualquer nome a qualquer coisa, exemplificada pelos nomes dados aos escravos, cuja mudança para outro poderia ser feita sem que houvesse qualquer prejuízo nem para a coisa nomeada, nem para aquele que nomeia. Assim como a tese defendida por Crátilo, a relação nome/coisa, segundo Hermógenes, também tem pretensões de ser universal, embora ela tenha o homem como limitação. (FERREIRA DE SOUZA, 2010, p. 12).

Vemos, então, que Hermógenes manifestava-se no sentido de que é possível atribuir qualquer nome a qualquer coisa. Poderíamos dizer acerca deste pensamento relacionado com o já estabelecido nesta pesquisa que Hermógenes preceituava não haverem lastro entre os nomes e aquilo que eles simbolizam. Ou melhor, que havia sim lastro, mas tal lastro era iminentemente convencional, podendo ser modificado de acordo com a vontade daquele que fala. Nas palavras do próprio Hermógenes, extraídas do corpo do diálogo, temos o seguinte:

Hermógenes: Eu ao menos, Sócrates, não conheço outra correção do nome que esta: cada coisa pode ser chamada por mim pelo nome que eu atribuí, e por ti por um outro, que tu atribuíste. Desse modo, [e] também vejo, às vezes, cada uma das cidades atribuindo nomes distintos às mesmas coisas, tanto os gregos diferentemente de outros gregos, quanto estes dos bárbaros. (FERREIRA DE SOUZA, 2010, p. 85).

Hermógenes manifesta claramente seu entendimento de que a correção do nome e a coisa se dá em relação à vontade que se tem de nomear. Como fundamento para seu argumento faz referência ao fato de haverem diferentes línguas faladas mundo afora, portanto se há essa fragmentação, a verdade dos nomes não poderia estar na manifesta na natureza que não é fragmentada. Desta forma, este acaba também por exortar Sócrates a se manifestar a respeito. Neste momento, ocorre o seguinte:

Este [Hermógenes] considera a justeza dos nomes como o resultado de uma combinação e de um ajuste, que dependem do costume e do hábito e não da natureza do que está sendo nomeado. Ao afirmar que é possível dizer o que é e o que não é, por meio da palavra, Sócrates conduz Hermógenes a compreender que tanto as proposições, quanto suas partes, no caso, os nomes, podem ser verdadeiros ou falsos, não importa que sejam definidos pela lei e pelo costume. (DIETZSCH, 2007, p. 50).

Sócrates, então, mesmo sem aderir por completo a um dos pensamentos preceituados, manifesta-se mais favoravelmente aquilo defendido por Crátilo. Sua manifestação provocada por Hermógenes segue o seguinte:

Sócrates estende a idéia da permanência da natureza das coisas para os atos a elas referentes e advoga que falar é um ato. Nomear - que faz parte do falar - também é um ato, pois implica uma espécie de ação com relação aos objetos. Assim sendo, as coisas devem ser nomeadas pelo modo natural e pertinente de nomeá-las e não à revelia de nosso desejo. E se todos os atos têm um instrumento adequado para sua realização, o que for preciso nomear não deveria também ser nomeado com alguma coisa, com um instrumento? Portanto, "o nome também é um instrumento para informar a respeito das coisas e para separá-las, (distingui-las) tal como a lançadeira separa os fios da tela". (DIETZSCH, 2007, p. 50).

Defendendo que o ato de falar ou de nomear tem como fim instrumentalizar o uso dos nomes, este instrumento deve se prender ao seu fim que é, no caso, justamente a relação entre a verdade e os nomes das coisas.

Fica, então, restando ser combatida a fundamentação invocada por Hermógenes para justificar sua tese de nomeação por convenção, a diferença dos nomes das coisas nas mais diversas línguas. Sócrates explica à Hermógenes que esta diferença se dá pelo fato de que é realmente difícil de se extrair os nomes a partir da natureza das coisas, e que isto é tarefa para poucas pessoas. Nas palavras do próprio Sócrates tem-se o seguinte:

Sócrates: Então, caríssimo, é preciso que o legislador também saiba produzir, a partir dos sons e das sílabas, o nome concebido por natureza para cada coisa[e] e, contemplando aquilo que é o nome em si, faça e estabeleça todos os nomes, se há de ser soberano criador de nomes? E se cada legislador não emprega as mesmas sílabas, nem isso é preciso ignorar, pois nem todo forjador cria com o mesmo ferro, produzindo o mesmo instrumento para o mesmo fim; mas, apesar disto, uma vez que transmite a mesma ideia, [390a] mesmo que por outro ferro, o instrumento é igualmente correto, quer alguém o faça aqui, quer dentre os bárbaros. Ou não? (FERREIRA DE SOUZA, 2010, p. 90).

A análise de DIETZSCH temos o seguinte:

Prosseguindo em seus argumentos, Sócrates tenta convencer Hermógenes de que Crátilo tem razão quando diz que os nomes são naturalmente inerentes às coisas e que nem todo homem é artista de nomes. Poucos são capazes de olhar para cada coisa e seguindo sua natureza reduzir sua forma a letras e sílabas. (DIETZSCH, 2007, p. 51).

E complementa ao considerar as minúcias de cada uma das coisas, dizendo que se traduzidas tais minúcias em letras ficaria então a natureza das coisas reveladas através de seus nomes:

Cada uma das coisas tem som, forma, e muitas delas também cor e podem ser imitadas pela música e pela pintura. Se cada coisa tem uma essência própria, assim como uma cor e outras propriedades, cada uma dessas

propriedades tem uma essência, do mesmo modo que todas as outras coisas que merecem o apelativo de ser. Diz Sócrates: Se pudéssemos imitar, por meio das letras e das sílabas, a essência própria de cada coisa, mostraria, porventura, cada uma o que é em si ou não? (DIETZSCH, 2007, p. 54).

O filósofo, então, arremata o diálogo em atribuindo razão a Crátilo:

Sócrates: Assim, Hermógenes, a atribuição do nome corre o risco de não ser algo insignificante como tu supões, nem de homens desprezíveis nem de quem calha. E Crátilo diz coisas verdadeiras [e]ao afirmar que os nomes são naturais às coisas, e que nem todos os homens são artesãos de nomes, salvo aquele que contempla o nome que é por natureza para cada coisa, e é capaz de colocar a sua forma em letras e sílabas. (FERREIRA DE SOUZA, 2010, p. 91).

Mesmo assim, elevado como sempre, Sócrates não termina sua participação sem conciliar as duas partes. Ele ressalta que a convenção é sim importante na atribuição dos nomes, mas que se deve sempre buscar a natureza das coisas ao se nomear algo:

Ao silêncio de Crátilo, Sócrates parece propor a conciliação das oposições de convenção e naturalidade do nome, com as quais se inicia o diálogo. Afirma, que tanto o uso quanto a convenção devem contribuir para a manifestação daquilo que temos no espírito quando falamos. E ainda que sua preferência seja para que os nomes se assemelhem, tanto quanto possível aos objetos, tal tendência, como prega Hermógenes, é um trabalho difícil. Enuncia Sócrates, assim, o que sugere conciliar as duas idéias a respeito da origem dos nomes que se opõem no debate e em muitos outros momentos de discussão sobre a linguagem. (DIETZSCH, 2007, p. 57).

A nossa análise acerca do diálogo é no sentido de que as coisas são nomeadas tanto por aquilo que é intrínseco às suas naturezas, quanto pela convenção. Entendemos que há sim a relação entre nome e natureza, isso no campo da metafísica. Mas o homem por ser limitado não é capaz de decifrar os nomes a partir das coisas. Então, por vezes aquilo que se nomeia é uma representação imperfeita das naturezas das coisas, e outras vezes o homem sequer se dá ao trabalho de examinar a coisa antes de atribuir nome a ela, então escolhe um nome ao acaso e passa a usá-lo para designar tal coisa através de convenção.

Por não ser capaz de adquirir conhecimento, mas tão somente sensibilidade, o homem não é capaz também de nomear as coisas de acordo com o que elas são por natureza. Sendo a sensibilidade acerca do objeto diferente de indivíduo para indivíduo quando se quer nomear algo cada um terá, então, uma ideia diferente acerca da coisa, o que resultaria numa pluralidade de nomes. Mas

considerando que mesmo distintas, por vezes as sensibilidades das pessoas dispõem de certa similitude, nomeiam-se as coisas através de uma convenção que contempla o que há de comum nas sensibilidades difusas, e adapta o que há de distinto. Assim, os nomes surgem tanto pela tentativa de simbolizar a natureza das coisas, quanto pela convenção, ou ainda por ambos.

1.1.2. Platão

O pensamento de Platão é por vezes confundido com o do próprio Sócrates. Por ser aquele quem registrava os pensamentos deste muitas vezes não é possível dissociar por completo e determinar a autoria intelectual de suas respectivas ideias. É o caso desta que vamos tratar agora, por exemplo. É a alegoria da caverna, que nos registros platônicos aparece como um diálogo entre seu mestre Sócrates e seu irmão Glauco. Todavia, mesmo o próprio Platão tendo registrado que tal metáfora foi criada por Sócrates, esta é mormente atribuída a mormente a Platão.

Tal diálogo vem para representar a ideia metafísica de distinção entre mundo ideal e mundo sensível. Nele somos levados a imaginar a situação de homens que sempre viveram em uma caverna subterrânea acorrentados de forma que não é sequer possível virar o pescoço e olhar para os lados. O que lhes ilumina é uma fogueira que fica por trás deles, a frente desta há um tapume, enquanto isso, de fora da caverna, homens trafegam e geram sobras que são representadas na parede da caverna onde habitam:

Sócrates: Depois disto – prossegui eu – imagina a nossa natureza, relativamente à educação ou à sua falta, de acordo com a seguinte experiência. Suponhamos uns homens numa habitação subterrânea em forma de caverna, com uma entrada aberta para a luz, que se estende a todo o comprimento dessa gruta. Estão lá dentro desde a infância, algemados de pernas e pescoços, de tal maneira que só lhes é dado permanecer no mesmo lugar e olhar em frente; são incapazes de voltar a cabeça, por causa dos grilhões; serve-lhes de iluminação um fogo que se queima ao longe, numa eminência, por detrás deles; entre a fogueira e os prisioneiros há um caminho ascendente, ao longo do qual se construiu um pequeno muro, no gênero dos tapumes que os homens dos “robertos” colocam diante do público, para mostrarem as suas habilidades por cima deles.

Glauco: Estou a ver – disse ele.

Sócrates: Visiona também ao longo deste muro, homens que transportam toda a espécie de objetos, que o ultrapassam: estatuetas de homens e de animais, de pedra e de madeira, de toda a espécie de lavor; como é natural, dos que os transportam, uns falam, outros seguem calados.

Glauco: Estranho quadro e estranhos prisioneiros são esses de que tu falas – observou ele. (PLATÃO, 2005, p. 315).

A ideia é de que assim é nosso mundo sensível. Nele não temos acesso às coisas como são, mas meras representações daquilo que existe no mundo ideal que na caverna equivalem às sombras. Por terem sempre vivido lá, estes homens não têm esse discernimento e julgam de fato conhecer as coisas, tomando suas sombras como se fossem a imagem real daquilo que se julga. De igual modo é conosco, habitantes do mundo sensível, que por nunca termos tido acesso à natureza, a essência das coisas como são no mundo ideal, julgamos que o que há aqui é de fato sua natureza, não uma mera representação, como propõe a alegoria.

Em seguida, é proposto que imaginemos que um dos habitantes da caverna se libertou. Ao sair da caverna sua reação inicial ao se defrontar com o Sol seria sentir sua visão ofuscada. Com o homem que visitasse o mundo das ideias estando acostumando tão somente com o mundo sensível aconteceria o mesmo:

Sócrates: Considera pois – continuei – o que aconteceria se eles fossem soltos das cadeias e curados da sua ignorância, a ver se, regressados à sua natureza, as coisas se passavam deste modo. Logo que alguém soltasse um deles, e o forçasse a olhar para a luz, ao fazer tudo isso, sentiria dor, e o deslumbramento impedi-lo-ia de fixar os objetos cujas sombras via que até então ele só vira coisas vãs, ao passo que agora estava mais perto da realidade e via de verdade, voltado para objetos mais reais? E se ainda, mostrando-lhe cada um desses objetos que passavam, o forçassem com perguntas a dizer o que era? Não te parece que ele se veria em dificuldades e suporia que os objetos vistos outrora eram mais reais que os que agora lhe mostravam?

Glauco: Muito mais – afirmou.

Sócrates: Portanto, se alguém o forçasse a olhar para a própria luz, doer-lhe-iam os olhos e voltar-se-ia, para buscar refúgio juntos dos objetos para os quais podia olhar, e julgaria ainda que estes eram na verdade mais nítidos do que os que lhe mostravam?

Glauco: Seria assim – disse ele. (PLATÃO, 2005, p. 316/317).

Ele, então, precisaria se adaptar, primeiro ver as coisas pelo reflexo da água, depois olha-las diretamente, e por fim poderia olhar para o próprio Sol. Aprenderia aos poucos o que é cada objeto, que cada representação que via na caverna de fato era como é. Se fosse um homem distinto dentro da caverna, do lado de fora não seria, pois não se defere condecorações para alguém que tem habilidades que são úteis apenas em um plano distinto. Mas se questionado sobre a vontade de

permanecer onde estava ou voltar para a caverna, certamente escolheria permanecer, pois quem contempla a plenitude não mais se contenta com as representações.

De igual modo aconteceria com um de nós que deixando o mundo sensível fosse ao mundo das ideias. Em um primeiro momento se sentiria atordoado com este mundo tão diferente, mas uma vez que se acostumassem poderia, então, passar a contemplar as coisas como elas realmente são, sem a limitação da sensibilidade. E mesmo que dispusesse de boa reputação no seu mundo, não quereria trocar a plenitude do conhecimento das coisas pelas benesses que lá dispusesse.

Ao surgir a questão de se alguém já alcançou tal mundo ideal, não há resposta. Isso porque se eventualmente alguém já o tivesse alcançado não teria vontade de voltar para dizer isto, e mesmo que tivesse não seria acreditado. É o que acontece na alegoria quando supuseram a volta do seu antigo habitante a caverna, ao contar como é o mundo fora da caverna aqueles que nunca viram tal mundo não lhe dariam crédito, mais do que isso poderiam entender que este quer lhes enganar e até mesmo virem a mata-lo:

Sócrates: E então? Quando ele se lembrasse da sua primitiva habitação, e do saber que lá possuía, dos seus companheiros de prisão desse tempo, não crês que ele se regozijaria com a mudança e deploraria os outros?

Glauco: Com certeza.

Sócrates: E as honras e elogios, se alguns tinham então entre si, ou prêmios para o que distinguisse com mais agudeza os objetos que passavam, e se lembrasse melhor quais os que costumavam passar em primeiro lugar e quais em último, ou os que seguiam juntos, e àquele que dentre eles fosse mais hábil em predizer o que ia acontecer – parece-te que ele teria saudades ou inveja das honrarias e poder que havia entre eles, ou que experimentaria os mesmos sentimento que em Homero, e seria seu intenso desejo “servir junto de um homem pobre, como servo da gleba”, e antes sofrer tudo do que regressar àquelas ilusões e viver daquele modo?

Glauco: Suponho que seria assim – respondeu – que ele sofreria tudo, de preferência a viver daquela maneira.

Sócrates: Imagina ainda o seguinte – prossegui eu –. Se um homem nessas condições descesse de novo para o seu antigo posto, não teria os olhos cheios de trevas, ao regressar subitamente da luz do Sol?

Glauco: Com certeza.

Sócrates: E se lhe fosse necessário julgar daquelas sombras em competição com os que tinham estado sempre prisioneiros, no período em que ainda estava ofuscado, antes de adaptar à vista – e o tempo de se habituar não

seria pouco – acaso não causaria o riso, e não diriam dele que, por ter subido ao mundo superior, estragara à vista, e que não valia a pena tentar a ascensão? E a quem tentasse soltá-los e conduzi-los até cima, se pudessem agarrá-lo e mata-lo, não o matariam?

Glauco: Matariam, sem dúvida – confirmou ele. (PLATÃO, 2005, p. 318/319).

Por fim, o método proposto para sanar a limitação sensível humana, de forma que a partir de então poderemos alcançar o mundo das ideias é um só: educação. É dito, então, que a educação não é aquilo que dizem ser, ou seja, dar o conhecimento das coisas aos homens, mas é na verdade outra coisa, dar a estes homens a possibilidade de transcender ao plano das ideias e lá eles próprios apreenderem os conhecimentos.

A ideia platônica foi e ainda é muitíssimo celebrada como um instrumento eficaz para o entendimento do relativismo das coisas. Ela foi fundamental para esclarecer e demonstrar de que modo a sensibilidade limita o homem a alcançar o conhecimento. E estabeleceu um ideal a ser buscado que é justamente alcançar o mundo das ideias, local onde residiria o conhecimento das coisas que o homem se encontra limitado de saber através da sensibilidade.

Mas o filósofo não passou sem críticas. Foram várias ao longo dos anos, mas a que mais repercutiu surgiu cerca de 2.000 anos depois de sua ideia. Foi com Kant, que adotou muito dos preceitos de Platão para elaborar sua própria teoria, o idealismo transcendental, mas que considerava o proposto pelo filósofo grego uma ideia inócua, vez que embora estabelecesse um objetivo, não dizia como alcançá-lo fora de sua metáfora. Na “Crítica da Razão Pura”, que será melhor estudada logo mais, Immanuel Kant assim registrou:

Assim, Platão, abandonando o mundo sensível que encerra a inteligência em limites tão estreitos, lançou-se nas asas das idéias pelo espaço vazio do entendimento puro, sem advertir que com os seus esforços nada adiantava, faltando-lhe o ponto de apoio onde manter-se e segurar-se para aplicar forças na esfera própria da inteligência. (KANT, 2001, p. 12/13).

Kant admitia que o homem não era capaz de apreender o conhecimento das coisas como elas são, e que está sim limitado pela sensibilidade. Em linhas gerais o que difere o pensamento de Kant é que ele considerava que, embora estejamos limitados pela sensibilidade, somos capazes através da ciência de encontrarmos ou

sermos conduzidos a razão pura, conhecimentos *a priori*, que em sua obra é equivalente ao que Platão entendia por mundo ideal.

Desta forma, Kant dizia não haver distinção entre mundo ideal e mundo sensível. Na verdade, haveria apenas este mundo, e que nele as coisas não são representações de outras coisas que existem em outro mundo, elas são o que são, mas que não se mostram a nós em sua completude, mas tão somente nos limites da sensibilidade humana. Por isso, ele descreveu um método de se alcançar a plenitude do conhecimento das coisas, este método, que serviu de suporte para o positivismo de Auguste Comte, é chamado de crítica da razão pura.

Aqui, então, em nossa análise não cabe a nós julgarmos se Platão ou Kant têm mais razão em relação ao que dizem, se para alcançarmos o conhecimento precisamos nos libertar das amarras do mundo sensível e irmos até o mundo ideal, ou se precisamos adotar uma metodologia adequada que permita expandir aquilo que se apreende pela sensibilidade. O que é possível dizer, observando o que há de comum no pensamento de ambos, é que de fato o conhecimento humano é limitado pelos seus sentidos.

Mas o que podemos sintetizar a partir de todo já exposto no trabalho é que, em não sendo as sensibilidades humanas uniformes em todos os indivíduos, podem se assemelhar ou divergir em maior ou menor nível, também a apreensão fragmentada daquilo que a coisa é também pode se divergir. Assim sendo, a mesma coisa tendo sido analisada por pessoas diferentes irá dispor de conceitos diferentes, ambos representando uma parcela daquilo que tais pessoas tiveram acesso por meio de suas respectivas sensibilidades.

Considerando isto, do ponto de vista da linguística podemos asseverar que um símbolo convencionalizado ou estudado para designar tal coisa vai dispor de significância distinta de indivíduo para indivíduo, sempre considerando que essa distinção pode ser maior ou menor na medida da similitude da apreensão sensível. Ou ainda, uma mesma coisa tendo sido analisada por pessoas distintas e tendo tido conceitos significativamente diferentes, poderá passar a ser designada por mais de um símbolo para poder contemplar os conceitos de cada um dos analisadores. E mais, um destes símbolos distintos que servem para representar uma mesma coisa pode

por ventura ser associado por um terceiro indivíduo como representativo de uma outra coisa.

Desta forma, podemos ter: a) uma mesma coisa representada pelo mesmo símbolo, mas com conceitos distintos; b) uma mesma coisa representada por símbolos diferentes e com conceitos diferentes, e; c) uma mesma coisa representada por símbolos diferentes, acarretando que coisas distintas sejam representadas por símbolos iguais. Essa é a importância de se saber o que se fala ou se escreve, se vamos falar de “direito” e “educação” é importante que para nós e nosso interlocutor tais símbolos designem, na medida do possível, a mesma coisa e conceitos.

1.1.3. Aristóteles

Assim como Platão é o herdeiro intelectual de Sócrates, Aristóteles é o herdeiro intelectual de Platão. Aristóteles, por sua vez, teve, assim como os que lhe precederam, vários aprendizes, mas dele o que mais se destaca não é um filósofo como ele próprio e seus antecessores, é, na verdade, um jovem monarca de imenso sucesso militar, Alexandre Magno, rei da Macedônia.

Sob a proteção do monarca, foi um prolífico escritor tendo deixado inúmeras obras para a posteridade. Dentre as mais famosas, e a que aqui nos interessa, está o Órganon que é a reunião das seguintes obras: Categorias, Da Interpretação, Analíticos Anteriores, Analíticos Posteriores, Tópicos e Refutações Sofísticas.

É muito dito que o Órganon é a “lógica aristotélica”. E de fato tal afirmação faz sentido quando consideramos que nela o filósofo ensina seus métodos de discussão, que mostram como analisar se o que se diz é verdade ou falácia. Mas o que iremos examinar no momento são os preceitos linguísticos estabelecidos por Aristóteles que se encontram espalhados por toda a obra, mas em especial em Da Interpretação, nos Analíticos Anteriores e nos Tópicos.

Partindo do início, Aristóteles começa falando da sensibilidade que ele chama de “paixões da alma”. Ele atenta para a questão dos símbolos que são necessários para a representação de tal sensibilidade, diz ele que a fala é o que

representa tal sensibilidade, e que as palavras representam a fala. Ou seja, as palavras são símbolos dos símbolos:

Os sons emitidos pela fala são símbolos das *paixões* da alma, os caracteres escritos são os símbolos dos sons emitidos pela fala. Como a escrita, também a fala não é a mesma em toda parte. Entretanto, as paixões da alma, elas mesmas, das quais esses sons falados e caracteres escritos (palavras) são originalmente signos, são as mesmas em toda parte, como o são também os objetos dos quais essas paixões são representações ou imagens. (ARISTÓTELES, 2010, p. 81).

Com este escrito, vemos Aristóteles remeter indiretamente àquela discussão estabelecida no “Crátilo”, ou seja, os nomes são frutos da natureza das coisas ou são apenas produtos da convenção humana? Fica evidente que o filósofo irá abordar este assunto quando diz que “ a escrita e a fala não são a mesma em toda parte”, ou seja enfrentam limitações geográficas, o mesmo argumento utilizado por Hermógenes para preceituar que as palavras surgem pura e simplesmente da convenção.

Para que não reste dúvidas acerca de qual é o entendimento adotado por Aristóteles, ele é, de fato, a favor daquilo que é defendido por Hermógenes, que verdade das palavras residem na faculdade humana de nomeá-las e depois estabelecer a convenção de seu uso. Desta forma, o filósofo contraria Sócrates, mestre de seu mestre: “O nome é um som que possui significado estabelecido somente pela convenção, sem qualquer referência ao tempo, sendo que nenhuma parte dele tem qualquer significado, se considerada separadamente do todo” (ARISTÓTELES, 2010, p. 82).

Então, Aristóteles não cria como Sócrates e Crátilo que é possível se extrair das coisas seu verdadeiro nome natural a partir da atividade de um homem que fosse apto para tanto, individualizando as coisas e estabelecendo sua relação universal com as palavras através da distinção das letras e sílabas. Isso se dá porque embora tivesse aprendido com Platão, Aristóteles não era de todo adepto de seus ensinamentos, fato este notório que já foi inclusive representado artisticamente na famosa pintura de Rafael, *Scuola di Atene*.

O conceito aristocrático de conhecimento e universalidade se difere significativamente daquele dos que lhe precederam. Para ele, a universalidade é

constituída de particularidades, e que tanto uma quanto outra ofertam conhecimentos que dispõem de autonomia entre si. Assim, o conhecimento do universal não garantiria o conhecimento acerca do particular, e que pressupor que isso acontecesse seria uma causa de inúmeros enganos. Em Analíticos Anteriores assim registrou:

Assim, enquanto observamos coisas particulares pelo conhecimento do universal, não as conhecemos pelo tipo de conhecimento que lhes é peculiar. Consequentemente, é possível nos enganarmos a respeito delas – não porque detenhamos conhecimento e ignorância que se contrariam, mas porque, ainda que tenhamos conhecimento universal delas, cometemos o erro do ponto de vista do particular. (ARISTÓTELES, 2010, p. 239).

A discordância de Aristóteles em relação aos outros filósofos no que diz respeito a capacidade de se auferir conhecimento, bem como em relação a fragmentariedade destes, contudo, não encerra a questão dos símbolos, já que esta se prende mais a capacidade de representar ideias e não ao relativismo dos conhecimentos proposto por Sócrates e Platão e por ele não adotado, ou se adotado, isto feito, com muitas ressalvas.

Ora, se não há relação entre os nomes a natureza das coisas, se tudo pode ser nomeado de acordo com a vontade do homem e a relação entre os nomes a as coisas se encerra a partir da convenção, há de se vislumbrar a possibilidade de terem os homens, por vontade particular e sem se darem conta do erro em que incorriam, nomearem uma mesma coisa por vários nomes, ou coisas distintas por nomes iguais. Por isso, nos Tópicos, Aristóteles fez seu estudo acerca do uso das palavras.

A primeira análise feita por Aristóteles que separamos se deu acerca de como os diferentes significados atribuídos a uma mesma palavra pode desencadear uma série de problemas. É que há palavras que são derivadas de outras palavras, e o significado destas variantes está intimamente ligado e depende do significado da palavra original. Para melhor esclarecer o que se diz, vejamos os escritos do próprio filósofo:

Importa também considerar as inflexões das palavras, pois se justamente pode ser usado em várias acepções, justo igualmente será usado em várias acepções, pois há um significado de justo para cada um dos significados de justamente. Por exemplo, se julgar justamente significa julgar segundo o próprio critério e também julgar segundo o dever, então justo apresentará os dois significados similares. Do mesmo modo, se saudável apresenta vários significados, também apresentará saudavelmente; por exemplo, se saudável significa a um tempo o que produz saúde, o que conserva saúde e o que anuncia saúde, então saudavelmente significará de uma maneira que produz

saúde ou de uma maneira que conserva saúde ou de uma maneira que anuncia saúde. Analogamente, em todos os outros casos, quando a palavra, ela mesma, é empregada em vários sentidos, a inflexão dela formada também será empregada em vários sentidos, e vice-versa. (ARISTÓTELES, 2010, p. 366).

Assim, Aristóteles nos adverte que ao utilizar uma dada definição para a palavra isso importa em utilizar a definição correspondente para todas as palavras que derivam do original. Disso se depreende que é preciso cuidado ao asseverar algo utilizando-se de palavras derivadas, pois esta irá remeter a uma outra palavra, e para que possamos ser compreendidos como queremos o significado desta outra palavra também precisa estar adequado ao que queremos.

O exame seguinte feito por Aristóteles se liga a propriedade do uso de uma palavra. Diz ele que as palavras, até mesmo por serem objetos de convenção, tem como significado aquilo que a maioria se utiliza dela para representar. Mas ocorre que nem sempre o uso dado pela maioria é o melhor. Isto ocorre se considerarmos que há termos que são utilizados tanto para fins gerais quanto para fins específicos, o uso geral é necessário na medida que a totalidade das pessoas precisa dele para representar dado objeto. Mas o uso específico é necessário para a representação técnica de um outro objeto, que pode se assemelhar ao do uso geral, mas que dispõe de um caráter mais incisivo. Assim escreveu:

Além disso, é preciso definir quais tipos de coisas deveriam ser chamadas como a maioria as chama, e quais não, em vista da utilidade disso quer para finalidades construtivas, que para destrutivas. Por exemplo, deve-se formular que as coisas devem ser descritas na linguagem utilizada pela maioria; mas quando se indaga quais coisas são de um certo tipo e quais não são, é necessário não se prestar mais atenção à maioria. Por exemplo, cumpre dizer, como a maioria o diz, que saudável é o que produz saúde; mas quando se indaga se o objeto em discussão produz saúde ou não, é necessário não recorrer mais à linguagem da maioria, mas à do médico. (ARISTÓTELES, 2010, p. 376).

Assim entendemos que é preciso sermos específicos ao aqui falar, pois revestidos estamos do caráter científico. Por isso, não podemos adotar uma definição de “direito” ou “educação” que contemple tão somente o uso geral que as pessoas fazem destas palavras. Podemos sim abarcar a definição corriqueira, mas mais do que isso é preciso recorrer às lições dos especialistas, aqueles que se aprofundaram no estudo da temática.

A próxima lição de Aristóteles é no sentido de examinarmos a pluralidade dos significados que atribuem a uma mesma palavra, e após feito isto, determinar se cada uma dessas acepções pode ou não ser utilizada ligada a este símbolo, justificando o motivo da possibilidade ou não do uso. Ele ainda instrui como proceder em não sendo possível determinar se o uso de um dos significados é ou não correto. Lemos o seguinte na obra:

Se for evidente que um termo possui múltiplos significados, será necessário distinguir todos eles e, em seguida, prosseguir visando a refutação ou confirmação. Por exemplo, quanto a se a coisa certa é conveniente ou o honrado, temos que tentar confirmar ou refutar esses dois termos, enquanto aplicados ao sujeito em discussão, demonstrando que é honrado e conveniente ou que não é nem honrado nem conveniente. Se for impossível demonstrar ambas teremos que demonstrar uma, indicando também que é verdadeiro em um dos significados, e falso no outro. O mesmo argumento também vale quando as acepções nas quais o termo é divisível forem mais de duas. (ARISTÓTELES, 2010, p. 377).

Então, se temos como justificar que uma palavra deve ser utilizada em determinado significado, ou que não deve ser utilizada neste determinado significado, temos de justificar o porquê disso. Mas se há um significado que não podemos justificar se pode ou não ser utilizado, mas sabemos que a palavra pode ser utilizada em um outro significado, justificamos o uso neste outro significado e descartamos o uso daquele injustificável.

Em seguida, Aristóteles fala sobre fazer o uso da palavra de acordo com o significado que ela está “naturalmente adaptada”. Antes de mais nada, devemos aqui advertir que não se trata da adequação natural preceituada por Crátilo e Sócrates, pois como já vimos Aristóteles não adotava a concepção de ligação natural do nome às coisas, mas sim a concepção de Hermógenes que dizia serem os nomes das coisas decorrentes da vontade humana de nomear e da convenção que se faz desse uso.

Ao se referir à adaptação natural da palavra se trata, pois, de associar as coisas com nomes de acordo com a finalidade primária que ela dispõe. É que algumas coisas podem ser utilizadas com fins diversos daquele para o qual foram concebidas, e definir o significado do símbolo a partir deste fim diverso acarretaria na impropriedade do uso da palavra. Para melhor compreendermos façamos a leitura dos escritos do próprio Aristóteles que define o que está falando e ainda se utiliza de exemplos:

Necessário também verificar se aquele que define expressa cada termo relativo relativamente àquilo para que está naturalmente adaptado, pois algumas coisas podem ser usadas para aquilo para que cada um deles está naturalmente adaptado e para nada mais, enquanto outras coisas podem ser usadas também para algum outro propósito; por exemplo, a visão somente pode ser usada para ver, ao passo que é possível usar uma almofaca para extrair líquido. Entretanto, se alguém definir uma almofaca como um instrumento para extrair líquido estará cometendo um erro, pois esta não é sua finalidade natural. A definição de finalidade natural de um objeto é aquilo para o que o homem prudente, em virtude de sua prudência, e a ciência apropriada ao objeto, o usariam. (ARISTÓTELES, 2010, p. 485).

Essa lição é de extrema relevância, pois acaba por deslegitimar usos que são feitos da palavra para representar não aquilo para o qual a coisa serve, mas sim para aquilo que vem sendo utilizada. Como há de se ver mais adiante, a educação padece desse mal, de ter significados não-condizentes sendo atribuídos a si como um dos instrumentos de validação de seu desvirtuar indesejado.

O próximo falar de Aristóteles diz respeito a possibilidade de um símbolo comportar em si duas definições antagônicas, e que mesmo assim não é possível coexistirem não acontecendo o que poder-se-ia esperar, que seria excluírem-se mutuamente. É que um símbolo pode dispor de mais de um atributo, e a coisa que se quer simbolizar pode possuir um destes atributos e não possuir o outro ou os outros. Isso faz com que a coisa seja e não seja representada por tal símbolo ao mesmo tempo. Assim nos mostra Aristóteles:

Ademais, é preciso verificar se o autor da definição expressa a mesma em relação a duas coisas separadamente; por exemplo, quando ele define o belo como o que é agradável à visão ou à audição, e o ser como o que é capaz de ser afetado ou de afetar, pois nesse caso a mesma coisa será tanto bela quanto não-bela e igualmente será ser e não-ser, pois agradável à audição será o mesmo que belo e, assim, não agradável o mesmo que não-belo, pois os opostos de coisas idênticas são também idênticos e não-belo é o oposto de belo, enquanto não agradável à audição é o oposto de agradável à audição. Evidentemente, portanto, não agradável à audição é idêntico a não-belo. Se, assim, uma coisa é agradável à visão mas não à audição, será tanto bela quanto não-bela. E, analogamente, mostraremos que uma coisa é tanto ser quanto não-ser. (ARISTÓTELES, 2010, p. 488).

O que se depreende disso é que, em havendo pluralidade dos atributos de um mesmo símbolo é possível que a coisa seja e não seja ao mesmo tempo. Usando um exemplo do caso que iremos estudar, a legitimidade parece-nos ser um símbolo com pluralidade de atributos, desta forma podemos considerar que a educação que hoje temos pode ser ao mesmo tempo legítima e ilegítima, dependendo dos atributos que atribuirmos ao símbolo “legitimidade” e com a caracterização ou não de tal

educação em relação a tais atributos. Isso fará com que tenhamos de especificar com qual atributo queremos caracterizar a nossa coisa ao utilizar uma dada palavra como símbolo para adjectiva-lo.

Por fim, mesmo sem concordar com o pensamento de seu mestre Platão no que diz respeito a distinção entre mundo sensível e mundo das ideias, Aristóteles aborda a questão da simbolização das ideias nos termos do defendido pelo seu preceptor. Primeiramente, ele introduz a tratativa rememorando sua lição acerca das inflexões das palavras, o que seja, os significados que algumas palavras têm estarem ligados ao significado da palavra que as originou.

Em seguida, diz que para aqueles que acreditam nas Ideias alguns argumentos podem ser úteis, como a necessidade de se ajustar a definição do símbolo com a Ideia. Essa definição, no dizer de Aristóteles, precisa ser rígida, já que as Ideias supostamente não são passíveis de relativismo, ao contrário da sensibilidade que é totalmente relativa. Vejamos os escritos de Aristóteles:

Ademais, é preciso verificar se as inflexões similares presentes na descrição se aplicam às inflexões similares do termo; por exemplo, considerando-se que benefício significa o que produz saúde, beneficentemente significa uma maneira produtiva de saúde e tendo sido benefício significa tendo produzido saúde.

Forçoso também sondar se a definição dada se ajustará também à Ideia. Em alguns casos isso não ocorre; por exemplo, quando Platão, em suas definições dos seres vivos, introduz o termo mortal em seu definir, pois a Ideia, por exemplo, homem ele mesmo não é mortal, de maneira que a definição não se ajustará à Ideia. Também onde os termos capazes de afetar ou de ser afetado são adicionados, há necessariamente uma discordância absoluta entre a definição e a Ideia, uma vez que Ideias, no ponto de vista daqueles que sustentam a existência destas, não são suscetíveis de qualquer paixão ou movimento. No trato com estas pessoas, tais argumentos, entre outros, são úteis. (ARISTÓTELES, 2010, p. 493).

O estudo da obra de Aristóteles se mostra importante, então, por oferecer uma visão diferente daquela até o momento apregoada por Sócrates e Platão. Ele rechaçando a ideia de nomeação natural das coisas, adotando os preceitos de nomeação por vontade e convenção, nos mostra uma maneira diferente de se examinar se os nomes enquanto símbolos estão adequados com aquilo que representam.

As técnicas adotadas para verificação e adequação da correção dos nomes adotadas por Aristóteles serão relevantes na medida que mesmo contemplando e admitindo o relativismo dos conhecimentos diante da limitação da sensibilidade humana, temos que é possível fazer o uso das palavras de maneira mais adequada quando sabemos a que tipo de problemas os símbolos estão sujeitos. Assim sendo, contemplar-se-á os ensinamentos do filósofo quando do definir os significados dos símbolos a serem adotados em nossa crítica.

1.1.4. Immanuel Kant

Pulando para o iluminismo, chegamos, então, a figura de Immanuel Kant. Este foi durante boa parte de sua vida um professor universitário que lecionava disciplinas diversas na universidade local de sua cidade natal, Kaliningrado, antiga Königsberg. Mas à certa altura, exortado pela filosofia contemporânea, decidiu se pôr a estudar a origem do conhecimento.

A proposta de Kant, parece-nos, de certa forma, mesmo sem ter tal pretensão, congrega o pensamento de Sócrates, Platão e Aristóteles acerca da origem e da possibilidade de se auferir conhecimento. Ele preceituava que sim, o ser humano em sua atividade de conhecer estava limitado pela sensibilidade, que conhecemos as coisas não pelo que são, mas pela maneira que se mostram a nós. Contudo, dizia que apesar da sensibilidade não ser suficiente para se conhecer a natureza ou essência das coisas, há conhecimentos que se dissociam da experiência e que ao comungar as experiências sensíveis com estes conhecimentos ditos *a priori*, seria possível alcançar ou ao menos se aproximar do conhecimento verdadeiro.

Vemos, então, a figura do relativismo socrático-platônico que considera ser possível alcançar no mundo sensível apenas conhecimento representativos e fragmentados. Mas vemos também a figura do pensamento aristotélico que rejeitando a proposta de existência de um plano ideal busca métodos de se alcançar o conhecimento verdadeiro mesmo diante da limitação humana. As considerações de Kant acerca do conhecimento aparecem predominantemente em sua mais famosa obra, a “Crítica da Razão Pura”.

Em sua obra, Kant em um primeiro momento, logo no prefácio, faz justamente essa distinção entre a sensibilidade e conhecimentos *a priori*, o que precisa da experiência para ser conhecido, o que vai além dela, se dissocia, e que para serem conhecidos não precisam de experiência, mas sim de métodos. Vejamos primeiro o que o filósofo fala sobre a sensibilidade:

Não se pode duvidar de que todos os nossos conhecimentos começam com a experiência, porque, com efeito, como haveria de exercitar-se a faculdade de se conhecer, se não fosse pelos objetos que, excitando os nossos sentidos, de uma parte, produzem por si mesmos representações, e de outra parte, impulsionam a nossa inteligência a compará-los entre si, a reuni-los ou separá-los, e deste modo à elaboração da matéria informe das impressões sensíveis para esse conhecimento das coisas que se denomina experiência? (KANT, 2001, p. 7).

Agora, vejamos a disciplina sobre os conhecimentos *a priori*, que vem junto com uma crítica dirigida a alguns de seus contemporâneos empiristas e também, parece-nos, destinada à Sócrates e Platão:

Há uma coisa ainda mais importante que o que precede: certos conhecimentos por meio de conceitos, cujos objetos correspondentes não podem ser fornecidos pela experiência, emancipam-se dela e parece que estendem o círculo de nossos juízos além dos seus limites.

Precisamente nesses conhecimentos, que transcendem ao mundo sensível, aos quais a experiência não pode servir de guia nem de retificação, consistem as investigações de nossa razão, investigações que por sua importância nos parecem superiores, e por seu fim muito mais sublimes a tudo quanto a experiência pode apreender no mundo dos fenômenos; investigações tão importantes que, abandoná-las por incapacidade, revela pouco apreço ou indiferença, razão pela qual tudo tentamos para as fazer, ainda que incidindo em erro. (KANT, 2001, p. 11).

Assim sendo, considerando estas origens distintas do conhecimento, Kant se propõe a estudá-las em busca de decifrar como é possível alcançar o conhecimento para além da sensibilidade, já que esta já é exercida por todos. O que se pretende, então, é teorizar sobre os conhecimentos dissociados da experiência, fazendo isso através de um método, uma verdadeira ciência. Essa ciência foi denominada por Kant como crítica da razão pura.

Este nome advém da premissa de que o conhecimento empírico está evitado de vícios da sensibilidade, só podendo constituir-se como razão a partir do momento que tais vícios forem extirpados. Contudo, mesmo com a eliminação dos vícios sensíveis o conhecimento advindo da experiência continuaria a ser fracionário, não representado a coisa como é em si. O conhecimento da coisa como é em si é a

razão pura, vez que não dispõe nem de vícios e nem de fragmentação, ele é o todo em si.

Todavia, antes de principiar o estudo das coisas como são em si, Kant mostra a importância de se estudar as coisas como são através de suas representações sensíveis. O filósofo preceitua que para ter como objeto de estudo as coisas como são em si é necessário, primeiro, desconsiderar suas fragmentações que se estendem ao infinito. Como já observamos anteriormente, esta extensão ilimitada advém do fato de que a sensibilidade limitando cada indivíduo, produz neles representações distintas uns nos outros, podendo se assemelhar mais ou menos. Então, para se estudar a razão pura é preciso primeiro estudar a razão “impura”. Assim o filósofo justifica a necessidade de precedência de tal estudo:

A crítica da razão conduz, por fim, necessariamente, à ciência; o uso dogmático da razão sem crítica conduz, pelo contrário, a afirmações infundadas, que sempre podem ser contraditadas por outras não menos verossímeis, o que conduz ao ceticismo.

Nem tampouco pode essa ciência ter uma extensão excessiva, porque não se ocupa dos objetos da razão, cuja diversidade é infinita, mas simplesmente da razão mesma, de problemas que nascem exclusivamente do seu seio e que se lhe apresentam, não pela natureza das coisas que diferem dela, senão pela sua própria.

Mas uma vez que conheça perfeitamente a sua própria faculdade em relação com os objetos que pode fornecer-lhe a experiência, ser-lhe-á fácil determinar com toda segurança a exatidão a extensão e limites de seu exercício, intentado fora dos limites da experiência. (KANT, 2001, p. 21).

Vemos também nestes escritos uma clara demonstração de despreço pela religião e por tudo que lhe imita, quando diz que a dogmatização da razão é inócua. Fica evidente que se trata de agravo dirigido à igreja se considerarmos que à época esta era muitíssimo forte no campo científico. Ainda, se observamos mesmo que rasamente a biografia de Kant veremos que este tornou-se um homem cético mesmo tendo sido criado em uma família religiosa.

A ojeriza à igreja se dá porque esta, mesmo sendo prolífica no campo científico, enrijecia métodos com o fim de que suas pesquisas alcançassem o resultado que lhe era conveniente. Kant, sendo um autêntico cientista, não admitia esse tipo de conduta. Isso ajudou a ressaltar a importância que o filósofo teve no movimento iluminista.

Depois, querendo delimitar o objeto de estudo de sua crítica aos conhecimentos havidos fora da experiência, considerando que para isso precisaria afastar o relativismo que eivava os conhecimentos de origem sensível, se propondo a antes de examinar como é o objeto da crítica da razão pura, examinar o objeto do conhecimento sensível, Kant cria aí um outro estudo autônomo. É aí que se principia sua maior teoria, maior mesmo que a crítica da razão pura, trata-se do idealismo transcendental.

O idealismo transcendental é maior na medida que a crítica da razão pura é um estudo de complexidade muito mais elevada, e mesmo um grande pensador da estirpe de Kant não conseguiria aprofundar tanto quanto se gostaria neste estudo. Ele próprio admite isso, como vimos anteriormente, ao dizer que faria diferente daqueles muitos que se defrontaram com o problema e preferiram não encará-lo pela sua dificuldade, que iria ingressar no estudo do conhecimento da coisa em si. O filósofo conseguiu progressos, é verdade, mas não teria como exaurir o estudo da razão pura. Por isso, mais do que esta ciência pretendida pelo autor, examinaremos aquela conseguida. A aparição do idealismo transcendental na obra de Kant começa com o filósofo reforçando os preceitos do relativismo concebidos por seus predecessores:

Temos querido provar que todas as nossas intuições só são representações de fenômenos, que não percebemos as coisas como são em si mesmas, nem são as suas relações tais como se nos apresentam, e que se suprimíssemos nosso sujeito, ou simplesmente a constituição subjetiva dos nossos sentidos em geral, desapareceriam também todas as propriedades, todas as relações dos objetos no espaço e no tempo, e também o espaço e o tempo, porque tudo isto, como fenômeno, não pode existir em si, mas somente em nós mesmos. (KANT, 2001, p. 45/46).

A inflexão que Kant dá a seu discurso mostra-nos a pretensão que este tinha de posteriormente atacar o relativismo. Mas nesta parte da obra o que ele acaba por fazer reiteradamente é ressaltar este pensamento, querendo depois propor a crítica da razão pura como solução, acaba por ressaltar a problemática da limitação da sensibilidade humana. Ainda, parece-nos, considera a questão da sensibilidade individual que gera uma coletividade de conhecimentos fragmentados distintos uns dos outros. A nosso ver, é a isto que ele se refere ao dizer que desnatura a doutrina do conhecimento admitir como tal “um amontoado de caracteres e representações parciais”, visto no último parágrafo do excerto seguinte:

Por mais alto que fosse o grau de clareza que pudéssemos dar à nossa intuição, nunca nos aproximaríamos da natureza das coisas em si; porque em todo caso só conheceríamos perfeitamente nossa maneira de intuição, quer dizer, nossa sensibilidade, e isto sempre sob as condições de tempo e espaço originariamente inerentes no sujeito.

O mais perfeito conhecimento dos fenômenos que é o único que nos é dado atingir, jamais nos proporcionará o conhecimento dos objetos em si mesmos.

Desnaturam-se os conceitos de sensibilidade e de fenômeno inutilizando e destruindo toda a doutrina do conhecimento, quando se quer que toda a nossa sensibilidade consista na representação confusa das coisas, representação que conteria absolutamente tudo o que elas são em si, ainda que sob a forma de um amontoado de caracteres e representações parciais, que não distinguimos claramente uns de outros. (KANT, 2001, p. 46/47).

A caracterização do conhecimento sensível ou empírico dada por Kant é tão bem-feita que este acaba por admitir que do conhecimento sensível não se extraiu conhecimento *a priori*, mesmo que seja feita a abstração das subjetividades individuais. Isto porque as subjetividades individuais acerca de um objeto conhecido pelos sentidos é o próprio conhecimento sensível, de forma que extraí-la não eliminaria o relativismo deste, mas sim faria com que tal conhecimento desaparecesse. Assim vemos:

Tal diferença é claramente transcendental, e não se refere só à clareza ou obscuridade, mas também à origem e conteúdo de nossos conhecimentos; de tal sorte que, mediante a sensibilidade, não conhecemos de nenhuma maneira as coisas em si mesmas. Desde o momento em que fazemos abstração de nossa natureza subjetiva, o objeto representado e as propriedades que lhe atribuímos mediante a intuição desaparecem; porque a natureza subjetiva é precisamente quem determina a forma desse objeto como fenômeno. (KANT, 2001, p. 48).

Mais à frente, Kant trata do juízo. Este seria aquilo que se pensa acerca da ideia que se tem de um dado objeto. Considerando que a ideia que se tem acerca de tal objeto não é o conhecimento da coisa em si, mas uma representação fragmentada acerca da natureza da coisa, o juízo seria, então, a representação da representação:

O juízo é, pois, o conhecimento mediato de um objeto, por conseguinte, a representação de uma representação do objeto. Em todo juízo há um conceito aplicável a muitas coisas e que sob esta pluralidade compreende também uma representação dada, a qual se refere imediatamente ao objeto. (KANT, 2001, p. 70).

Desta forma, o juízo é um fragmento do fragmento. Todavia, considerando que o limite do juízo é a própria representação do objeto, vez que esta é advinda da sensibilidade, sendo o sujeito do juízo capaz de alcançar o limite da sensibilidade sem

poder passá-lo, considera-se o bom juízo aquele que mais se aproxima da representação fragmentada auferida pela sensibilidade.

Kant preceitua que a capacidade de se fazer um bom juízo, considerando seu limite na sensibilidade, é uma capacidade que não pode ser ensinada, é, portanto inata ao indivíduo. Portanto, o bom juízo, o bom senso, é algo que não pode ser suprido por outras pessoas, mas apenas pelo próprio formador do juízo. Assim lê-se da obra:

Desse modo o julgamento é o caráter distintivo daquilo que se denomina bom senso, cuja falta nenhuma escola pode suprir. A um entendimento limitado pode-se procurar um número de regras e inculcar-lhe certos conhecimentos, mas é mister que o indivíduo por si mesmo tenha a faculdade de servir-se exatamente; e na ausência desse dom da natureza, não há regra que seja capaz de premuni-lo contra o abuso que faça. (KANT, 2001, p. 123).

A nosso ver, isso se relaciona com aquilo anteriormente abordado nos dizeres de Tércio Sampaio Ferraz Júnior, que preceitua que cabe ao interlocutor a atividade cognoscente final acerca da ideia que um discurso quer delinear. Assim sendo, reforçamos o entendimento no sentido de que por maior que seja nosso esforço em delimitar e representar o objeto de estudo deste trabalho, cabe ao nosso interlocutor complementar a cadeia inteligente da nossa proposta.

Após isto, Kant discorre acerca de algo que reputa como sendo comum aos conhecimentos relativos e das coisas em si, que são a intuição e o conceito acerca deles. Para ele, a intuição é a ideia que se faz do objeto, a capacidade de saber que dado objeto é este objeto, já o conceito é a ideia que se faz e se liga a tal objeto de forma a podermos associá-los:

Nosso conhecimento emana de duas fontes principais do espírito: a primeira consiste na capacidade de receber as representações (a receptividade das impressões), e a segunda, na faculdade de conhecer um objeto por meio dessas representações (a espontaneidade dos conceitos). Pela primeira nos é dado um objeto, pela segunda é pensado em relação a essa representação (como pura determinação do espírito).

Constituem, pois, os elementos de todo nosso conhecimento, a intuição e os conceitos; de tal modo, que não existe conhecimento por conceitos sem a correspondente intuição ou por intuições sem conceitos. Ambos são puros ou empíricos: empíricos se neles se contém uma sensação (que supõe a presença real do objeto); puro, se na representação não se mescla sensação alguma. Pode chamar-se à sensação, a matéria do conhecimento sensível. (KANT, 2001, p. 56).

Principiando a crítica da razão pura, Kant, então, se vê diante do problema que visa solucionar. Este problema é o mesmo que outros tantos tentaram e não conseguiram, ou sequer ousaram enfrentar. Ele lembra que já havia admitido que verdade é o conhecimento da coisa em si, mas lembra que o que quer é encontrar o método para se descobrir a verdade:

Que é a verdade? Com esta antiga quão célebre pergunta acreditava-se colocar em dificuldade os lógicos, obrigando-os a incidir na logomaquia mais lamentável, ou a confessarem a sua ignorância e, por conseguinte, toda a fatuidade de sua arte. A definição do vocábulo verdade, como sendo a conformidade do conhecimento ao objeto, já está admitida e suposta nesta obra; mas o que se deseja conhecer é o critério geral e certo de todo conhecimento. (KANT, 2001, p. 61/62).

E complementa:

Se a verdade consiste na conformidade de um conhecimento com seu objeto, este objeto deve, por isso mesmo, ser distinguido de todos os outros; pois um conhecimento é falso se não concorda com o objeto a que se relaciona, por mais que de outro modo contenha algo que possa servir para outros objetos. Assim, um critério geral da verdade valeria, sem distinção de seus objetos, para todos os conhecimentos. (KANT, 2001, p. 62).

Apesar dos esforços despendidos pelo filósofo no sentido de caracterizar o método de se conceber a verdade, o conhecimento da coisa, entendemos que para nosso estudo mais vale o idealismo transcendental do que a crítica da razão pura. Assim sendo, encerramos o tópico exaltando o entendimento de Kant, que reforça a ideia socrático-platônica de relativismo dos conhecimentos limitados a sensibilidade humana, mas que também contempla a ideia oposta preceituada por Aristóteles, no sentido de rejeitar a distinção entre os planos de conhecimento sensível e verdadeiro, buscando métodos para alcançar este último.

Contudo, o que aproveitaremos de melhor dos ensinamentos de Kant é no sentido de não pretendermos extrair do conhecimento parcial o conhecimento verdadeiro, visto isto não ser possível. Portanto, ao demonstramos o nosso entendimento acerca de “direito” e “educação” não o faremos querendo encerrar seu relativismo, mas, o admitindo, tentando evitar determinados erros, como a dogmatização do conhecimento que visa alcançar resultados preestabelecidos. Seremos, portanto, críticos nas nossas definições, e admitiremos as críticas pertinentes. Mas prezamos pelo bom senso do interlocutor no entendimento das nossas ideias.

1.1.5. Michel Foucault

Seguindo adiante, chegamos a modernidade, ou mesmo pós-modernidade apregoado por alguns, do século XX. Michel Foucault é amplamente chamado de sociólogo, mas poderia também ser chamado de polímata. Na vastidão de suas obras abordou problemas diversos, como a loucura, as desigualdades sociais que são provocadas e mantidas através do Estado, e serão de grande importância no nosso estudo mais à frente, mas no momento o que nos interessa é sua obra sobre a linguística, “As Palavras e as Coisas”.

Nesta obra, que por vezes é referida como sendo a maior do autor, Foucault aborda de forma figurativa, quase poética, porém bastante pragmática, por mais estranha que tal relação possa parecer, a história e as concepções acerca da linguagem humana. Ele contempla em sua tratativa questões já abordadas por seus predecessores, em especial o relativismo, que, mesmo não sendo uma referência direta, aqui nos remete a Sócrates e Platão.

Aborda também a questão relativa às palavras como símbolos de representação dos conhecimentos, contemplando a proposta naturalista de Crátilo, ao qual parece se filiar, mas mesmo pregando a adequação natural entre os nomes e a natureza das coisas, que poderia ser descoberta de alguma forma, ele ainda contempla a tese de relação puramente convencional, que anteriormente foi defendida por Hermógenes. Sobre isso, ele defende que mesmo em havendo a relação entre nomes e natureza das coisas, a “convenção” foi imposta por alguns poucos a toda humanidade através de uma forma de violência.

Começamos, então, a análise da obra. Em um primeiro momento, a linguagem rebuscada adotada por Foucault constitui-se um pequeno empecilho para a compreensão de seu discurso. Mas a habituação juntamente com a leitura da conjuntura dos dizeres torna possível o entendimento de seu discurso. Vejamos um exemplo de tal rebuscamento que aparece logo em um dos primeiros parágrafos do segundo capítulo, a Prosa do Mundo:

De fato, ela [*epistémê*] tem uma, ou melhor, duas funções muito precisas na configuração epistemológica dessa época. Como categoria de pensamento, aplica a todos os domínios da natureza o jogo das semelhanças redobradas; garante à investigação que cada coisa encontrará, numa escala maior, seu

espelho e sua segurança macroscópica; afirma, em troca, que a ordem visível das mais altas esferas virá mirar-se na profundidade mais sombria da terra. Mas, entendida como configuração geral da natureza, ela coloca limites reais e, por assim dizer, tangíveis ao inacessível curso das similitudes que se permutam. Indica que existe um grande mundo e que seu perímetro traça o limite de todas as coisas criadas; que, na outra extremidade, existe uma criatura privilegiada que reproduz, nas suas dimensões restritas, a ordem imensa do céu, dos astros, das montanhas, dos rios e das tempestades; e que é entre os limites efetivos dessa analogia constitutiva que se desenvolve o jogo das semelhanças. Por isso mesmo, a distância do microcosmo ao macrocosmo pode ser imensa, mas não é infinita; os seres que aí residem podem ser numerosos, mas afinal poderíamos contá-los; e, conseqüentemente, as similitudes que, pelo jogo dos signos que elas exigem, apóiam-se sempre umas nas outras, não se arriscam mais a escapar indefinidamente. Para se apoiarem e se reforçarem, elas têm um domínio perfeitamente cerrado. A natureza, como o jogo dos signos e das semelhanças, fecha-se sobre si mesma segundo a figura dobrada do cosmos. (FOUCAULT, 1999, p. 42/43).

Este excerto parece-nos refere-se a um pensamento que muito se assemelha ao asseverado por Platão sobre a distinção entre o plano sensível e o plano das ideias. Aquilo que é chamado de “jogo das semelhanças” designaria o conhecimento fragmentado que os homens podem conceber através da sensibilidade, já a “ordem visível das mais altas esferas” é equivalente ao entendimento platônico acerca do conhecimento absoluto que só pode ser atingido nas ideias, que gera os conhecimentos fragmentados através das representações.

Reforçando esta ideia, “limites reais e, por assim dizer, tangíveis ao inacessível curso das similitudes que se permutam” parece referir-se a limitabilidade do conhecimento sensível, e “existe um grande mundo e que seu perímetro traça o limite de todas as coisas criadas” parece-nos que designa o plano das ideias onde se encontra a verdade de todas as coisas. Assim sendo, temos que o entendimento de Foucault muito se assemelha ao de Platão, e que pregava que a diferença existente entre o conhecimento fragmentado e a verdade só pode ser alcançada no outro plano. Tal plano é de difícil acesso, do mesmo modo que o lado de fora em relação àqueles que habitam dentro da caverna, contudo, que não é inacessível, já que “distância do microcosmo ao macrocosmo pode ser imensa, mas não é infinita”.

Após manifestar-se pela ideia do relativismo dos conhecimentos humanos – diferente de Aristóteles, igual Sócrates, Platão e Kant –, sendo estes limitados a sensibilidade – diferente de Kant, igual a Platão –, Foucault começa o seu estudo da linguagem enquanto forma de símbolos que representam o conhecimento humano. Como era de se esperar, ele mantém coerência manifestando pelo entendimento de

que as palavras representam uma relação natural e universal com as coisas, conforme preceituado por Crátilo e defendido por Sócrates. Vejamos:

A linguagem faz parte da grande distribuição das similitudes e das assinalações. Por conseguinte, deve, ela própria, ser estudada como uma coisa da natureza. Seus elementos têm, como os animais, as plantas ou as estrelas, suas leis de afinidade e de conveniência, suas analogias obrigatórias. Ramus dividia sua gramática em duas partes. A primeira era consagrada à etimologia, o que não quer dizer que se buscasse aí o sentido originário das palavras, mas sim as “propriedades” intrínsecas das letras, das sílabas, enfim, das palavras inteiras. A segunda parte tratava da sintaxe: seu propósito era ensinar “a construção das palavras entre si mediante suas propriedades” e consistia “quase que apenas em conveniência e mútua comunhão das propriedades, como a do nome com o nome ou com o verbo, do advérbio com todas as palavras às quais é associado, da conjunção na ordem das coisas conjugadas”. [...] A linguagem está a meio caminho entre as figuras visíveis da natureza e as conveniências secretas dos discursos esotéricos. É uma natureza fragmentada, dividida contra ela mesma e alterada, que perdeu sua transparência primeira; é um segredo que traz em si, mas na superfície, as marcas decifráveis daquilo que ele quer dizer. É, ao mesmo tempo, revelação subterrânea e revelação que, pouco a pouco, se restabelece numa claridade ascendente. (FOUCAULT, 1999, p. 48/49).

Analisando este excerto, entendemos que Foucault tem o entendimento de que as palavras e as coisas têm entre si uma relação natural, como fica evidente quando diz que os elementos da linguagem “têm, como os animais, as plantas ou as estrelas, suas leis de afinidade e de conveniência, suas analogias obrigatórias”.

Por outro lado, ele manifesta que apesar de possuir uma relação natural, essa relação “perdeu sua transparência primeira”, e agora é o “meio do caminho entre as figuras visíveis da natureza e as conveniências secretas dos discursos esotéricos”, ou seja, algo fez com que as palavras e as coisas perdessem sua relação natural dando vez a uma linguagem que é em parte tal relação natural, e em outra parte as convenções que Hermógenes apregoava existirem como únicas.

Foucault até mesmo assevera qual foi o momento em que a relação natural entre as coisas e seus símbolos se perdeu. Contudo, para nós é difícil de se acreditar que o manifestado seja realmente o pensamento deste filósofo, já que sua convicção religiosa pelo ateísmo era notória. Parece-nos que a proposta ofertada em sua obra é mais uma metáfora que representa aquilo que não pode ser explicados. Então, vejamos o que Foucault escreveu sobre a dissociação da relação natural entre as palavras e as coisas:

Sob sua forma primeira, quando foi dada aos homens pelo próprio Deus, a linguagem era um signo das coisas absolutamente certo e transparente, porque se lhes assemelhava. Os nomes eram depositados sobre aquilo que designavam, assim como a força está escrita no corpo do leão, a realeza no olhar da águia, como a influência dos planetas está marcada na fronte dos homens: pela forma da similitude. Essa transparência foi destruída em Babel para punição dos homens. As línguas foram separadas umas das outras e se tornaram incompatíveis, somente na medida em que antes se apagou essa semelhança com as coisas que havia sido a primeira razão de ser da linguagem. Todas as línguas que conhecemos, só as falamos agora com base nessa similitude perdida e no espaço por ela deixado vazio. (FOUCAULT, 1999, p. 49).

Vemos, então, o autor fazer referência ao Gênesis, mais especificamente ao capítulo 11, entre seus versos 1 e 9. Assim consta deste livro que é sagrado para judeus e cristãos:

1. E era toda a terra de uma mesma língua e de uma mesma fala. 2. E aconteceu que, partindo eles do oriente, acharam um vale na terra de Sinar; e habitaram ali. 3. E disseram uns aos outros: Eia, façamos tijolos e queimemo-los bem. E foi-lhes o tijolo por pedra, e o betume por cal. 4. E disseram: Eia, edifiquemos nós uma cidade e uma torre cujo cume toque nos céus, e façamo-nos um nome, para que não sejamos espalhados sobre a face de toda a terra. 5. Então desceu o Senhor para ver a cidade e a torre que os filhos dos homens edificavam; 6. E o Senhor disse: Eis que o povo é um, e todos têm uma mesma língua; e isto é o que começam a fazer; e agora, não haverá restrição para tudo o que eles intentarem fazer. 7. Eia, desçamos e confundamos ali a sua língua, para que não entenda um a língua do outro. 8. Assim o Senhor os espalhou dali sobre a face de toda a terra; e cessaram de edificar a cidade. 9. Por isso se chamou o seu nome Babel, porquanto ali confundiu o Senhor a língua de toda a terra, e dali os espalhou o Senhor sobre a face de toda a terra.

Assim, o ateu Foucault assevera que a conveniência da relação entre palavras e as coisas, que só surgiu a partir da destruição da relação natural, começou a partir da punição de Javé por descumprirem o mandamento de crescer, multiplicar e povoar o mundo, e da pretensão humana de alcançar a morada de Deus.

Preferimos não manifestar juízo acerca de tal proposta, por entendermos incapazes de conhecer as vicissitudes divinas, são pensamentos “inúteis a minha conduta e superiores à minha razão” (ROUSSEAU, 1995, p. 319). Não ousaríamos manchar este texto com heresias, afinal “o que há de mais injuriosos para a Divindade não é não pensar nela, mas sim pensar errada a seu respeito” (ROUSSEAU, 1995, p. 320).

Então, sigamos em frente e vejamos os progressos de Foucault em sua teoria dos símbolos. Após preceituar pela existência de uma relação natural que foi

em algum momento destruída, dando lugar a uma hibridez entre esta e as relações convencionais, Foucault assevera que, embora não possamos chegar na origem das palavras pelas coisas e vice-versa, as palavras ainda nos são úteis como representativas de dos nossos conhecimentos. E parecendo contrariar Sócrates que dizia que apenas alguns seletos podem descobrir a relação natural entre as palavras e as coisas, mas na verdade, ao nosso ver, complementando o filósofo, Foucault escreve:

Mas, se a linguagem não mais se assemelha imediatamente às coisas que ela nomeia, não está por isso separada do mundo; continua, sob uma outra forma, a ser o lugar das revelações e a fazer parte do espaço onde a verdade, ao mesmo tempo, se manifesta e se enuncia. Certamente que não é mais a natureza na sua visibilidade de origem, mas também não é um instrumento misterioso, cujos poderes somente alguns privilegiados conheceriam. É antes a figura de um mundo em via de se redimir, colocando-se, enfim, à escuta da verdadeira palavra. (FOUCAULT, 1999, p. 50).

É que nos parece que ao referir-se que a linguagem é o “lugar das revelações parte do espaço onde a verdade se manifesta e se enuncia”, Foucault não fala da verdade das coisas como são, mas sim da verdade das coisas como podemos apreender. Assim a linguagem e sua importância relacionam-se não aos conhecimentos ideias absolutas, mas sim aos conhecimentos sensíveis fragmentados.

Isso muda até mesmo a concepção de conhecimento em relação ao apregoado por todos os demais estudados, como sendo a verdade das coisas. Em Foucault, o conhecimento é o ato de interpretar a linguagem. Isso torna ainda mais relevante do que já o é o delinear do que se quer representar não só pelos símbolos, mas pelo discurso como um todo. Nosso entendimento acerca do pensamento do filósofo é justificado com este excerto que arremata a Prosa do Mundo:

Saber consiste, pois, em referir a linguagem à linguagem. Em restituir a grande planície uniforme das palavras e das coisas. Em fazer tudo falar. Isto é, em fazer nascer, por sobre todas as marcas, o discurso segundo do comentário. O que é próprio do saber não é nem ver nem demonstrar, mas interpretar. (FOUCAULT, 1999, p. 55).

Essa parte da obra, então, se encerra ressaltando o caráter fragmentado do conhecimento e que gera consequentemente a fragmentação da linguagem enquanto símbolos de representação das coisas. Contudo, diferentemente dos seus predecessores que buscavam métodos para dirimir tal fragmentação, Foucault exalta

este caráter fragmentário que permite e demanda a interpretação do interlocutor em relação aos símbolos utilizados, atribuindo a isto a própria condição de “saber”.

Entendemos que a Prosa do Mundo é a parte mais importante de “As Palavras e as Coisas”, já que é onde o autor manifesta preponderantemente sua teoria dos símbolos. Mas há no restante da obra excertos importantes que ressaltam e reiteram algumas manifestações, por isso examinaremos alguns destes excertos extraídos de Representar e Falar.

Foucault novamente exalta o caráter fragmentado dos conhecimentos, dizendo que só eles podem constituir “ciência”. E assim sendo, muda também a função das palavras enquanto símbolos, já que não mais representam uma ideia fixa. Agora, sua função é tentar traduzir os atributos da coisa, não mais representa-la. Assim lemos em Representar:

Eles [juízos seguros que podemos fazer pelas intuições e seu encadeamento] e só eles constituem a ciência, e mesmo que tivéssemos “lido todos os raciocínios de Platão e de Aristóteles... não seriam ciências que teríamos aprendido, ao que parece, mas história”. Desde então, o texto cessa de fazer parte dos signos e das formas da verdade; a linguagem não é mais uma das figuras do mundo nem a assinalação imposta às coisas desde o fundo dos tempos. A verdade encontra sua manifestação e seu signo na percepção evidente e distinta. Compete às palavras traduzi-la, se o podem; não terão mais direito a ser sua marca. A linguagem se retira do meio dos seres para entrar na sua era de transparência e de neutralidade. (FOUCAULT, 1999, p. 77).

Os “juízos seguros que podemos fazer pelas intuições e seu encadeamento” são a organização do conhecimento sensível fragmentado, portanto, ciência não é mais a verdade das coisas, mas uma aproximação disso mediante o que podemos obter de representação. Já a “verdade encontra sua manifestação e seu signo na percepção evidente e distinta”, ou seja, uma palavra não é mais a representação da coisa em si, mas a representação de alguns de seus atributos. Então, designar alguns atributos pela palavra que anteriormente detinha a representação das coisas como um todo torna-se válido.

É o que será feito a seguir em relação ao “direito” e a “educação”. Quando utilizamos estes dois símbolos não temos a pretensão de encerrar em nosso discurso o entendimento que se possa fazer deles, mas sim representar nossas ideias e objetos

de crítica por estes símbolos que têm em si a capacidade de designar coisas que tem atributos por nós selecionados para o estudo.

Em Falar, Foucault nos mostra que as palavras estarem associadas a uma dada ideia por convenção representa uma forma de violência na medida em que os demais sentidos, as demais coisas que se quer representar por tais símbolos podem ser reputados por inválidos. Por isso, por vezes usa-se isto para invalidar um pensamento. Vejamos:

Ao primeiro exame, é possível definir as palavras por seu caráter arbitrário ou coletivo. Na sua raiz primeira, a linguagem é feita, como diz Hobbes, de um sistema de sinais que os indivíduos escolheram, primeiramente, para si próprios: por essas marcas, podem eles recordar as representações, ligá-las, dissociá-las e operar sobre elas. São esses sinais que uma convenção ou uma violência impuseram à coletividade; mas, de toda maneira, o sentido das palavras só pertence à representação de cada um e, conquanto seja aceite por todos, não tem outra existência senão no pensamento dos indivíduos tomados um a um: “É das idéias daquele que fala”, diz Locke, “que as palavras são signos, e ninguém as pode imediatamente aplicar como signos a outra coisa senão às idéias que ele próprio tem no espírito”. O que distingue a linguagem de todos os outros signos e lhe permite desempenhar na representação um papel decisivo não é tanto o fato de ser individual ou coletiva, natural ou arbitrária. Mas, sim, o fato de que ela analisa a representação segundo uma ordem necessariamente sucessiva: os sons, com efeito, só podem ser articulados um a um; a linguagem não pode representar o pensamento, de imediato, na sua totalidade; precisa dispô-lo parte por parte segundo uma ordem linear. (FOUCAULT, 1999, p. 113).

Temos a preocupação em que nosso interlocutor admita o delinear que atribuiremos aos símbolos “direito” e “educação”. E é por isso que para evitar que venham a nos impingir a violência de não admitirem nossas ideias por reputarem o símbolo inadequado com a ideia que queremos mostrar, considerando que “o sentido das palavras só pertence à representação de cada”, o que faremos é não julgar que estas palavras podem “representar o pensamento, de imediato, na sua totalidade”, mas construiremos os sentidos delas em dispondo “parte por parte segundo uma ordem linear”.

Por fim, voltamos a ressaltar o relativismo dos conhecimentos, considerando que não podemos entender as coisas como são. Ainda, adotamos a concepção de adequação natural das palavras às coisas, mas entendendo que isto não é mais possível e que as palavras são em parte representação das coisas como são em si, em parte mera vontade humana de designar algo por determinado símbolo e aceite pela convenção. Encerrando, que as palavras não encerram em si as ideias

e conhecimentos, mesmos os fragmentados, do que é uma coisa, podendo estas serem utilizadas para representar apenas alguns atributos. Ainda assim, o conhecimento e as palavras, as coisas em si e seus símbolos, são a forma que nós humanos temos de “saber”:

Conhecimento e linguagem estão estreitamente entrecruzados. Têm, na representação, mesma origem e mesmo princípio de funcionamento; apóiam-se um ao outro, completam-se e se criticam incessantemente. Em sua forma mais geral, conhecer e falar consistem primeiramente em analisar a simultaneidade da representação, em distinguir-lhe os elementos, em estabelecer as relações que os combinam, as sucessões possíveis segundo as quais podemos desenvolvê-los: é num mesmo movimento que o espírito fala e conhece, “é pelos mesmos procedimentos que se aprende a falar e que se descobrem ou os princípios do sistema do mundo ou aqueles das operações do espírito humano, isto é, tudo o que há de sublime nos nossos conhecimentos”. (FOUCAULT, 1999, p. 120).

Feitas essas considerações acerca dos conhecimentos, do caráter fragmentário destes quando de origem sensível, e o caráter natural e absoluto que por maiores que tenham sido os esforços até o momento continuam inacessíveis aos homens, bem como considerações acerca do discurso, da linguagem enquanto símbolo de representação das coisas, da divergência sobre sua ligação com a natureza da coisa ou da vontade de nomear e convenção, podemos agora ingressar nos estudos dos nossos objetos.

1.2. DIREITO

Para representar nossos objetos de estudo utilizaremos as palavras “direito” e “educação”. Isto porquê aquilo que pretendemos investigar são coisas que podem ser consideradas atributos do que estes símbolos comumente designam. Contudo, como já exposto anteriormente, consideramos que os símbolos representam coisas e que estas são conhecimentos fragmentados, portanto as palavras não se ligam aquilo que é a verdade das coisas.

Além disso, um símbolo pode representar uma grande quantidade de atributos, na medida que este pode ser designado tanto para representar coisas que dispõem de um extenso conteúdo, quanto pode ser utilizado para designar mais de uma coisa. Portanto, não querendo encerrar nosso entendimento com fim de tais

símbolos, delinearemos ao que nos referimos para podermos estudar tão somente isto, sem, contudo, deixar de admitir que os símbolos por nós utilizados podem dispor de outra acepção.

Reiteramos que embora pretendamos com nosso discurso bem delimitar e caracterizar nosso objeto, inclusive justificando porque este cabe nos símbolos que utilizaremos, entendemos que é de grande importância a boa-fé do nosso leitor para complementar a dialogia do discurso e gerar entendimento acerca daquilo que pretendemos tratar.

Nosso primeiro objeto, que será tratado em instantes, é o direito. Este símbolo dispõe tanto de enorme extensão de possibilidades de entendimentos, quanto de distintas acepções de uso, o que nos demanda a sua caracterização delimitando em quais limites se faz uso de tal palavra. Embora o propósito desta parte do texto seja iminente fazer tal caracterização, aproveitar-se-á se oportuno for para começar a esboçar as críticas que serão aprofundadas no capítulo seguinte.

Para realizar esta atividade de caracterização utilizaremos o entendimento por nós reputado como sendo o melhor, por ser de contemporâneo e ao mesmo tempo clássico por contemplar definições históricas, e ainda por ser de grande aceitação em meio a comunidade jurídica as definições traçadas em tal entendimento. Referimo-nos aos preceitos asseverados pelo famoso jurista Hans Kelsen.

Hans Kelsen é famoso por ser o principal expoente da proposta denominada de positivismo jurídico, ou juspositivismo. Contudo, a adoção de suas lições não importa na adoção, pelo menos não de forma irrestrita, de sua teoria. Para começar, não adotaremos a proposta científica do positivismo jurídico, elaborada sobre os auspícios de Immanuel Kant e Auguste Comte. Nosso objeto de estudo não são as normas, que podem assim se fazerem pela necessidade de extirpar relativismos do direito nos termos desta proposta. Esta pesquisa tem viés científico social, e o objeto de estudo será o direito em outros atributos, que serão aqui delimitados.

Além disso, as lições asseveradas por Kelsen não serão tomadas como sendo nossa proposta de direito, mas sim como referencial. Desta forma, ao

referenciarmos o entendimento estabelecido pelo jurista de acordo com seu entendimento, manifestaremos a concordância ou discordância acerca de tal entendimento em relação ao por nós adotado, em todo caso justificando o porquê.

Então, comecemos a caracterizar nosso objeto de estudo. Antes de adentrar nos preceitos de Kelsen, vejamos brevemente alguns preceitos de seus predecessores. Immanuel Kant, que já teve sua obra e pensamento por nós estudada anteriormente, escreveu um pouco sobre direito também. Ele preceituou na “Crítica da Razão Pura” que o conceito de direito não é sensível, mas a coisa em si mesmo, ou seja, não é fragmentado, é absoluto. Vejamos:

Sem dúvida, o conceito de direito, empregado pela sã inteligência comum, contém tudo o que a mais sutil especulação pode desenvolver do mesmo, ainda que no uso prático e comum não se tenha consciência das diversas representações contidas nesse conceito. Mas não se pode dizer por isto que o conceito vulgar seja sensível e não designe senão um simples fenômeno; porque o direito não poderia ser um objeto de percepção, pois o seu conceito existe no entendimento e representa uma qualidade (a moral) das ações, que elas possuem em si mesmas. (KANT, 2001, p. 47).

Vemos que em Kant o que atribui o caráter de conhecimento absoluto ao direito é a moral. Contudo, por mais que se note influências kantianas na obra de Kelsen, este pensava diferente. Preceituava que o direito pois a moral pode mudar de acordo com a perspectiva, vale dizer, em Kelsen a própria moral é relativa, de forma que esta não poderia dar ensejo a um conhecimento das coisas em si. Assim, o que destitui o relativismo ao qual o direito está sujeito é uma outra coisa, como examinaremos à frente.

Ainda em Kant, o filósofo insistia em estabelecer uma relação entre o direito e a moral. Tanto que sua obra destinada ao estudo da moral, “Metafísica dos Costumes”, também aborda o direito. Nela ele faz a dissociação entre direito e as normas, ao dizer que os juristas ao enfrentarem a questão “o que é o direito?” poderiam incorrer em erro em dizer que este seria a lei. Esta poderia ser uma definição aceitável sob dada perspectiva, mas não elucidaria a questão que se quer resposta que é o critério universal para se saber o que é certo e o que é errado. Kant, então, estabelece que o direito em sua acepção universal, diferente das leis, é o proceder corretamente com terceiros. Isto é parte do que viria a ser conhecido e marcado sua obra como Imperativo Categórico. Vejamos:

Tal como a muito citada indagação “o que é verdade?” formulada ao lógico, a questão “o que é direito?” poderia certamente embarçar o jurista, se este não quiser cair numa tautologia ou, ao invés de apresentar uma solução universal, aludir ao que as leis em algum país em alguma época prescrevem. Ele pode realmente enunciar o que é estabelecido como direito (*quid sit iuris*), ou seja, aquilo que as leis num certo lugar e num certo tempo dizem ou disseram. Mas se o que essas leis prescreviam é também direito e qual critério universal pelo qual se pudesse reconhecer o certo e o errado (*iustum et iniustum*), isto permaneceria oculto a ele, a menos que abandone esses princípios empíricos por enquanto e busque as fontes desses juízos exclusivamente na razão, visando estabelecer a base para qualquer produção possível de leis positivas (ainda que leis positivas possam servir de excelentes diretrizes para isso). Como a cabeça de madeira da fábula de Fedro, uma doutrina do direito meramente empírica é uma cabeça possivelmente bela, mas infelizmente falta-lhe cérebro.

O conceito de direito enquanto vinculado a uma obrigação a este correspondente (isto é, o conceito moral de direito) tem a ver, em primeiro lugar, somente com a relação externa e, na verdade, prática de uma pessoa com outra, na medida em que suas ações, como fatos, possam ter influência (direta ou indireta) entre si. Mas, em segundo lugar, não significa a relação da escolha de alguém com a mera aspiração (daí, por conseguinte, com a mera necessidade) de outrem, como nas ações de beneficência ou crueldade, mas somente uma relação com a escolha do outro. Em terceiro lugar, nessa relação recíproca de escolha não se leva de modo algum em conta a matéria da escolha, isto é, o fim que cada um tem em mente com o objeto de seu desejo; não é indagado, por exemplo, se alguém que compra mercadorias de mim para seu próprio uso comercial ganhará com a transação ou não. Tudo que está em questão é a forma na relação de escolha por parte de ambos, porquanto a escolha é considerada meramente como livre e se a ação de alguém pode ser unida com a liberdade de outrem em conformidade com uma lei universal.

O direito é, portanto, a soma das condições sob as quais a escolha de alguém pode ser unida à escolha de outrem de acordo com uma lei universal de liberdade. (KANT, 2008, p. 75/76).

Sintetizamos, então, que para Kant direito como coisa em si é indissociável da moral, embora conceitos outros ligados a normatização de uma sociedade possam ser válidos sobre determinados pontos de vista. Mas para o filósofo o que importa é este conceito que se relaciona com a moral. Contudo, vemos que para Kant, no que tange ao direito, a moral não é procurar fazer o bem alheio, mas não causar o mal, garantido que o outro possa manifestar sua vontade de forma livre e poder entrar em acordo em relação a algo que julga ser bom para si. De um certo modo, o conceito de moral do direito em Kant parece-nos semelhante ao conceito de ROUSSEAU de piedade, que segundo ele não é melhor, mas é mais útil que a máxima raciocinada que de “faz ao outro o que quer que lhe façam”, ela é: “faz o seu próprio bem com menor mal possível ao outro” (2001 [2], p. 79/80).

Passado o antecedente kantiano, examinemos brevemente Rudolf Von Ihering. Este jurista em sua obra mais famosa, “A Luta pelo Direito”, também preceituou que o direito tem diferentes acepções. Contudo, contemplou apenas duas, a objetiva que se liga as leis, e a subjetiva que examinando seus dizeres parece-nos se referir também a moral. Vejamos:

O termo “direito” é, como se sabe, usado em nossa língua de duas formas, – de uma forma objetiva e de uma forma subjetiva. Assim, “direito”, no sentido objetivo da palavra, abrange todos os princípios da lei aplicados pelo estado; é a ordem legal da vida. Mas “direito”, no sentido subjetivo da palavra, é, por assim dizer, a transformação da regra abstrata ao direito legal concreto da pessoa. Nas duas formas, a lei depara com oposição. Nas duas formas, ela tem que combater essa oposição, isto é, ela tem que lutar ou afirmar a sua existência por meio de uma batalha. Como o real objeto da minha consideração, eu selecionei a segunda forma da palavra, mas não posso deixar de demonstrar que a minha afirmação, que batalhar está na essência da lei, também se aplica à primeira forma. (IHERING, 2012, p. 56/57).

O que nos leva a entender que Ihering denotava uma das acepções de direito se referindo a moral é o dizer “a transformação da regra abstrata ao direito legal concreto da pessoa”. A regra abstrata parece-nos referir-se à sensibilidade, um conhecimento fragmentado, seria, portanto, a ética que ao se materializar em conduta, se transformando no direito legal concreto da pessoa, torna-se moral.

Desta forma, a relação entre direito e ética vai permear nosso objeto de estudo que, contudo, continuará a ser designado pelas palavras “direito” enquanto seu símbolo. Finalmente chegando ao próprio Kelsen, estudaremos suas lições presentes na “Teoria Pura do Direito”.

Vale aqui ressaltar que o termo “pura” empregado por Kelsen na denominação de sua teoria tem correlações e distinções com o proposto por Kant, em quem se inspirou. Vemos um claro exemplo de como um símbolo pode representar entendimentos distintos. O que se assemelha nos conceitos dos dois é que a pureza visa destituir o relativismo que está intrinsecamente ligado, no caso de Kant, ao conhecimento, à razão, e no caso de Kelsen ao direito. Mas o que diferencia o entendimento deles em relação a pureza é que Kant preceituava que o relativismo desapareceria ao se alcançar a verdade, que seria conseguida pelo seu método, a crítica da razão pura. Já Kelsen quer extinguir o relativismo nos termos do positivismo, considerando, ou no nosso entendimento, fingindo, que as coisas estão postas diante de nós e sujeitas a interpretação, de uma forma que basta todos adotarem uma

interpretação única da coisa para que o relativismo desapareça. Kelsen, então, faz jus ao positivismo, em sua concepção esta interpretação única seria aquela dada pela norma.

Então, comecemos. Logo nos primeiros dizeres de sua obra, Kelsen faz de “direito” enquanto palavra. Admitindo que um símbolo e seus equivalentes podem designar entendimentos diferentes, assevera que poderia acontecer que as palavras equivalentes a “direito” nas mais diversas línguas poderiam dispor de significados diferentes. Contudo, entende que isso não acontece, e que em todos os lugares “direito” designa uma ordem social. Assim escreveu:

Uma teoria do Direito deve, antes de tudo, determinar conceitualmente o seu objeto. Para alcançar uma definição do Direito, é aconselhável primeiramente partir do uso da linguagem, quer dizer, determinar o significado que tem a palavra *Recht* (Direito) na língua alemã e as suas equivalentes nas outras línguas (*law, droit, diritto, etc.*). É lícito verificar se os fenômenos sociais que com esta palavra são designados apresentam características comuns através das quais possam ser distinguidos de outros fenômenos semelhantes, e se estas características são suficientemente significativas para servirem de elementos de um conceito do conhecimento científico sobre a sociedade. Desta indagação poderia perfeitamente resultar que, com a palavra *Recht* (“Direito”) e as suas equivalentes de outras línguas, se designassem objetos tão diferentes que não pudessem ser abrangidos por qualquer conceito comum. Tal não se verifica, no entanto, com o uso desta palavra e das suas equivalentes. Com efeito, quando confrontamos uns com os outros os objetos que, em diferentes povos e em diferentes épocas, são designados como “Direito”, resulta logo que todos eles se apresentam como ordens de conduta humana. Uma “ordem” e um sistema de normas cuja unidade é constituída pelo fato de todas elas terem o mesmo fundamento de validade. E o fundamento de validade de uma ordem normativa é - como veremos - uma norma fundamental da qual se retira a validade de todas as normas pertencentes a essa ordem. Uma norma singular é uma norma jurídica enquanto pertence a uma determinada ordem jurídica, e pertence a uma determinada ordem jurídica quando a sua validade se funda na norma fundamental dessa ordem. (KELSEN, 1999, p. 21).

Desta forma, ele demonstra a uniformidade de seu símbolo ao redor do mundo. Está sempre relacionado às normas de algum lugar, normas estas que precisam dispor de fundamento de validade que é dado por uma outra norma, mas esta de hierarquia superior e com caráter fundamental. Como nós bem sabemos, Kelsen está se referindo a constituição.

Também bem no início da “Teoria Pura do Direito” o jurista já começa a estabelecer relações entre o direito e a moral. Segundo Kelsen tanto um quanto o outro são normas que guiam o agir das pessoas em meio a sociedade, que servem

ambas para evitar a prática de condutas indesejadas e estimular as condutas desejadas. Vejamos:

Uma ordem normativa que regula a conduta humana na medida em que ela está em relação com outras pessoas é uma ordem social. A Moral e o Direito são ordens sociais deste tipo. A lógica tem por objeto uma ordem normativa que não tem qualquer caráter social, pois os atos de pensar do homem, que as normas desta ordem regulam, não afetam outras pessoas - o homem não pensa "perante" outro homem da mesma forma que atua em face de outro homem. A conduta que uma pessoa observa perante uma ou várias outras pessoas pode ser prejudicial ou útil a esta ou estas pessoas. Vista de uma perspectiva psicossociológica, a função de qualquer ordem social consiste em obter uma determinada conduta por parte daquele que a esta ordem está subordinado, fazer com que essa pessoa omita determinadas ações consideradas como socialmente - isto é, em relação às outras pessoas - prejudiciais, e, pelo contrário, realize determinadas ações consideradas socialmente úteis. Esta função motivadora é exercida pelas representações das normas que prescrevem ou proíbem determinadas ações humanas. (KELSEN, 1999, p. 17).

Mas, Kelsen considera que há um elemento a mais do que os meros mandamentos do direito e da moral que condicionam a conduta da pessoa, é a sanção. Esta serve para castigar o indesejável, e isto conseqüentemente estimularia o desejável. Vejamos novamente o que é posto logo em seguida ao excerto anterior:

Finalmente, uma ordem social pode - e é este o caso da ordem jurídica - prescrever uma determinada conduta precisamente pelo fato de ligar à conduta oposta uma desvantagem, como a privação dos bens acima referidos, ou seja, uma pena no sentido mais amplo da palavra. Desta forma, uma determinada conduta apenas pode ser considerada, no sentido dessa ordem social, como prescrita - ou seja, na hipótese de uma ordem jurídica, como juridicamente prescrita -, na medida em que a conduta oposta é pressuposto de uma sanção (no sentido estrito). Quando uma ordem social, tal como a ordem jurídica, prescreve uma conduta pelo fato de estatuir como devida (devendo ser) uma sanção para a hipótese da conduta oposta, podemos descrever esta situação dizendo que, no caso de se verificar uma determinada conduta, se deve seguir determinada sanção. Com isto já se afirma que a conduta condicionante da sanção é proibida e a conduta oposta é prescrita. O ser-devida da sanção inclui em si o ser-proibida da conduta que é o seu pressuposto específico e o ser-prescrita da conduta oposta. (KELSEN, 1999, p. 17).

O jurista ainda observa que a ordem que se quer se conquista não só com sanções, mas também com condecorações. Assim asseverou:

As modernas ordens jurídicas também contêm, por vezes, normas através das quais são previstas recompensas para determinados serviços, como títulos e condecorações. Estas, porém, não constituem característica comum a todas as ordens sociais a que chamamos Direito nem nota distintiva da função essencial destas ordens sociais. Desempenham apenas um papel inteiramente subalterno dentro destes sistemas que funcionam como ordens de coação. De resto, as normas relativas à concessão de títulos e condecorações estão numa conexão essencial com as normas que estatuem

sanções. Com efeito, o porte de um título ou de uma condecoração, isto é, de um emblema, cujo sentido subjetivo é uma distinção, ou não é juridicamente proibido, quer dizer, não condiciona a aplicação de uma sanção e é, portanto, negativamente permitido, ou - e é este o caso normal - é jurídica e positivamente permitido, quer dizer, é proibido, condicionando a aplicação de uma sanção, quando não for expressamente permitido, por efeito da sua concessão. A situação jurídica só pode, neste caso, ser descrita como delimitação, através de uma norma, da validade de uma norma proibitiva estatuidora de uma sanção e, portanto, apenas o pode ser com referência a essa tal norma coativa. (KELSEN, 1999, p. 24).

Assim sendo, o que se quer aqui chamar de direito é o compelir uma pessoa a fazer ou deixar de fazer algo que se reputa como sendo bom ou ruim. Então, o direito seria uma ferramenta para se estimular o bem e castigar o mal, isso seria ótimo. O problema, parece-nos, reside no fato de que o bem e o mal não são coisas em si, mas sim juízos. E como aprendemos com Kant, juízos não são sequer conhecimentos fragmentados advindos da sensibilidade, são na verdade representações destes, ou seja, representações de representações. Isso torna o entendimento acerca de bem e mal algo extremamente fragmentado frente a verdade, podendo assim constituir-se em algo totalmente distinto do que é bom ou ruim.

A proposta de Kelsen, é não valorar a conduta como sendo verdadeiramente boa ou ruim, mas tão somente estabelecê-la como desejável ou indesejável para a sociedade. A nós parece muito difícil estabelecer algo desta forma sem antes realizar um juízo de valor. Então, até agora, direito é uma ordem social baseado em normas e um instrumento de regramento de condutas baseado em um juízo de valor – destituímos neste ponto que se destina a estimular o bom e castigar o ruim.

Seguindo em frente, Kelsen analisa a relação entre direito e justiça. Em sua concepção, por ser uma exigência da moral a justiça não pode ser considerado parâmetro do direito. É que em sendo a própria moral relativa, a justiça que dela advém também é relativa. Portanto, considerando os diversos entendimentos acerca do que é justiça, o direito poderá sim ser injusto. Na verdade, é preciso que o direito seja injusto sob dada perspectiva, para que na outra possa ser justo. Assim lemos:

Que a Justiça não pode ser uma característica que distinga o Direito de outras ordens coercitivas resulta do caráter relativo do juízo de valor segundo o qual uma ordem social é justa. [...]

Se a Justiça é tomada como o critério da ordem normativa a designar como Direito, então as ordens coercitivas capitalistas do mundo ocidental não são

de forma alguma Direito do ponto de vista do ideal comunista do Direito, e a ordem coercitiva comunista da União Soviética não é também de forma alguma Direito do ponto de vista do ideal de Justiça capitalista. Um conceito de Direito que conduz a uma tal consequência não pode ser aceito por uma ciência jurídica positiva. Uma ordem jurídica pode ser julgada como injusta do ponto de vista de uma determinada norma de Justiça. O fato, porém, de o conteúdo de uma ordem coercitiva eficaz poder ser julgado como injusto, não constitui de qualquer forma um fundamento para não considerar como válida essa ordem coercitiva. (KELSEN, 1999, p. 35).

Desta forma, concordamos com a premissa sem, contudo, concordar com a conclusão de Kelsen. Entendemos que de fato a moral é relativa, e em nossa concepção isso se deve a ela ser um conhecimento fragmentário advindo da ética, que em nossa análise é uma forma de sentir. Isto de fato gera concepções distintas acerca do que seja justiça. Mais do que isso, Kelsen não admite que a justiça e a moral que lhe adequa sejam parâmetros do direito porque sendo relativos estas não têm uma única interpretação, portanto não são puras o que contaminaria o direito com esta impureza.

Na medida em que a Justiça é uma exigência da Moral, na relação entre a Moral e o Direito está contida a relação entre a Justiça e o Direito. A tal propósito deve notar-se que, no uso corrente da linguagem, assim como o Direito é confundido com a ciência jurídica, a Moral é muito freqüentemente confundida com a Ética, e afirma-se desta o que só quanto àquela está certo: que regula a conduta humana, que estatui deveres e direitos, isto é, que estabelece autoritariamente normas, quando ela apenas pode conhecer e descrever a norma moral posta por uma autoridade moral ou consuetudinariamente produzida. A pureza de método da ciência jurídica é então posta em perigo, não só pelo fato de se não tomarem em conta os limites que separam esta ciência da ciência natural, mas - muito mais ainda - pelo fato de ela não ser, ou de não ser com suficiente clareza, separada da Ética: de não se distinguir claramente entre Direito e Moral. (KELSEN, 1999, p. 42).

Mas isso não pode invalidar a justiça como parâmetro do direito. Há possibilidades de se estabelecer, em maior ou menor grau, um bom entendimento acerca do que é justiça. Tal como Kelsen validou o “direito” como símbolo de uma ordem baseada em normas por ser este o entendimento mais comum mundo afora, há a possibilidade de se fazer o mesmo com a justiça. É claro que mesmo assim não vamos chegar a verdade do que é justiça, Kant já nos ensinou que as junções dos entendimentos singulares não geram a verdade. Mas, ainda assim, seria melhor que abandonar um referencial de justiça que o direito deve seguir.

Kelsen, no entanto, se adianta e diz que se justiça for parâmetro do direito este se confundirá com a moral, o que não se quer na sua teoria pura. Desta forma,

ele preceitua adotando o direito como intrínseco a moral seria preciso que houvesse uma moral única para que o referencial de justiça possa prevalecer. Mas, como bem sabemos, isso não acontece. A moral não é única se o direito está inserido em cada uma dessas morais deve respeito a todos os consequentes ideais de justiça distintos. Por isso, não sendo possível alcançar a moral única, ele prefere não adotar qualquer um dos entendimentos acerca da moral, e muito menos adotar todos. E, por incrível que pareça, isso permitiria que por vezes o direito fosse justo, quando coincidissem em algum ponto com um determinado entendimento de moral:

Estabelecido que o Direito e a Moral constituem diferentes espécies de sistemas de normas, surge o problema das relações entre o Direito e a Moral. Esta questão tem um duplo sentido. Pode com ela pretender-se indagar qual a relação que de fato existe entre o Direito e a Moral, mas também se pode pretender descobrir a relação que deve existir entre os dois sistemas de normas. Estas duas questões são confundidas uma com a outra, o que conduz a equívocos. Á primeira questão responde-se por vezes que o Direito e por sua própria essência moral, o que significa que a conduta que as normas jurídicas prescrevem ou proíbem também é prescrita ou proibida pelas normas da Moral. E acrescenta-se que, se uma ordem social prescreve uma conduta que a Moral proíbe, ou proíbe uma conduta que a Moral prescreve, essa ordem não é Direito porque não é justa. A questão, porém, é também respondida no sentido de que o Direito pode ser moral - no sentido acabado de referir, isto é, justo -, mas não tem necessariamente de o ser; que uma ordem social que não é moral, ou seja, justa, pode, no entanto, ser Direito, se bem que se admita a exigência de que o Direito deve ser moral, isto é, deve ser justo.

Quando se entende a questão das relações entre o Direito e a Moral como uma questão acerca do conteúdo do Direito e não como uma questão acerca da sua forma, quando se afirma que o Direito por sua própria essência tem um conteúdo moral ou constitui um valor moral, com isso afirma-se que o Direito vale no domínio da Moral, que o Direito é uma parte constitutiva da ordem moral, que o Direito é moral e, portanto, é por essência justo. Na medida em que uma tal tese vise uma justificação do Direito - e é este o seu sentido próprio -, tem de pressupor que apenas uma Moral que é a única válida, ou seja, uma Moral absoluta, fornece um valor moral absoluto e que só as normas que correspondam a esta Moral absoluta e, portanto, constituam o valor moral absoluto, podem ser consideradas "Direito". Quer dizer: parte-se de uma definição do Direito que o determina como parte da Moral, que identifica Direito e Justiça. (KELSEN, 1999, p. 45).

Sólido em sua defesa, Kelsen ainda preceitua que considerando a relatividade dos preceitos acerca da moral que geram entendimentos diversos acerca de justiça o direito não precisa deste para dispor de validade. Vale dizer que se seguir um entendimento acerca de justiça irá contrariar outro que lhe seja oposto, então querendo ser positivista e eliminando os relativismos, não é possível adotar qualquer sistema de moral, porquanto todos são dotados de relativismos. Adotar todos não supriria isto, visto que não se chegaria na verdade sobre a moral e causaria grandes

incompatibilidades dentro do próprio sistema. Assim ele reitera o pensamento até sempre defendido:

A exigência de uma separação entre Direito e Moral, Direito e Justiça, significa que a validade de uma ordem jurídica positiva é independente desta Moral absoluta, única válida, da Moral por excelência, de a Moral. Se pressupusermos somente valores morais relativos, então a exigência de que o Direito deve ser moral, isto é, justo, apenas pode significar que o Direito positivo deve corresponder a um determinado sistema de Moral entre os vários sistemas morais possíveis. Mas com isto não fica excluída a possibilidade da pretensão que exija que o Direito positivo deve harmonizar-se com um outro sistema moral e com ele venha eventualmente a concordar de fato, contradizendo um sistema moral diferente deste. Se, pressupondo a existência de valores meramente relativos, se pretende distinguir o Direito da Moral em geral e, em particular, distinguir o Direito da Justiça, tal pretensão não significa que o Direito nada tenha a ver com a Moral e com a Justiça, que o conceito de Direito não caiba no conceito de bom. Na verdade, o conceito de "bom" não pode ser determinado senão como "o que deve ser", o que corresponde a uma norma. Ora, se definimos Direito como norma, isto implica que o que é conforme-ao-Direito (das *Rechtmässige*) é um bem. A pretensão de distinguir Direito e Moral, Direito e Justiça, sob o pressuposto de uma teoria relativa dos valores, apenas significa que, quando uma ordem jurídica é valorada como moral ou imoral, justa ou injusta, isso traduz a relação entre a ordem jurídica e um dos vários sistemas de Moral, e não a relação entre aquela e "a" Moral. Desta forma, é enunciado um juízo de valor relativo e não um juízo de valor absoluto. Ora, isto significa que a validade de uma ordem jurídica positiva é independente da sua concordância ou discordância com qualquer sistema de Moral. (KELSEN, 1999, p. 47).

Todavia, nós não aderimos ao entendimento de Kelsen neste ponto específico, não estamos dispostos de abrir mão do elemento justiça para caracterizar o direito. Buscando justificar nosso posicionamento com base em tudo que já foi visto até esta altura do trabalho, invocamos Foucault que exalta o caráter fragmentário dos conhecimentos e da linguagem que lhe associa, o que nos permite dizer que podemos deixar em aberto o significado da palavra justiça, não lhe atribuindo uma ligação rígida, mas sempre tentando decifrar e aperfeiçoando o sentido da palavra.

Reiteramos que admitimos as premissas sem concordar com a conclusão. De fato, quando se liga ou se insere o direito na moral geramos a problemática da relativização de seus conceitos, já que a moral é um entendimento sensível e não natural, portanto fragmentado. Mas entendemos que é possível constituir o entendimento não através da extirpação dos relativismos que os conhecimento e símbolos são eivados, mas sim através do discurso que delinea os atributos que queremos comportar. Assim sendo, mesmo sem especificar nosso entendimento acerca de justiça, deixando em aberto como um ideal de bem verdadeiro, que não

podemos conhecer, mas apenas ver representado e interpretar, utilizaremos isto na concepção do nosso entendimento acerca de direito.

Além do mais, considerando que aqui buscamos consagrar um entendimento acerca do que é direito, e não somente reproduzir os preceitos deste ou de qualquer outro jurista, e parecendo-nos que justiça é um elemento comum quando se fala de direito, reputamos por adequada a sua inserção em nossa síntese. Temos, então, que direito é uma ordem social baseada em normas e um instrumento de regramento de condutas baseado em um juízo de valor que deve ter como parâmetro a justiça.

Por fim, abordaremos como Kelsen tratou o elemento Estado e como tal elemento pode se inserir no nosso entendimento acerca do que é direito. Este elemento aparece desde os primeiros dizeres da obra, mas com pequena frequência, tornando-se mais reiterado na parte final da “Teoria Pura do Direito”. Na parte inicial, Kelsen relaciona o Estado com a necessidade de o direito praticar coações com o intuito de gerar os comportamentos que reputa desejáveis. Ao dizer que o direito sem coação é inconcebível porquanto inócuo, o jurista diz também que a coação para ser efetiva e legítima precisa ser praticada pelo Estado em seu limite territorial. Vejamos:

É, por isso, de rejeitar uma definição do Direito que o não determine como ordem de coação, especialmente porque só através da assunção do elemento coação no conceito de Direito este pode ser distintamente separado de toda e qualquer outra ordem social, e porque, com o elemento coação, se toma por critério um fator sumamente significativo para o conhecimento das relações sociais e altamente característico das ordens sociais a que chamamos “Direito”; e mais especialmente ainda porque só então será possível levar em conta a conexão que existe - na hipótese mais representativa para o conhecimento do Direito, que é a do moderno direito estadual - entre o Direito e o Estado, já que este é essencialmente uma ordem de coação e uma ordem de coação centralizadora e limitada no seu domínio territorial de validade. (KELSEN, 1999, p. 38).

Então, sendo o Estado a entidade praticante da coação, ou como bem lembrado pelo autor da condecoração distintiva que estimula as atitudes reputadas como desejáveis, ele já pode se inserir em nosso entendimento de direito. Isso resulta no seguinte: direito é uma ordem social baseada em normas e um instrumento de regramento de condutas, exercido pelo Estado, baseado em um juízo de valor que deve ter como parâmetro a justiça.

Agora, prossigamos considerando que embora possa ser notório o que a figura do Estado representa, faz-se importante a nós justificá-la. O faremos, como sempre, baseados nas lições de Kelsen. O jurista assevera que há um dualismo entre direito e Estado que é gerado por um dualismo anterior, entre direito privado e direito público.

Dispondo, então, deste dualismo é preciso interrelacioná-los. Direito e Estado, enquanto figuras distintas, tem, contudo, a origem de um no outro. Agora, fica a dúvida se o direito originou o Estado, ou se o Estado originou o direito. Kelsen nos ensina que o Estado é anterior ao direito, e que após criá-lo decide se submeter a este. Desta forma, o Estado origina o direito, mas enquanto figura diferente deve respeitá-lo. Vejamos:

Na oposição, aceite pela teoria jurídica tradicional, entre Direito público e privado, ressalta já com a maior clareza o forte dualismo que domina a moderna ciência do Direito e, como conseqüência, todo o nosso pensamento social: o dualismo de Estado e Direito. Quando a teoria tradicional do Direito e do Estado contrapõe o Estado ao Direito como uma entidade diferente deste e, apesar disso, o afirma como uma entidade jurídica, ela estrutura esta sua idéia considerando o Estado como sujeito de deveres jurídicos e direitos, quer dizer, como pessoa, atribuindo-lhe ao mesmo tempo uma existência independente da ordem jurídica.

Assim como a teoria do Direito privado pressupõe originariamente que a personalidade jurídica do indivíduo precede lógica e cronologicamente o Direito objetivo, isto é, a ordem jurídica, assim também a teoria do Estado pressupõe que o Estado, enquanto unidade coletiva que aparece como sujeito de uma vontade e de uma atuação, é independente do Direito e até preexistente ao mesmo. Mas o Estado cumpre a sua missão histórica - ensina-se - criando o Direito, o "seu" Direito, a ordem jurídica objetiva, para depois se submeter ele próprio a ela, quer dizer: para se obrigar e se atribuir direitos através do seu próprio Direito. Assim o Estado é, como entidade metajurídica, como uma espécie de poderoso *macro-ánthropos* ou organismo social, pressuposto do Direito e, ao mesmo tempo, sujeito jurídico que pressupõe o Direito porque lhe está submetido, é por ele obrigado e dele recebe direitos. E a teoria da bilateralidade e autovinculação do Estado que, apesar das patentes contradições que repetidamente lhe são assacadas, se afirma contra todas as objeções com uma tenacidade sem exemplo. (KELSEN, 1999, p. 199).

E complementa da seguinte forma:

A doutrina tradicional do Estado e do Direito não pode renunciar a esta teoria, não pode passar sem o dualismo de Estado e Direito que nela se manifesta. Na verdade, este desempenha uma função ideológica de importância extraordinária que não pode ser superestimada. O Estado deve ser representado como uma pessoa diferente do Direito para que o Direito possa justificar o Estado - que cria este Direito e se lhe submete. E o Direito só pode justificar o Estado quando é pressuposto como uma ordem essencialmente diferente do Estado, oposta à sua originária natureza, o poder, e, por isso

mesmo, reta ou justa em um qualquer sentido. Assim o Estado é transformado, de um simples fato de poder, em Estado de Direito que se justifica pelo fato de fazer o Direito. (KELSEN, 1999, p. 199).

Mas, como poderia o criador se submeter a criatura? Kelsen responde utilizando um ótimo exemplo: Deus, que criou o mundo e depois se submeteu a ele. Vejamos:

Uma vez reconhecido que o Estado, como ordem de conduta humana, é uma ordem de coação relativamente centralizada, e que o Estado como pessoa jurídica é a personificação desta ordem coerciva, desaparece o dualismo de Estado e Direito como uma daquelas duplicações que têm a sua origem no fato de o conhecimento hipostasiar a unidade (e uma tal expressão de unidade é o conceito de pessoa), por ele mesmo constituída, do seu objeto. Então, o dualismo de pessoa do Estado e ordem jurídica surge, considerado de um ponto de vista teórico-gnoseológico, em paralelo com o dualismo, igualmente contraditório, de Deus e mundo. Assim como a teologia afirma o poder e a vontade como essência de Deus, assim também o poder e a vontade são considerados, pela teoria do Estado e do Direito, como essência do Estado. Assim como a teologia afirma a transcendência de Deus em face do mundo e ao mesmo tempo, a sua imanência no mundo, assim também a teoria dualista do Estado e do Direito afirma a transcendência do Estado em face do Direito, a sua existência metajurídica e, ao mesmo tempo, a sua imanência ao Direito. Assim como o Deus criador do mundo, no mito da sua humanização, tem de vir ao mundo, de submeter-se às leis do mundo - o que quer dizer: à ordem da natureza -, tem de nascer, sofrer e morrer, assim também o Estado, na teoria da sua autovinculação, tem de submeter-se ao Direito por ele próprio criado. (KELSEN, 1999, p. 222).

Aderimos ao pensamento de Kelsen, que entende que o Estado é anterior ao direito, mas que a este se submete. Nosso entendimento sintetizado, agora em sua forma final e definitiva, passa a ser, então, que direito é uma ordem social baseada em normas e um instrumento de regramento de condutas, criado e exercido pelo Estado, que a ele se submete, baseado em um juízo de valor que deve ter como parâmetro a justiça.

Poder-se-ia argumentar que existe o direito natural, que é prévio a figura do Estado. Mesmo respeitando este entendimento, e considerando que merece estudo mais aprofundados que não realizamos por reputarmos inoportunos ao nosso trabalho, não o adotaremos. Entendemos que a natureza nos dá faculdades, não direitos. Ela nos dá a vida, mas permite que outra pessoa ou fenômeno a retire; permite que sejamos aprisionados, mas permite que fuçamos; permite que nos alimentemos, mas também que sirvamos de refeição para bichos.

Então, a vida, a liberdade, o alimento *et cetera* não são direitos, pois seus desrespeitos não importam em consequências naturais, são outra coisa que não

conseguimos referir o que seja. Pelo menos na acepção que queremos denotar, o direito não é natural. Até porque a natureza é grandiosa de mais para isso, dizer que seu propósito é conferir direitos aos homens é superestimarmos-nos de mais, e igualmente reduzi-la muitíssimo. A natureza não é nossa serva, seria mais coerente dizer que nós somos dela.

1.3. EDUCAÇÃO

Tratemos agora de delinear o entendimento que será representado por nós pela palavra “educação” enquanto símbolo. Para desenvolver tal conceito o entendimento que será preponderante para o desenvolvimento do nosso será o de Jean-Jacques Rousseau, pensador eleito como nosso principal referencial teórico de toda esta pesquisa. O “Emílio”, obra em que tratou da educação, apresenta uma grande proposta de como se deve criar um homem, desde seu nascimento até o início da vida adulta. Contudo, no momento o que nos interessa são as lições que o filósofo apresenta para caracterizar o que é educação. Começemos pelo seu propósito: “Amanham-se as plantas pela cultura e os homens pela educação” (ROUSSEAU, 1992, pág. 10). Assim sendo, Rousseau manifesta seu entendimento acerca de qual é o fim da educação, este mesmo que consideramos desvirtuado.

A palavra “amanho”, entretanto, porquanto pouco usual e de significado que era por nós ignorado precisa ser explicada. Contudo, não faremos com ela a mesma digressão que fazemos com outras palavras, já que esta não é um dos nossos objetos de estudo propriamente dito, é no máximo um elemento de um atributo que nos é importante. Seu significado, então, será buscado no “Minidicionário da Língua Portuguesa” de SILVEIRA BUENO: “AMANHO, s. m. Arranjo; preparação; alinhamento; lavoura. **a.ma.nho**” (2007, p. 53).

Destacaremos para significar a palavra “preparação”. Assim sendo, Rousseau preceituava que da mesma forma que se prepara uma planta através de seu cultivo, os homens são preparados pela educação. Temos ainda que considerar que sendo a educação a ferramenta e atividade de se preparar o homem, há se indagar para qual fim este homem está sendo preparado. Isso pode ser respondido

pelo próprio Rousseau, trata-se da preparação para a vida. Vejamos a análise do estudioso da obra roussouniana Michel Söetard:

O gênio de Rousseau, que consagra a originalidade radical de sua empreitada, é o de ter pensado a educação como uma nova forma de um mundo engajado, contraditoriamente, em um processo histórico de deslocamento. Enquanto seus contemporâneos mais ativos, também tocados pela “graça educacional”, ocupam-se de “fabricar a educação”; e os mestres do pensamento se esforçavam, por meio da educação, de remodelar o homem, tornando-o senão um humanista, um bom cristão, um cavalheiro, um bom cidadão, Rousseau deixa de lado o conjunto das técnicas, rompendo com todos os modelos e proclamando que a criança não tem que se tornar outra coisa senão aquilo que ela deve ser; “Viver é o ofício que eu quero lhe ensinar. Saindo de minhas mãos ela não será, reconheço, nem magistrado, nem soldado, nem sacerdote; antes de tudo ela será um homem”. (SÖETARD, 2010, p. 13/14).

Então, em Rousseau a educação não serve aos propósitos que atribuíam a ela em sua época. Enquanto o que era praticado e o que era desejado por alguns era a educação como uma forma de formar um cidadão, Rousseau queria formar homens. Para nós é muito óbvio a razão de Rousseau não admitir a educação contemporânea que tem traços que predominam até hoje como aquela que quer dar ao seu aprendiz, é que assim como nós o filósofo enxergava que a educação como é praticada é corrupta. Temos, então, até o momento o seguinte entendimento do nosso objeto: educação é a atividade de se preparar os homens para a vida.

Pois bem, se a educação é uma atividade, examinemos como se dá o exercício desta atividade. Em análise da obra de Rousseau, entendemos que aqui é introduzido a figura do conhecimento. Para examinarmos a tratativa do filósofo acerca do conhecimento contemplaremos aquilo que já foi asseverado anteriormente, o que seja, a verdade como sendo o conhecimento natural e absoluto, e o conhecimento fragmentado como produto da sensibilidade.

Mas antes disso, examinemos a figura do conhecimento em outra obra de Rousseau, o “Discurso sobre as Ciências e as Artes”. Nesta obra tal figura apresenta uma grande controvérsia. É que este discurso foi elaborado para concorrer ao prêmio da Academia de Dijon que indagava aos seus proponentes se “O restabelecimento das ciências e das artes contribuiu para purificar os costumes?” Este restabelecimento faz referência ao movimento renascentista e a chegada do iluminismo que vinha tomando o lugar da segunda metade da Idade Média, a chamada Idade das Trevas, em que a igreja estabeleceu seu domínio sobre as ciências e as artes. Contudo, a

resposta de Rousseau foi não. Não porque não tivesse havido restabelecimento, mas simplesmente porque as ciências e artes não purificam, mas sim corrompem os costumes. Vejamos:

Povos, sabeis, pois, uma vez, que a natureza nos quis preservar da ciência, assim como a mãe que arrebatava uma arma perigosa das mãos do seu filho; que todos os segredos que ela vos esconde são tantos males dos quais vos preserva, e que a dificuldade que encontrais para vos instruídes não é o menor dos benefícios. Os homens são perversos; seriam ainda piores, se tivessem tido a desgraça de nascer sábios. (ROUSSEAU, 2001 [2], p. 30/31).

Rousseau incluiu a natureza em um discurso que se propunha a tratar das ciências e das artes. A partir daí veremos durante toda a obra de Rousseau o papel central da natureza. Relacionando tais elementos, o filósofo diz que o estado de ignorância era natural e desejável ao homem, e por isso a natureza se esforçou e continua a se esforçar para mantê-lo. Mas há engendrado no homem a ânsia pelo conhecimento, o que fez com que ele viesse a buscá-lo apesar das consequências.

Em Rousseau a consequência da busca pelo conhecimento é a perversão do homem, que já era perverso e se tornou ainda mais. Mas as ideias dos escritos de Rousseau nos remetem a uma outra história que tem este mesmo fundamento, o homem foi castigado por procurar dominar o conhecimento. Referimo-nos aqui a passagem bíblica do Jardim do Éden, em que Deus colocou o homem durante a criação, e que lhe era dado tudo fazer, exceto se alimentar do fruto da árvore do conhecimento do bem e do mal. Vejamos também o texto sagrado do Gênesis, capítulo 3:

1. Ora, a serpente era mais astuta que todas as alimárias do campo que o SENHOR Deus tinha feito. E esta disse à mulher: É assim que Deus disse: Não comereis de toda a árvore do jardim? 2. E disse a mulher à serpente: Do fruto das árvores do jardim comeremos, 3. Mas do fruto da árvore que está no meio do jardim, disse Deus: Não comereis dele, nem nele tocareis para que não morrais. 4. Então a serpente disse à mulher: Certamente não morrereis. 5. Porque Deus sabe que no dia em que dele comerdes se abrirão os vossos olhos, e sereis como Deus, sabendo o bem e o mal. 6. E viu a mulher que aquela árvore era boa para se comer, e agradável aos olhos, e árvore desejável para dar entendimento; tomou do seu fruto, e comeu, e deu também a seu marido, e ele comeu com ela. 7. Então foram abertos os olhos de ambos, e conheceram que estavam nus; e coseram folhas de figueira, e fizeram para si aventais. 8. E ouviram a voz do Senhor Deus, que passeava no jardim pela viração do dia; e esconderam-se Adão e sua mulher da presença do Senhor Deus, entre as árvores do jardim. 9. E chamou o Senhor Deus a Adão, e disse-lhe: Onde estás? 10. E ele disse: Ouvei a tua voz soar no jardim, e temi, porque estava nu, e escondi-me. 11. E Deus disse: Quem te mostrou que estavas nu? Comeste tu da árvore de que te ordenei que não comesses? 12. Então disse Adão: A mulher que me deste por companheira,

ela me deu da árvore, e comi. 13. E disse o Senhor Deus à mulher: Por que fizeste isto? E disse a mulher: A serpente me enganou, e eu comi. 14. Então o Senhor Deus disse à serpente: Porquanto fizeste isto, maldita serás mais que toda a fera, e mais que todos os animais do campo; sobre o teu ventre andarás, e pó comerás todos os dias da tua vida. 15. E porei inimizade entre ti e a mulher, e entre a tua semente e a sua semente; esta te ferirá a cabeça, e tu lhe ferirás o calcanhar. 16. E à mulher disse: Multiplicarei grandemente a tua dor, e a tua conceição; com dor darás à luz filhos; e o teu desejo será para o teu marido, e ele te dominará. 17. E a Adão disse: Porquanto deste ouvidos à voz de tua mulher, e comeste da árvore de que te ordenei, dizendo: Não comerás dela, maldita é a terra por causa de ti; com dor comerás dela todos os dias da tua vida. 18. Espinhos, e cardos também, te produzirá; e comerás a erva do campo. 19. No suor do teu rosto comerás o teu pão, até que te tornes à terra; porque dela foste tomado; porquanto és pó e em pó te tornarás. 20. E chamou Adão o nome de sua mulher Eva; porquanto era a mãe de todos os viventes. 21. E fez o Senhor Deus a Adão e à sua mulher túnicas de peles, e os vestiu. 22. Então disse o Senhor Deus: Eis que o homem é como um de nós, sabendo o bem e o mal; ora, para que não estenda a sua mão, e tome também da árvore da vida, e coma e viva eternamente, 23. O Senhor Deus, pois, o lançou fora do jardim do Éden, para lavar a terra de que fora tomado. 24. E havendo lançado fora o homem, pôs querubins ao oriente do jardim do Éden, e uma espada inflamada que andava ao redor, para guardar o caminho da árvore da vida.

Com isso, entendemos que Rousseau eleva a figura da natureza à figura do próprio Deus. Que assim como Deus ordenou que Adão e Eva não comessem do fruto da árvore do conhecimento do bem e do mal, dando-lhe, contudo, livre-arbítrio para poder escolherem se o fariam, a natureza tentou evitar que o homem perseguisse o conhecimento, sem impedi-lo por completo.

Na Bíblia os castigos foram: à mulher, a inimizade com a serpente, a dor do parto, a submissão dela ao homem; ao homem, plantas perniciosas nasceram da terra, o trabalho, e a morte. Rousseau também disse o que o homem recebeu por ter descumprido os mandamentos da natureza: "Eis como o luxo, a dissolução e a escravidão, em todos os tempos, foram o castigo dos esforços orgulhosos que fizemos para sair da ignorância em que a sabedoria eterna nos colocara" (ROUSSEAU, 2001 [2], p. 30).

Vemos na busca do conhecimento o início de toda corrupção que assola o gênero humano. Na análise de Michel Söetard os instrumentos que foram criados para conter esses males aos quais ficamos sujeitos pela busca do conhecimento, diga-se, o Estado, também foram corrompidos de forma que agora eles são utilizados não para frear o que há de ruim ornando o espírito humano, mas sim como instrumentos de manutenção do poder por parte daqueles que o conquistaram. E as ciências e as artes foram ferramentas utilizadas para fazer com que isto funcionasse, portanto não tem o

propósito de purificar o espírito humano, pelo contrário, só servem para corrompe-lo ainda mais. Vejamos os escritos deste estudioso da obra de Rousseau:

O grande problema é que o homem do humanismo, aquele que vivia em harmonia com a natureza e com seus semelhantes, no seio de instituições cuja tutela não discutia, sobreviveu. Agora a necessidade se libertou da natureza, engendrando no homem uma paixão de possuir e um espírito de ambição que alimenta, por sua vez, a corrida ao poder. Transbordando os limites da necessidade natural, o interesse prolifera e contamina rapidamente todo o tecido social. As instituições que tinham tradicionalmente a tarefa de contê-lo se apresentam, contudo, como os instrumentos de uma vasta manipulação, tendendo a manter o poder dos mais fortes. Esse saber do qual o homem espera a salvação, desde Platão, é um engano: as ciências nasceram do desejo de se proteger, as artes do afã de brilhar, a filosofia da vontade de dominar. A requisitória pronunciada nos *Discours* (Discursos) de 1750 e 1755 impede, radicalmente, toda a tentativa a se definir, *a priori*, uma essência de homem, dado que, manifestamente, toda definição se situa no nível da representação social e participa da corrupção pelo interesse que caracteriza nossas sociedades históricas. (SÖETARD, 2010, p. 14).

Se, como veremos, o elemento conhecimento vai se inserir no entendimento de educação, poder-se ia dizer que é incoerente da parte de Rousseau contemplar algo que ele mesmo atribui caráter tão maléfico àquilo que ele quer utilizar para preparar o homem para a vida. A inserção do conhecimento como atributo da educação só se justifica porque Rousseau também indicou o antídoto para os males causados pelo conhecimento, ele é: o próprio conhecimento. Vejamos:

A providência eterna, colocando ao lado de diversas plantas nocivas outras salutares, e na substância de muitos animais malfeitores o remédio a suas feridas, ensinou aos soberanos, que são seus ministros, a imitar-lhe a sabedoria. Foi graças ao seu exemplo que do próprio seio das ciências e das artes, fontes de mil desregramentos, esse grande monarca cuja glória, de idade em idade, adquirirá novo brilho, tirou essas sociedades célebres encarregadas, ao mesmo tempo, do perigoso depósito dos conhecimentos humanos e do depósito sagrado dos costumes, pela atenção que têm em manter em si mesmas toda pureza e em exigí-la nos membros que recebe. (ROUSSEAU, 2001 [2], p. 45).

Em sua analogia o filósofo nos lembra que é do veneno dos animais peçonhentos e outras plantas que se extrai o antídoto para a cura das doenças causadas pelo mesmo veneno dos animais e das plantas nocivas. Assim sendo, serão as próprias ciências e artes que irão curar os males causados por elas. Mas para isso é preciso saber obter e empregar este antídoto. Rousseau chama aqueles que farão isso de “soberanos”, “ministros”, “monarca cuja glória, de idade em idade, adquirirá novo brilho”, isso tudo para ressaltar que não é qualquer pessoa que tem condições de se aventurar no seio dos conhecimentos. Rousseau, então, caracteriza estes homens especiais:

Se é necessário permitir que alguns homens se entreguem ao estudo das ciências e das artes, que sejam exclusivamente os que se sentem com forças para caminhar sós sobre as suas pegadas e ultrapassá-las. [...] Se, porém, se quer que nada esteja acima de seu gênio, é preciso que nada esteja acima de suas esperanças: eis o único encorajamento de que têm necessidade. (ROUSSEAU, 2001 [2], p. 49).

Assim sendo, o homem que pode se aventurar nas ciências e nas artes é o que sente forças para caminhar sobre suas próprias pegadas, considerando que estará traçando um caminho que nem um outro homem até então percorreu. E para além da inteligência, irá precisar de esperanças, pois não sabe o que irá encontrar adiante.

Neste momento, entendemos que é interessante estabelecer uma analogia com a alegoria da caverna. Nela, depois de caracterizar a situação em que os habitantes da caverna se encontram, Sócrates diz que se algum deles vier a se libertar e transcender da caverna ao mundo real, ou do mundo sensível ao mundo ideal, e lá aprender o verdadeiro, este poderá voltar ao plano anterior e ensinar os seus coabitantes a verdade. Vejamos:

Sócrates: É nossa função, portanto, forçar os habitantes mais bem-dotados a voltar-se para a ciência que anteriormente dissemos ser a maior, a ver o bem e a empreender aquela ascensão e, uma vez que tenham realizado e contemplado suficientemente o bem, não lhes autorizar o que agora é autorizado.

Glauco: O quê?

Sócrates: Permanecer lá e não querer descer novamente para junto daqueles prisioneiros nem partilhar dos trabalhos e honrarias que entre eles existem, quer sejam modestos, quer sejam elevados. (PLATÃO, 2005, p. 322/323).

Então, considerando que o conhecimento é acessível a alguns poucos, que podem reverter o mal-uso que os demais fazem dele, torna-se justificável utilizar o conhecimento enquanto atributo da educação. Finalmente, chegando aos preceitos de Rousseau para depois harmonizá-los e extrairmos uma síntese do que é o conhecimento quando se relaciona com a educação. O filósofo faz a distinção dos conhecimentos, que aqui chama de lições, de acordo com sua origem, que seriam a natureza, as coisas e os homens:

Essa educação nos vem da natureza, ou dos homens, ou das coisas. O desenvolvimento interno de nossas faculdades e órgãos é a educação da natureza; o uso que nos ensinam a fazer desse desenvolvimento é a

educação dos homens; e o ganho de nossa própria experiência sobre os objetos que nos afetam é a educação das coisas.

Cada um de nós é portanto formado por três espécies de mestres. O aluno em que as diversas lições desses mestres se contrariam é mal educado e nunca estará de acordo consigo mesmo; aquele em que todas visam o mesmo ponto e tendem para os mesmos fins, vai sozinho ao seu objetivo e vive em consequência. Somente este é bem educado. (ROUSSEAU, 1995, p. 11).

Assim sendo, temos que a atividade de preparar o homem para a vida deve contemplar as lições da natureza, das coisas, e dos homens. Sendo que a primeira dessas três ordens se refere ao desenvolvimento interno das faculdades e órgãos, a segunda são os ganhos da nossa experiência sobre os objetos, e o uso dos demais conhecimentos é a educação dos homens. Nos permitimos inverter a ordem por reputarmos como mais didático e mais fácil assimilação das relações que faremos a seguir.

O primeiro dos mestres, a natureza, se relaciona ao conhecimento absoluto. Não estamos aqui asseverando que este é possível de ser apreendido pelos homens, pois contrariaria tudo quanto já escrevemos até o momento. Mas, mesmo que este tipo de conhecimento não possa ser objeto de cognição, porquanto enfrenta a barreira da limitação sensível que orna o homem, infelizmente não desenvolvemos método para alcançá-lo satisfatoriamente, ainda assim pode ser contemplado e usado pelo homem. Poderíamos dizer para ilustrarmos o que queremos que seja entendido que embora não possamos conhecer a essência das estrelas, por exemplo, ainda poderemos contemplá-las no céu. Da mesma forma, não precisamos conhecer a origem da vida para podermos viver. Assim sendo, as lições da natureza estão em uma alçada maior do que podemos compreender, só nos cabe fazer uso.

Já o segundo dos mestres, as coisas, iremos relacionar com os conhecimentos sensíveis fragmentados, representações do conhecimento natural e absoluto. O que nos permite estabelecer tal relação é o dizer do filósofo no sentido de preceituar que esta forma de educação é o “o ganho de nossa própria experiência sobre os objetos que nos afetam”, conceito altamente semelhante ao que Sócrates, Platão e Aristóteles asseveravam sobre sensibilidade.

Por fim, a educação dos homens, o terceiro dos mestres, se relaciona aos juízos. Por juízo temos o entendimento no mesmo sentido de Kant, que viria a preceituar anos depois de Rousseau, no sentido de que se trata da representação de um conhecimento fragmentado de origem sensível, sendo, portanto, a representação da representação. Isso torna a educação dos homens a mais distante da verdade, pois mais fragmentada, e que por isso merece maiores cuidados.

Já manifestamos no sentido de designar tanto o conhecimento natural e absoluto, quanto o conhecimento sensível e fragmentado pela palavra “conhecimento”. Continuaremos a utilizar a palavra se referindo a ambos, mas só para efeito de caracterização do entendimento da palavra “educação” nos referiremos ao conhecimento natural e absoluto simplesmente como “conhecimento” e o conhecimento sensível e fragmentado como “sensação”. Assim, damos mais um passo no sentido do estabelecimento de nossa síntese, educação é a atividade de se preparar os homens para a vida através de conhecimentos, sensações e juízos.

Rousseau, depois de dispor acerca dos mestres, assevera que para o homem ser bem-educado todos estes três têm de confluir para o mesmo fim. Fazendo a consideração de que a natureza é absoluta e, portanto, imutável, os demais mestres devem acompanhar seus preceitos. Continuando, ao considerarmos que a educação das coisas depende tão somente da nossa sensibilidade e representação particular, as lições dos homens, que são representações de representações, devem acompanhá-la. Assim sendo, a atividade da educação consiste em submeter as lições dos homens às das coisas, e ambas às lições da natureza.

Rousseau sabia que ao chegar neste ponto teria de enfrentar a questão de como isto deve ser feito. Então, ele mesmo indaga e responde: “Para formar esse homem raro [o bem-educado] o que devemos fazer? Muito, sem dúvida: impedir que nada seja feito” (ROUSSEAU, 1995, p. 15). Aqui, o que o filósofo diz não é que os homens devem ser privados da educação, até porque ele mesmo preceituou que os conhecimentos e sensações, lições da natureza e das coisas respectivamente, independiam da vontade humana de se sujeitar a eles, agiam espontaneamente. Assim, o que deve ser impedido de se fazer é engendrar nos homens quando na infância os juízos alheios que potencialmente serão prejudiciais a eles.

O que Rousseau quer é que em um primeiro momento seja impedido que as lições dos homens ajam sobre as crianças. Segundo o filósofo esta é a fase da vida em que devem se desenvolver mormente primeiro os atributos das lições da natureza, para que a criança possa crescer sadia e forte de corpo, e em seguida comecem a se desenvolver as lições das coisas, para que a criança crie senso e saiba bem julgar o que é uma coisa a partir de suas experiências. Só depois podem influir as lições dos homens, para que a pessoa saiba aproveitar o que lhe prouver e rechaçar o que não. Vale aqui dizer que a educação dos homens não deve ser feita através de imposição de juízos predeterminados, mas sim da formação destes a partir da análise do comportamento humano. Neste mesmo sentido é a lição de Sócrates a Glauco na alegoria da caverna:

Sócrates: Temos então – continuei eu – de pensar o seguinte sobre esta matéria, se é verdade o que dissemos: a educação não é o que alguns apregoam que ela é. Dizem eles que introduzem a ciência numa alma em que ela não existe, como se introduzissem a vista em olhos cegos.

Glauco: Dizem, realmente.

Sócrates: A presente discussão indica a existência dessa faculdade na alma e de um órgão pelo qual aprende; como um olho que não fosse possível voltar das trevas para a luz, se não juntamente com todo o corpo, do mesmo modo esse órgão deve ser desviado, juntamente com a alma toda das coisas que se alteram, até ser capaz de suportar a contemplação do Ser e da parte mais brilhante do Ser. A isso chamamos o bem. Ou não?

Glauco: Chamamos.

Sócrates: A educação seria, por conseguinte, a arte desse desejo, a maneira mais fácil e mais eficaz de fazer dar a volta a esse órgão, não a de fazer obter visão, pois já a tem, mas, uma vez que ele não está na posição correta e não olha para onde deve dar-lhes os meios para isso. (PLATÃO, 2005, p. 320/321).

Portanto, educação não é fazer com que o homem pense da maneira que um outro homem quer que ele pense, mas sim ajudá-lo a desenvolver a capacidade de pensar, formar juízos, para que em seguida ele possa fazer isso de forma livre e independente. Na visão de Michel Söetard o mundo está repleto de contrariedades que a pessoa terá de enfrentar ao longo da vida, e a educação em Rousseau, então, constitui-se como instrumento para enfrentar os antagonismos que o homem está sujeito. Vejamos:

Em outras palavras, a ideia de educação, longe de dar lugar a uma nova ideologia, não cessa de arraigar-se na condição contraditória do homem. A obra de Rousseau e, sobretudo Emílio, é efetivamente um ponto de encontro

das grandes correntes e contra-correntes da época, as mesmas que, de fato, não haviam cessado de trabalhar em profundidade o pensamento ocidental, desde suas origens platônico-cristãs. Necessidade e liberdade, coração e razão, indivíduo e Estado, conhecimento e experiência: cada termo destas antinomias encontra alimento no Emílio, publicado em 1762. Rousseau continua sendo um produto genuíno do Século das Luzes, mas seu racionalismo coabita abertamente, nele, com seu adversário de sempre – aquele contra o qual Platão e Descartes erigiram seus sistemas de pensamento: o eu sensível, que afirma sua própria verdade na autenticidade de uma existência coerente consigo mesma. Assim, para Rousseau, a educação será a arte de gerir os contrários, na perspectiva do desenvolvimento da liberdade autônoma. (SÖETARD, 2010, p. 16).

Vemos o estudioso reforçar o caráter libertário da educação em Rousseau para que as pessoas possam enfrentar essas contrariedades por ele levantadas. Assim sendo, a síntese final que iremos propor passa a ser que a educação é a atividade de se preparar para a vida, através de conhecimentos, sensações e juízos que tendem para o mesmo fim, homens que saibam pensar de maneira livre e independente.

“O ensino deve ser de modo a fazer sentir aos alunos que aquilo que se lhes ensina é uma dádiva preciosa e não uma amarga obrigação”

– Albert Einstein

CAPÍTULO II – A CRÍTICA CIENTÍFICA

“Depois voltei-me, e atentei para todas as opressões que se fazem debaixo do sol; e eis que vi as lágrimas dos que foram oprimidos e dos que não têm consolador, e a força estava do lado dos seus opressores; mas eles não tinham consolador”

– Salomão

Estabelecidas as bases sobre as quais nós trabalhamos, podemos finalmente tecer nossa crítica. Finalmente, podemos dizer que desigualdade social impera na sociedade e a educação e o direito poderiam ter evitado isto. Considerando os entendimentos que sintetizamos acerca do que é “direito” e “educação”, o que queremos dizer é que não estamos conseguindo realizar a atividade de se preparar para a vida, através de conhecimentos, sensações e juízos que tendem para o mesmo fim, homens que saibam pensar de maneira livre e independente. E que uma ordem social baseada em normas, instrumento de regramento de condutas, criada e exercida pelo Estado, que a ele se submete, baseada em um juízo de valor que deve ter como parâmetro a justiça não poderia admitir que tal situação acontecesse, mas está reiteradamente permitindo.

Agora, então, cabe a nós demonstrar que a educação não está preparando homens para a vida, que os usos dos conhecimentos, sensações e juízos têm sido perniciosos, e que o resultado disso são homens que não pensam de maneira livre e independente. De igual modo, deveremos demonstrar que a ordem baseada em normas poderia ter evitado a precarização da educação através do regramento das condutas, que o Estado tem poder para tanto, mas nada faz, que isto se deve à corrupção dos juízos de valores estabelecidos e que isto resulta na criação de injustiças.

Faremos isto examinando aqueles que são por nós reputados como sendo os mecanismos que ocasionaram a precarização da educação, quais sejam: as escolas e a conivência e cumplicidade estatal. Mas antes de examinar como ocorreu

esta precarização dos propósitos da educação, iremos estudar os fundamentos de tal precarização, apontando os motivos que levaram isto a acontecer. Motivos porque entendemos que isto ocorre por uma vontade, algo assim tão horrível não aconteceria e não se perpetuaria por tanto tempo se não houvesse algum interesse, escuso, digamos, por trás.

Considerando que o resultado dessa conjuntura em que algo que deveria servir para o bem de todos não prospera, mas pelo contrário, dá lugar a algo que lhe é radicalmente distinto, e mesmo havendo um mecanismo para combater isto, tal mecanismo não é utilizado neste sentido, de forma que isso gera injustiça, começaremos nosso exame por este resultado com vias de se chegar aos seus fundamentos. Partiremos, então, do exame da injustiça, investigando de que modo e a quem esta é conveniente, para depois examinarmos os motivos.

2.1. O CASTIGO HUMANO: Corrupção

A corrupção é o oposto de integridade. Na nossa crítica a integridade da “educação” e do “direito” é aquilo que estabelecemos, no caso da primeira é a atividade de se preparar para a vida, através de conhecimentos, sensações e juízos que tendem para o mesmo fim, homens que saibam pensar de maneira livre e independente, no caso do outro uma ordem social baseada em normas e um instrumento de regramento de condutas, criada e exercida pelo Estado, que a ele se submete, baseada em um juízo de valor que deve ter como parâmetro a justiça. Então, a corrupção afeta algum ou alguns dos atributos destes entendimentos.

Mas antes de analisar a corrupção dos nossos objetos de estudo analisaremos a corrupção do homem, já que este se insere em ambos os entendimentos e é a partir dele que os tecemos. A corrupção do homem pode ser observada se considerarmos tais entendimentos considerando que no caso do direito o regramento de condutas não tem tido como parâmetro a justiça em seu juízo de valor. E a consequência disso é que isso cerceia a liberdade dos homens, afetando diretamente a integridade do nosso outro entendimento, o de educação.

Para demonstrarmos como a integridade do homem se corrompeu e os contornos desta corrupção utilizaremos como referência os pensamentos comunistas de Karl Marx e Friedrich Engels, passaremos pela pedagogia da libertação de Paulo Freire, e culminaremos com a análise que Michael Sandel faz dos mercados atuais. Contudo, comecemos observando Rousseau, que preceituou, como já vimos, que a corrupção é um castigo que recebemos por descumpirmos os mandamentos da natureza, que nos queria ignorantes, mas íntegros. Vejamos:

Tudo é certo em saindo das mãos do Autor das coisas, tudo degenera nas mãos do homem. Ele obriga uma terra a nutrir as produções de outra, uma árvore a dar frutos de outra; mistura e confunde os climas, as estações; mutila seu cão, seu cavalo, seu escravo; transtorna tudo, desfigura tudo; ama a desformidade, os monstros; não quer nada como o fez a natureza, nem mesmo o homem; tem de ensiná-lo para si, como um cavalo de picadeiro; tem de moldá-lo a seu jeito como uma árvore de seu jardim. (ROUSSEAU, 1995, p. 9).

Com esses dizeres Rousseau manifesta o pensamento de que o homem não só foi castigado, mas passou a viver como se gostasse do castigo que sofreu. Como vimos, segundo Rousseau os castigos sofridos constituíram-se como luxo, dissolução dos costumes e a escravidão, termos que inegavelmente estão impregnados de um entendimento que nos leva a fazer um juízo ruim destas coisas. Sendo assim, o homem deveria repugnar este castigo sofrido, tentar voltar a sua condição anterior, não mais sofrer por causa dele.

Ocorre que ele não o faz. Pelo contrário, o homem vem se esforçando por manter tudo isto que por nós é considerado um castigo. Isso se deve ao fato de que aprenderam a fazer uso dos atributos deste castigo, isto é, alguns poucos homens. Senão vejamos, se a escravidão é um castigo, um homem escravo é considerado um homem castigado, mas o homem que escraviza e explora a força laboral e vital alheia pode evitar esforços pessoais, viver ociosamente, entre outras vantagens que a escravidão lhe proporciona.

Então, este castigo sofrido pela saída do estado de natureza ao mesmo tempo que para alguns constitui-se um grande mal, para outros é uma ferramenta de exploração. Assim, o homem não vai querer sair de seu castigo, mas sim tentar usufruir dele. É claro que aquele que foi escravizado não aceitará de bom grado esta condição, irá se rebelar, mas eis que o seu explorador também não irá aceitar perder o poder de escravizar o outro, pois lhe é útil. Desta forma, o escravo tentará se libertar

e o escravizador buscará encontrar mecanismos para continuar a escravização, e considerando a condição privilegiada deste último, é de se esperar que tenha mais sucesso em sua pretensão.

Agora, consideremos o seguinte, se o castigo se opera a partir do momento em que o homem abandona seu estado de natureza, havemos de examinar como se deu a saída do homem de tal estado de natureza. Rousseau nos explica, em um dos seus mais célebres escritos que pode ser encontrado ao início da segunda parte do “Discurso sobre a Origem da Desigualdade entre os Homens”. Vejamos o que o filósofo nos ensina:

O primeiro que, tendo cercado um terreno, se lembrou de dizer: Isto é meu, e encontrou pessoas bastantes simples para o acreditar, foi o verdadeiro fundador da sociedade civil. Quantos crimes, guerras, assassinios, misérias e horrores não teria poupado o gênero humano aquele que, arrancando as estacas ou tapando os buracos, tivesse gritado aos seus semelhantes: “Livrai-vos de escutar esse impostor; estareis perdidos se esquecerdes que os frutos são de todos e a terra é de ninguém!” (ROUSSEAU, 2001 [1], p. 91).

Sendo que o fim do estado de natureza do homem ocorreu no mesmo momento em que se iniciou a sociedade civil, temos que em Rousseau este momento foi a instituição da propriedade privada, quando um indivíduo se apossa de um bem que deveria ser coletivo. A propriedade privada é, então, a causa do castigo que assola a humanidade, é ela que gerou o luxo, a dissolução dos costumes, a escravidão, entre outros atributos que poderíamos atribuir a este castigo que assola a humanidade.

Vemos também a importância do discurso opressor na instauração das desigualdades entre os homens. Como Rousseau nos conta, a propriedade privada que surgiu e ocasionou este castigo, que por sua vez deu ensejo as desigualdades, foi quando um homem simplesmente cercou um terreno e disse: “Isto é meu”. As demais pessoas simplesmente mantiveram-se em inação e aceitaram. Então, a violência perpetrada em um primeiro momento não foi física, foi ideológica.

Rousseau nos mostra também que a opressão se extingue, juntamente com o castigo, através da luta. Quando alguém se levanta e contesta a legitimidade da ação opressora, esta pessoa tem condições de evitar “crimes, guerras, assassinios, misérias e horrores”, que podemos considerar como sendo outros

atributos do castigo humano. Então, a luta contra a opressão é também a luta contra o castigo dos homens.

Marx e Engels também perceberam e analisaram histórica e socialmente a existência da dominação de uns poucos em relação a todo o restante. Eles nos contam que, embora a figura do opressor e do oprimido possam mudar dependendo do momento e contexto histórico, de fato a situação de opressão existe desde o início da história do homem. Vejamos:

Homem livre e escravo, patrício e plebeu, barão e servo, mestre de corporação e companheiro, numa palavra, opressores e oprimidos, em constante oposição, têm vivido numa guerra ininterrupta, ora franca, ora disfarçada; uma guerra que terminou sempre, ou por uma transformação revolucionária, da sociedade inteira, ou pela destruição das duas classes em luta. (ENGELS; MARX, 1999, p. 7).

Podemos ver que os filósofos observaram, tal como nós, a presença da luta entre opressores e oprimidos. Isso que eles chamam de “guerra ininterrupta”, tem só duas possibilidades de fim: ou os oprimidos ganham, como vemos do trecho “terminou sempre uma transformação revolucionária, da sociedade inteira”; ou tanto os opressores quanto os oprimidos perdem, como se vê a partir do trecho “pela destruição das duas classes em luta”.

Se na luta ou os oprimidos ganham, ou opressores e oprimidos ambos perdem, concluímos que em hipótese nenhuma os opressores ganham. Isso é uma conclusão lógica, visto que caso os opressores venham a exterminar os oprimidos eles não terão ganhado, pois perderão a sua fonte de exploração, de forma que não lhes é interessante ou mesmo possível vencer a luta.

Assim sendo, poder-se-ia pensar que não havendo a possibilidade de os opressores vencerem, torna-se insustentável o pensamento de que há de fato uma dominação. Mas não é este o caso, a opressão de fato existe, e não sendo possível os opressores vencerem a luta, eles fazem outra coisa que lhes permite vencer sempre: evitar a luta. Então, a vitória dos opressores se dá não através da luta, mas sim quando conseguem manter a sua exploração alheia sem que lhes resistam. Os opressores, então, vencem quando os oprimidos temem iniciar a luta, quando os oprimidos aceitam a opressão, ou o pior caso, quando conseguem fazer que os oprimidos queiram a opressão.

Então, a vitória dos opressores não se passa através da busca de meios de se vencer uma luta, visto que isto não lhes é possível, mas sim através da instauração de mecanismos que evitem a luta. Entendemos que os mecanismos são diversos e estão constantemente sendo aprimorados para garantir a perpetuação da exploração. Mas a título de exemplo poderíamos citar alguns que bem ilustram e demonstram a factibilidade da existência destes mecanismos.

O primeiro e mais óbvio é a opressão física: agredir, cercear a liberdade, matar quem lhes resista antes que a luta seja instaurada, isso faz com que os oprimidos tenham medo de iniciar a luta e a evitem para preservar sua integridade física. Outro seria a falsa generosidade: o oferecimento de pequenos favores e agrados a uma classe mediana de oprimidos, de forma que eles tenham condições de praticar pequenas opressões em relação a classes mais baixas de oprimidos, e se agradando disso querendo alcançar os níveis de opressão maiores aceitam a condição da opressão. Por fim, o discurso ideológico: plantando ideias nas cabeças dos oprimidos, dizendo o quão bom é ser oprimido, e que ruim seria ser livre e que são horríveis as propostas de liberdade, conseguem fazer com que este oprimido deseje continuar a ser oprimido.

Assim como Rousseau, os filósofos Marx e Engels também examinaram o discurso ideológico opressor. Oferecendo uma proposta de libertação no “Manifesto Comunista”, combateram com seus escritos algumas das falas mais comuns do discurso ideológico que visava combater esta proposta de libertação. Vejamos:

Dizeis também que destruímos os vínculos mais íntimos, substituindo a educação doméstica pela educação social. E vossa educação não é também determinada pela sociedade, pelas condições sociais em que educais vossos filhos, pela intervenção direta ou indireta da sociedade por meio de vossas escolas, etc? Os comunistas não inventaram essa intromissão da sociedade na educação, apenas mudam seu caráter e arrancam a educação à influência da classe dominante. (ENGELS; MARX, 1999, p. 36).

Considerando o ambiente de dominação burguesa e a proposta libertária comunista, uma fala comum aos discursos ideológicos dos opressores, que era repetido pelos oprimidos que aceitavam e queriam permanecer sobre dominação, é que o comunismo invadiria a vida familiar das pessoas. Os filósofos dizem que isso é mentira, e que na verdade quem faz isso são os opressores como um mecanismo de opressão. O exemplo por eles utilizado neste excerto nos é muito grato já que é

referente às escolas, que ao nosso ver sofreram a corrupção de forma que elas não servem mais a educação, mas sim a dominação.

Enquanto a dominação é impingida simplesmente através do discurso ideológico, a resistência e luta poderia ser feita também mormente pelo discurso ideológico oposto. Vemos na ilustração de Rousseau que o homem que evitaria a instituição da propriedade privada não precisava de armas e nem de combater fisicamente de outra forma o seu opressor, a ele bastava dizer: “Livrai-vos de escutar esse impostor; estareis perdidos se esquecerdes que os frutos são de todos e a terra é de ninguém”. Mas a partir do momento que o opressor vê a fragilidade da sua dominação baseada somente no discurso ideológico, ele não desiste de perpetrar sua opressão, mas sim busca outros mecanismos para fazê-la.

Um destes mecanismos é a escola. Vemos depois disso a crítica com mais um traço da opressão, na medida em que nos é falado que o condicionamento para a condição de oprimidos é feito desde a infância, sendo as escolas instrumentos para tanto. Esse entendimento é no mesmo sentido do nosso, de forma que esta fala nos é reputada importante. Nesse sentido, os filósofos preceituam:

As declamações burguesas sobre a família e a educação, sobre os doces laços que unem a criança aos pais, tornam-se cada vez mais repugnantes à medida que a grande indústria destrói todos os laços familiares do proletário e transforma as crianças em simples objetos de comércio, em simples instrumentos de trabalho. (ENGELS; MARX, 1999, p. 37).

Há outros tantos mecanismos que são utilizados e até mesmo já mencionamos que tem como fim incutir nos oprimidos o medo da luta, fazer com que aceitem a opressão aliada a ideia de que é possível transcender de oprimido para opressor, e este que reputamos que, embora seja o mais frágil, é o mais eficaz dos mecanismos que é fazer com que os oprimidos queiram a opressão e tenham medo da liberdade. Assim sendo, a escola como está é vista por nós como um mecanismo ímpar e de grande efetividade por operar com estes três fins, ela incute o medo, ela torna as pessoas indivíduos resignados com sua condição, e faz com que as pessoas queiram continuar a ser oprimidas.

Neste sentido, Zigmunt Bauman nos ensina que por ocasião da crise da renascença, que posteriormente como a história nos conta levou a grandes revoluções com a queda da classe opressora da época que eram os monarcas e os nobres, foi

introduzido este modelo de educação que tinha como fim não preparar o homem para a vida e para a liberdade, mas sim tentar contornar a referida crise e continuar a manter a condição de dominação. Vejamos como Bauman descreve a educação instaurada nesta época:

A educação não foi uma invenção da Era da Razão; tampouco foi um artefato da revolução intelectual sobre a qual tanto lemos, afirmando-se que ela era a mãe ou pelo menos a parteira da Era Moderna, civilizada. A educação foi antes uma reflexão posterior, uma resposta do tipo "gerenciamento da crise", uma tentativa desesperada de regulamentar o desregulamentado, de introduzir ordem numa realidade social que antes já fora expropriada dos seus próprios dispositivos de auto-ordenamento. Com a cultura popular e suas bases de poder arruinadas, a educação tornou-se um imperativo. (BAUMAN, 2010, p. 101).

Assim sendo, a educação popularizada durante o iluminismo não era uma forma dos déspotas esclarecidos atenderem os anseios sociais, como Rousseau que era contemporâneo à época bem percebeu, mas sim uma tentativa de se retomar os rumos da opressão que se encontravam desalinhados por ocasião dos novos pensamentos surgidos à época. Como bem se sabe pela análise da história, este mecanismo não serviu aos déspotas que foram eliminados, alguns tendo sido mortos, outros tendo seu poder retirado de si, restando tão somente o símbolo que representavam, que ao nosso ver foi deixado assim pela nova classe dominante instaurada como um instrumento de dominação.

Mas dizer que a educação instaurada nessa época era ineficaz como instrumento de dominação pois seus instauradores opressores caíram logo em seguida seria uma grande mentira. A educação concebida como fim de dominação era muitíssima eficaz, provavelmente não funcionou para seus criadores por conta de que não tiveram tempo suficiente para explorar tal mecanismo. E se dizemos que este era um mecanismo eficaz é porque temos a comprovação disso no fato de que com pequenos ajustes que visam sua perpetuação, esta educação com fins escusos se mantém até hoje. Como Bauman nos explica, a nova classe dominante que ascendeu ao poder se apropriou deste mecanismo para fazer a sua dominação. Vejamos:

Nessa perspectiva, todas as formas de conduta humana passaram a ser vistas como produto de uma educação falha; a tarefa não consistia em apresentar processos educacionais a uma sociedade educacionalmente virgem, mas em substituir a velha educação prejudicial, administrada por professores errados, não esclarecidos ou mal-intencionados, por uma educação útil e benéfica do ponto de vista individual, administrada em nome

da razão. Em outras palavras, a tarefa consistia na mudança das elites educadoras. (BAUMAN, 2010, p. 103).

Podemos observar que a inflexão das palavras utilizadas por Bauman parecem não querer conotar um sentido ruim para a situação. Talvez até mesmo seja este o pensamento do autor, não sabemos por não reputamos interessante nos aprofundar nesse sentido, já que o que nos interessava era a assertiva da mudança do domínio sobre essa educação. Mas no nosso entendimento o que acontece é que de fato ocorreu uma mudança nas elites educadoras, mas isso não foi com fim de aprimorar a educação. O que se queria não era “substituir a velha educação prejudicial, administrada por professores errados, não esclarecidos ou mal-intencionados, por uma educação útil e benéfica do ponto de vista individual, administrada em nome da razão”, mas sim preparar para que esta educação servisse não a classe dominante que lhe instaurou, mas sim a que lhe sucedeu.

Estabelecido isso, se vamos falar de corrupção da educação causada pela opressão dos exploradores sobre os oprimidos, ninguém melhor que Paulo Freire para tomarmos como referência. O filósofo brasileiro foi quem melhor escreveu sobre opressão e pedagogia, interrelacionando-os, nos últimos tempos. A “Pedagogia do Oprimido” que será referenciada a partir de agora, juntamente com a “Educação como Prática da Liberdade”, expressam o entendimento do autor acerca de como a escola passou a ser utilizado como instrumento de dominação. Mas traz também propostas de se enfrentar a corrupção desta instituição e conseqüentemente combater a opressão que vem sendo historicamente impingida.

Em sua obra, Paulo Freire também observa com já fizemos que os opressores se utilizam de métodos para evitar a luta, vez que uma vez instaurada esta eles não teriam condições de vencerem. O que há de diferente nos dizeres de Paulo Freire e aqui se acrescenta ao nosso entendimento é a assertiva de que os opressores também se encontram prejudicados pelas opressões de praticam. O que faz todo sentido se considerarmos o que escrevemos até aqui, que a opressão faz parte do castigo dado aos homens pela saída do estado de natureza. A natureza não excetuará uma dada pessoa. Vejamos a fala de Paulo Freire:

A violência dos opressores que os faz também desumanizados, não instaura uma outra vocação – a do ser menos. Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos.

E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscar recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores. Estes, que oprimem, exploram e violentam, em razão de seu poder, não podem ter, roeste poder, a força de libertação dos oprimidos nem de si mesmos. Só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos. Por isto é que o poder dos opressores, quando se pretende amenizar ante a debilidade dos oprimidos, não apenas quase sempre se expressa em falsa generosidade, como jamais a ultrapassa. Os opressores, falsamente generosos, têm necessidade, para que a sua “generosidade” continue tendo oportunidade de realizar-se, da permanência da injustiça. A “ordem” social injusta é a fonte geradora, permanente, desta “generosidade” que se nutre da morte, do desalento e da miséria. (FREIRE, 1987, p. 16/17).

Assim sendo, nós somos ensinados que o papel da luta contra a opressão não é simplesmente libertar os oprimidos do domínio alheio, mas também libertar os próprios opressores que instituíram este domínio. Todavia, como bem observado pelo filósofo depois que expressa a necessidade de libertar a todos, os oprimidos podem ter a consciência de que é necessário se libertar, já que sofrem a opressão, já os opressores que a perpetram não tem essa consciência, vez que se julgam privilegiados e que a manutenção desta condição instaurada só lhes favorece.

Ao estabelecer este entendimento lembramo-nos da alegoria da caverna, em que os habitantes desta caverna que sempre lá residiram sem conhecer o mundo real não queriam ser libertados. Consideramos que tanto opressores quanto oprimidos tem medo da liberdade pois não a conhecem, nunca a experimentaram para saber o quão bom é, e por isso acabam por resistir a esta libertação.

É desta forma que, não propriamente por maldade, embora as atitudes opressoras sempre se constituam em injustiças, mas por limitação do conhecimento, associado a uma ideia de que a condição atual lhes é favorável, é que os opressores visam manter tal condição. É aí, então, que começam a desenvolver seus mecanismos de perpetuação da condição de explorador do próximo. E assim como nós, Paulo Freire observou que um desses mecanismos é o oferecimento de falsas generosidades para que o oprimido aceite sua condição e desista da luta pela liberdade. Um exemplo claro que podemos oferecer utilizando nosso objeto de estudo são os títulos que são oferecidos a quem frequenta os diversos graus escolares.

Em seguida, após analisar um pouco da condição dos opressores, Paulo Freire observa a condição própria dos oprimidos. Ele analisa aquilo que já nos

referimos, a falta de vontade de se libertar que é causada pelo medo, pela aceitação ou pelo discurso ideológico alienante. Sobre as dificuldades de se exortar os oprimidos a lutarem contra a opressão, o filósofo assim escreve:

Os oprimidos, contudo, acomodados e adaptados, “imersos” na própria engrenagem da estrutura dominadora, temem a liberdade, enquanto não se sentem capazes de correr o risco de assumi-la. E a temem, também, na medida em que, lutar por ela, significa uma ameaça, não só aos que a usam para oprimir, como seus “proprietários” exclusivos, mas aos companheiros oprimidos, que se assustam com maiores repressões. (FREIRE, 1987, p. 19).

Então, sendo estabelecido este medo de se lutar pela liberdade que tem caracterizado os oprimidos, concluímos junto com Paulo Freire que eles preferem se inserir na cadeia de dominação. É deste modo, através desta inação para a luta, que entendemos que é possível a opressão e a exploração avançar ainda mais. É que, como estabelecemos, a opressão é perpetrada através de diversos mecanismos, um dos mecanismos que hoje vigora que em nosso entendimento pode ser considerado como o principal elemento do sucesso dos atuais parâmetros de opressão é o mercado capitalista.

Entendemos o mercado capitalista como um instrumento que, da mesma forma que a educação, foi corrompido para servir aos propósitos dos opressores. Vale dizer, é uma instituição legítima, que tem uma essência útil a sociedade, mas que estabelecida a opressão foi apropriada pelos opressores. O mercado capitalista é corrupto na medida em que ele priva todas as pessoas de todos os bens, naturais e humanos, e o acesso só pode ser conseguido através da contraprestação pecuniária, o dinheiro. O dinheiro por sua vez só pode ser conseguido com o trabalho exploratório, em que o opressor faz com que a pessoa receba muito menos do que de fato produziu, e que esta diferença fica com o explorador que detém dos meios de produção. É o que se chama de mais-valia.

Desta forma, não mais querendo se libertar o oprimido para de enxergar os mecanismos de opressão como eles de fato o são, e passam a enxergar como um bem que pretende dispor. Assim sendo, o opressor passa a poder utilizar o mecanismo de opressão não só para condicionar o oprimido a aceitar tal condição, mas pode também agora vendê-lo como se um bem fosse. Isso gera uma opressão em escala, em que o oprimido trabalha com o propósito de receber pouco se deixando ser

explorado, para que com este pouco tenha acesso aos mecanismos de exploração. Vale dizer, o oprimido passa a pagar pela opressão que lhe impingem.

Neste sentido, o moderado Michael Sandel escreveu “O que o dinheiro não compra: os limites morais do mercado”. O dizemos moderado pois hora nenhuma em sua obra o autor trabalha com os pressupostos por nós estabelecidos, de que a propriedade privada gera desigualdades, que geram opressão, que geram injustiças. Contudo, o que o autor escreveu vai ser de grande importância para estabelecermos nosso entendimento acerca de como o mercado capitalista se expandiu tanto que agora cobra para poder causar opressão.

Em sua obra, Michael Sandel mostra diversos atributos da corrupção do mercado – neste ponto concordamos. Ele começa estabelecendo que de fato hoje quase tudo se compra ou se vende, e que isto não aconteceu por vontade deliberada, mas por algo que não se explica. Vejamos:

Vivemos numa época em que quase tudo pode ser comprado e vendido. Nas três últimas décadas, os mercados – e os valores de mercado – passaram a governar nossa vida como nunca. Não chegamos a essa situação por escolha deliberada. É quase como se a coisa tivesse se abatido sobre nós. (SANDEL, 2014, p. 11).

Depois, completa:

Para enfrentar essa situação, não basta invectivar a ganância; devemos repensar o papel a ser desempenhados pelos mercados em nossa sociedade. Precisamos de um debate público sobre o que significa manter os mercados no seu devido lugar. Para que ocorra esse debate, precisamos analisar os limites morais do mercado. Precisamos perguntar se não existem certas coisas que o dinheiro não pode comprar. (SANDEL, 2014, p. 12/13).

Sandel pode até mesmo não explicar o que aconteceu para que o mercado ganhasse tanto espaço assim, chegando a coisas que antes não lhe eram próprias, querendo tão somente repensar como restabelecer o que havia antes, mas nós sim vamos tentar explicar o porquê disso. Essas coisas que Sandel diz que o dinheiro não pode comprar, ao nosso ver, são os mecanismos de opressão do sistema. Antes eram utilizados simplesmente para se obter o regramento de perpetuação da dominação, mas na medida que os oprimidos abdicavam da luta e esses mecanismos tiveram a figura mudada de instrumento de opressão para bens de consumo, o mercado sendo

outro mecanismo de exploração percebeu que poderia se aproveitar dessa situação para perpetrar mais opressões.

Pode parecer presunçoso de nossa parte, mas parece-nos que o nobre professor de Harvard é um oprimido resignado, daqueles que como estabelecemos se encaixam em um nível mediano na escala de exploração de modo que lhe é dado perpetrar algumas explorações e defender o sistema de opressão. Mas a partir do momento que viu a opressão sobre si aumentar com a exploração dos mecanismos como se bens fossem, não mais permaneceu tão irresignado assim. Então, a luta de Sandel é diferente desta que propomos, é uma luta contra o avanço desmedido da opressão, não pela liberdade. Mesmo assim, suas lições nos serão valiosas na medida que podemos utilizá-las para estabelecer nosso entendimento.

Fica ainda mais claro que aquilo que Sandel julga não poder ser invadido pelo mercado são mecanismos de exploração na medida que ele nos oferece exemplos. Ele fala de escolas, hospitais, prisões e guerras. Vejamos:

A chegada do mercado e do pensamento centrado nele a aspectos da vida tradicionalmente governados por outras normas é um dos acontecimentos mais significativos da nossa época.

Veja-se, por exemplo, a proliferação de escolas, hospitais e prisões inseridos no sistema da busca de lucro, assim como a terceirização da guerra a empresários militares privados. (No Iraque e no Afeganistão, as forças de fornecedores privados tornaram-se mais numerosas do que as tropas militares americanas). (SANDEL, 2014, p. 13).

As escolas como já falamos muito tem o papel que condicionar a pessoa para aceitar a opressão; os hospitais têm em parte papel de não deixar as pessoas morrerem pois elas servem como produtos a serem explorados, em parte a função de isolar pessoas indesejáveis; as prisões acondicionam aqueles que agiram contra o sistema de opressão; e a guerra é, por óbvio, a violência física opressora. Ainda assim a resistência de Sandel é válida, pois para nos libertarmos da opressão precisamos evitar que sejamos cada vez mais subordinados a ela.

Tal resistência é ainda mais válida na medida que a UNESCO, por exemplo, organismo internacional que destina esforços ao desenvolvimento da educação, falha rudemente ao promover pesquisas que estudam os contornos e perspectivas da educação. Observa-se a partir de uma amostragem dessas pesquisas

que seus pesquisadores eleitos nada veem de errado na invasão do mercado na educação, pugnando que a educação deve se servir a “formar agentes econômicos aptos a utilizar as novas tecnologias e que revelem um comportamento inovador” (DELORS; *et al*, 1998, p. 71), ou a conclusão de que a “educação é um investimento lucrativo” (KARATZIA-STAVLIOTI; LAMBROPOULOS in: COWEN; KAZAMIAS; UNTERHALTER; *et al*, 2012, p. 791).

Vê-se quem mais deveria estar comprometido com a educação aceitar sua precarização, estamos mais do que nunca diante da inércia do direito diante do desvirtuamento dos fins da educação. A educação não pode ser destinada a formar agentes econômicos aptos como querem, ela serve para libertar o homem. Também não pode a educação ser encarada como um investimento lucrativo, mas sim como um direito de cada pessoa. A corrupção tomou a educação transformando-a em mecanismo de dominação, depois a disfarçou de bem de consumo e está a nos vendê-la, de forma que temos que arcar com ela utilizando da pouca parte que nos restou sem ser expropriada do fruto de nosso trabalho.

É nesse sentido que Sandel estabelece seus limites morais para o mercado. Ele diz que enquanto aquilo que o dinheiro pode comprar for tão somente coisas que podemos chamar de supérfluas não há grande mal nisto. Mas na medida em que o que se limita acesso são coisas do qual temos boas ideias e consideramos essenciais para nós – aqui vale nosso adendo, sejam essas coisas corruptas ou não – passa a ser claramente injusto que apenas que se disponha a pagar possa ter acesso a elas. Vejamos:

Se a única vantagem da afluência fosse a capacidade de comprar iates, carros esportivos e férias no exterior, as desigualdades de renda e riqueza não teriam grande importância. Mas, à medida que o dinheiro passa a comprar cada vez mais – influência política, bom atendimento médico, uma casa num bairro seguro, e não numa zona de alto índice de criminalidade, acesso a escolas de elite, e não às que apresentam maus resultados –, a questão da distribuição da renda e da riqueza adquire importância muito maior. Quanto todas as coisas boas podem ser compradas e vendidas, ter dinheiro passa a fazer toda a diferença do mundo. (SANDEL, 2014, p. 14).

Assim sendo, não podemos aceitar que aquilo do que fazemos bons juízos e nos é fundamental seja objeto de exploração do mercado. Não podemos permitir que as escolas só aceitem alunos que estejam dispostos a desembolsar grandes quantias de dinheiro para ter acesso a esta educação que bem ou mal está aí. Não

podemos aceitar que as escolas que são gratuitas sejam de má qualidade, nem que as que são de boa qualidade sejam acessíveis por meios de provas que são elaboradas para permitir que pessoas específicas passem, vale dizer aquelas que se submeteram ao mecanismo de exploração mais eficaz e que convém a perpetuação da exploração. Em suma, não podemos permitir que a exploração avance, se vamos buscar nossa liberdade isso passa por combater o mercado.

O mercado, contudo, tem seus mecanismos de defesa. Talvez o principal deles atualmente sejam os economistas. Estes como nos conta Sandel, já têm buscado desenvolver um mecanismo de perpetuação da invasão do mercado em campos onde não deveria influir. Vale dizer, é um daqueles discursos ideológicos que como observamos podem ser frágeis do ponto de vista lógico, mas que alcançam multidões. Sandel diz que a ideia que estes economistas estão desenvolvendo a seguinte ideia:

Ultimamente, contudo, muitos economistas abraçaram um projeto mais ambicioso, porque a economia oferece, sustentam eles, não apenas um conjunto de percepções sobre a produção e o consumo de bens materiais, mas também uma ciência do comportamento humano. No cerne dessa ciência está uma ideia simples mas de grande alcance: em todas as esferas da vida, o comportamento humano pode ser explicado partindo-se do princípio de que as pessoas decidem o que fazer sopesando os custos e benefícios das opções à sua frente e escolhendo aquela que acreditam ser capaz de lhes proporcionar maior bem-estar ou que tenha maior utilidade.

Se essa ideia estiver correta, tudo tem seu preço. O preço pode ser explícito, como no caso dos carros, das torradeiras e da carne de porco. Ou será implícito, como no caso do sexo, do casamento, dos filhos, da educação, das atividades criminosas, da discriminação racial, da participação política, da proteção ambiental e até da vida humana. Tenhamos ou não consciência disso, a lei de oferta e procura governa o provimento de todas essas coisas. (SANDEL, 2014, p. 50).

Então, a ideia é que as pessoas ponderam o custo-benefício de alguma coisa, seja lá o que for, e se julgarem interessante decidem por adquirir ou não esta coisa. Assim sendo, como bem conclui Sandel, tudo tem seu preço. Seja a coisa fundamental ou supérflua, seja lícita ou ilícita. Isso legitima que aqueles que mais têm dinheiro, portanto menores custos, possam ter e fazer o que quiserem. Não que isso já não ocorra, considerando a conjuntura da opressão, mas isso legitimaria suas ações que quase sempre eles próprios tem ideia de que são ruins. Se tudo tem seu preço, o ser humano também tem seu preço, é, portanto, legítima a volta da escravidão.

Mas essa sequer é a pior explicação arranjada pelos economistas, o discurso ideológico absurdo que eles prolatam vão muito além disso. Sandel nos informa que eles também se valem de uma ideia de que o dinheiro nunca corrompe as coisas. Senão vejamos:

O primeiro [princípio do credo de mercado] é que a comercialização de uma atividade não a altera. De acordo com esse pressuposto, o dinheiro nunca corrompe e as relações de mercado jamais sobrepõem as normas alheias a ele. Se isso for verdade, seria difícil resistir à extensão dos mercados a todos os aspectos da vida. Não há nada de prejudicial em tornar comercial um bem que anteriormente não o era. Os que quiserem vendê-lo e comprá-lo podem fazê-lo, com isso aumentando a utilidade de que podem desfrutar, ao passo que os que consideram que o bem não tem preço têm toda liberdade de se eximir de comerciar com ele. Segundo essa lógica, as livres transações de mercado beneficiam certas pessoas sem prejudicar ninguém – ainda que o bem vendido e comprado seja sangue humano. (SANDEL, 2014, p. 123/124).

Não poderíamos aceitar isso jamais, o dinheiro é um instrumento criado com propósito de dominação, é, portanto, corrupto por essência, sendo assim ao contrário do que estes economistas dizem, o dinheiro sempre corrompe tudo quanto se relaciona.

Não somos tão otimistas assim, mas poderíamos conceber que esta exploração desenfreada em que o oprimido agora tem de pagar pela opressão que recebe pode ser o que irá ensejar a reflexão necessária para que se inicie a luta pela liberdade. Como bem estabelecemos, a situação só foi possível chegar a este ponto na medida em que os oprimidos começaram a concordar com a opressão sofrida. Foi aí que os opressores se tornaram demasiadamente ousados para passar a vender mecanismos de opressão como se bens fossem. Pode ser que os oprimidos continuem a comprar esse discurso ideológico, mas pode ser que isso lhes abra os olhos. Paulo Freire ensina que a luta só é possível quando os oprimidos encaram tal luta como um desafio e não como algo que dá medo. Vejamos:

Esta superação não pode dar-se, porém, em termos puramente idealistas. Se se faz indispensável aos oprimidos, para a luta por sua libertação, que a realidade concreta de opressão já não seja para eles uma espécie de “mundo fechado” (em que se gera o seu medo da liberdade) do qual não pudessem sair, mas uma situação que apenas os limita e que eles podem transformar, é fundamental, então, que, ao reconhecerem o limite que a realidade opressora lhes impõe, tenham, neste reconhecimento, o motor de sua ação libertadora. (FREIRE, 1987, p. 19)

Então, se o mundo se fechou com a resignação da opressão impingida, a ânsia exploratória que quer fazer com que paguemos pela exploração pode constituir-

se como o acontecimento que vai abrir-nos de novo a possibilidade de liberdade. Os oprimidos já começaram a se dar conta de que não é legítimo privar as pessoas daquilo que se tem bom juízo e dar acesso apenas mediante pagamento, é o caso de Sandel, que, como dissemos, encaramos como um oprimido resignado que começa a mudar sua atitude.

Contudo, assim como a opressão é organizada, a luta pela liberdade também deve dispor de alguma organização, nem que seja mínima. É aí que nos permitimos manifestar grande apreço pela ideia de Paulo Freire. Ele, que assim como nós considera que a educação se encontra corrompida, nos ensina que uma vez que restabeleçamos os rumos da educação, de forma que ela não mais se constitua como mecanismos de dominação mas volte a servir como a atividade que tem como fim a libertação do pensamento e do próprio homem, esta educação será nossa ferramenta no combate a opressão e busca pela liberdade. Vejamos:

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isto, cada vez mais desalienada.

Através dela, que provoca novas compreensões de novos desafios, que vão surgindo no processo da resposta, se vão reconhecendo, mais e mais, como compromisso. Assim é que se dá, o reconhecimento que engaja.

A educação como prática da liberdade, ao contrário naquela que é prática da dominação, implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens. (FREIRE, 1987, p. 40).

A educação em seus propósitos originais muito longe de permitir que as pessoas aceitem resignadamente a opressão que lhes impingem, permite que ela perceba essa, não mais reproduza os discursos ideológicos dominadores, não mais entenda que é aceitável a opressão, por fim, que não tenha medo da luta, mas pelo contrário, se sinta desafiado por essa luta. Vejamos:

O ponto de partida deste movimento está nos homens mesmos. Mas, como não há homens sem mundo, sem realidade, o movimento parte das relações homens-mundo. Daí que este ponto de partida esteja sempre nos homens no seu aqui e no seu agora que constituem a situação em que se encontram ora imersos, ora emersos, ora insertados.

Somente a partir desta situação, que lhes determina a própria percepção que dela estão tendo, é que podem mover-se.

E, para fazê-lo, autenticamente, é necessário, inclusive, que a situação em que estão não lhes apareça como algo fatal e intransponível, mas como uma situação desafiadora, que apenas os limita. (FREIRE, 1987, p. 42).

Assim sendo, no momento em que através da educação as pessoas começarem a perceber que estão sendo dominadas, que isso é injusto, e que podem lutar contra isso, finalmente nos libertaremos, a opressão acaba, e a educação assim como tudo mais que foi corrompido em favor dos interesses dos opressores se restabelecerá. Só precisamos que todos se deem conta desta condição, aí nos libertaremos e libertaremos também nossos opressores que também sofrem com a opressão que perpetram, como ensina Paulo Freire. Precisamos ir à luta e venceremos, como Marx e Engels nos ensinaram, só na inação o opressor ganha, na luta ele sempre perde. A educação é nossa ferramenta de luta, nossa ferramenta de vitória, nossa ferramenta de libertação.

2.2. ESCOLAS: De casa da liberdade à mecanismo de opressão

A educação enquanto forma de preparo para a vida livre acontece em todos os lugares. A cada instante cada um de nós tomamos várias lições, sejam essas lições providenciadas pela natureza que nos deixa fazer uso até mesmo daquilo que não podemos compreender, sejam através das representações das coisas que sentimos, ou ainda através do julgamento humano. E todas essas atividades podem ser exercidas em qualquer localidade: dentro de casa, nos parques da cidade, nos locais de trabalho etc.

Mas mesmo estando em todos os lugares, a educação tem o seu lar, este lar é a escola. É na escola que os homens se reúnem para mutuamente compartilhar seus conhecimentos, sensações e juízos. É lá que se transmite as reflexões acerca da natureza, os pensamentos acerca da representação das coisas advindos da sensibilidade, e onde se formam em conjunto os julgamentos destes conhecimentos e sensações, sejam julgamentos uníssonos ou não. Então, este é nosso entendimento acerca do propósito da escola, abrigar a educação para que todos que a procurem saibam e possam lá encontrá-la.

Todavia, assim como a escola virtuosa abriga a educação verdadeira, aquela destinada a providenciar a liberdade dos homens, a escola corrupta abriga a educação desvirtuada, que tem o propósito oposto, servir como ferramenta de opressão. Assim, sendo instaurado o castigo humano dado pela natureza, este leva a escravatura, esta, por sua vez, a opressão. A opressão se mantém através de mecanismos admoestadores, já que não pode lutar porque irá perder. A escola foi apropriada como sendo um destes mecanismos de admoestação, pois quando se desvirtua a casa da educação libertadora, dificulta-se a libertação humana, que é o que os opressores querem.

O que faremos a seguir é demonstrar como a escola se desvirtuou dos seus propósitos, já que o motivo já estabelecemos. Demonstrando em que pontos a escola se encontra corrompida, acharemos também quais pontos precisam ser corrigidos para que a educação, ao menos no âmbito da escola, possa recuperar seu sentido original e voltar a servir como instrumento de libertação e não mais de opressão. Faremos isso principalmente dando continuidade na análise da obra de Paulo Freire, e congregando seus preceitos com os do jurista Anísio Teixeira, expoente do movimento Escola Nova.

Antes disso, como antecedente lógico, vamos brevemente examinar o pensamento de outros grandes que exploraram a temática da escola desvirtuada. Começemos por Rousseau, que em sua época, no século XVIII, já percebia que essas instituições não servem para o fim que se poderia esperar delas. Vejamos os escritos contidos em “Emílio”:

Não encaro como uma instituição pública esses estabelecimentos ridículos a que chamam de colégios. Não levo em conta tampouco a educação da sociedade, porque essa educação, tendendo para dois fins contrários, erra ambos os alvos: ela só serve para fazer homens de duas caras, parecendo sempre tudo subordinar aos outros e não subordinando nada senão a si mesmos. Ora, essas demonstrações sendo comuns não iludem ninguém. São cuidados perdidos. (ROUSSEAU, 1995, pag. 14).

O filósofo se refere a escola como instituição pública pois os atuais parâmetros que a reveste foram concebidos em sua época pelos opressores, que eram os monarcas, como um mecanismo de tentar evitar a sua derrocada que se aproximava. Estas escolas eram ofertadas não com o propósito de garantir aos alunos

pensamento libertador, mas sim para lhes ensinar como se comportar passivamente diante da opressão que lhes era impingida.

Em relação aos “fins contrários” que Rousseau fala, lembramos que é dele a lição de que a educação nos vem da natureza, das coisas e dos homens, sendo as duas primeiras independentes do julgamento humano e a última deveria lhes seguir. Contudo, isso não acontece, e desta forma são formados os mal-educados que Rousseau se refere, já que para ser bem-educado é necessário que os três mestres tenham lições que tendam para o mesmo fim.

No caso, as lições da natureza e das coisas nos guiam para a liberdade, mas a educação dos homens quando desvirtuada como está nos guia para a exploração, opressão, escravidão. Assim sendo, as escolas formam estes indivíduos “duas caras, parecendo sempre tudo subordinar aos outros e não subordinando nada senão a si mesmos”. Isso corrobora o entendimento de Paulo Freire por nós adotado que tanto os oprimidos que são explorados, quanto os opressores que perpetram a exploração são castigados e merecem ser ambos libertos.

Em relação ao início desta prática educacional inadequada praticada pelas escolas, Rousseau manifesta em seu “Discurso sobre as Ciências e as Artes” que este tipo de educação sempre existiu junto com a humanidade. Vejamos:

Desde os nossos primeiros anos, uma educação insensata orna o nosso espírito e corrompe o nosso julgamento. Vejo, por toda parte, imensos estabelecimentos onde se educa a juventude por preços exorbitantes, para lhe ensinar todas as coisas, exceto os seus deveres. (ROUSSEAU, 2001 [2], pág. 42).

Desta forma, fica endossado o entendimento que estabelecemos a partir da análise da obra de Marx e Engels de que a opressão existe desde os primórdios da humanidade, e que uma classe opressora sempre impingiu a classe oprimida seus mecanismos de exploração que evitem a luta que é o meio de libertação. Aqui também se insere no pensamento de Rousseau a figura da escola paga, que é, como já dissemos, a exploração da exploração, em que os oprimidos têm de pagar para manter o mecanismo de opressão que lhes é impingido, fazendo isso de bom grado por este estar revestido de bem de consumo.

Estabelecida a sua ojeriza pela educação corrupta que é passada aos homens pela escola igualmente corrupta, Rousseau poderia ser chamado que um crítico inócuo, já que até então simplesmente critica as posturas inadequadas sem, contudo, estabelecer as práticas que seriam adequadas. Mas esse pensamento é desfeito com a leitura de “Emílio”, obra em que o filósofo propõe uma pedagogia para preparar a pessoa durante a sua infância, adolescência e início da idade adulta. Preparação esta que mesmo neste mundo eivado de corrupções, opressões e outros atributos dos castigos da natureza, cuidaria de garantir ao homem uma educação sensata, de forma que ao contrário dos outros que recebem ensinamentos tendentes a fins diversos, este homem receberia ensinamentos uníssonos que fariam dele bem-educado, e como o filósofo diz: antes de cidadão, um verdadeiro homem. Vejamos a análise de Michel Söetard sobre a pedagogia proposta por Rousseau:

Consideremos, por exemplo, o problema da liberdade e da autoridade. Rousseau critica de início toda a forma de educação fundada sobre o princípio de uma autoridade que submeta a vontade da criança à de seu mestre. Há que deixar, então, a criança entregue à sua própria vontade? Sendo o mundo o que é, seria um erro fatal e que comprometeria o seu desenvolvimento: se o eu sensível quiser ascender à consciência autônoma, tem que se chocar com a realidade e seria pura ilusão criar ao redor da criança uma forma de paraíso, forçosamente artificial, no qual o desejo dela se realizaria plenamente: parecendo “seguir a natureza”, ela não seguiria senão a opinião dos outros. Como demonstra bem o desenvolvimento do herói epônimo Emílio, é preciso, ao contrário, conquistar a própria liberdade e autonomia pessoal além do encontro conflituoso com a dura realidade do mundo, com a realidade do outro, com a da sociedade. É, então, que o educador recupera um papel decisivo, favorecendo a experiência formadora, acompanhando a criança ao longo de todo o seu itinerário, pleno de provas e de emboscadas, enfim e sobretudo, estimulando-o no momento em que se deve esforçar-se por reconstituir-se, por meio da ruptura de seu desejo. A arte do pedagogo consiste em atuar de maneira tal que sua vontade não substitua jamais a vontade da criança. (SÖETARD, 2010, p. 16/17).

Aqui vale lembrar daquilo quanto já tratamos anteriormente, dos preceitos da educação de Rousseau. O filósofo nos ensina que nos primeiros anos a educação que deve ser despendida a criança é uma educação de não fazer, ou seja, ao invés de ensiná-la aquilo que se quer que ela aprenda, deve-se evitar de permiti-la aprender aquilo que ela não deve aprender.

Contudo, isto não significa que não se deve fazer nada. É como Söetard diz, em um mundo corrupto, uma criança abandonada sem cuidados irá aprender lições que não se quer que ela aprenda. Bem como, se ela for entregue ao sistema

de educação escolar, lhe ensinaram a aceitar a opressão, já que é este o propósito das escolas no mundo atual em que vige a regra da opressão e exploração alheia.

Sendo assim, o que deve ser feito é deixar que os mestres independentes, natureza e coisas, operem sobre a criança durante os seus primeiros anos. Neste período a pessoa aprenderá a exercitar seus sentidos e as faculdades físicas e propriedades intelectuais advindas das lições destes dois mestres. Passada esta fase, o jovem poderá ser aos poucos e com cuidado ser inserido nos ensinamentos corruptos dos homens. O cuidado é justamente no sentido de que ele possa tomar estas lições, assimilar quão corruptas são, e então, rechaçá-las.

Então, o trabalho do educador não é influir na vontade das pessoas, mas sim não permitir que a educação corrupta faça isso, deixando que o indivíduo sempre expresse a sua vontade. Vale aqui lembrar Sócrates que dizia que a educação não é colocar visão em olhos que não a tem, mas sim tirar o que há diante destes olhos que tem impedido que o indivíduo enxergue perfeitamente.

O método de Rousseau era muitíssimo afortunado, poderia ser uma ferramenta importante na busca da retomada da educação verdadeira. Contudo, como podem perceber, ele não se destinava a exterminar a corrupção que orna as escolas e a educação, mas sim a bem-educar uma pessoa apesar disso. Seria, portanto, um bom método para os pais que queiram criar seus filhos alheios a esta corrupção. Mas acontece que a opressão tratou de criar mecanismo para coibir a prática deste tipo de educação, como se verá adiante.

Como vimos, Rousseau trabalhou com o pressuposto de que a pessoa precisa de uma educação que não lhe comprometa a vontade. E é justamente isso que a escola como está faz. O filósofo ainda reconheceu a dificuldade de se reverter o estado das coisas, criando um método não para propiciar essa reversão propriamente dito, mas sim para apesar da corrupção dar a pessoa boa educação.

Nós, contudo, trabalharemos examinando como a escola cerceia essa vontade e liberdade das pessoas. Examinaremos as características que explicitam este cerceamento, bem como isto propicia a perpetuação da condição de opressão,

que é o propósito desta educação corrupta. Começemos com a análise dos preceitos de Anísio Teixeira, que sobre a inadequação das escolas assim escreveu:

Mas, tudo isto se fez possível graças a uma legislação infeliz e ambígua, pela qual o ensino particular passou a gozar do privilégio de ensino público, explorado por concessão do Estado, em franca e vitoriosa competição contra o ensino público mantido pelo Estado, e graças às facilidades de uma pedagogia obsoleta, adotada rígida, uniforme e legalmente para o ensino secundário, em franca oposição à pedagogia moderna mais das escolas públicas primárias e pós-primárias. (TEIXEIRA, 1953).

Vemos, então, que o jurista nos diz que a escola dispões de “uma pedagogia obsoleta, adotada rígida, uniforme e legalmente para o ensino secundário”. Estes são alguns dos atributos da escola que tem como propósito servir de mecanismo de opressão. O sentimento geral de que isso não é o que se deve esperar de uma escola propiciou o surgimento de uma escola particular que cobra preços altos pelo que oferta, que supostamente seria o que se gostaria que a escola pública fosse, mas que na verdade é só um mecanismo de opressão mais aprimorado. Assim, a escola falha ou por ser pública e obsoleta, ou particular e exploratória.

Para além disso, Anísio Teixeira se atenta para o fato de que a escola começou a ser utilizada não como um meio de propiciar ao homem um pensamento livre, mas sim como um fábrica de pessoas a serem exploradas. Assim sendo, a educação além de não libertar o homem, o prepara para ser o produto de exploração que o sistema precisa. Vejamos nas palavras do próprio jurista:

Mas, ao lado do anacronismo, que representaria tal escola, as forças sociais, que haviam compelido o Estado a criar a educação mínima compulsória e as escolas pós-primárias de educação prática e utilitária, e a renovação científica do preparo para as profissões liberais e técnicas, estavam transformando a educação escolar em um processo de preparo dos homens (de todos os homens) para a sua redistribuição nas múltiplas e diversas ocupações de uma sociedade industrial e complexa. Educação assim, com tais propósitos definidos, é claro que não visava nenhuma pseudo-formação do espírito, mas algo de concreto e objetivo: um treinamento especial para uma ocupação especial. O pêndulo já aí inclinava-se para o outro extremo, criando a tendência para o regime de mero adestramento, que empobreceu tantas dessas escolas. (TEIXEIRA, 1953).

Novamente, tal como quando fala da obsolescência das escolas, Anísio Teixeira faz referência a figura do Estado. É que o Estado, como vimos ao estudar o direito, é a entidade que detém o poder de ditar as normas que são destinadas ao regramento de condutas que se quer. Assim sendo, para que seja legal a transformação de pessoas em produtos de exploração é preciso que o Estado

determine que isso aconteça. Mas se o Estado foi concebido para servir a todos, só há um motivo que justifica a imposição destas normas que beneficiam apenas os opressores, é que tal qual as escolas, o Estado foi corrompido para servir como mecanismo de opressão.

A partir disto, encontramos mais um atributo da corrupção da escola. Agora, além de pública e obsoleta ou particular e exploratória, a escola é também uma fábrica de pessoas oprimidas que serão futuramente exploradas pelos opressores, de acordo com os ditames de um Estado corrompido. Mas temos que vislumbrar que há outros mecanismos além do poder estatal que conseguem justificar a aceitação deste tipo de escolas, já que os opressores têm em mente que um mecanismo pode vir a parar de funcionar e por isso mantêm vários operando para garantir a eficácia da sua cadeia de exploração. Ainda em Anísio Teixeira, temos delineada a figura de mais um dos mecanismos, os títulos, vejamos:

Não se esqueça que a nossa sociedade substituiu a aristocracia de títulos hierárquicos pela de títulos de ilustração, pela aristocracia do “doutor”. Um sistema privado considerável de educação acabou por se constituir para fornecer tais títulos de ascensão social. (TEIXEIRA, 1960).

Ainda sobre este mesmo assunto:

E foi assim que a educação escolar se ligou indissolúvelmente à ideia de que era um meio de conseguir o indivíduo uma posição social de caráter dominante, conservando-a, se já a tivesse, ou adquirindo-a, caso proviesse de camada social menos privilegiada. (TEIXEIRA, 1953).

Assim sendo, vemos que os títulos, como um ornamento de distinção, têm sido buscados através dessas escolas corruptas, pois com eles é possível obter ou manter uma posição social privilegiada. É, portanto, claramente um mecanismo de opressão que se liga tanto a aceitação da cadeia de opressão por aqueles que detêm tais títulos, pois com eles são capazes de perpetrar algumas opressões e sentirem-se em condição privilegiada não querendo sair dela, bem como se liga ao discurso ideológico que diz a todos que títulos são coisas importantes e que devem por isso ser respeitados, sem, contudo, estabelecer um lastro lógico que não seja frágil de mais.

A escola é, então, pública e obsoleta ou particular e exploratória, uma fábrica de opressões que as pessoas buscam para obter títulos e para garantir uma

posição social privilegiada na cadeia de exploração, de acordo com os ditames de um Estado corrompido. Isso gera o nosso problema seguinte, é que na busca da escola com propósito de se obter um título, sendo este e não o conhecimento ou juízo que garante a distinção em meio a sociedade, os frequentadores das escolas, sejam alunos, sejam professores, não mais se preocupam em ensinar e aprender, mas sim em obter tais títulos. Isso faz com que todo o restante seja considerado não tão importante, de forma que estar na escola não significa aprender ou ensinar, mas sim apenas aplicar e ser aprovado em testes. Vejamos o que Anísio Teixeira diz sobre este assunto:

A educação de tipo acadêmico e livresco não está sendo procurada pela população brasileira, em virtude dos ensinamentos que ministra, mas pelas vantagens que oferece e pela maior facilidade dos seus estudos. De modo que nem professores nem alunos lá estão seriamente a buscar sequer os próprios objetivos caracterizadores da escola, o que leva a uma complacente redução desses mesmos objetivos à "passagem nos exames". (TEIXEIRA, 1953).

O efeito disso é óbvio. Se o importante não é aprender, mas sim tão somente passar nos exames, o professor só ensina o que é preciso para se passar em exames, e os alunos só aprendem o que é necessário para se passar nestes mesmos exames. E isso tem se reproduzido para além do campo escolar, tendo a sociedade como um todo adotado a metodologia de aplicação de exames para verificação de uma suposta proficiência dos alunos.

Se olharmos a sociedade ao nosso redor é notório de forma que sequer demanda pesquisa científica a evidência de que as escolas de ensino médio ensinam os jovens a passarem nos vestibulares e no ENEM. As escolas superiores, em especial as de direito, se destinam a preparar os graduandos para o mercado de trabalho que muitas das vezes têm como porta de entrada um exame, seja em grandes empresas, seja no serviço público como um todo, ou mesmo em profissões liberais, como é o caso da advocacia.

Aqui o que se quer não é simplesmente criticar a existência dos exames que são aplicados em várias áreas da sociedade, de forma que seria possível corrigir este erro simplesmente extinguindo-os. Na verdade, estes exames são soluções inadequadas para um problema que deve ser corrigido, o de que as escolas não mais

se preocupam com a formação intelectual de seu aluno, mas só com seus resultados numéricos.

E nessa situação, os exames não são tão afortunados quanto poderíamos esperar. É que, como já dissemos, as escolas têm se dedicado a preparar os alunos tão somente para a passagem nos exames, já que é isto que a sociedade corrompida tem demandado. E para aqueles que não mais estão em época escolar, é possível obter esta preparação para aprovação em exames através de instituições paraescolares, que sequer se preocupam em se disfarçar, são abertamente destinadas tão somente a esta preparação para exames.

É por isso que atualmente em nossa sociedade existem tantas escolas particulares, que oferecem títulos e preparam para exames, e “cursinhos”, que simplesmente preparam para exames, em que os alunos são levados à exaustão mental, mas não para aprenderem o que lhes será útil, mas sim para decifrarem como ser aprovado nos exames mais difíceis.

E essas escolas são qualificadas como boas ou ruins na medida em que conseguem que seus alunos obtenham tal aprovação, pouco importando como tais alunos foram preparados para desenvolverem um pensamento livre. Quanto melhor o resultado das aprovações, quanto mais seus egressos conseguem chegar em posições privilegiadas através de seus títulos de ilustração, mais valorizado é o produto desta escola, o que oxigena o mercado da venda do próprio mecanismos de exploração que nos impingem e garante a sua perpetuação.

Mas esta situação enfrenta um problema. É aquele narrado por Rousseau, dos três mestres, em que a natureza e as coisas levam as pessoas para um fim com suas lições, e os homens vêm e perpetram suas lições corruptas com fins contrários. Desta forma, não é raro que aconteça de a pessoa não conseguir assimilar tão bem essa educação dos homens. O que tem sido feito para enfrentar este tipo de contratempo é um dos atributos mais perversos desta educação corrupta, constranger o aluno o relegando a uma posição subalterna dentro da sala de aula. Ele não é mais aquele que vai à escola para aprender, agora é aquele que vai na escola para ser enchido de lições que na maioria das vezes não consegue compreender. Vejamos o que Paulo Freire escreveu sobre isto:

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos a memorização mecânica do conteúdo narrado. Mas ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos”, pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor o educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão.

Desta maneira, a educação torna-se um ato de depositar, em que os educandos são os depositários, e os educadores os depositantes. (FREIRE, 1987, pág. 33).

Dar o papel de protagonista aos professores e relegar aos alunos o papel de espectadores da educação os torna inativos. Mais do que isso, aqueles que não conseguem se adaptar a este tipo de metodologia de ensino são considerados alunos ruins, pois suas “vasilhas” são mais difíceis de se “encher”. Este é o primeiro traço daquilo que Paulo Freire descreveu e intitulou de educação bancária, a consequência deste tipo de educação é descrita pelo próprio filósofo que nos conta que ela desestimula o interesse do aluno pela pesquisa, o que leva a impossibilidade de se alcançar aquilo que entendemos como sendo o fim que se espera da educação, que é propiciar ao aluno um pensamento independente e libertador. Vejamos o trecho de “Educação como Prática da Liberdade”:

Nada ou quase nada existe em nossa educação, que desenvolva no nosso estudante o gosto da pesquisa, da constatação, da revisão dos “achados” — o que implicaria no desenvolvimento da consciência transitivo-crítica.

Pelo contrário, a sua perigosa superposição à realidade intensifica no nosso estudante a sua consciência ingênua. A própria posição da nossa escola, de modo geral acalentada ela mesma pela sonoridade da palavra, pela memorização dos trechos, pela desvinculação da realidade, pela tendência a reduzir os meios de aprendizagem às formas meramente nocionais, já é uma posição caracteristicamente ingênua. (FREIRE, 1967, p. 95).

Temos, então, que a escola é pública e obsoleta ou particular e exploratória, uma fábrica de opressões que as pessoas buscam para obter títulos e para garantir uma posição social privilegiada na cadeia de exploração, de acordo com os ditames de um Estado corrompido, através de métodos que tornam o aluno não um pensador, mas sim um mero memorizador.

Esta atribuição da condição de protagonista da educação dada ao professor é interessante ao sistema também por preparar os alunos para a habituação da opressão que enfrentarão durante toda vida fora da escola. Se desde seus primeiros anos, frequentando uma instituição de ensino, as pessoas são ensinadas

que devem obedecer e não agir contra uma autoridade, passada esta fase muito mais fácil será aceitar a cadeia de exploração que segue este mesmo princípio.

Além disso, o ato de ensinar desta concepção de educação passa a representar também um favor que o poderoso, no caso o professor, faz aos fracos, no caso os alunos. Assim se reproduz aquele mecanismo de opressão que já ilustramos, o de se conceder aos oprimidos pequenos favores e falsas generosidades para que eles aceitem essa condição de opressão. Neste mesmo sentido, Paulo Freire fala:

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro. (FREIRE, 1978, p. 33).

Assim a escola enquanto mecanismo de garantia de opressão que trabalha em diversas frentes funciona fortemente. O professor enquanto autoridade perpetra a violência de fazer que os alunos aprendam o que não entendem, de forma que o indivíduo deixa de acreditar no valor de sua vontade. Concede-se títulos e preparam os indivíduos para exames, de forma que ele possa acreditar que a escola tem o propósito de garantir uma vida melhor, mais privilegiada, mas o que se quer é admoestá-lo para aceitar a opressão. Ainda sobre como funciona o condicionamento para a condição de oprimido que a educação que vem descrevendo dá às pessoas, Paulo Freire escreveu:

Na medida em que esta visão “bancária” anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores: para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação. O seu “humanitarismo”, e não humanismo, está em preservar a situação de que são beneficiários e que lhes possibilita a manutenção de sua falsa generosidade a que nos referimos no capítulo anterior. Por isto mesmo é que reagem, até instintivamente, contra qualquer tentativa de uma educação estimulante do pensar autêntico, que não se deixa emaranhar pelas vozes parciais da realidade, buscando sempre os nexos que prendem um ponto a outro, ou um problema a outra.

Na verdade, o que pretendem os opressores “é transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime”, e isto para que, melhor adaptando-os a esta situação, melhor os domine. (FREIRE, 1987, p. 34).

É que, para que a opressão se perpetue é necessário que os oprimidos não intentem a luta, vez que como vimos anteriormente na luta os opressores não tem condição de saírem vencedores. Assim, a escola serve-lhes para que aqueles que são oprimidos permaneçam nesta condição, ensinando-lhes a inação, seja pelo medo,

pelos falsos favores, ou simplesmente pelo discurso ideológico reproduzido em suas salas de aula.

As escolas geram seres que sabem memorizar, que sabem passar em exames, mas não sabem pensar independentemente. A independência de pensamento é libertadora, pois propicia a criticidade acerca dos contornos sociais. As pessoas que têm pensamento crítico conseguem perceber que estão sendo exploradas e reagem contra isto. No sentido contrário, a falta de crítica torna os indivíduos ingênuos, não permite que percebam a opressão que lhes recai, faz com que temam, aceitem e queiram a opressão. Novamente com Paulo Freire em “Educação como Prática da Liberdade” temos o seguinte:

Quanto mais crítico um grupo humano, tanto mais democrático e permeável, em regra. Tanto mais democrático, quanto mais ligado às condições de sua circunstância. Tanto menos experiências democráticas que exigem dele o conhecimento crítico de sua realidade, pela participação nela, pela sua intimidade com ela, quanto mais superposto a essa realidade e inclinado a formas ingênuas de encará-la. A formas ingênuas de percebê-la. A formas verbosas de representá-la. Quanto menos criticidade em nós, tanto mais ingenuamente tratamos os problemas e discutimos superficialmente os assuntos. (FREIRE, 1967, p. 95/96).

A crítica enquanto manifestação do pensamento independente é geradora de democracia, a forma de se exercer difusamente e por todos o poder. Isso vai de encontro com os anseios dos opressores, que estão acostumados e sentem-se privilegiados em eles só exercerem este poder, desta forma eles reagem a esta educação que liberta e estão sempre fomentando a educação opressora. Neste sentido, novamente Paulo Freire:

Esta é uma concepção [educação bancária] que, implicando numa prática, somente pode interessar aos opressores que estarão tão mais em paz, quanto mais adequados estejam os homens ao mundo. E tão mais preocupados, quanto mais questionando o mundo estejam os homens.

Quanto mais se adaptam as grandes majorias às finalidades que lhes sejam prescritas pelas minorias dominadoras, de tal modo que careçam aquelas do direito de ter finalidades próprias, mais poderão estas minorias prescrever. (FREIRE, 1987, p. 36).

Estando no controle da educação os opressores conseguem estar no controle da sociedade como um todo. Os opressores querem que os oprimidos não tenham pensamento próprio, que não manifestem vontade, que eles opressores possam escolher os rumos que eles oprimidos vão ter nessa vida. Nos dizeres de

Paulo Freire este tipo de pretensão é tão grotesca que ele compara com o amor pela morte. Vejamos:

A opressão, que é um controle esmagador, é necrófila. Nutre-se do amor à morte e não do amor à vida.

A concepção “bancária”, que a ela serve, também o é. No momento mesmo em que se funda num conceito mecânico, estático, especializado da consciência e em que transforma por isto mesmo, os educandos em recipientes, em quase coisas, não pode esconder sua marca necrófila. Não se deixa mover pelo ânimo de libertar, tarefa comum de refazerem o mundo e de torná-la mais e mais humano.

Seu ânimo é justamente o contrário – o de controlar o pensar e a ação, levando os homens ao ajustamento ao mundo. É inibir o poder de criar, de atuar. Mas, ao fazer isto, ao obstaculizar a atuação dos homens, como sujeitos de sua ação, como seres de opção, frustra-os.

Quando, porém, por um motivo qualquer, os homens se sentem proibidos de atuar, quando se descobrem incapazes de usar suas faculdades, sofrem. (FREIRE, 1987, p. 37).

Paulo Freire pontua muito bem ao dizer que a educação corrupta ofertada às pessoas como mecanismo de perpetuação da opressão, desestimulador do pensamento independente que gera o acriticismo e conseqüentemente falta de anseio libertário, em algum momento vai se chocar com o sentimento de incapacidade de se exercer suas faculdades. O resultado disso, como o próprio Paulo Freire diz, é o sofrimento humano, e este é elemento de impede qualquer forma de legitimação destas ações opressoras que se valem da educação como meio de se perpetrar a exploração.

A educação que eles querem é esta que está posta, a que Paulo Freire chama de educação bancária. Esta mesma que é mecanismo de opressão que atua de diversas formas, mas que se revertida a corrupção pode se convolar no instrumento de luta mais eficaz que os oprimidos dispõem para lutar contra o poder. É nisso que apoiamos as nossas esperanças libertárias.

Aqui, nós começamos a falar não mais de como a escola é um instrumento de opressão, mas sim de como enquanto casa da educação há de servir como instrumento de luta pela liberdade. Estabelecemos que a escola é pública e obsoleta ou particular e exploratória, uma fábrica de opressões que as pessoas buscam para obter títulos e para garantir uma posição social privilegiada na cadeia de exploração, de acordo com os ditames de um Estado corrompido, através de métodos que tornam

o aluno não um pensador, mas sim um mero memorizador, servindo ao propósito de perpetuação da exploração. Vejamos o que pode ser feito para mudar isto, começando com uma lição de Anísio Teixeira:

Uma súmula de providências, tendo em vista meios e fins, ao nosso ver se impõe e aqui a sugerimos, [...] eliminar todos os modelos e imposições oficiais que estão a produzir efeitos opostos aos previstos, servindo até como justificativa para o mau ensino – como é o caso dos programas oficiais, dos livros didáticos aprovados e do currículo rígido e uniforme. (TEIXEIRA, 1953).

Começemos, então, por cortar aquilo que caracteriza mormente esta nossa escola atual, estes “modelos e imposições oficiais que estão a produzir efeitos opostos aos previstos, servindo até como justificativa para o mau ensino”. Elementos importantes que também devem ser rechaçados são “programas oficiais, dos livros didáticos aprovados e do currículo rígido e uniforme”. Os chamados programas oficiais são aqueles destinados e que funcionam com fim de transformar os alunos em objetos de exploração, trabalhadores que irão vender sua força de trabalho para exploradores que lhe pagarão apenas uma pequena parte daquilo que produziram, lucrando para si o restante.

Contudo, é preciso ter um estímulo para que as pessoas percebam que esta educação não está como deveria estar, para que demandem por uma educação diferente. Como já nos manifestamos anteriormente, embora com muita timidez por sabermos que os opressores não aceitam ver seus mecanismos de opressão ruir, talvez o necessário para desencadear o sentimento coletivo de vontade de se combater a opressão que lhes é perpetrada, principalmente através das escolas, seja justamente o aumento da ânsia de opressão. Neste mesmo sentido, Paulo Freire nos diz que os “depósitos”, ao se referir aos alunos, ao perceberem esta condição podem iniciar o confronto:

O que não percebem os que executam a educação “bancária”, deliberadamente ou não (porque há um sem-número de educadores de boa vontade, que apenas não se sabem a serviço da desumanização ao praticarem o “bancarismo”) é que nos próprios “depósitos”, se encontram as contradições, apenas revestidas por uma exterioridade que as oculta. E que, cedo ou tarde, os próprios “depósitos” podem provocar um confronto com a realidade em devenir e despertar os educandos, até então passivos, contra a sua “domesticação”. (FREIRE, 1987, p. 35).

Outro elemento importante do pensamento de Paulo Freire transcrito acima e que será incorporado ao nosso entendimento é que muitos dos professores que

praticam a sua educação bancária não se dão conta do mal que fazem. São na verdade pessoas de boas intenções que são utilizadas, mesmo contra seus propósitos, para perpetrar essa educação corrupta que tem como fim perpetuar a exploração das pessoas. E estes, quando se derem conta de que foram usadas dessa forma, certamente também hão de se engajar na luta contra a educação corrupta e opressora.

Assim sendo, a educação opressora terá seu fim na medida em que os educandos oprimidos confrontarem o seu desejo que exercerem suas faculdades com a pretensão opressora de calar suas vontades e ditar o que eles devem fazer. Entendendo que não precisam mais obedecer aquilo que os poderosos querem para eles, será possível renegar essa educação corrupta e instalar uma educação que funcione como deve funcionar. Como nos dizeres de Paulo Freire, bem como no nosso entendimento estabelecido anteriormente, a educação verdadeira tem como propósito a libertação do homem, sobre essa nova educação o filósofo preceitua:

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (FREIRE, 1987, p. 39).

Devemos, então, superar a prática escolar de “encher” cabeças como se vasilhas fossem, adotada por ser interessante aos opressores que poderiam determinar o que os oprimidos devem ou não aprender, bem como os condiciona a aceitar opressões. A prática da educação que buscamos será outra, a de abrir os olhos fechados, a de propiciar pensamento independente, a da crítica social, a da libertação. Nesse mesmo sentido, Paulo Freire continua:

Neste sentido, a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador - educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível. (FREIRE, 1987, p. 39).

Se a educação que queremos é diferente desta que serve aos poderosos, uma educação que reproduz em sala de aula a opressão que orna toda a sociedade, em que o professor representa o papel do opressor, e os alunos representam o papel dos oprimidos, não podemos manter essa característica que é peculiar a educação opressora. É preciso que não haja mais a hierarquização entre a figura do professor e do aluno, ambos devem estar no mesmo patamar, mesmo que assumindo funções diferentes. O professor continua a ser aquele que ensina, o aluno continua a ser o que aprende, mas aquele não mais tem o poder de impingir a este a opressão.

Vale dizer, na educação como queremos o professor deve transmitir suas lições sem obrigar o aluno a memorizá-la sem assimilação. O professor deve fazer com que o aluno compreenda a lição, utilizando para isso métodos que vão além do falar e do escrever. O aluno por sua vez não é mais o sujeito que senta no banco a passivamente começa a decorar tudo quanto o professor diz, ele interage, questiona, complementa, por vezes troca de lugar com o professor.

Além disso, nenhum aluno será impingido a participar de alguma lição. A educação que buscamos tem como fim a liberdade, portanto deve ela mesma ser livre, de modo que não haverá qualquer conteúdo obrigatório. O aluno que agora tem pensamento crítico e independente é suficientemente capaz de julgar quais conteúdos lhe dizem respeito e quais não.

As avaliações não mais serão através de atribuição de números como se estes fossem suficientes para representar o desempenho do aluno. O professor poderá aplicar atividades e até mesmo exames, bem como pode tão somente fazer seu juízo de acordo com as demonstrações de aproveitamento que o aluno tiver no decorrer das lições. Nenhum destes será obrigatório ou cláusula de barreira para a progressão de níveis, até porque será preciso rever a metodologia de níveis, nessa revisão os níveis poderão até mesmo serem extintos.

Mas caso resolva aplicar atividades e exames, estes não serão aplicados com propósito de preparar o aluno para fazer outros exames, mas sim de se verificar seu desempenho. E por isso que os antiquados testes de múltipla escolha, verdadeiro ou falso, questões que esperam uma resposta memorizada, deverão dar lugar a

atividades que estimulem o aluno a pesquisar, a pensar autonomamente a sugerir novas soluções para além das esperadas.

E como dito, o professor não irá traduzir sua avaliação em um número, mas vai examinar minuciosamente a performance do aluno na sala de aula, os resultados e soluções das atividades, irá depois disso falar ou anotar para que o aluno leia os pontos em que teve bom desempenho e as razões deste com desempenho, bem como os pontos que podem ser aprimorados e de que modo podem ser aprimorados. Eventualmente o professor irá se deparar com um aluno tão bom, tão livre de pensamento, tão inteligente, que a análise de suas produções será não uma avaliação, mas uma lição a ser tomada de bom grado por este nobre professor.

Ao final da escola, poderá ser concedido um título ao aluno. Mas este aluno não vai se importar com isso, o que lhe é valioso são as lições que tomou e os ensinamentos que apreendeu, de forma que até mesmo se não houver título algum tudo terá valido a pena. E por encarar as lições e não o título como valioso, este aluno irá ter sempre um bom julgamento da escola, irá voltar lá sempre que puder, seja para aprender mais, seja para ensinar o que aprendeu. Desta forma, diferentemente do que é hoje, a escola não será encarada como um trajeto que em algum momento vai ser seu fim, mas sim como um ciclo infundável que será acessível a qualquer instante àquele que busque contato com a educação. Para arrematar, Paulo Freire:

Daí a nossa insistência no aproveitamento deste clima. E, a partir dele, tentarmos o esvaziamento de nossa educação de suas manifestações ostensivamente palavrescas. A superação de posições reveladoras de descrença no educando. Descrença no seu poder de fazer, de trabalhar, de discutir. Ora, a democracia e a educação democrática se fundam ambas, precisamente, na crença no homem. Na crença em que ele não só pode mas deve discutir os seus problemas. Os problemas do seu País. Do seu Continente. Do mundo. Os problemas do seu trabalho. Os problemas da própria democracia.

A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa. (FREIRE, 1967, p. 96/97).

A nova educação que iremos criar, ou melhor, iremos resgatar dos opressores que transformaram essa nossa atividade tão louvável nisto que é hoje, não mais será uma farsa, não mais será um mecanismo de opressão, não mais terá o propósito de preparar o indivíduo para vir a ser explorado.

Agora, ela serve para libertar o homem das prisões mentais que os mecanismos de opressão querem que ele esteja, e uma vez que este que em seu estado corrupto é fundamental para os opressores perpetrarem sua opressão, ao voltar a ser aquilo que deve ser será a ferramenta a ser utilizada pelo homem para combater todas as demais opressões, para finalmente acabar com a injustiça que nos castiga.

2.3. CONIVÊNCIA E CUMPLICIDADE

Estabelecemos até aqui que a saída do estado de natureza e ingresso no estado civil ocasionou ao gênero humano o castigo que consiste na desigualdade entre os homens. Este castigo manifesta-se de forma evidente quando observamos as relações de exploração em cadeia de um grupo de opressores em relação a um grupo de oprimidos.

Também, estabelecemos que embora este castigo assale todo o gênero humano, vale dizer, opressores e oprimidos, aqueles por explorarem a força vital destes se julgam em posição privilegiada, de forma que têm a ideia de que o castigo lhes é útil. Com isso, este grupo de opressores age em prol da manutenção desta condição, desenvolvendo mecanismos com fins de perpetuar a relação exploratória.

Os mecanismos desenvolvidos têm como fim inculcar o medo nos oprimidos para que estes intentem a sua libertação, agradar os oprimidos com pequenos favores de forma que aceitem a exploração, e fazer com que os oprimidos acreditem em seu discurso ideológico que diz que a opressão é boa, para que eles queiram e defendam essa opressão. Isso é feito diante da constatação de que uma vez instaurada a luta de classes, os opressores não têm como saírem vencedores, por isso evitam tal luta.

Ainda em relação aos mecanismos de manutenção da relação exploratória, eles são diversos. Podem ser mecanismos iminentemente opressores, tal como a prisão, ou podem ser mecanismos legítimos que tem seu propósito desvirtuado para servir a opressão, tal como o mercado que se tornou capitalista ao ser corrompido.

No tópico anterior demonstramos que as escolas são um desses mecanismos legítimos que foram corrompidos para servir aos propósitos dos opressores. Passaram de casa da educação, local em que a pessoa iria para encontrar meios de desenvolver um pensamento independente, livre e libertador para uma instituição sistêmica que opera para acondicionar as pessoas para a condição de oprimidos que lhe será impingida durante o resto de suas vidas. Estabelecemos assim, a responsabilidade da educação que o título sugere. Mas, e a responsabilidade do direito?

Em nosso primeiro capítulo delineamos o entendimento que temos acerca do que a palavra “direito” enquanto símbolo linguístico representa. Analisando as construções doutrinárias, chegamos ao seguinte: direito é uma ordem social baseada em normas, um instrumento de regramento de condutas, criado e exercido pelo Estado, que a ele se submete, baseado em um juízo de valor que deve ter como parâmetro a justiça.

É que a justiça não tem sido efetivada, de forma que o parâmetro ideário do direito não tem sido cumprido. É claro que o entendimento acerca de justiça muda de acordo com o entendimento de moral, e por isso Kelsen quis abstrair a moral de sua teoria pura. Mas nós não admitimos esta proposição do jurista, dissemos que usaríamos como parâmetro o entendimento de Rousseau acerca de piedade e de Kant sobre o Imperativo Categórico, que é mais ou menos uníssono neste sentido: As pessoas devem procurar fazer o próprio bem sem, contudo, causar mal às demais pessoas.

Assim sendo, se, conforme tratamos, a educação tem servido à constituição de desigualdades, opressões e explorações, significa que pessoas estão causando o mal a outras pessoas, portanto praticando injustiças. Desta forma, o direito, na figura do Estado que o cria e exerce, tendo o poder de regram condutas a partir da edição de suas normas, poderia ter combatida o uso perverso que os opressores fazem da figura da escola e da educação. Mas, obviamente, não o fez, tanto que pudemos caracterizar a atual escola como mecanismos de opressão.

Desta forma, fica evidente a responsabilidade do direito e da educação pela desigualdade social. Mas até agora só demonstramos que é fatídica a nossa

proposição de que o direito tem os recursos necessários para convalescer a educação corrompida, mas que apenas assistiu passivamente isto acontecer. Nós, mais do que isso, queremos também demonstrar o que levou o direito a ficar inerte diante disto.

Então, o que faremos agora é examinar o exercício do direito, principalmente através da associação com a figura de seu ente exercente, o Estado. Se vamos falar de Estado, é interessante estudar a sua teoria de origem, para isso utilizaremos das lições de Jean-Jacques Rousseau, um dos maiores expoentes desta teoria, o último e mais relevante dos contratualistas do iluminismo. Sobre a origem do Estado, em “Do Contrato Social”, Rousseau nos diz que tal origem se deu a partir de uma questão, vejamos:

"Encontrar uma forma de associação que defenda e proteja de toda a força comum, a pessoa e os bens de cada associado, e pela qual, cada um unindo-se a todos, não obedeça, portanto, senão a si mesmo, e permaneça tão livre como anteriormente." Tal é o problema fundamental cuja solução é dada pelo contrato social. (ROUSSEAU, 2002, p. 24).

Portanto, em Rousseau, o contrato social que cria o Estado destina-se a proteger a cada um de seus associados, de forma que, mesmo ingressando na sociedade civil, que como o próprio filósofo no “Discurso sobre a Origem da Desigualdade entre os Homens” é o momento em que o homem toma para si o castigo imposto pela natureza, esta instituição social possa garantir a liberdade, que o filósofo já sabia que a sociedade civil tomaria, tentando combater este castigo.

Desta forma, o Estado constitui-se como o instrumento legítimo de garantia de liberdade entre os homens, de forma que deve operar contra toda opressão, toda exploração, toda subjugação de uma pessoa por outra. Contudo, esta instituição não é tão afortunada quanto se gostaria que fosse, o próprio Rousseau nos conta sobre a razão de o Estado não ter conseguido o que se propôs, aquilo para o qual foi concebido. Vejamos:

A passagem do estado natural ao estado civil produziu no homem uma mudança considerável, substituindo em sua conduta a justiça ao instinto, e imprimindo às suas ações a moralidade que anteriormente lhe faltava. Foi somente então que a voz do dever, sucedendo ao impulso físico, e o direito ao apetite, fizeram com que o homem, que até esse momento só tinha olhado para si mesmo, se visse forçado a agir por outros princípios e consultar a razão antes de ouvir seus pendores. Embora se prive, nesse estado, de diversas vantagens recebidas da Natureza, ganha outras tão grandes, suas faculdades se exercitam e desenvolvem, suas ideias, seus sentimentos se enobrecem, toda a sua alma se eleva a tal ponto, que, se os abusos desta

nova condição, não o degradassem com frequência a uma condição inferior àquela de que saiu, deveria abençoar incessantemente o ditoso momento em que foi dali desarraigado para sempre, o qual transformou um animal estúpido e limitado num ser inteligente, num homem. (ROUSSEAU, 2002, p. 30).

Falando sobre a condição natural do homem e sua mudança para a sociedade civil, o filósofo começa dizendo que nesta transição o homem apesar de ter perdido todas as vantagens propiciadas pela natureza ao homem natural, também ganhou outras tantas que esta mudança deveria ser louvável. Isso poderia deflagrar uma antinomia no pensamento de Rousseau que anteriormente manifestou juízo negativo acerca da saída do homem do estado de natureza, mas tal antinomia não existe.

Acontece que o homem nem sempre faz bom uso de suas faculdades, sentimentos e elevação de alma ocasionada pela transição. Na verdade, muitas das vezes este homem abusa da sua nova condição, e é aí que o castigo se manifesta, a escravidão, a dissolução dos costumes e outros atributos desta penúria aparecem. Isso só ressalta a necessidade do exercício daquela função do Estado que ele próprio estabeleceu, proteger a liberdade de cada associado.

É aí, então, que temos a figura da norma. Como já manifestamos em nosso entendimento acerca de direito, a norma é o instrumento estatal destinado ao regramento das condutas. Este regramento é necessário no Estado pois a partir da saída do estado de natureza o homem tem contornos sociais diferentes que devem ser seguidos, mas estes contornos devem ser respeitados por todos e não só por alguns. Desta forma, a norma é o exercício do poder cogente do Estado no sentido de garantir que todos respeitarão estes novos contornos. Vejamos como Rousseau aborda:

Considerando humanamente as coisas, à falta de sanção natural, são vãs as leis da justiça entre os homens; fazem o bem do perverso e o mal do justo, quando este as observa com todos, sem que ninguém, as observe consigo. É necessário, pois, haja convenções e leis para unir os direitos aos deveres e encaminhar à justiça a seu objetivo. No estado natural, onde tudo é comum, nada devo àqueles a quem nada prometi; só reconheço como sendo de outrem o que me é inútil. Isso não ocorre no estado civil, onde todos os direitos são fixados pela lei. (ROUSSEAU, 2002, p. 51/52).

Desta forma, Rousseau reafirma que a saída do estado de natureza torna o homem injusto, pois se alguns deixam de cumprir os mandamentos da justiça dos homens, de forma que o perverso se beneficia de sua torpeza e o justo sofre pela sua

retidão, o homem não é mais como é na natureza, em que nenhum homem deve nada ao outro, mas justamente por isso não causa mal ao outro. Na sociedade os homens tendo entabulado entre si o contrato social que gera o Estado, estão todos obrigados uns aos outros, mas para que nenhum se escuse de cumprir a vontade geral, é necessário que haja normas que obriguem ao cumprimento desta vontade.

Mas para que estas normas sejam úteis a sociedade e ao Estado que foi criado a partir dela, é necessário que haja um bom legislador. Acerca do legislador Rousseau diz que deve ser um homem extraordinário para que possa conceber essas leis tão clamadas. Vejamos:

O legislador, a todos os respeito, é no Estado um homem extraordinário. Se o deve ser por seu engenho, não o é menos por seu emprego; não é de modo algum magistratura, não é de nenhum modo soberania. O emprego, que constitui a república, não entra em absoluto em sua constituição; é uma função particular e superior, que nada tem de comum com o império humano; porque, se quem dirige os homens não deve dirigir as leis, quem dirige as leis não deve, pela mesma razão, dirigir os homens; do contrário, suas leis, ministras de suas paixões, perpetuam muitas vezes suas injustiças, e ele jamais poderia evitar que intuítos particulares alterassem a santidade de sua obra. (ROUSSEAU, 2002, p. 58/59).

Mas, ao mesmo tempo que vemos Rousseau desejar um legislador extraordinário, ele próprio afirma as consequências de este legislador não ser tão bom assim. Primeiramente, o filósofo trata de estabelecer limites aos legisladores e aos governantes, dizendo que não podem um exercer a tarefa do outro. Não é o que acontece e acontecia se analisarmos a história, em que monarcas absolutistas exerciam ambas as funções, e atualmente com parlamentares que tem sempre em vista a chefia do Poder Executivo.

As consequências do desrespeito a estes limites são os que o próprio Rousseau nos informa: “suas leis, ministras de suas paixões, perpetuam muitas vezes suas injustiças, e ele jamais poderia evitar que intuítos particulares alterassem a santidade de sua obra”. Ou seja, quando se confundem as funções legislativas e o governo, o exercício de ambos não mais será destinado a consecução do bem de todos, mas sim tão somente benefícios particulares. É o que se chama de legislar em causa própria.

Vemos, então, que o Estado é suscetível de corrupção. Desta forma, considerando as desigualdades criadas no seio das sociedades que criam opressores

e oprimidos, desigualdade estar que o Estado deveria combater pois em último caso constituem-se em injustiças e privação da liberdade de todos, os opressores têm a possibilidade de tentar usurpar o Estado. Sendo bem-sucedidos nisto, poderão eles ditar as normas e condicionar o comportamento de todos os súditos do Estado, seria, então, um mecanismo de opressão de altíssima eficiência para o propósito da manutenção da exploração e das injustiças decorrentes.

Infelizmente, isso aconteceu e se tornou recorrente. Considerando isto, podemos constatar que atualmente o poder estatal é exercido não pelos mais capacitados nem os mais bem-intencionados para tanto, mas sim predominantemente por opressores que se valem das prerrogativas do Estado para exercer sua dominação.

Foi assim que o Estado foi usurpado, foi assim que ele se tornou mecanismo de dominação, ao invés de ferramenta de liberdade que deveria ser. É por isso que quando constata que a educação está corrompida, que as escolas foram apoderadas, nada faz, pois servem ambos ao mesmo mestre. É por isso que Foucault constatou na “Microfísica do Poder” que o direito passou a servir a dominação, vejamos:

O sistema do direito e o campo judiciário são canais permanentes de relações de dominação e técnicas de sujeição polimorfos. O direito deve ser visto como um procedimento de sujeição, que ele desencadeia, e não como uma legitimidade a ser estabelecida. Para mim, o problema é evitar a questão – central do direito – da soberania e da obediência dos indivíduos que lhe são submetidos e fazer aparecer em seu lugar o problema da dominação e da sujeição. (FOUCAULT, 2015, p. 282).

Então, o direito agora é um procedimento de sujeição, enquanto deveria garantir a justiça. Os opressores passaram a utilizá-lo desta forma, primeiramente, trataram de trabalhar para fazer com que o povo aceitasse ser explorado, fizeram isso criando leis contra aqueles que embora fossem de uma classe oprimida, não se sujeitavam a exploração preferindo viver uma vida paupérrima, ou seja, os mendigos e vagabundos. Sobre como os opressores agiram contra eles através do Estado, Foucault diz:

É um sistema que desempenha, no fundo, um triplo papel; e, conforme as épocas, conforme o estado das lutas e a conjuntura, prevalece ora um ora outro aspecto. Por um lado ele é um fator de “proletarização”: tem por função coagir o povo a aceitar o seu estatuto de proletário e as condições de

exploração do proletariado. É perfeitamente claro que, desde o fim da Idade Média até o século XVIII, todas as leis contra os mendigos, os ociosos e os vagabundos, todos os órgãos de polícia destinados a expulsá-los os coagiam – e era esse seu papel – a aceitar, no próprio lugar onde viviam, as condições extremamente ruins que lhes eram impostas. Se as recusavam, tinham que partir, se mendigavam ou “não faziam nada”, seu destino era o aprisionamento e frequentemente o trabalho forçado. (FOUCAULT, 2015, p. 103).

Desta forma, as leis condicionavam as pessoas a aceitarem estes trabalhos exploratórios, sob pena de serem punidos com a prisão e lá dentro serem obrigados a realizar trabalhos forçados. O mecanismo aí exercido era o medo, de forma que sabendo do que os opressores eram capazes de lhe fazer caso intentassem enfrentar a opressão, os oprimidos preferiam viver uma vida ruim, mas sem constrangimentos como estes.

Além do medo, os opressores utilizaram do Estado para propagar seu discurso ideológico no sentido de que a opressão é boa, e o que há fora da opressão é ruim. Aqueles que faziam parte dos oprimidos, mas não estavam em condição de exploração tinham suas imagens transformadas em figuras horríveis que fazia com que os demais oprimidos os rejeitassem. Isso dissipava a massa oprimida, e garantia que os explorados não quisessem deixar de ser. Vejamos em Foucault:

Terceiro papel do sistema penal: fazer com que a plebe não proletarizada aparecesse aos olhos do proletariado como marginal, perigosa, imoral, ameaçadora para a sociedade inteira, a escória do povo, o rebotalho, a “gatunagem”; trata-se para a burguesia de impor ao proletariado, pela via da legislação penal, da prisão, mas também dos jornais, da “literatura”, certas categorias da moral dita “universal” que servirão de barreira ideológica entre ela e a plebe não proletarizada; toda a figuração literária, jornalística, médica, sociológica, antropológica do criminoso (de que tivemos exemplo da segunda metade do século XIX e começo do XX) desempenha esse papel. (FOUCAULT, 2015, p. 104).

Se valendo do Estado para perpetrar suas opressões, os dominadores por óbvio não permitiriam que a escola fosse libertária. Desta forma, através do Estado, estes opressores ditaram os regramentos que as escolas deveriam obedecer, de forma que o Estado não foi só inerte, mas também legitimou as práticas educacionais nocivas que só satisfaziam os interesses poderosos, que poderiam preparar as pessoas desde a infância mediante a frequência escolar para serem oprimidos pelo resto de suas vidas. Sobre a intervenção do Estado na escola com fim de garantir os contornos sociais interessantes aqueles que agora dominavam o Estado, Bauman falou:

Se admitia-se a necessidade de escolas especializadas e educadores profissionais, isso era somente como medida temporária: para tornar uma geração específica - envenenada no passado por leis erradas, irracionais, e pelas superstições que elas causavam - capaz de receber as bênçãos da Razão; para torná-la receptiva à nova ordem social, e apta a participar na construção de uma ordem tal que tornaria as escolas dispensáveis.

Os *philosophes* preferiam chamar essas medidas temporárias, para melhor diferenciá-las da estratégia muito mais ampla de educação pública, de *instruction publique*. Condorcet falou sobre isso com a máxima clareza: “Embora trabalhando na formação dessas novas instituições, nós devemos nos preocupar em nos aproximar do momento feliz em que essa necessidade desapareça”.

Em vez disso, "educação" significava um projeto de tornar a formação do ser humano uma responsabilidade plena e exclusiva da sociedade como um todo, em especial de seus legisladores. A ideia de educação significava o direito e o dever do Estado de formar (mais bem expresso no conceito alemão de *Bildung*) seus cidadãos e guiar sua conduta. Representava o conceito e a prática de uma sociedade administrada. (BAUMAN, 2010, p. 101/102).

Assim, vemos que na transição ocorrida no iluminismo, em que as classes dominantes foram radicalmente alteradas, os novos poderosos puderam se aproveitar deste clima para com o discurso ideológico de que a educação nova, as escolas novas seriam destinadas a entregar os alunos a razão resgatada na renascença, os novos dominadores puderem impor sem resistência o modelo que queriam e que visava o condicionamento para condição de oprimidos.

O Estado, que agora também está sobre o jugo destes dominadores, legitimou todas estas ações. E aquele discurso de que este era um modelo temporário para o momento de transição foi esquecido e este modelo vige até os tempos atuais, tendo sido implementado de diversas formas para continuar a ser útil aos dominadores. O resultado disso é que detendo as escolas e o Estado, os dominadores tinham os melhores mecanismos que poderiam querer para perpetuar sua condição de exploradores de homens.

Desta forma, a luta pela liberdade, que é a mesma luta pelo restabelecimento da virtude da educação e das novas práticas escolares, passa também pela luta contra o direito e contra o Estado. Aqui, lutar contra o direito e contra o Estado não é lutar contra a justiça e a liberdade que eles representam, isto porque tendo estas coisas sido apoderadas pelos opressores e transformadas em mecanismos de opressão, não mais são aquelas figuras de direito e Estado que concebemos, não mais são legítimas. Sobre isso, vemos o seguinte em Foucault:

Se o que se disse é verdade, a luta contra o aparelho judiciário é uma luta importante – não digo fundamental, mas é tão importante quanto foi a Justiça na separação que a burguesia introduziu e manteve entre proletariado e plebe. O aparelho judiciário teve efeitos ideológicos específicos sobre cada uma das classes dominadas. Há em particular uma ideologia do proletariado que se tornou permeável a um certo número de ideias burguesas sobre o justo e o injusto, o roubo, a propriedade, o crime, o criminoso. Isso não quer dizer, no entanto, que a plebe não proletarizada se manteve tal qual. Pelo contrário, a essa plebe, durante um século e meio, a burguesia propôs as seguintes escolhas: ou vai para a prisão ou para o Exército; ou vai para a prisão ou para as colônias; ou vai para a prisão ou entra para a polícia. De modo que a plebe não proletarizada foi racista quando foi colonizadora; foi nacionalista e chauvinista quando foi militar; foi fascista quando foi policial. Os efeitos ideológicos sobre a plebe foram reais e profundos. Os efeitos sobre o proletariado são também reais. Esse sistema é, em um certo sentido, muito sutil e sustenta-se relativamente muito bem, mesmo se as relações fundamentais e o processo real não são vistos pela burguesia. (FOUCAULT, 2015, p. 113/114).

É preciso lutar contra o direito e o Estado porque estando eles a serviço dos opressores eles são utilizados para a expressão do discurso ideológico opressor que leva os oprimidos a acreditarem que o certo e o errado são aqueles que os opressores querem que eles acreditem que seja. Ainda utilizando do direito e do Estado nessa concepção, os opressores têm o poder de aprisionar, obrigar a trabalhar e transformar em seus mecanismos todos aqueles que não querem se submeter a exploração.

Os explorados não são, contudo, insensíveis. Mesmo que sejam treinados para não, eles percebem as opressões que lhes são impostas. Percebem também que o direito e o Estado está sendo utilizado como mecanismo de opressão perpetradas contra eles, e com isso, como bem observa Foucault, estes oprimidos que não são insensíveis criam em si uma ojeriza em relação ao Estado e suas instituições. Vejamos o que Foucault diz sobre o sentimento destes oprimidos:

Penso que, atrás do ódio que o povo tem da justiça, dos juízes, dos tribunais, das prisões, não se deve apenas ver a ideia de outra justiça melhor e mais justa, mas, antes de tudo, a percepção de um ponto singular em que o poder se exerce em detrimento do povo. A luta antijudiciária é uma luta contra o poder e não uma luta contra as injustiças, contra as injustiças da justiça e por um melhor funcionamento da instituição judiciária. (FOUCAULT, 2015, p. 135/136).

Então, vemos que isso pode mudar, Foucault em sua época, que não é tão distante assim da nossa atual, já havia percebido que as massas formadas pelos oprimidos começavam a se dar conta de todo o mal que os opressores lhes faziam. Desta forma, não mais compravam o discurso ideológico que lhes ofereciam. É claro

que isso não é suficiente, vez que há outros mecanismos que impedem que a luta tenha seu início, bem como os opressores reforçaram seus sistemas de discurso. Mas se isso aconteceu ou esteve na iminência de acontecer nos dizeres de Foucault que é sempre muito observador, isso nos permite acreditar que este processo possa vir a ocorrer novamente de modo que surja um ensaio sobre a luta que os opressores não podem vencer. Vejamos:

Ora, o que os intelectuais descobriram recentemente é que as massas não necessitam deles para saber; elas sabem perfeitamente, claramente, muito melhor do que eles; e elas o dizem muito bem. Mas existe um sistema de poder que barra, proíbe, invalida esse discurso e esse saber. Poder que não se encontra somente nas instâncias superiores da censura, mas que penetra muito profundamente, muito sutilmente em toda a trama da sociedade. Os próprios intelectuais fazem parte desse sistema de poder, a ideia de que eles são agentes da “consciência” e do discurso também faz parte desse sistema. O papel do intelectual não é mais o de se colocar “um pouco na frente ou um pouco de lado” para dizer a muda verdade de todos; é antes o de lutar contra as formas de poder exatamente onde ele é, ao mesmo tempo, o objeto e o instrumento: na ordem do saber, da “verdade”, da “consciência”, do discurso. (FOUCAULT, 2015, p. 131/132).

É preciso resistir a este reforço do discurso ideológico dos opressores, não podemos comprar a ideia de que há intelectuais que sabem mais do que as massas e que por isso seus dizeres seriam mais legítimos. Temos mais do que isso, trazer para o lado dos oprimidos para lutarmos juntos aqueles que são utilizados como mecanismos dos opressores, mas que na verdade são oprimidos e bem-intencionados. É preciso que eles se deem conta da sua condição para que se juntem a luta pela liberdade.

Vemos, então, que a luta pela liberdade não é impossível como os opressores que se beneficiam de evitar a luta querem que acreditemos. Para que possamos nos libertar do domínio da opressão é preciso não temer os mecanismos que eles utilizam contra nós, as escolas que entregam uma educação insensata e condicionadora, e o Estado que legitima seus atos nefastos. Devemos lutar contra o direito, contra a educação, contra as escolas e o Estado, pois estes que atualmente estão aí não são os legítimos, mas sim versões distorcidas que só servem ao interesse dos opressores que querem manter a situação como está.

CAPÍTULO III – O CASO BRASILEIRO DE ENFRENTAMENTO

Nos capítulos anteriores estabelecemos o que é direito e o que é educação. Utilizamos os preceitos e entendimentos de vários pensadores e ao nosso ver conseguimos demonstrar que a educação que seria uma atividade libertadora foi desvirtuada para servir a propósitos de dominação. O direito que deveria se insurgir contra isto, pois é o instrumento de regramento de condutas que visa a consecução da justiça nada fez pois também foi desvirtuado de seus propósitos.

Muito embora até aqui tenhamos só tecido críticas à situação que nos encontramos, é com satisfação que podemos apresentar um caso por nós reputado como um bom exemplo no combate às desigualdades sociais através do direito e da educação. A satisfação é ainda maior quando consideramos que é um caso recente ocorrido no nosso país, e as medidas por ele implementadas perduram até os dias atuais.

Trata-se das políticas adotadas nos últimos anos pelo Estado, principalmente através do Governo Federal, que visam dar acesso ao ensino superior àqueles que até então tinham dificuldades para tanto, por se encontrarem em situações de hipossuficiência econômica, discriminação racial, dentre outras formas de detrimento. Através da concessão de bolsas de estudo para instituições particulares e de reserva de vagas em instituições públicas, pessoas que muitas das vezes sequer poderiam acreditar que teriam condições para tanto podem agora cursar faculdade.

É claro que isso não é nem de longe a solução para os problemas. Como já ressaltamos, tais políticas servem para dar acesso a escolas superiores, mas são escolas superiores que padecem de vários dos vícios que anteriormente apontamos, como o bancarismo descrito por Paulo Freire, que “anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores” (FREIRE, 1987, p. 34). Esse e outros tantos problemas que ornaram nossa educação atualmente precisam sim ser enfrentados de outras maneiras.

Contudo, essas medidas adotadas até o momento são um grande passo para transpor a caracterização da educação como se mercadoria fosse e só acessível mediante uma vultuosa contraprestação em dinheiro e pelo avanço desmedido das opressões perpetradas através da educação, tal como vimos em Sandel, que alerta para a notória “proliferação de escolas, hospitais e prisões inseridos no sistema da busca de lucro” (SANDEL, 2014, p. 13). A criação desses instrumentos também denota uma insurgência em relação ao anacronismo da legislação educacional brasileira, que não visava a formação do espírito, mas tem como único objetivo “um treinamento especial para uma ocupação especial” (TEIXEIRA, 1953).

Além do que, essa educação precarizada não mais terá tão força para servir de distinção entre cidadão tipicamente opressor e o tipicamente oprimido. É que, aquele que costumavam ser oprimidos quase sempre não conquistavam diploma universitário, agora eles podem. Assim sendo, esta medida é um passo importante rumo ao fim da aristocracia de títulos acadêmicos, também denunciada por Anísio Teixeira, já que “educação escolar se ligou indissolúvelmente à ideia de que era um meio de conseguir o indivíduo uma posição social de caráter dominante” (TEIXEIRA, 1953). Considerando isso, façamos a análise dos programas que implementam a discriminação positiva no âmbito da educação em favor dos hipossuficientes.

3.1. PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS

O Programa Universidade para Todos (PROUNI) é uma política governamental que visa dar maior acesso a pessoas economicamente hipossuficientes ao ensino superior. Consiste no oferecimento de bolsas de estudo, integrais, parciais de 50% ou 25%, por instituições de ensino privadas, que receberão em contrapartida por parte do Poder Público, incentivos fiscais de isenção de tributos.

Foi criado em 2004, com a edição de medida provisória, instrumento legislativo conferido ao Chefe do Poder Executivo para edição de normas reputadas urgentes e relevantes, nos termos do *caput* do art. 62 da Constituição, que deverão ser posteriormente convertidas em lei ordinária. A Medida Provisória nº 213 (MPV 213/2004) veio para substituir o Projeto de Lei nº 3.582, de 2004 (PL 3.582/2004),

encaminhado ao Congresso Nacional pelo Poder Executivo em regime de prioridade, mas que não foi deliberado.

A finalidade da criação do programa dispunha de múltiplas frentes. Sua finalidade precípua, levar estudantes de baixa renda ao ensino superior, congregava com as necessidades de instituições privadas de ensino superior, do Governo Federal e da sociedade como um todo.

A demanda pelo ensino superior no Brasil à época estava em franca ascensão, assim como a oferta de vagas por instituições privadas. Contudo, devido aos altos custos de se cursar uma faculdade, os estudantes ávidos pelo ensino não conseguiam chegar à universidade, bem como estas instituições não conseguiam preencher todas suas vagas colocadas à disposição da sociedade. O resultado disso era o alto índice, de 37,5%, de vagas ociosas, como se depreende do tópico 2 da exposição de motivos do PL 3.582/2004:

2. Ocorre que o número de matrículas no ensino médio praticamente dobrou, de 5,7 milhões para 9,8 milhões entre 1998 e 2002, conforme dados do Censo da Educação Básica do INEP/MEC, sendo que o número de matrículas na 3ª série do ensino médio, de 1.274.933 em 1996, chegou a 2.239.544 em 2002. A conseqüência direta destes dados é o aumento da demanda pelo ensino superior. Por outro lado, nesse mesmo período, houve uma enorme expansão da rede privada de ensino superior. Das 1637 instituições de ensino superior contabilizadas no Brasil em 2002, de acordo com o censo do INEP/MEC, 1442 são privadas e 195 são públicas, totalizando uma oferta de vagas de 1.773.087. Não obstante, 37,5% das vagas em instituições privadas, o que corresponde a aproximadamente meio milhão, estão ociosas. Nas instituições de ensino público, a capacidade está muito mais bem aproveitada, com apenas 14.863 de vagas não preenchidas, o que corresponde a 5%.

Disso nasceu a necessidade de se levar o estudante ao ensino superior sem custos, ou com custos menores, e de se preencher vagas ociosas em instituições privadas de ensino. A solução que o Governo Federal encontrou para isso foi o PROUNI. Com ele, a pretensão era transpor as barreiras que limitam os estudantes e o ensino superior, bem como aumentar o grau de escolaridade da população brasileiro. Vejamos do tópico 5 da mesma exposição de motivos:

5. Logo, na medida em que o PROUNI incentiva as instituições privadas a oferecerem uma bolsa de estudo para cada nove alunos regulares, permite-se, assim, que 6 estudantes de baixa renda, oriundos da rede pública de ensino básico, transponham a enorme barreira hoje colocada para os que terminam o ensino médio e sonham poder cursar a educação superior. Além disso, se a elevação do padrão educacional de uma população não for

suficiente, como medida isolada, para se alcançar maiores níveis de desenvolvimento econômico, é certo que, criadas as demais condições, ela é medida indiscutivelmente necessária para que tal ideal seja atingido.

Além disso, o programa apresenta uma função regulamentar importantíssima, qual seja, melhor distribuir as bolsas de estudos já ofertadas por instituições privadas que assim faziam com fim de obter desoneração fiscal. É que muitas vezes tais instituições para dispor da imunidade tributária para instituições filantrópicas ofertavam tais bolsas, mas tão somente na quantidade e para os cursos que queriam.

Com isso, cursos havidos por mais importantes e de maiores demandas eram excluídos da oferta de bolsas de estudo. O resultado era que o estudante agraciado por uma bolsa de uma instituição supostamente filantrópica tinha pouquíssimas oportunidades para escolher qual curso ingressar. A lei proposta, então, vinha para regulamentar isso, exigindo que fossem ofertadas ao menos 20% de todas as vagas, em todos os cursos que a instituição oferecia em sua devida proporção. Assim vemos do tópico 6:

6. Outro ponto relevante enfrentado pelo Projeto de Lei reside no disposto pelo art. 11, ao tentar recuperar a dignidade do conceito de filantropia, já que, hoje, a falta de transparência do cálculo de gratuidade a ser aplicado em assistência social por parte das instituições de ensino superior filantrópicas, confessionais e comunitárias é tamanha que uma minoria de instituições que se valem dessa opacidade para se desincumbir dos tributos devidos sem atender a suas obrigações sociais maculam a imagem de todo um setor cuja ação é imprescindível para o desenvolvimento social do País. Assim, o art. 11 condiciona a qualificação de entidade beneficente de assistência social à destinação gratuita de 20% das vagas existentes na instituição de ensino superior para alunos de baixa renda.

Com isso, o Governo Federal visava aumentar o ingresso de estudantes no ensino superior, necessidade premente, ainda mais se compararmos os então apenas 9% de jovens brasileiros de 18 a 24 anos que tinham acesso a tal nível de ensino com jovens da mesma faixa etária mundo afora. Assim foi ressaltado no tópico 9:

9. Assim sendo, este Projeto de Lei tem o altivo propósito de modificar a difícil realidade do ensino superior no Brasil, pois o país figura entre os países da América Latina com uma das mais baixas taxas de cobertura do ensino superior. Apesar do aumento da oferta de cursos superiores, apenas 9% dos jovens de 18 a 24 anos de idade estão na faculdade, comparado a 27% no Chile, 39% na Argentina, 62% no Canadá e 80% nos EUA.

Tendo sido encaminhado ao Congresso Nacional, o projeto foi muito debatido no plenário da Câmara dos Deputados, tendo sido objeto de um total de 292 emendas, sendo 290 delas apresentadas de uma só vez na data de 3 de junho de 2004. Sabendo da morosidade que haveria na deliberação do PL 3.582/2004 após todas estas emendas, e entendendo ser necessário a rápida implementação do PROUNI, o Presidente da República editou a MPV 213/2004, em 10 de setembro, tentando incorporar nela o maior número possível de modificações propostas para facilitar sua futura deliberação.

Embora muito semelhante ao que foi a MPV 213/2004 e ao que hoje é a Lei nº 11.096, o PL 3.582/2004 arquivado diante da apresentação de seu substitutivo a referida medida provisória. Esta medida provisória trouxe poucas, mas importantes mudanças no conteúdo da norma proposta, destaca-se a mudança em relação aos destinatários das bolsas, que anteriormente eram apenas estudantes de escolas públicas, ou bolsistas de particulares, e professores de escolas públicas. A MPV 213/2004 também previu sua destinação a estudantes portadores de necessidades especiais.

Em sua exposição de motivos, a medida provisória assinalava a urgência da adoção do programa, bem como o receio da demora, diante de tantas emendas e da até então falta de deliberação. Assim podemos ver da exposição de motivos da referida MPV 213/2004, subscrita pelos então Ministros de Estado, Fernando Haddad e Antonio Palocci:

1. A presente proposta de Medida Provisória justifica-se pelo próprio histórico do processo legislativo que se reporta às origens do Programa em apreço. Originalmente, o "Programa Universidade para Todos - PROUNI" foi submetido ao Congresso Nacional pelo Projeto de Lei nº 3.582, em maio de 2004. Nessa ocasião, o Projeto de Lei foi acompanhado de pedido de Urgência Constitucional, tendo em vista a necessidade de implementar o programa idealizado, sem olvidar, contudo, a incontornável necessidade dos debates parlamentares, ínsitos ao processo legislativo ordinário que tenha por objeto norma de semelhante abrangência social.

Além disso, a MPV 213/2004 em sua exposição de motivos destacava a essencialidade da educação e, por isso, da necessidade do tratamento tributário diferenciado a instituições de ensino. Também, mencionou a necessidade de tal diferenciação ser repassada ao estudante, que é o verdadeiro destinatário do PROUNI. Assim vemos dos tópicos 10 e 11 da exposição:

10. Nota-se, com isso, que o presente projeto de Medida Provisória visa dar à educação superior um *status* diferenciado, intenta elevá-la à categoria de bem essencial e que, destarte, não poderia se submeter ao regime tributário e fiscal indistintamente aplicável à atividade empresarial orientada pela mercadoria e pelo consumo. Ora, ninguém ignora que os tributos cobrados de instituições de ensino superior são repassados aos estudantes por meio da cobrança de mensalidades, conforme a racionalidade econômica empresarial.

11. Por essa razão, a política de acesso democrático ao ensino superior – para estudantes de baixa renda e também para minorias étnico-raciais, como prevê o presente Artigo 7º, inciso II, deste projeto de Medida Provisória – vem associada a medidas tributárias. O tratamento fiscal diferenciado conferido às atividades relativas ao ensino superior não visa simplesmente a desonerar as mantenedoras de instituições de ensino superior, mas sim e precisamente reduzir o custo da mensalidade de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, ou seja, tem como meta desonerar o bolso do estudante, em especial, do estudante de baixa renda que, de outra forma, ficaria privado de formação educacional superior.

Então criado, o PROUNI foi novamente submetido ao Congresso Nacional que deveria apreciar a MPV 213/2004 com a prioridade constitucional exigida no § 6º do art. 62. Assim, a Câmara dos Deputados, que recebeu a medida provisória em 13 de setembro, após 11 sessões consecutivas deliberou a aprovação do projeto e o encaminhou ao Senado Federal em 1º de dezembro.

Deliberada no Senado Federal, a MPV 213/2004 voltou à Câmara dos Deputados em 22 de dezembro. Foi novamente aprovada e em 24 de dezembro foi finalmente encaminhada à Presidência da República para sanção, ato praticado em 13 de janeiro de 2005, criando assim a Lei nº 11.096.

Passando agora para a análise do diploma legal em si, temos logo em seu primeiro artigo a disposição acerca do objeto, da finalidade do programa, que é a destinação de bolsas de estudo a estudantes economicamente hipossuficientes, integrais e parciais. Os parágrafos seguintes, ainda do art. 1º, asseveram o critério econômico necessário para ser contemplado pelo programa, qual seja, rende familiar *per capita* de até 1,5 salário mínimo para bolsa integral e até 3 salários mínimos, para bolsa parcial em ambos os casos a brasileiros não portadores de diploma de nível superior. Vejamos:

Art. 1º Fica instituído, sob a gestão do Ministério da Educação, o Programa Universidade para Todos - PROUNI, destinado à concessão de bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento) para estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos.

§ 1º A bolsa de estudo integral será concedida a brasileiros não portadores de diploma de curso superior, cuja renda familiar mensal per capita não exceda o valor de até 1 (um) salário-mínimo e 1/2 (meio).

§ 2º As bolsas de estudo parciais de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento), cujos critérios de distribuição serão definidos em regulamento pelo Ministério da Educação, serão concedidas a brasileiros não-portadores de diploma de curso superior, cuja renda familiar mensal per capita não exceda o valor de até 3 (três) salários-mínimos, mediante critérios definidos pelo Ministério da Educação.

Tendo sido estabelecido o critério econômico, o art. 2º trata de estabelecer demais requisitos para a contemplação. São os destinatários, que podem ser estudantes egressos de escolas públicas, ou bolsistas de escolas particulares de ensino médio. Ainda, podem ser contemplados os portadores de necessidades especiais, e professores da rede pública de ensino. No caso dos professores, os cursos têm de ser de licenciatura, ou pedagogia, que pode ser na modalidade bacharelado, sendo eles excetuados do critério da renda *per capita* familiar. Assim consta da lei:

Art. 2º A bolsa será destinada:

I - a estudante que tenha cursado o ensino médio completo em escola da rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral;

II - a estudante portador de deficiência, nos termos da lei;

III - a professor da rede pública de ensino, para os cursos de licenciatura, normal superior e pedagogia, destinados à formação do magistério da educação básica, independentemente da renda a que se referem os §§ 1º e 2º do art. 1º desta Lei.

O parágrafo único deste art. 2º da lei estabelece um requisito importante, que é o atendimento a requisitos de desempenho acadêmico para a manutenção do benefício da bolsa. Isso garante o bom aproveitamento e a adequada destinação da bolsa de estudo oferecida a pessoa economicamente hipossuficiente. Assim consta:

Parágrafo único. A manutenção da bolsa pelo beneficiário, observado o prazo máximo para a conclusão do curso de graduação ou sequencial de formação específica, dependerá do cumprimento de requisitos de desempenho acadêmico, estabelecidos em normas expedidas pelo Ministério da Educação.

O art. 4º mostra sua relevância como dispositivo instrumental que visa evitar discriminação e outros tipos de tratamento discriminatório que possa eventualmente ser dispensado ao aluno bolsista do PROUNI. É que tal dispositivo

prevê que os alunos contemplados e não contemplados pelo programa deverão respeitar às mesmas normas acadêmicas. Vejamos:

Art. 4º Todos os alunos da instituição, inclusive os beneficiários do PROUNI, estarão igualmente regidos pelas mesmas normas e regulamentos internos da instituição.

O art. 5º é um dispositivo técnico. Nele está prevista a relação da quantidade mínima de bolsas que a instituição particular de ensino deverá destinar àqueles que preenchem os requisitos para serem contemplados pelo PROUNI. O número é de pelo menos uma bolsa integral para cada 10,7 alunos pagantes. O § 4º outorga a alternativa de escolha da destinação de uma bolsa integral para cada 22 alunos, conquanto sejam destinadas bolsas parciais até que se estabeleça uma relação de pelo menos 8,5% dos alunos beneficiados na instituição. O dispositivo da lei assevera desta forma:

Art. 5º A instituição privada de ensino superior, com fins lucrativos ou sem fins lucrativos não beneficente, poderá aderir ao PROUNI mediante assinatura de termo de adesão, cumprindo-lhe oferecer, no mínimo, 1 (uma) bolsa integral para o equivalente a 10,7 (dez inteiros e sete décimos) estudantes regularmente pagantes e devidamente matriculados ao final do correspondente período letivo anterior, conforme regulamento a ser estabelecido pelo Ministério da Educação, excluído o número correspondente a bolsas integrais concedidas pelo PROUNI ou pela própria instituição, em cursos efetivamente nela instalados.

[...]

§ 4º A instituição privada de ensino superior com fins lucrativos ou sem fins lucrativos não beneficente poderá, alternativamente, em substituição ao requisito previsto no caput deste artigo, oferecer 1 (uma) bolsa integral para cada 22 (vinte e dois) estudantes regularmente pagantes e devidamente matriculados em cursos efetivamente nela instalados, conforme regulamento a ser estabelecido pelo Ministério da Educação, desde que ofereça, adicionalmente, quantidade de bolsas parciais de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento) na proporção necessária para que a soma dos benefícios concedidos na forma desta Lei atinja o equivalente a 8,5% (oito inteiros e cinco décimos por cento) da receita anual dos períodos letivos que já têm bolsistas do PROUNI, efetivamente recebida nos termos da Lei no 9.870, de 23 de novembro de 1999, em cursos de graduação ou sequencial de formação específica.

O art. 7º prevê as cláusulas mínimas do contrato de adesão entre o Poder Público e a instituição privada de ensino. São elas: proporção de bolsas e condições em que são ofertadas e percentual destinado a discriminação positiva racial e de portadores de necessidades especiais. Assim pode ser visto na lei:

Art. 7º As obrigações a serem cumpridas pela instituição de ensino superior serão previstas no termo de adesão ao PROUNI, no qual deverão constar as seguintes cláusulas necessárias:

I - proporção de bolsas de estudo oferecidas por curso, turno e unidade, respeitados os parâmetros estabelecidos no art. 5º desta Lei;

II - percentual de bolsas de estudo destinado à implementação de políticas afirmativas de acesso ao ensino superior de portadores de deficiência ou de autodeclarados indígenas e negros.

O § 1º, do mesmo art. 7º, exige que o percentual destinado à discriminação positiva seja de ao menos da proporção presente desses grupos na população da região, número este aferido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). O § 2º autoriza a destinação a outros, caso não haja candidatos suficientes nas condições de serem beneficiários. Já o § 4º, estabelece que os cursos com baixa avaliação de desempenho pelo Ministério da Educação serão excluídos do programa, sempre sem prejuízo dos beneficiários. Vejamos:

§ 1º O percentual de que trata o inciso II do caput deste artigo deverá ser, no mínimo, igual ao percentual de cidadãos autodeclarados indígenas, pardos ou pretos, na respectiva unidade da Federação, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

§ 2º No caso de não-preenchimento das vagas segundo os critérios do § 1º deste artigo, as vagas remanescentes deverão ser preenchidas por estudantes que se enquadrem em um dos critérios dos arts. 1º e 2º desta Lei.

§ 4º O Ministério da Educação desvinculará do PROUNI o curso considerado insuficiente, sem prejuízo do estudante já matriculado, segundo critérios de desempenho do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES, por duas avaliações consecutivas, situação em que as bolsas de estudo do curso desvinculado, nos processos seletivos seguintes, deverão ser redistribuídas proporcionalmente pelos demais cursos da instituição, respeitado o disposto no art. 5º desta Lei. (Redação dada pela Lei nº 11.509, de 2007)

A previsão da contrapartida dada pelo Poder Público às instituições de ensino que aderirem ao programa encontra-se no art. 8º, que dispõe sobre a desoneração fiscal. Embora a lei refira-se à isenção, não há consenso se tal desoneração de fato o é, ou se é imunidade. Em todo caso, a lei foi editada garantindo desoneração de tributos federais, de forma a evitar eventual vício de constitucionalidade por concessão de isenção heterônoma, proibida pelo art. 151, inciso III, da Constituição. Vejamos:

Art. 8º A instituição que aderir ao PROUNI ficará isenta dos seguintes impostos e contribuições no período de vigência do termo de adesão: (Vide Lei nº 11.128, de 2005)

I - Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas;

II - Contribuição Social sobre o Lucro Líquido, instituída pela Lei nº 7.689, de 15 de dezembro de 1988;

III - Contribuição Social para Financiamento da Seguridade Social, instituída pela Lei Complementar nº 70, de 30 de dezembro de 1991; e

IV - Contribuição para o Programa de Integração Social, instituída pela Lei Complementar nº 7, de 7 de setembro de 1970.

Os parágrafos que seguem são no sentido de delimitar a isenção para o lucro referente à atividade de ensino, para que a desoneração não recaia sobre objeto alheio à educação e cause renúncia injustificada de receita da União, como pode ser visto do § 1º. O § 2º estabelece prazo para regulamentação desta desoneração pelo órgão arrecadador da União, a Secretaria da Receita Federal do Brasil. Já o § 3º, estabelece a desoneração no limite da ocupação das bolsas devidas, que implica na obrigação de recolhimento dos tributos referentes ao percentual de bolsas ociosas. Assim está na lei:

§ 1º A isenção de que trata o caput deste artigo recairá sobre o lucro nas hipóteses dos incisos I e II do caput deste artigo, e sobre a receita auferida, nas hipóteses dos incisos III e IV do caput deste artigo, decorrentes da realização de atividades de ensino superior, proveniente de cursos de graduação ou cursos sequenciais de formação específica.

§ 2º A Secretaria da Receita Federal do Ministério da Fazenda disciplinará o disposto neste artigo no prazo de 30 (trinta) dias.

§ 3º A isenção de que trata este artigo será calculada na proporção da ocupação efetiva das bolsas devidas. (Incluído pela Lei nº 12.431, de 2011).

O art. 9º é como uma cláusula penal. Nele são estabelecidas as medidas a serem adotadas em caso de descumprimento da lei por parte da instituição de ensino. As medidas são o restabelecimento com acréscimo de 1/5 sobre a diferença, caso a instituição esteja ofertando bolsas à menor, ou a desvinculação, no caso de reincidência da falta anterior ou de falta grave, sempre sem prejuízo para os contemplados. Vejamos:

Art. 9º O descumprimento das obrigações assumidas no termo de adesão sujeita a instituição às seguintes penalidades:

I - restabelecimento do número de bolsas a serem oferecidas gratuitamente, que será determinado, a cada processo seletivo, sempre que a instituição descumprir o percentual estabelecido no art. 5º desta Lei e que deverá ser suficiente para manter o percentual nele estabelecido, com acréscimo de 1/5 (um quinto);

II - desvinculação do PROUNI, determinada em caso de reincidência, na hipótese de falta grave, conforme dispuser o regulamento, sem prejuízo para os estudantes beneficiados e sem ônus para o Poder Público.

Os dispositivos dos parágrafos do art. 9º são no sentido de prever o órgão aplicador das penas previstas, no § 1º, que é o Ministério da Educação. Ainda, o termo inicial para incidência tributária, já que a instituição em caso de falta não mais faz jus a desoneração, pode ser visto isto no § 2º. Ainda, a exceção de aplicação das penas, que se dará caso a falta não tenha ocorrido por culpa da instituição de ensino. Se pode ler da lei:

§ 1º As penas previstas no *caput* deste artigo serão aplicadas pelo Ministério da Educação, nos termos do disposto em regulamento, após a instauração de procedimento administrativo, assegurado o contraditório e direito de defesa.

§ 2º Na hipótese do inciso II do *caput* deste artigo, a suspensão da isenção dos impostos e contribuições de que trata o art. 8º desta Lei terá como termo inicial a data de ocorrência da falta que deu causa à desvinculação do PROUNI, aplicando-se o disposto nos arts. 32 e 44 da Lei nº 9.430, de 27 de dezembro de 1996, no que couber.

§ 3º As penas previstas no *caput* deste artigo não poderão ser aplicadas quando o descumprimento das obrigações assumidas se der em face de razões a que a instituição não deu causa.

O dispositivo do art. 12 é muito interessante. Ele outorga às instituições de ensino a possibilidade de ofertarem 10% das bolsas do PROUNI que estão obrigadas aos seus funcionários que preencherem os requisitos para tanto, ou ainda aos seus dependentes. É um dispositivo que claramente visa fortalecer as relações trabalhistas da empresa instituição de ensino. Vejamos:

Art. 12. Atendidas as condições socioeconômicas estabelecidas nos §§ 1º e 2º do art. 1º desta Lei, as instituições que aderirem ao PROUNI ou adotarem suas regras de seleção poderão considerar como bolsistas do programa os trabalhadores da própria instituição e dependentes destes que forem bolsistas em decorrência de convenção coletiva ou acordo trabalhista, até o limite de 10% (dez por cento) das bolsas PROUNI concedidas.

Por fim, o art. 13 estabelece que instituições de ensino beneficiadas por uma outra modalidade de desoneração tributária, a isenção de recolhimento de contribuição à seguridade social, por serem consideradas beneficentes, sem fins lucrativos, caso mudem sua natureza a fim de aferir lucro, terão o prazo de 5 anos para voltar a recolher os referidos tributos em sua totalidade. Elas deverão passar a recolher a cada ano 20% mais do que era devido no ano anterior, até completar os

100%. O parágrafo único estabelece o termo inicial no 1º dia do mês de realização da assembleia geral que autorizar a transformação da sua natureza jurídica. Assim consta:

Art. 13. As pessoas jurídicas de direito privado, mantenedoras de instituições de ensino superior, sem fins lucrativos, que adotarem as regras de seleção de estudantes bolsistas a que se refere o art. 11 desta Lei e que estejam no gozo da isenção da contribuição para a seguridade social de que trata o § 7º do art. 195 da Constituição Federal, que optarem, a partir da data de publicação desta Lei, por transformar sua natureza jurídica em sociedade de fins econômicos, na forma facultada pelo art. 7º-A da Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995, passarão a pagar a quota patronal para a previdência social de forma gradual, durante o prazo de 5 (cinco) anos, na razão de 20% (vinte por cento) do valor devido a cada ano, cumulativamente, até atingir o valor integral das contribuições devidas.

Parágrafo único. A pessoa jurídica de direito privado transformada em sociedade de fins econômicos passará a pagar a contribuição previdenciária de que trata o *caput* deste artigo a partir do 1º dia do mês de realização da assembleia geral que autorizar a transformação da sua natureza jurídica, respeitada a gradação correspondente ao respectivo ano.

Em relação à efetividade do PROUNI, temos que pode ser considerado uma ferramenta muito bem-sucedida. O programa alcançou nos seus até então 10 anos de existência números bastante expressivos em relação à consecução de sua finalidade, dar acesso ao ensino superior a pessoas em condição de hipossuficiência econômica.

Segundo os dados no Ministério da Educação, entre o segundo semestre de 2005 e o final de 2014 foram concedidas um total de 1.497.225 bolsas de estudos. Dessas, 1.049.645 (70%) foram bolsas integrais e 447.580 (30%) bolsas parciais (MEC, 2014).

Além desses, não de ser considerados os dados relativos ao ano de 2015, que ainda não foram agrupados aos dados consolidados. Neste ano, foram distribuídas 213.113 bolsas integrais e 77.497 bolsas parciais, só no primeiro semestre (MEC, 2015 [1]). No segundo, foram 116.004 bolsas integrais e 47.033 bolsas parciais (MEC, 2015 [2]).

É claro que esses números revelam apenas a quantidade de ingressos no ensino superior pelo programa, sem revelar estatísticas acerca da permanência ou egressão. Contudo, havemos que o propósito do programa é justamente garantir o

ingresso, sendo a responsabilidade pela permanência e formação do próprio aluno, embora seja desejável medidas para garantir tais meios e fins.

Em relação ao desempenho, o PROUNI mostra-se bastante afortunado por garantir entre seus beneficiários ótimos desempenhos. É que a manutenção da bolsa de estudos está condicionada à proficiência pré-estabelecida pelo Ministério da Educação, nos termos do parágrafo único do art. 2º da Lei nº 11.096.

Assim sendo, o aluno beneficiário do PROUNI tem de manter desempenho além do regular instituído pela instituição de ensino para progressão no curso, desempenho para atender os requisitos de manutenção de sua bolsa. Ocorre que, enquanto o aluno pagante geralmente pode reprovar em várias disciplinas sem qualquer sanção, bastando apenas pagar novamente os créditos, o aluno beneficiado pelo programa não pode ser um repetente habitual. É que o bolsista deve ser aprovado em cada semestre letivo em pelo menos 75% das disciplinas cursadas para garantir a manutenção da bolsa (MEC, 2015, p. 8).

O PROUNI mostra-se importante diante dos contornos sociais em que vivemos. Como bem disse Michael Sandel, “vivemos numa época em que quase tudo pode ser comprado e vendido” (SANDEL, 2014, p. 11), que complementa dizendo que “todas as coisas boas podem ser compradas e vendidas, ter dinheiro passa a fazer toda a diferença do mundo” (SANDEL, 2014, p. 14). Com isso, a educação superior que também se tornou um bem de consumo, e do mais estimado valor, de forma que são cobradas cifras altíssimas por ela.

Isto, por óbvio segrega os menos abastados do ensino superior. Ainda mais se considerarmos que as instituições públicas de ensino superior costumavam ter suas vagas ocupadas quase a totalidade por pessoas que cursaram a educação básica em instituições privadas preparadoras para o exame de ingresso. Aqueles que não podiam frequentar escolas particulares eram excluídos no vestibular das instituições públicas, restando a eles duas opções, sacrificar-se muitíssimo financeiramente para frequentar a faculdade particular, ou desistir dessa opção.

O programa em comento vem para acabar ou ao menos reduzir isto, vez que oferta bolsas de estudo a pessoas que estavam naquela situação descrita.

Embora duvidemos da qualidade e das práticas adotadas dentro das escolas, não temos dúvidas que um título acadêmico de graduação é usado para distinguir pessoas e faz toda a diferença na vida de alguém por ele contemplado.

3.2. RESERVA DE VAGAS

O processo de implementação das cotas raciais e econômicas foi significativamente distinto da criação do PROUNI. Enquanto este, até por conta de seus contornos assim demandarem, foi criado a partir de processo legislativo regular, as cotas surgiram primeiramente através da autonomia universitária e só foram transformadas em lei vários anos após o seu surgimento.

A primeira instituição pública de ensino superior federal a adotar e implementar a política de cotas, puramente raciais, diga-se, foi a Universidade de Brasília (UnB), em vestibular do ano de 2004. A partir dele, 20% das vagas dos processos seletivos eram reservadas a candidatos negros, critério sujeito a homologação, aferido por uma comissão. Durante tempos seguintes, a prática lá iniciada foi disseminada por várias instituições públicas federais, bem como por estaduais.

Como a política adveio das respectivas autonomias universitárias, cada instituição adotava percentuais de reservas de vagas e regras distintas. Mas tem-se que a maioria das instituições, diferentemente da UnB, adotou critério econômico aliado ao critério racial, semelhante ao que hoje a Lei nº 12.711 prevê.

Diante das imensas discussões ocorridas em razão de tais políticas, da indignação de alunos brancos, de escolas particulares, que não se enquadravam no critério econômico, ou que não preenchia alguma outra exigência, a questão, como era de se esperar, foi parar no Poder Judiciário. Lá foram discutidas questões relativas à legalidade, constitucionalidade, igualdade, proporcionalidade, autonomia universitária *et cetera*.

Desta forma, a discussão acerca das cotas chegou ao Supremo Tribunal Federal (STF) através da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental nº

186 (ADPF 186) e do Recurso Extraordinário nº 597.285 (RE 597.285), ambos processos iniciados em 2009 e decididos em 2012, como melhor estudaremos logo adiante. Lá foi decidida pela constitucionalidade da discriminação positiva que vinha sendo feita, o que motivou a retomada dos projetos de lei para uniformizar os critérios a serem adotados em todas instituições federais como políticas de cotas.

Após a disseminação das políticas de cotas pelas universidades federais através da autonomia universitária, em 18 de setembro de 2007 a Senadora Ideli Salvatti apresentou o Projeto de Lei nº 546, de 2007 (PL 546/2007), que dispunha sobre o sistema quase idêntico ao hoje adotado. Contudo, o projeto foi havido por prejudicado por dispor de matéria análoga ao Projeto de Lei nº 73, de 1999 (PL 73/99 da Câmara dos Deputados, de autoria da Deputada Nice Lobão, que vinha há tempos sendo discutido em várias comissões desta casa legislativa.

O PL 73/99, diferentemente do PL 546/2007 que aliava critérios econômicos e raciais, fazia reserva de vagas apenas aos alunos egressos de escolas públicas. Vejamos:

Art. 1º As universidades públicas reservarão 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para serem preenchidas mediante seleção de alunos nos cursos ensino médio, tendo como base o Coeficiente de Rendimento - CR, obtido através da média aritmética das notas ou menções obtidas no período, considerando-se o curriculum comum a ser estabelecido pelo Ministério da Educação e do Desporto.

Parágrafo único - É facultada às universidades particulares, o mesmo disposto para as universidades públicas.

Art. 2º O Poder Executivo regulamentará a presente Lei no prazo de 180 (cento e oitenta) dias a contar de sua publicação, observando:

I - a capacitação do corpo docente, mediante a titulação dos professores, assim como seu desempenho profissional, avaliado por meio da análise curricular dos mesmos;

II - nível salarial dos professores;

III - qualidade das bibliotecas, laboratórios, equipamentos e materiais de ensino.

Parágrafo único. A regulamentação disporá sobre os critérios descredenciamento das escolas de ensino médio para os fins previstos nesta Lei.

Mesmo assim, os projetos foram apensados entre si na Câmara dos Deputados, em 4 de setembro de 2008. Discutido em plenário, prevaleceu a proposta que fazia além da distinção econômica, a distinção racial.

Em 25 de novembro de 2008, o projeto foi remetido ao Senado Federal. Lá passou também por diversas comissões, foi submetido a audiências públicas, e em 13 de agosto de 2012 foi remetido à Presidente da República para sanção ou veto. Com veto parcial, mais especificamente ao art. 2º que previa ingresso na instituição de ensino superior por coeficiente de rendimento na escola, ao invés do vestibular ou ENEM, por exemplo, o projeto foi sancionado e se tornou a Lei nº 12.711, em 29 de agosto de 2012.

A Lei nº 12.711 anotou em seu art. 1º, que deve ser sempre destinado ao objeto da lei, que as instituições de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão no mínimo 50% de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. O art. 4º reproduz essa sistemática para as instituições de ensino técnico.

Isso mostra que a destinação precípua das vagas é econômica, já que os egressos de escolas públicas costumam ser pessoas em condição de hipossuficiência econômica. O que é reforçado pelo seu parágrafo único que estabelece sub-cota para estudantes que pertençam a famílias com renda de até 1,5 salário mínimo por pessoa. Vejamos:

Art. 1º As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.

Contudo, a lei também reconhece a existência de preconceito e discriminação racial e étnica, de forma que seu art. 3º estabelece que as vagas reservadas serão preenchidas por pretos, pardos e indígenas ao menos na proporção que são representados na população da região. Vejamos também:

Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

A lei ainda considera a improvável possibilidade do não preenchimento das vagas pelos grupos étnicos nos mínimos exigidos. Nesse caso será autorizado o preenchimento das vagas remanescentes por aqueles que cumpram tão somente os requisitos básicos de serem egressos de escolas públicas. Assim pode ser visto:

Parágrafo único. No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no caput deste artigo, aquelas remanescentes deverão ser completadas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

O sistema de cotas tem mostrado sua eficiência, mesmo tendo transcorrido pouco tempo de sua uniformização pela Lei nº 12.711. É que os dados da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República (SEPPIR) dão conta que houve o ingresso de 50.937 beneficiários da política, em 2013, além de 60.731, em 2014, consideradas todas as 128 instituições públicas federais (SEPPIR, 2016).

Não foram ainda noticiados os números precisos de 2015, mas acredita-se que, somando-se com os números dos anos anteriores, o total de beneficiários seja de aproximadamente 150 mil vagas (SEPPIR, 2016). Estes números consideram apenas os beneficiários negros, de forma que considerando aqueles beneficiados simplesmente pelo critério econômico e de origem escolar o universo de beneficiários é significativamente maior.

Em sua análise realizada no ano de 2013 a UnB de seu sistema de cotas, por ocasião dos 10 anos de implantação da reserva de vagas por autonomia universitária, foram apresentados diversos dados. Neste estudo, demonstrou que o índice de desligamentos de alunos beneficiários do sistema de cotas e não-beneficiários é praticamente o mesmo todo semestre, com situações excepcionais, como os semestres 2005/2, 2006/1 e 2012/2, em que o índice de desligamentos de não-beneficiários foi significativamente mais elevado. Apesar da quase equivalência, a desistência entre alunos provenientes do sistema de cotas costuma ser menor (UnB, 2013, p. 10).

Foi feito também uma análise do índice de rendimento acadêmico, como pode ser visualizado dos quadros técnicos da análise. A nós ficou bem claro que o rendimento de beneficiários e não das cotas é quase sempre equivalente, tendo geralmente os não-beneficiários se sobressaído em relação ao rendimento, mas de maneira muito sutil (UnB, 2013, p. 19/20). Desta forma, é evidente que as cotas raciais têm cumprido com a regularidade do ingresso, permanência e bom desempenho de seus beneficiários.

Contudo, a UnB se mostrou insatisfeita com as mudanças trazidas pela Lei nº 12.711, denotando que seu sistema próprio de reserva de vagas era melhor. É que o cunho do sistema da instituição era iminentemente racial, enquanto o trazido pela lei alia o critério econômico ao racial. A UnB queria que suas vagas fossem destinadas também aos negros de classe média, o que é improvável que aconteça, já que todas às vagas são destinadas à alunos egressos de escolas públicas ou bolsistas de particulares. Os negros de classe média costumam ser pagantes de escolas particulares. Assim consta da conclusão de seu estudo:

Sobre a Lei Federal nº. 12.711, conhecida como Lei de Cotas, que começa a ser implementada desde o primeiro semestre de 2013, deve-se considerar que ela significa um retrocesso enquanto política de inclusão étnica e racial quando comparada com o sistema de cotas específico da UnB que, por sua vez, é amplamente reconhecido como o mais avançado nacionalmente. Tomando a Portaria Normativa nº 18, de 11 de outubro de 2012, que regulamenta a aplicação da lei, comparando a inclusão étnica e racial irrestrita da UnB com os critérios de separação e exclusão que foram colocados para o preenchimento das vagas remanescentes de cada um dos quatro grupos de optantes pelas cotas de escola pública:

a) as vagas reservadas para negros pobres que não forem preenchidas não serão ofertadas aos negros de classe média, mas aos brancos pobres;

b) em idêntico raciocínio, as vagas reservadas para negros de classe média que não forem preenchidas não serão ofertadas para os negros pobres, mas para os brancos de classe média. Naturalmente, essa mesma interdição afeta também os indígenas, cuja situação geral será em seguida. (UnB, 2013, p. 37).

Ressaltou que a distinção meramente racial é considerada importante em outros segmentos, tais quais o serviço público, que tinha então projeto de lei destinado a resguardar 20% dos cargos vagos a serem preenchidos por concurso público a negros por um determinado período de tempo. Tal projeto atualmente já se transformou em lei, é a Lei nº 12.990. Vejamos a análise feita pela UnB:

Os dados sistematizados pelo CESPE mostram que a decisão do CEPE da UnB de implementar as cotas para negros e indígenas a partir do 2º semestre de 2004 foi uma medida justa e necessária para diminuir a desigualdade étnica e racial no ensino superior brasileiro. Essa histórica decisão, resultado de um processo de discussão iniciado em 1999, foi pioneira em todo o país e pautou, a discussão nacional sobre as cotas, tema que se tornou hoje uma política de Estado, como evidencia o projeto de Lei em tramite no Congresso Nacional que reserva 20% das vagas no serviço público para negros. (UnB, 2013, p. 36).

Prosseguindo nessa linha, a conclusão do estudo da UnB depreende que os negros de classe média migrarão para escolas públicas a fim de se beneficiarem do sistema de cotas estabelecido pela lei. Que assim, as vagas de ampla concorrência serão preenchidas por brancos de classe média e alta e os negros concorrerão apenas entre si. Vejamos:

Olhando este quadro mais de perto, os estudantes negros de classe média enfrentarão uma nova dificuldade de ingresso no ensino superior, pois na medida em que as vagas foram divididas em duas partes iguais, é muito provável que os 50% de vagas dedicadas à concorrência geral sejam colonizadas inteiramente pelos brancos de classe média e alta que estudaram nas escolas particulares mais preparadas para esse tipo de competição. Diante dessa realidade, a classe média negra tenderá a concentrar-se na escola pública para evitar uma concorrência numérica desvantajosa com os brancos mais ricos, muito mais competitivos, e que são maioria absoluta nas escolas particulares. Em tal cenário, toda a juventude negra estudará na escola pública e será forçada a competir entre si, separada em dois grupos cada vez mais intransponíveis: os negros pobres competirão apenas com os negros pobres e os negros de classe média competirão apenas com os negros de classe média. (UnB, 2013, p. 38).

E continua, neste sentido:

Resumindo, a Lei 12.711 promoverá um crescimento da igualdade racial e de classe na base da pirâmide social e permitirá a continuidade e mesmo o crescimento de uma intensa desigualdade racial e social no topo da pirâmide de renda, prestígio e poder. Outra tendência forte será a concentração dos alunos brancos aprovados em um número cada vez menor de escolas privadas. Para a classe média negra restarão duas alternativas, difíceis de avaliar entre si, porém tão dramáticas quanto competir com a elite branca concentrada nas escolas privadas, ou competirá exclusivamente entre si no interior das escolas públicas pelas cotas nas instituições federais públicas ou se dirigirá para as faculdades privadas, onde a concorrência com os brancos poderá ser menos desigual. Nesta segunda alternativa, a família negra que acaba de ascender à classe média terá que assumir mais um ônus financeiro, porque não teve acesso a uma concorrência universal com os brancos (pobres ou ricos, de escola pública ou de escola privada) devido às limitações a ela imposta pela Lei de Cotas. (UnB, 2013, p. 39).

Ocorre que tal análise não nos parece correta. Não cremos que o negro de classe média ou alta migrará para escolas públicas, mas sim que permanecerão nas escolas particulares e conquistarão uma parcela das vagas do sistema universal,

mesmo que em baixo número diante do baixo índice de negros em condições econômicas plenamente favoráveis.

Desta forma, as vagas destinadas a cotistas serão preenchidas pelo menos pelo percentual de negros presentes na região, nos índices do IBGE, tal como manda a lei. Mas a tendência é que as vagas sejam preenchidas mais do que este percentual mínimo legal por negros, vez que são maioria em camadas mais pobres da sociedade, àquelas as quais a lei dirige seu foco.

E mesmo que não fosse assim, de outro modo o branco pobre que está potencialmente em condição de risco social maior que o negro de classe média seria preterido em razão deste. É que o negro de classe média tem condições de afastar as discriminações que eventualmente venham a recair sobre si através do poder econômico. Este negro de classe média, muitas das vezes, sequer se assume como negro, ele repete o discurso elitista que não há racismo, já que ele mesmo não costuma ser vítima disto. Já o branco pobre, muito embora não sofra discriminação racial, está suscetível a riscos que só podem ser elididos através da riqueza financeira.

A UnB mostra também preocupação com o indígena que pode eventualmente dispor de economia não monetarizada e por isso ser excluído do critério econômico traçado pela lei. Assim anotou na conclusão do estudo:

No caso dos indígenas, a Lei de Cotas também opera com exclusões que o sistema da UnB não admite. Por exemplo, dadas as características da economia não monetarizada que é generalizada na forma de vida das nações indígenas (incluindo os índios urbanos, que continuam utilizando os seus sistemas tradicionais de trocas), não faz sentido separar os estudantes indígenas por critério de renda. Analogamente, também não é justo restringir as cotas apenas para os indígenas que estudaram em escolas públicas. Nesse sentido, vale lembrar que vários dos estudantes indígenas que entraram na UnB pelo plano de metas cursaram o ensino médio em escolas privadas vocacionais com bolsas; portanto, se a UnB abandonasse o sistema próprio de inclusão étnica e racial e decidisse aderir apenas à Lei 12.711, passaria a excluir estudantes indígenas que aqui estudam apenas porque o sistema utilizado pela UnB não discrimina nenhuma categoria de secundarista indígena, seja por renda ou por origem escolar. (UnB, 2013, p. 39).

Ocorre que o critério adotado pela lei é objetivo e monetarizado. Se o indígena dispõe de economia, mas não monetarizada, ele não é excluído do critério de renda de até 3 salários mínimos *per capita* familiar. Porque sua economia mensal embora possa ser equivalente ou maior que 3 salários mínimos, objetivamente não é

maior que isso, visto que não é líquida. Desta forma, o argumento lançado pela UnB neste sentido nos parece igualmente descabido.

A UnB insiste em seu sistema invocando suposto auspício dos Ministros do STF que decidirão a favor da constitucionalidade do sistema de cota por ela implantado e judicialmente questionado na referida corte. Vê-se assim do argumento neste sentido.

Essa dupla visibilidade alcançou os seus pontos mais altos em março de 2010, quando da audiência pública no Supremo Tribunal Federal para discutir a constitucionalidade das cotas raciais; e em abril de 2012, quando finalmente o STF determinou, por dez votos a zero, que o modelo de cotas que o CEPE da UnB aprovou em 2003, de vagas para negros independentes de renda ou de origem escolar, é constitucional. Mais ainda, alguns dos Ministros chegaram a defender e recomendar o nosso sistema de cotas raciais como modelo para a superação da desigualdade racial crônica e generalizada no Brasil. Consoante com essa imponente decisão do Supremo, várias universidades federais que haviam votado apenas subcotas para negros de escola pública (como a do Rio Grande do Sul, do Mato Grosso e do Pará), iniciaram um processo de revisão de seus modelos de subcotas para reproduzir o modelo da UnB. Em agosto de 2012, porém, o Congresso Nacional aprovou a atual Lei de Cotas, que generaliza as cotas para escola pública e fixa subcotas para negros e indígenas com os duplos condicionantes de renda e de origem escolar.

Apesar dos inegáveis avanços da lei, quando vista da perspectiva das universidades federais mais inclusivas, como a UnB, a Federal do Paraná e a Federal de Santa Maria ela configura um movimento de retrocesso parcial na luta pela inclusão étnica e racial no ensino superior brasileiro. (UnB, 2013, p. 40).

Mas a instituição omitiu, ou até mesmo distorceu, poder-se-ia dizer, os fatos. É que embora os Ministros tenham sido coerentes em afirmar e reafirmar a existência de racismo negado pela parte contrária, e que por isso o sistema da UnB é constitucional, a maioria delas fez questão de anotar que preferiria um sistema de reserva de vagas que aliasse critérios econômicos e raciais, tal como era adotado por outras instituições, tal como a lei previu. Veremos fatidicamente essa afirmação por parte dos juristas julgadores da referida corte logo adiante na análise dos julgamentos dos modelos de discriminação positiva adotados. Isso torna vazio os argumentos da instituição em prol de um sistema puramente racial.

Contudo, não desacreditamos a importância da cota racial. Ela é relevante pois ainda hoje há marcas da escravidão que assolam os descendentes daqueles que foram vítimas dela. Vimos que os opressores se valem de vários meios para perpetrar tal opressão, um deles é o discurso ideológico, tal como identificamos em Rousseau

(p. 78). Com tal discurso, conseguiram fazer com que os negros fossem considerados uma raça inferior e que por isso podiam, ou até mesmo mereciam ser escravizados.

Hoje, os que se beneficiam das opressões perpetradas fazem o discurso contrário, mas novamente com o intuito de oprimir. Dizem que não existe racismo, que todos são iguais e que por isso não pode haver distinção. Dizem ainda que não é certo reservar vagas para economicamente hipossuficientes, que isso é dar o peixe, não ensinar a pescar. Os mesmos que sempre quiseram a educação malversada por isso lhes colocar em condição de superioridade, hoje dizem que é preciso investir no ensino público.

É aquela velha situação da violência, da convivência e do discurso. Contudo, os oprimidos têm se empoderado através dessas novas medidas, não mais aceitam esses mecanismos excludentes que só visam explorá-los com fito de garantir benefícios injustos para uma parcela da população. Os oprimidos estão resistindo, estão lutando, e é bom que os opressores se lembrem que eles não podem jamais vencer a luta.

3.3. DISCUSSÃO JUDICIAL: O Entendimento do STF

Tendo contrariado interesses de determinados grupos, o que era de se esperar e de fato aconteceu foi que as medidas que acabamos de estudar foram submetidas à apreciação do Poder Judiciário. As políticas de discriminação positiva tiveram o ápice de seu enfrentamento no âmbito judicial principalmente através de três processos que tramitaram no STF. Destes, dois foram ações de controle abstrato, quais sejam, a ADPF 186 e a Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 3.330 (ADI 3.330), figurando em ambas como principal requerente o partido político Democratas (DEM).

A primeira delas se insurgia contra o sistema de cotas raciais adotado pela UnB, de forma que esta instituição de ensino figurou no polo passivo da demanda enquanto requerida. Foram sujeitos do processo, como amigos da corte, diversas outras entidades que tanto se manifestaram a favor, quanto contra o sistema de cotas impugnado. Destacam-se: Educação e Cidadania de Afrodescendentes e Carentes

(EDUCAFRO); Fundação Cultural Palmares; Fundação Nacional do Índio (FUNAI); Defensoria Pública da União (DPU); Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil (CFOAB); dentre outros.

Já a segunda, que teve patrocínio da Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (CONFENEN) e da Federação Nacional dos Auditores-Fiscais da Previdência Social (FENAFISP), além do já mencionado partido, DEM. Teve como requerido o Presidente da República, diante da edição da Medida Provisória nº 213/2004 (MPV 213/04), diploma normativo que criou o PROUNI e foi posteriormente convolado na Lei nº 12.711.

Por sua vez, o terceiro dos referidos processos foi um procedimento de controle concreto, qual seja, o RE 597.285, em que um candidato que disputou o processo seletivo 2008/1 da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) ficou classificado em colocação dentro do número total de vagas, mas não teve sua vaga provida pois havia reserva de vagas, tendo sua classificação ficado abaixo da concorrência universal.

Este candidato impetrou ação mandamental em que o juiz singular lhe garantiu a segurança diante deste suposto ato de coação da UFRGS, fazer reserva de vagas. Mas a decisão de primeira instância foi modificada pelo Tribunal Regional Federal da 4ª Região (TRF4), o que levou o autor a sentir-se maculado em seu direito constitucional de igualdade e levar o processo pela via recursal do STF.

A demanda na ADPF 186 era acompanhada de pedido de medida cautelar, visando ilidir os efeitos dos editais de vestibulares da UnB em que havia a previsão de reserva de 20% das vagas para negros. Por ter sido o pedido protocolizado no mês de julho, mais especificamente no dia 20 do ano de 2009, quando os Ministros da corte saem de férias, o pedido reputado urgente pelos autores foi apreciado não pelo plenário, mas pela presidência, nos termos da lei e do regimento interno da corte.

À época, ocupava o posto de presidente do STF o Ministro Gilmar Mendes. No dia 31 de julho de 2009, foi prolatada a decisão que negava a medida liminar por entender que não havia urgência para justificar sua concessão (MENDES in: STF, 2009, p. 26).

Em sua fundamentação expressa na referida decisão, o Ministro Gilmar Mendes apresentou alguns dos argumentos que posteriormente viria a utilizar em seu voto no julgamento final do mérito. Relatou que os autores arguíam contra um suposto “Tribunal Racial” estabelecido pela UnB com fim de determinar quem poderia ou não vir a ser beneficiado pelo sistema de cotas (MENDES in: STF, 2009, p. 1/2).

O Ministro, examinando o pedido, prosseguiu em seu voto mencionando que diferentemente do que ocorre em outros países, em que o racismo está associado com a questão étnica, no Brasil este tem origem em outros fatores, como a posição cultural, social e econômica do indivíduo (MENDES in: STF, 2009, p. 10). Contudo, não quis negar que houvessem problemas raciais no país, e ao citar Norberto Bobbio disse que “*não existe preconceito pior do que o acreditar não ter preconceitos*”.

Em seguida, lembrou que no Brasil o racismo desde a abolição da escravidão não mais constitui política de Estado, tal como em outros lugares mundo afora (MENDES in: STF, 2009, p. 11). Também não há registros no Brasil da criação de grupos de ódio, tais como o americano Ku Klux Klan.

Segundo o Ministro, o Brasil foi por tempos considerado um caso de sucesso de miscigenação e tolerância racial, fazendo-se corroborar com menções a Gilberto Freyre, autor de “Casa Grande e Senzala”, bem como referindo-se a comitiva brasileira na UNESCO no pós-Segunda Guerra (MENDES in: STF, 2009, p. 11/12). Contudo, isto teria mudado a partir de pesquisas sociais desenvolvidas na década de 60 e 70:

A partir da década de 60, pesquisas financiadas pela UNESCO, e desenvolvidas por sociólogos brasileiros (Florestan Fernandes, Fernando Henrique Cardoso e Oracy Nogueira, por exemplo), começaram a questionar a existência dessa dita democracia. Concluíram que, no fundo, o Brasil desenvolvera uma forma de discriminação “racial” escondida atrás do mito da “democracia racial”. Apontaram que, enquanto nos Estados Unidos desenvolveu-se o preconceito com base na origem do indivíduo (ancestralidade), no Brasil existia o preconceito com base na cor da pele da pessoa (fenótipo).

Na década de 70, pesquisadores como Carlos Hasenbalg e Nelson do Valle e Silva afirmaram que o preconceito e a discriminação não estavam apenas fundados nas sequelas da escravidão, mas assumiram novas formas e significados a partir da abolição, estando relacionadas aos “*benefícios simbólicos adquiridos pelos brancos no processo de competição e desqualificação dos negros*”. Simultaneamente, os movimentos negros passaram a questionar a visão integracionista das lideranças negras brasileiras das décadas de 30, 40, 50 e 60. (MENDES in: STF, 2009, p. 12).

Admitindo a existência do racismo, lembrou de esforços estatais e governamentais para combatê-lo, como a criação do Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra, no início do governo de Fernando Henrique Cardosos. Também, a criação da Secretaria Especial para a Promoção da Igualdade Racial e as Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, durante o governo Lula (MENDES in: STF, 2009, p. 12/13).

Fez menção a documento assinado por “Cento e Treze cidadãos anti-racistas contra as leis raciais”, que se manifestaram em relação ao caso da UnB (MENDES in: STF, 2009, p. 15). Igualmente mencionou que outras instituições de ensino adotaram o sistema de cotas raciais aliado a critérios econômicos (MENDES in: STF, 2009, p. 17).

Por fim, fez-se registrar que as medidas emergenciais de caráter de discriminação positiva precisam ser de caráter transitório, devendo se aliar a medidas de aprimoramento da educação básica (MENDES in: STF, 2009, p. 18). Asseverou aquilo que é para nós quase que axiomático, o que seja, que para se chegar em instituições públicas de ensino e conseguir gratuitamente um título acadêmico que garantirá melhores condições de vida, o jovem brasileiro quase sempre precisa passar por escolas privadas que preparam para exames vestibulares:

De outro lado, o modelo do concurso universal demanda uma rediscussão. Há uma grande ironia no nosso modelo: somente aqueles que eventualmente passaram por todas as escolas privadas é que lograrão, depois, acesso via vestibular e poderão, então, chegar à escola pública superior, dotadas de conceito de excelência. (MENDES in: STF, 2009, p. 20).

Arrematando sua decisão, mencionou que o sistema de cotas da UnB foi instituído em 2004, e que uma demanda que demorou cinco anos para ser ajuizada carece de urgência, motivo pelo qual denegou a liminar (MENDES in: STF, 2009, p. 26/27).

Em 26 de abril de 2012, quase três anos após exarada a decisão interlocutória que denegou a tutela de urgência requerida pelos autores, o caso foi finalmente levado a plenário para sua decisão definitiva. O relator, escolhido pelo sistema de distribuição automática do STF, foi o Ministro Ricardo Lewandowsky.

Contudo, a primeira manifestação, antes mesmo do voto do relator, foi do Ministro Joaquim Barbosa, que disse:

O maior expoente hoje, sem dúvida, no mundo inteiro, é o Presidente dos Estados Unidos. Daí a conclusão que podemos tirar: a que pode levar uma política de ação afirmativa em tão curto espaço de tempo. São meros cinquenta anos. (BARBOSA in: STF, 2012 [2], p. 5).

Em seu relatório e voto, o Ministro começou por destacar o pedido formulado, qual seja, desconstituir a Ata de Reunião Extraordinária do CEPE; a Resolução 38, de 18 de julho de 2003; o Plano de Metas para Integração Social Étnica e Racial da UnB; o Item 2, subitens 2.2, 2.2.1, 2.3, o item 3, subitem 3.9.8 e o item 7, todos do Edital 2, de 20 de abril de 2009, do 2º vestibular de 2009 (LEWANDOWSKY in: STF, 2012 [2], p. 11).

Como fundamento para tal pretensão, os autores arguíram que não se pode responsabilizar gerações presentes por erros do passado, que não existe um conceito científico de raça e que a escolha pela escravidão negra se deu em virtude dos lucros auferidos pelos seus exploradores, não pela etnia dos escravos (LEWANDOWSKY in: STF, 2012 [2], p. 14).

A UnB, na condição de ré, apresentou sua contestação levantando que o sistema de cotas é necessário à democratização do ensino superior, vez que embora a população brasileira seja constituída 45% por negros, dentro da população universitário o índice de negros é de apenas 2% (LEWANDOWSKY in: STF, 2012 [2], p. 17). A Advocacia-Geral da União (AGU), representando o litisconsorte Presidente da República, disse que a discriminação racial na sociedade brasileira é evidente, e que desta forma figura-se constitucional o sistema de reserva de vagas (LEWANDOWSKY in: STF, 2012 [2], p. 19).

Foram realizadas audiências públicas nos dias 3, 4 e 5 de março de 2010. Nelas muitos interessados se manifestaram, tanto a favor quanto contra a constitucionalidade do sistema de cotas. Dentre os que se manifestaram a favor: Procuradoria-Geral da República (PGR/MPU); FUNAI; Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA); e várias instituições de ensino superior públicas, federais e estaduais. Contra: Associação de Procuradores do Estado (ANAPE); Comissão de

Assuntos Antidiscriminatórios da OAB/SP; e o Movimento Negro Socialista. Não formaram opinião absoluta: CFOAB e a Associação dos Juizes Federais (AJUFE).

Primeiramente, o Ministro relator tratou de fazer a diferenciação entre igualdade formal e igualdade material, que é a que a Constituição visa resguardar. Vajamos:

No que interessa ao presente debate, a aplicação do princípio da igualdade, sob a ótica justiça distributiva, considera a posição relativa dos grupos sociais entre si. Mas, convém registrar, ao levar em conta a inelutável realidade da estratificação social, não se restringe a focar a categoria dos brancos, negros e pardos. Ela consiste em uma técnica de distribuição de justiça, que, em última análise, objetiva promover a inclusão social de grupos excluídos ou marginalizados, especialmente daqueles que, historicamente, foram compelidos a viver na periferia da sociedade. (LEWANDOWSKY in: STF, 2012 [2], p. 53).

Prosseguindo em seu voto, o Ministro Ricardo Lewandowsky registrou que, diferentemente do que é comum se pensar, as políticas de discriminação positiva não são originárias dos Estados Unidos da América, mas sim da Índia, país em que há um rígido escalonamento de classes sociais (LEWANDOWSKY in: STF, 2012 [2], p. 54).

Destacou que as políticas de reserva de vagas em universidades não podem ser analisadas apenas de acordo com preceitos isolados da Constituição, mas sim de acordo com todo seu arcabouço normativo, clara referência ao Princípio da Unidade que rege a busca das soluções de antinomias constitucionais. Assim se extrai do voto:

Ora, as políticas que buscam reverter, no âmbito universitário, o quadro histórico de desigualdade que caracteriza as relações étnicoraciais e sociais em nosso País, não podem ser examinadas apenas sob a ótica de sua compatibilidade com determinados preceitos constitucionais, isoladamente considerados, ou a partir da eventual vantagem de certos critérios sobre outros.

Elas devem, ao revés, ser analisadas à luz do arcabouço principiológico sobre o qual se assenta o próprio Estado brasileiro, desconsiderando-se os interesses contingentes e efêmeros que envolvem o debate. (LEWANDOWSKY in: STF, 2012 [2], p. 59/60).

Ressaltando que de fato não existe conceito científico de raças entre a humanidade, o Ministro visou desconstruir tal fato como argumento que resguardava os autores da demanda. Lembrou que esta ideia de raças foi criada por dominadores para que pudessem perpetrar opressões contra aqueles que seriam supostamente

inferiores. Desta forma, as políticas de discriminação positiva seriam importantes para acabar com os efeitos de uma ideia que foi criada por opressores e agora vem a ser negada novamente em seus benefícios:

Cumprê afastar, para os fins dessa discussão, o conceito biológico de raça para enfrentar a discriminação social baseada nesse critério, porquanto se trata de um conceito histórico-cultural, artificialmente construído, para justificar a discriminação ou, até mesmo, a dominação exercida por alguns indivíduos sobre certos grupos sociais, maliciosamente reputados inferiores.

Ora, tal como os constituintes de 1988 qualificaram de inafiançável o crime de racismo, com o escopo de impedir a **discriminação negativa** de determinados grupos de pessoas, partindo do conceito de raça, não como fato biológico, mas enquanto categoria histórico-social, assim também é possível empregar essa mesma lógica para autorizar a utilização, pelo Estado, da **discriminação positiva** com vistas a estimular a inclusão social de grupos tradicionalmente excluídos. (LEWANDOWSKY in: STF, 2012 [2], p. 65).

Adiante, destacou que a política de cotas tem importância não só por garantir o acesso individual de pessoas que são vítimas de discriminação, mas também por criar lideranças entre esse grupo, o que fortalecerá e os ajudará a resistir em caso de afronta aos seus direitos, sendo desta forma importante para todo o grupo (LEWANDOWSKY in: STF, 2012 [2], p. 71/74).

E para além dos grupos tradicionalmente discriminados, a política de cotas é importante no sentido de fazer aqueles que não pertencem a tais grupos a conviver com aquilo chamado de “o outro” (LEWANDOWSKY in: STF, 2012 [2], p. 76). Então, as cotas agiriam contra o racismo também através do estímulo à criação de relações sociais entre grupos diferentes.

Por fim, destacou a necessidade do caráter de transitoriedade das políticas de discriminação positiva, vez que a diferença entre uns e outros é social e não genética (LEWANDOWSKY in: STF, 2012 [2], p. 89/90). Arrematou o voto verificando que há proporcionalidade constitucional na política adota pela UnB (LEWANDOWSKY in: STF, 2012 [2], p. 91/92).

Após todas essas considerações, votou pelo improvimento da arguição e pela constitucionalidade do sistema de cotas. O Ministro relator foi acompanhado à unanimidade pelos seus pares presentes à votação, que acordaram por julgar totalmente improcedente a arguição. Assim foi a ementa:

EMENTA: ARGUIÇÃO DE DESCUMPRIMENTO DE PRECEITO FUNDAMENTAL. AÇOS QUE INSTITUÍRAM SISTEMA DE RESERVA DE VAGAS COM BASE EM CRITÉRIO ÉTNICO-RACIAL (COTAS) NO PROCESSO DE SELEÇÃO PARA INGRESSO EM INSTITUIÇÃO PÚBLICA DE ENSINO SUPERIOR. ALEGADA OFENSA AOS ARTS. 1º, CAPUT, III, 3º, IV, 4º, VIII, 5º, I, II XXXIII, XLI, LIV, 37, CAPUT, 205, 206, CAPUT, I, 207, CAPUT, E 208, V, TODOS DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL. AÇÃO JULGADA IMPROCEDENTE.

I – Não contraria - ao contrário, prestigia – o princípio da igualdade material, previsto no caput do art. 5º da Carta da República, a possibilidade de o Estado lançar mão seja de políticas de cunho universalista, que abrangem um número indeterminados de indivíduos, mediante ações de natureza estrutural, seja de ações afirmativas, que atingem grupos sociais determinados, de maneira pontual, atribuindo a estes certas vantagens, por um tempo limitado, de modo a permitir-lhes a superação de desigualdades decorrentes de situações históricas particulares.

II – O modelo constitucional brasileiro incorporou diversos mecanismos institucionais para corrigir as distorções resultantes de uma aplicação puramente formal do princípio da igualdade.

III – Esta Corte, em diversos precedentes, assentou a constitucionalidade das políticas de ação afirmativa.

IV – Medidas que buscam reverter, no âmbito universitário, o quadro histórico de desigualdade que caracteriza as relações étnico-raciais e sociais em nosso País, não podem ser examinadas apenas sob a ótica de sua compatibilidade com determinados preceitos constitucionais, isoladamente considerados, ou a partir da eventual vantagem de certos critérios sobre outros, devendo, ao revés, ser analisadas à luz do arcabouço principiológico sobre o qual se assenta o próprio Estado brasileiro.

V - Metodologia de seleção diferenciada pode perfeitamente levar em consideração critérios étnico-raciais ou socioeconômicos, de modo a assegurar que a comunidade acadêmica e a própria sociedade sejam beneficiadas pelo pluralismo de ideias, de resto, um dos fundamentos do Estado brasileiro, conforme dispõe o art. 1º, V, da Constituição.

VI - Justiça social, hoje, mais do que simplesmente redistribuir riquezas criadas pelo esforço coletivo, significa distinguir, reconhecer e incorporar à sociedade mais ampla valores culturais diversificados, muitas vezes considerados inferiores àqueles reputados dominantes.

VII – No entanto, as políticas de ação afirmativa fundadas na discriminação reversa apenas são legítimas se a sua manutenção estiver condicionada à persistência, no tempo, do quadro de exclusão social que lhes deu origem. Caso contrário, tais políticas poderiam converter-se benesses permanentes, instituídas em prol de determinado grupo social, mas em detrimento da coletividade como um todo, situação – é escusado dizer – incompatível com o espírito de qualquer Constituição que se pretenda democrática, devendo, outrossim, respeitar a proporcionalidade entre os meios empregados e os fins perseguidos.

VIII – Arguição de descumprimento de preceito fundamental julgada improcedente.

ACÓRDÃO

Vistos, relatados e discutidos estes autos, acordam os Ministros do Supremo Tribunal Federal, em Sessão Plenária, sob a Presidência do Senhor Ministro Ayres Britto, na conformidade da ata de julgamentos e das notas taquigráficas, por unanimidade e nos termos do voto do Relator, julgar totalmente improcedente a arguição. Votou o Presidente, Ministro Ayres Britto. Ausente, justificadamente, o Senhor Ministro Dias Toffoli.

Brasília, 26 de abril de 2012.

Destaquemos, então, alguns dos pontos cruciais dos votos dos Ministro que corroboraram o entendimento do relator Ministro Lewandowsky. Do voto da Ministra Rosa Weber foi destacado que a diferença entre brancos e negros não se restringe ao econômico, pois o percentual da população negra pobre em relação ao seu total é muito maior que o da branca, por este mesmo critério. Vejamos:

De outra parte, por mais que se possa sustentar, por hipótese, que o negro não deixa de estar na universidade pelo fato de ser negro, inegável que, na sociedade contemporânea, o acesso aos mais altos níveis da educação nacional propicia melhores oportunidades de vida. E se os negros não chegam à universidade, por óbvio não compartilham, em igualdade de condições, das mesmas chances que os brancos. Poder-se-ia dizer que os brancos pobres têm a mesma dificuldade, mas fato é que a representatividade na pirâmide social, conforme os dados trazidos à baila nesta discussão, não se mostra equilibrada. Se a quantidade de brancos e negros pobres fosse aproximada, seria plausível dizer que o fator cor é desimportante. Enquanto as chances dos mais diversos grupos sociais brasileiros não forem minimamente equilibradas – e o desequilíbrio emerge das estatísticas disponíveis-, não parece razoável reduzir a desigualdade social brasileira ao critério econômico. (WEBER in: STF, 2012 [2], p. 126/127).

Em seguida, a Ministra Carmem Lúcia fez questão de narrar duas situações práticas que vivenciou e que demonstravam que a situação do negro não é apenas econômica, mas também ideológica. As situações ocorreram uma no próprio berço de seu lar, outra em instituição de ensino em que lecionava. Assim ela disse:

O primeiro é que, no início da década de 90, dei de presente a duas sobrinhas umas bonequinhas artesanalmente feitas. As duas eram bonecas negras. Uma das meninas encantou-se com a sua bonequinha, achou uma gracinha o presente. A outra, linda menina de pele negra, rejeitou o presente, não aceitou a boneca.

E eu dizia:

– Como não, está boneca é linda!

E ela:

– Não é não, é feia, parece comigo.

A família descobriu que, em algum lugar sem amor, a menina construía dentro de si uma imagem negativa de si a partir de algo que nem sabíamos.

[...]

E o segundo episódio que eu vivi foi perto da PUC de Minas. Ao entrar numa lanchonete, uma menininha, a Lucia, pediu-me que comprasse um sanduíche, deu-me um dinheiro para que comprasse para ela um lanche qualquer.

Eu disse:

– Mas se é seu, por que você não compra?

A PUC tem uma escola, curso fundamental, dizia-se primário, e ela disse:

– Eu não posso entrar aí, porque sou negra, e, se eu entrar, vão achar que o dinheiro não é meu.

E ela estava numa condição absolutamente igual a qualquer pessoa que, com dinheiro, queria e poderia comprar o que quisesse. O que significa que, quando a gente marca, na infância, com um sinal de inferioridade, pela desigualdade de oportunidades comuns, não pode ser desconhecido pela sociedade como se nada tivesse acontecido, como se nós tivéssemos uma democracia racial, como se não tivéssemos nenhuma dificuldade. (ROCHA in: STF, 2012 [2], p. 133/134).

Com essas considerações, a Ministra Carmem Lúcia arremata dizendo que de fato as cotas não são a melhor opção para a situação. Segundo ela, a melhor opção seria que vivêssemos em uma sociedade justa e sem preconceitos, mas que para alcançar isso é preciso passar pela etapa da discriminação positiva (ROCHA in: STF, 2012 [2], p. 134).

Em seguida, no voto do Ministro Peluzo, foram registrados alguns argumentos utilizados pelos que são contra a adoção das cotas como discriminação positiva. Primeiro, em relação à suposta discriminatória das cotas, que foi afastada. Depois, que os diplomas de uns e outros supostamente não teriam o mesmo valor, que também foi afastado. Por fim, tratou de negar a negação de que existiria racismo no Brasil, ressaltando que isto ocorre no mundo todo:

Dizem que as cotas são discriminatórias. Na verdade, essa objeção ignora as próprias discriminações positivas que, como se viu, a Constituição formula em tutela dos grupos, das classes, das comunidades atingidos por alguma sorte de vulnerabilidade sociopolítica, levando em conta valores e princípios que estão nela positivados. Em segundo lugar, diz-se que, após as universidades, após a obtenção do diploma, se reproduz a discriminação. Até pode dar-se tal reprodução, mas o fato relevante é que, com o diploma, de algum modo está garantido aquilo que se poderia denominar patrimônio educacional dos negros. Acho que esta só vantagem reduz ou compensa, em certa medida, a possibilidade de discriminação social ulterior e, com isso, atende à exigência de igualdade.

Por outro lado, alega-se que a sociedade não distingue por identificação étnica. Aqui, parece-me estar um ponto nevrálgico da questão, porque o

argumento desconsidera a distinção entre raça e etnia e subestima o fato de que a discriminação negativa é, em qualquer parte do mundo, como fenômeno humano, ligada sobretudo às diferenças físicas, às diferenças ditas fenotípicas. (PELUZO in: STF, 2012 [2], p. 160/161).

Por fim, o Ministro Peluzo tratou de afastar a alegação de que o uso de cotas desestimularia a competitividade e reduziria o mérito dos alunos que ingressarem por esse sistema. O Ministro ressaltou que tal alegação desconsidera todos obstáculos opostos aos grupos tradicionalmente marginalizados que passariam a serem beneficiados pelas cotas, e que o mérito só deve ser aferido entre pessoas em situações iguais (PELUZO in: STF, 2012 [2], p. 161/162). Em relação a suposto estímulo ao racismo, disse não haver nenhum elemento empírico que comprovasse tal fato.

Neste momento, o Ministro Peluzo pediu vênua para fazer uma breve intervenção no voto do Ministro Gilmar Mendes para ressaltar que a discriminação está muito mais aliada ao fenótipo e às condições sociais e econômicas do que a ascendência genética. Assim constou:

Ninguém discrimina alguém porque terá recorrido a exame genético e aí descoberto que a pessoa tenha gota de sangue negro. Isso não faz sentido. O candidato que sempre se apresentou na sociedade, por suas características externas, como não pertencente, do ponto de vista fenotípico, à etnia negra, mas que genotipicamente a ela pertença, a mim me parece que não deva nem possa ser escolhido e incluído na cota, pois nunca foi, na verdade, discriminado. Essa é situação que, a meu juízo, deveria ser considerada na reavaliação dos critérios de escolha. (PELUZO in: STF, 2012 [2], p. 167).

O Ministro Gilmar Mendes, em seu voto, retomou os argumentos por ele mesmo levantados quando da denegatória da liminar, ressaltando que o ingresso em instituições públicas de ensino superior está praticamente condicionado à frequência a escolas particulares de educação básica. (MENDES in: STF, 2012 [2], p. 168). Mas também ressaltou que embora estivesse votando pela constitucionalidade do sistema, preferiria que as cotas raciais fossem aliadas ao critério econômico, no que foi corroborado com Ministro Peluzo. Disse entender ser o modelo constitucional, mas eventualmente tendente a inconstitucionalidade, caso fosse utilizado para dar acesso a pessoas que não estão em situação merecedora das reservas de vagas (MENDES in: STF, 2012 [2], p. 170).

O Ministro Marco Aurélio de Mello lembrou em seu voto que enquanto Presidente do Tribunal Superior do Trabalho adotou medidas de discriminação positiva para contratação de serviços terceirizados com a presença de pelo menos 30% de negros (MELLO in: STF, 2012 [2], p. 209). Exaltou os à época projetos de leis nº 6.912/2002 e 650/1999, que hoje se tornaram leis federais, que resguardavam 20% das vagas do serviço público federal para negros por determinado prazo, bem como outras leis de discriminação positiva em diversos segmentos (MELLO in: STF, 2012 [2], p. 215/216).

O último a votar, o então Presidente Ministro Ayres Britto, destacou obra de Castro Alves e Joaquim Nabuco, recitando-as (BRITTO in: STF, 2012 [2], p. 226/227). Arrematou dizendo ser a cor da pele e outras características exógenas meros acidentes, e que ninguém dispõe de mais ou menos caráter em razão delas (BRITTO in: STF, 2012 [2], p. 231). Assim, conclamou o resultado: as cotas raciais nas instituições públicas de ensino são constitucionais.

O julgamento da ADI 3.330, embora tenha se encerrado após o da ADPF 186 na verdade começou antes. Em 2 de abril de 2008, o relator Ministro Ayres Britto levou a plenário seu voto.

No relatório enunciava que tratava de ação de controle concentrado de constitucionalidade que visava desconstituir a MPV 213/2004, instituidora do PROUNI e que foi convertida na Lei nº 12.711. Os autores argumentavam que o diploma padecia de vício forma e de vício material. Formal, por supostamente não atender os requisitos da urgência e relevância. Material, por outorgar isenção fiscal em caso que supostamente reclamaria lei complementar, bem como por supostamente atentar contra a legalidade, isonomia, autonomia universitário e o pluralismo de ideia e concepções pedagógicas (BRITTO in: STF, 2012 [1], p. 5/6). A AGU defendeu a constitucionalidade do diploma, e a PGR/MPU opinou também no sentido de entender constitucional a referida medida provisória.

Primeiramente, em relação à isenção conferida, o Ministro tratou de registrar que embora a Constituição tivesse utilizado termo atécnico, a norma era constitucional, vez que a isenção referida é prevista no art. 195, § 7º, que trata da isenção fiscal em relação a instituições de beneficência social (BRITTO in: STF, 2012

[1], p. 19). Ocorre que é uníssono na jurisprudência e na doutrina tributária que a isenção é escudo tributário conferido em lei, quando tal escudo é previsto na própria Constituição trata-se de imunidade tributária.

Então, a medida provisória não teria infringido o art. 146, caput, inciso II, da Constituição, vez que não teria estabelecido limitação constitucional ao poder de tributar e não precisaria, portanto, de lei complementar. A lei ordinária seria suficiente vez que ela simplesmente estabeleceria requisitos para o gozo de uma imunidade previamente estabelecida no próprio texto constitucional (BRITTO in: STF, 2012 [1], p. 20).

Passando ao exame da igualdade questionada na ação, o relator tratou de esclarecer que em dados casos a igualdade só pode ser atingida mediante um tratamento desigual. É a mais perfeita expressão do Princípio da Igualdade Material, que já vimos outras tantas vezes, inclusive no julgamento da ADPF 186. Vejamos, então, como o Ministro Ayres Britto tratou a questão:

28. O substantivo “igualdade”, mesmo significando qualidade das coisas iguais (e, portanto, qualidade das coisas idênticas, indiferenciadas, colocadas no mesmo plano ou situadas no mesmo nível de importância), **é valor que tem no combate aos fatores de desigualdade o seu modo próprio de realização**. Quero dizer: não há outro modo de concretizar o valor constitucional da igualdade senão pelo decidido combate aos fatores reais de desigualdade. O desvalor da desigualdade a proceder e justificar a imposição do valor da igualdade. (BRITTO in: STF, 2012 [1], p. 24).

Seguindo neste raciocínio, o Ministro tratou de lembrar que a erradicação da pobreza e da marginalização com a redução das desigualdades sociais e regionais é um dos objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil. Considerando que os destinatários do PROUNI são desiguais por baixo, desfavorecidos, a política de discriminação positiva em comento não feriria a igualdade constitucional. Vejamos:

30. É o que também sucede com o tempo histórico de elaboração dos diplomas constitucionais originários. Ali na própria *linha de largada* da convocação de uma nova assembleia nacional constituinte, o que se tem? A premente necessidade de saneamento daquela genérica situação de desigualdades para cujo enfrentamento a Constituição vencida se revelou tão incapaz a ponto de ver esclerosadas as instituições nascidas sob o seu arcabouço ou *guarda-chuva* normativo. Não sendo por outra razão que a nossa Constituição mesma (a de 1988) já coloca entre os objetivos fundamentais da República Federativa “*erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais*” (inciso III do art. 3º). Discurso que é retomado em outras passagens dela própria, Constituição, como o dispositivo que inscreve nas competências materiais

comuns à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios “*combater as causas da pobreza e os fatores de marginalização, promovendo a integração social dos setores **desfavorecidos***” (negritos à parte, em ambas as transcrições).

31. Ora bem, que é o desfavorecido senão o desigual *por baixo*? E quando esse tipo de desigualdade se generaliza e perdura o suficiente para se fazer de traço cultural de um povo, é dizer, quando a desigualdade se torna uma característica das relações sociais de base, uma verdadeira práxis, aí os segmentos humanos tidos por inferiores passam a experimentar um perturbador sentimento de baixa auto-estima. Com seus deletérios efeitos na concretização dos valores humanistas que a Magna Lei brasileira bem sintetizou no objetivo fundamental de “*construir uma sociedade justa, livre e solidária*” (inciso I do art. 3º). Pois como negar o fato de que o desigual por baixo, assim *macrodimensionado* e renitente, se configure como um fator de grave desequilíbrio social? A condenar inteiros setores populacionais a uma tão injusta quanto humilhante exclusão dos benefícios da própria vida humana em comum? (BRITTO in: in: STF, 2012 [1], p. 24/25).

E continua, reiterando que o tratamento desigual nem sempre afronta o Princípio da Igualdade invocado:

33. Numa frase, não é toda superioridade juridicamente conferida que implica negação ao princípio da igualdade. A superioridade jurídica bem pode ser a própria condição lógica da quebra de iníquas hegemonias política, social, econômica e cultural. Um mecanismo jurídico de se colocar a sociedade nos eixos de uma genérica horizontalidade como postura de vida cidadã (o cidadão, ao contrário do súdito, é um igual). Modo estratégico, por consequência, de conceber e praticar uma superior forma de convivência humana, sendo que tal superioridade de vida coletiva é tanto mais possível quanto baseada em relações horizontais de base. Que são as relações definidoras do perfil democrático de todo um povo (BRITTO in: in: STF, 2012 [1], p. 26/27).

E mais, que a lei é instrumento hábil para efetuar este tratamento desigual com vista a alcançar a igualdade material:

35. Renovando o juízo: ali onde houver uma tradição de concórdia, entendimento, harmonia, horizontalidade, enfim, como forma usual de se entretecer relações sociais, a coletividade *passa ao largo* do desequilíbrio como estilo de vida e não tem por que lançar mão do seu poder legiferante de índole reparadora ou compensatória. Ao contrário, onde houver um estado de coisas que se tipifique por uma prolongada discórdia, um duradouro desentendimento, uma renitente desarmonia, uma submissão de segmentos humanos a iníquas ou humilhantes relações de autoridade ou de crasso preconceito, aí os desequilíbrios societários se aguçam e o saque da lei como instrumento de correção de rumos se faz imperioso. E como os fatores de desequilíbrio social têm nas mencionadas situações de desigualdade um tradicional componente, fica evidente que a fórmula pela qual a lei tem que operar é a diferenciação entre partes. (BRITTO in: in: STF, 2012 [1], p. 27).

Por fim, no que diz respeito à igualdade, ressalta que no caso em comento, a destinação das bolsas de estudo a estudantes provenientes de escolas públicas e

bolsistas de escolas particulares é condizente com o exercício da igualdade no caso concreto. Vejamos:

39. Nessa vertente de ideias, anoto que a desigualação em favor dos estudantes que cursaram o ensino médio em escolas públicas e os egressos de escolas privadas que hajam sido contemplados com bolsa integral não ofende a Constituição pátria, porquanto se trata de um *descrímen* que acompanha a *toada* da compensação de uma anterior e factual inferioridade. Isso, lógico, debaixo do primacial juízo de que a desejada igualdade entre partes é quase sempre obtida pelo *gerenciamento* do entrechoque de desigualdades (uma factual e outra jurídica, esta última a contrabalançar o peso da primeira). Com o que se homenageia a insuperável máxima aristotélica de que a verdadeira igualdade consiste em tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, máxima que Ruy Barbosa interpretou como o ideal de tratar igualmente os iguais, sim, porém na medida em que se igualem; e tratar desigualmente os desiguais, também na medida em que se desigualem. (BRITTO in: STF, 2012 [1], p. 28/29).

Arrematando seu voto, o Ministro Ayres Britto passou a analisar a ofensa suposta em relação à autonomia universitária. Concluiu que ela não existe, pois o PROUNI é um programa de adesão voluntária, não sendo nenhuma instituição compelida a aderi-lo (BRITTO in: STF, 2012 [1], p. 30/31). Assim, terminou seu voto com o dispositivo no sentido de improver a ação direta de inconstitucionalidade, e pela constitucionalidade da MPV 213/2004 e da Lei nº 11.096.

Após isto, seguiram-se debates e o Ministro Joaquim Barbosa pediu vista dos autos antes de proferir seu voto. Desta forma, a ADI 3.330 só voltou a ser discutida no plenário do STF em 3 de maio de 2012, poucos dias após o julgamento da ADPF 186. O tribunal dispunha de uma composição significativamente diferente em relação ao início do julgamento e o relator do caso, Ministro Ayres Britto, havia assumido a presidência da corte.

Com a retomada do julgamento, o primeiro a votar foi o Ministro Joaquim Barbosa que trouxe consigo seu voto vista. O primeiro destaque que damos no voto do Ministro é que ele ressaltou a lei estabelecia cinco critérios rígidos para o gozo do benefício do recebimento de bolsa, afastando a tendência da malversação do uso do programa (BARBOSA in: STF, 2012 [1], p. 42).

Para além disso, o Ministro deu destaque a um ponto crucial que ensejou a edição da medida provisória convertida em lei, qual seja, as vagas ociosas nas instituições privadas de ensino superior. Através de dados do INEP, datados de 2008,

das 2.985.137 vagas do ensino superior no Brasil, 1.479.318 eram ociosas, sendo 1.442.593 destas em instituições privadas (BARBOSA in: STF, 2012 [1], p. 42/43).

Seguindo, disse no Brasil ser a pobreza crônica, e que o PROUNI é uma tentativa de mitigar isto. Novamente recorrendo a dados oficiais, desta vez do IBOPE, mostrou que o índice de empregabilidade dos beneficiados pelo programa saltou de 56% para 80% (BARBOSA in: STF, 2012 [1], p. 43).

Ao tratar da igualdade, lembrou-se de infeliz fala de Aristóteles que disse haverem homens que nascem para ser escravos, enquanto outros nascem para serem senhores (BARBOSA in: STF, 2012 [1], p. 44). Destacou, então, que a Constituição previu a igualdade material, e não simplesmente a igualdade formal. Vejamos:

É, com efeito, a ideia de igualdade material ou substantiva, como evolução necessária do conceito de igualdade meramente formal ou jurídica (de igualdade perante a lei) que prevalece em nosso ordenamento constitucional. A Constituição Federal de 1988 fez uma opção clara pelo princípio da igualdade material, ou substantiva, ou de oportunidades, abarcando a ideia de que é necessário extinguir ou pelo menos mitigar o peso das desigualdades econômicas e sociais e, conseqüentemente, promover a justiça social. O art. 3º da Constituição inclui dentre os objetivos fundamentais do Estado, “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. (BARBOSA in: STF, 2012 [1], p. 44).

Depois, o Ministro Joaquim Barbosa fez registrar que o Brasil tem muito a evoluir no que diz respeito a ensino superior, isto porque as universidades brasileiras surgiram muito mais recentemente que em outros lugares do mundo, da América Latina inclusive. Além disso, anotou que um dos fins do PROUNI é dar poder a uma parcela que foi tradicionalmente segregada, tal como este é o fim das cotas raciais, para que estes grupos possam vir a alcançar uma igualdade social em relação aos demais. Vejamos:

Nessa ordem de ideias, podemos inserir o Programa Universidade para Todos dentro num conceito mais amplo de ação afirmativa. Isto porque todos nós conhecemos a natureza elitista e fundamentalmente excludente do nosso sistema educacional, se é que podemos qualificar como sistema o que era reservado há até não muito tempo a um pequeno grupo de ungidos. Para efeito de comparação, não devemos esquecer de que alguns dos nossos vizinhos sul americanos têm universidades que já caminham para os seus 300 anos de existência, ao passo que, no Brasil, não só a Educação Superior era inexistente na época da Colonização, como tivemos o infortúnio de ver paralisados subitamente os poucos nichos de educação ministrada pelos

jesuítas. Pensem no seguinte, Senhores Ministros: a nossa mais conhecida universidade mal passou dos 70 e poucos anos de existência!

A medida social embutida no PROUNI tem o nítido o caráter de inserção e “empoderamento” de uma parcela numerosa da nossa população, sem que dela decorram prejuízos para outros segmentos sociais, uma vez que o acesso ao ensino superior está igualmente franqueado a todos. O que o PROUNI realiza é uma escolha, baseada em critérios preestabelecidos em lei, de beneficiários de bolsas de estudo. (BARBOSA in: STF, 2012 [1], p. 45/46).

Por fim, registrou entender que as preocupações com aspectos tributários seriam exageradas, mas que em seu entendimento não havia qualquer desrespeito à legislação fiscal (BARBOSA in: STF, 2012 [1], p. 49/50). Assim, arrematou seu voto no mesmo sentido do relator Ministro Ayres Britto, pelo improvimento da ação.

Restabelecidos os debates, o relator e agora Presidente Ministro Ayres Britto manifestou seu apreço pelo sucesso numérico do PROUNI, por ele mesmo evidenciado. À época, eram mais de 1.043.000 os beneficiários de um programa com aspectos iminentemente econômicos, mas também voltados a população negra e portadora de necessidades especiais (BRITTO in: STF, 2012 [1], p. 53).

Ainda durante os debates, o Ministro Gilmar Mendes manifestou entender estarem presentes os requisitos formais de urgência e relevância para edição da medida provisória. Isso porque foi dado início ao trâmite de um projeto de lei em seu rito ordinário, mas não houve deliberação, demandando assim providências do Poder Executivo, que no caso foi a edição da MPV 213/2004 (MENDES in: STF, 2012 [1], p. 55).

O Ministro Gilmar Mendes disse ainda entender que ao garantir imunidade tributária às instituições que concederão as bolsas aos estudantes, estaria o Poder Público arcando indiretamente com o acesso ao ensino superior, cumprindo assim com sua responsabilidade (MENDES in: STF, 2012 [1], p. 77). Seria este, então, nos dizeres do Ministro, um modelo digno de economia e que poderia, a seu ver, se expandir para outras áreas, como a saúde (MENDES in: STF, 2012 [1], p. 78).

Ressaltou que o sistema não ofende a competência legislativa dos Estados-membros da federação (MENDES in: STF, 2012 [1], p. 79). Já em relação a autonomia universitária, registrou que a jurisprudência do STF entende que pode a lei limitar tal autonomia, mas que no caso sequer a interferência nisto, tendo a lei deixado

a autonomia resguardada através da previsão de adesão voluntária (MENDES in: STF, 2012 [1], p. 80).

Ao tratar da isonomia, diz que por aliar os critérios econômicos e raciais a igualdade está resguardada. Visto que, mesmo se por falha estatal, a capacidade de ingresso dos que cursaram ensino básico em instituições públicas é menor, cabe ao Estado medida para corrigir isto (MENDES in: STF, 2012 [1], p. 81/82). Sobre o mérito do aluno que ingressa na faculdade através do PROUNI, disse este ser respeitado pelos próprios mecanismos da lei, que prevê que a instituição de ensino irá pré-selecionar os alunos mediante exames (MENDES in: STF, 2012 [1], p. 81/82).

Ressaltou, novamente, que o ingresso em instituições de ensino superior públicas no Brasil é praticamente condicionado ao curso da educação básica em instituições particulares. Também elogiou o esforço do governo que mais que dobrou os aportes de recursos para educação (MENDES in: STF, 2012 [1], p. 84).

Disse que a lei é importante no sentido de normatizar a concessão de bolsas por instituições beneficentes, vez que muitas das vezes, instituições que já faziam isto para garantir incentivos fiscais faziam a seu bel prazer. Quer dizer, concediam bolsas na quantidade e para as áreas que queriam, segregando outras, como medicina, no exemplo do Ministro (MENDES in: STF, 2012 [1], p. 85).

Por fim, ressaltou o paradoxo brasileiro do rico estudar em faculdade pública e o pobre ter de pagar pela faculdade, pois a educação no Brasil é altamente discriminatória (MENDES in: STF, 2012 [1], p. 87). Assim, concluiu e também votou pela improcedência da ação.

O julgamento da ação foi por maioria de votos, vez que o Ministro Marco Aurélio de Mello divergiu da maioria, deu provimento a ação, mas saiu vencido. Em seu voto, disse que a norma questionada pode ser avaliada sob duas perspectivas. A primeira não se pode questionar, que é do politicamente correto. A segunda, do jurídico, e sobre esta o Ministro demonstrou não admitir a correção constitucional da norma (MELLO in: STF, 2012 [1], p. 65).

Mostrou preocupação com os poderes que o Ministério da Educação dispõe, dizendo-os exagerados e comparando-os com a delegação que era feita

durante o período da Ditadura Militar (MELLO in: STF, 2012 [1], p. 67). Preocupou-se também com a situação das entidades de ensino que já dispusessem de imunidade tributária e não aderissem ao PROUNI, com receio que elas viessem a perder tal benesse constitucional (MELLO in: STF, 2012 [1], p. 68).

Por fim, questionou se era legítimo ao Estado, em seus dizeres, “cumprimentar com chapéu alheio”. Disse entender que o caminho para democratizar o acesso ao ensino superior seria aumentar as vagas das instituições públicas, não transferir a responsabilidade para o setor privado (MELLO in: STF, 2012 [1], p. 68/69). Desta forma, divergiu dos demais Ministros e votou pelo provimento.

Mesmo com o voto divergente do Ministro Marco Aurélio, o Presidente Ministro Ayres Britto, então, conclamou o resultado do julgamento que, por maioria de votos julgou improcedente a ação. Assim ficou registrado na extensa ementa:

EMENTA: AÇÕES DIRETAS DE INCONSTITUCIONALIDADE. MEDIDA PROVISÓRIA Nº 213/2004, CONVERTIDA NA LEI Nº 11.096/2005. PROGRAMA UNIVERSIDADE PARA TODOS – PROUNI. AÇÕES AFIRMATIVAS DO ESTADO. CUMPRIMENTO DO PRINCÍPIO CONSTITUCIONAL DA ISONOMIA.

1. A FENAFISP não detém legitimidade para deflagrar o processo de fiscalização abstrata de constitucionalidade. Isto porque, embora o inciso IX do art. 103 da Constituição Federal haja atribuído legitimidade ativa *ad causam* às entidades sindicais, restringiu essa prerrogativa processual às confederações sindicais. Precedentes. Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 3.379 não conhecida. Participação da entidade no processo, na qualidade de *amicus curiae*.
2. A conversão de medida provisória em lei não prejudica o debate jurisdicional sobre o atendimento dos pressupostos de admissibilidade desse espécime de ato da ordem legislativa. Presentes, no caso, a urgência e relevância dos temas versados na Medida Provisória nº 213/2004.
3. A educação, notadamente a escolar ou formal, é direito social que a todos deve alcançar. Por isso mesmo, dever do Estado e uma de suas políticas públicas de primeiríssima prioridade.
4. A Lei nº 11.096/2005 não laborou no campo material reservado à lei complementar. Tratou, tão-somente, de erigir um critério objetivo de contabilidade compensatória da aplicação financeira em gratuidade por parte das instituições educacionais. Critério que, se atendido, possibilita o gozo integral da isenção quanto aos impostos e contribuições mencionados no art. 8º do texto impugnado.
5. Não há outro modo de concretizar o valor constitucional da igualdade senão pelo decidido combate aos fatores reais de desigualdade. O desvalor da desigualdade a proceder e justificar a imposição do valor da igualdade. A imperiosa luta contra as relações desigualitárias muito raro se dá pela via do descenso ou do rebaixamento puro e simples dos sujeitos favorecidos.

Geralmente se verifica é pela ascensão das pessoas até então sob a hegemonia de outras. Que para tal viagem de verticalidade são compensadas com esse ou aquele fator de supremacia formal. Não é toda superioridade juridicamente conferida que implica negação ao princípio da igualdade.

6. O típico da lei é fazer distinções. Diferenciações. Desigualações. E fazer desigualações para contrabater renitentes desigualações. A lei existe para, diante dessa ou daquela desigualação que se revele densamente perturbadora da harmonia ou do equilíbrio social, impor uma outra desigualação compensatória. A lei como instrumento de reequilíbrio social.

7. Toda a axiologia constitucional é tutelar de segmentos sociais brasileiros historicamente desfavorecidos, culturalmente sacrificados e até perseguidos, como, verbi gratia, o segmento dos negros e dos índios. Não por coincidência os que mais se alocam nos patamares patrimonialmente inferiores da pirâmide social. A desigualação em favor dos estudantes que cursaram o ensino médio em escolas públicas e os egressos de escolas privadas que hajam sido contemplados com bolsa integral não ofende a Constituição pátria, porquanto se trata de um *descrímen* que acompanha a toada da compensação de uma anterior e factual inferioridade (“ciclos cumulativos de desvantagens competitivas”). Com o que se homenageia a insuperável máxima aristotélica de que a verdadeira igualdade consiste em tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, máxima que Ruy Barbosa interpretou como o ideal de tratar igualmente os iguais, porém na medida em que se igualem; e tratar desigualmente os desiguais, também na medida em que se desigualem.

8. O PROUNI é um programa de ações afirmativas, que se operacionaliza mediante concessão de bolsas a alunos de baixa renda e diminuto grau de patrimonilização. Mas um programa concebido para operar por ato de adesão ou participação absolutamente voluntária, incompatível, portanto, com qualquer ideia de vinculação forçada. Inexistência de violação aos princípios constitucionais da autonomia universitária (art. 207) e da livre iniciativa (art. 170).

9. O art. 9º da Lei nº 11.096/2005 não desrespeita o inciso XXXIX do art. 5º da Constituição Federal, porque a matéria nele (no art. 9º) versada não é de natureza penal, mas, sim, administrativa. Trata-se das únicas sanções aplicáveis aos casos de descumprimento das obrigações, assumidas pelos estabelecimentos de ensino superior, após a assinatura do termo de adesão ao programa. Sancionamento a cargo do Ministério da Educação, condicionado à abertura de processo administrativo, com total observância das garantias constitucionais do contraditório e da ampla defesa.

10. Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 3.379 não conhecida. ADI's 3.314 e 3.330 julgadas improcedentes.

ACÓRDÃO

Vistos, relatados e discutidos estes autos, acordam os Ministros do Supremo Tribunal Federal em julgar improcedente a ação direta, o que fazem nos termos do voto do Relator e por maioria de votos, em sessão presidida pelo Ministro Ayres Britto, na conformidade da ata do julgamento e das notas taquigráficas. Vencido o Ministro Marco Aurélio. Impedida a Ministra Cármen Lúcia.

Brasília, 03 de maio de 2012.

O último dos casos apreciados pelo STF em relação a políticas de discriminação positiva para acesso ao ensino superior foi o RE 597.285, que foi levado ao julgamento do plenário em 9 de maio de 2012. Tal como no julgamento da ADPF 186, o relator foi o Ministro Ricardo Lewandowsky.

Em seu relatório destacou os argumentos do recorrente, que pretendia desfazer o sistema de reserva de vagas da UFRGS destinadas a pessoas que cursaram o ensino básico em instituições públicas de ensino, no sentido de menosprezar a educação pública básica e de que a instituição de ensino tenha extrapolado sua competência normativa (LEWANDOWSKY in: STF, 2012 [3], p. 4).

Anotou também o argumento de que a quantidade de vagas reservadas, 30%, seria desarrazoada. Após isto, narrou o caminho processual que a causa percorreria, tendo tido a segurança do autor garantida em 1º grau, mas reformada a decisão em 2º grau, pelo TRF4 (LEWANDOWSKY in: STF, 2012 [3], p. 5). Feito o relatório, votou pelo improvimento do recurso, nos mesmos termos do voto na ADPF 186. Vejamos:

No mais, os outros argumentos levantados pelo recorrido foram analisados na ADPF 186/DF, em que considereei a constitucionalidade: (i) das políticas de ação afirmativa, (ii) da utilização dessas políticas na seleção para o ingresso no ensino superior, especialmente nas escolas públicas, (iii) do uso do critério étnico-racial por essas políticas, (iv) da autoidentificação como método de seleção e (v) da modalidade de reserva de vagas ou de estabelecimento de cotas. (LEWANDOWSKY in: STF, 2012 [3], p. 14)

O relator foi acompanhado por quase todos seus pares, tendo como único voto divergente, tal como na ADI 3.330, o voto do Ministro Marco Aurélio, que deu provimento ao recurso, mas restou vencido. Assim foi ementada a decisão:

EMENTA: RECURSO EXTRAORDINÁRIO. CONSTITUCIONAL. POLÍTICA DE AÇÕES AFIRMATIVAS. INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR. USO DE CRITÉRIO ÉTNICO-RACIAL. AUTOIDENTIFICAÇÃO. RESERVA DE VAGA OU ESTABELECIMENTO DE COTAS. CONSTITUCIONALIDADE. RECURSO IMPROVIDO.

I – Recurso extraordinário a que se nega provimento.

ACÓRDÃO

Vistos, relatados e discutidos estes autos, acordam os Ministros do Supremo Tribunal Federal, em Sessão Plenária, sob a Presidência do Senhor Ministro Ayres Britto, na conformidade da ata de julgamentos e das notas taquigráficas, por maioria e nos termos do voto do Relator, conhecer e negar

provimento ao recurso extraordinário, vencido o Senhor Ministro Marco Aurélio. Votou o Presidente, Ministro Ayres Britto.

Brasília, 9 de maio de 2012.

Algumas breves considerações importantes podem ser feitas a partir dos votos dos demais Ministros. O Ministro Luiz Fux ressaltou as dificuldades enfrentadas para o ingresso no ensino superior por aqueles que cursaram a educação básica em instituições públicas, bem como ressaltou que a regra constava do edital, “a lei do concurso”, o que tornaria ainda mais descabido o pleito do recorrente. Assim anotou:

De sorte que a solução adotada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul: de reservar trinta por cento das vagas oferecidas para cada curso aos alunos oriundos de escolas públicas, sendo que, deste percentual, metade é destinado a negros que tenham cursado pelo menos metade do ensino fundamental e todo o ensino médio em estabelecimento público de ensino, na realidade, assenta uma solução que exatamente converge para essa triste realidade de que o aluno de colégio público e aquele que tem uma descendência afro, ele tem dificuldades de acesso à universidade. Quanto a isso, restou pacífico no nosso último julgamento. Ora, essa solução consegue ser mais perfeita do que a integração étnico-racial, porque ela também leva em consideração a trajetória onerosíssima do estudante que cursa o ensino público fundamental, e que ele é deficitário em quantidade e também em qualidade. De sorte que a ideologia que gravitou em torno do voto sedimentado à unanimidade pelo Plenário, acerca da igualdade substancial - que é aquela que não seduz conquanto letra morta no papel, mas é uma igualdade que se baseia na realidade prática -, essa solução da Universidade do Rio Grande do Sul é exatamente aquela que permite, como dispõe o artigo 208, inciso V, da Constituição Federal, o acesso ao ensino universitário, segundo as capacidades de cada um.

[...]

De sorte, Senhor Presidente, que, com esses breves fundamentos, uma vez que nós já tivemos oportunidade de destacar outros aspectos quando do julgamento das ações afirmativas, também destaco esse aspecto jurídico, estritamente jurídico, que a Ministra Rosa Weber realçou de que havia no edital um aviso - e o edital é a regra do concurso - de que estas vagas seriam reservadas, e entendo que o Recurso Extraordinário não mereça provimento, acompanho o Relator. (FUX in: STF, 2012 [3], p. 17/18).

Em seguida, a Ministra Carmem Lúcia, que prolatou o mais extenso dentre os votos, ressaltou que a Constituição e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional garantiram às universidades autonomia de gestão, de forma que o sistema adotado não extrapolou a competência normativa (ROCHA in: STF, 2012 [3], p. 44/46).

Após isto, durante os debates, o Ministro Gilmar Mendes proferiu seu voto, ressaltando que o modelo universitário brasileiro é elitista, é que é preciso ampliar o acesso também através do aumento de vagas por número de professores, que no

Brasil seria ínfimo (MENDES in: STF, 2012 [3], p. 49). O relator, Ministro Ricardo Lewandowsky também manifestou perceber bastante diferença entre os modelos brasileiro e estrangeiros, especialmente quanto a remuneração dos docentes (LEWANDOWSKY in: STF, 2012 [3], p. 50).

O Ministro Gilmar Mendes retomou dizendo que caso o número de alunos por professor fosse maior, o recorrente teria sido aprovado e esta discussão sequer estaria acontecendo. Brincou, dizendo que a primeira reforma que defende para sua *alma mater* UnB, é a reforma arquitetônica, para que as salas comportem mais alunos (MENDES in: STF, 2012 [3], p. 50).

Foi, então, levantada a discussão acerca das melhores instituições de ensino básicas públicas, ressaltando que tal como nas universidades há uma grande concorrência para ingresso nessas. Mas no caso a crueldade seria ainda maior, pois os submetidos aos exames admissionais concorridíssimos seriam crianças. Nesse sentido o Ministro Joaquim Barbosa fez a seguinte intervenção:

Só mesmo no Brasil pode acontecer uma coisa dessas. Uma das maiores violências que se comete neste País é a de submeter crianças de cinco, seis anos de idade a uma espécie de vestibular. Para quê? Para ingresso nessas Escolas de Aplicação das próprias universidades. Ou seja, é um preâmbulo à discriminação. Famílias de posses podem dar um treinamento especial aos seus filhos de cinco, seis, sete anos de idade para que eles possam ingressar nessas escolas. O corte já começa ali, porque essas escolas são equiparáveis às melhores escolas de primeiro e segundo grau; esses Colégios de Aplicação que existem no Rio de Janeiro, São Paulo e em várias outras cidades - Colégios de Aplicação, digo, vinculados às universidades públicas - e que dão, evidentemente, um acesso privilegiado às próprias universidades. (BARBOSA in: STF, 2012 [3], p. 51/52).

Aproveitando a oportunidade da fala, o Ministro Joaquim Barbosa aproveitou para desde já também proferir seu voto. Nele, foi ressaltado que o recorrente foi altamente preconceituoso em sua inicial, fazendo afirmações que denegriam as instituições públicas de educação básica. No entendimento do Ministro, isso representava a mentalidade elitista e segregatória que queiram ali combater:

Frisa-se que a absurda Decisão nº 134 cria regalias em favor dos candidatos ao vestibular que tenham cursado o ensino médio em escolas públicas federais, estaduais ou municipais, garantindo-lhes, por via transversa, a reserva de vagas, mesmo sabendo do índice de analfabetismo do País. Vejam a gravidade dessa afirmação.

Escolas públicas federais, estaduais ou municipais significam, ou se equiparam, ou são responsáveis pelo analfabetismo. Isso está na petição inicial.

E prossegue: tais decisões como esta devem ser encaradas como verdadeiro pacto de mediocridade. É a velha alegação de que a inserção de minorias no sistema de ensino, até hoje restrito a uma pequena elite do País, resultaria em mediocridade. É absolutamente contraditório, numa ação como esta em que se alega ser vítima de discriminação, ao mesmo tempo, trazer considerações dessa natureza. Vejam como a sensação de pertencimento a um pequeno grupo, ou a membro de um pequeno santuário está presente nisso. Ou seja, este lugar é reservado a mim, a meu grupo, a minha casta. Não há lugar para se destacar parcelas, fazer reserva de vagas nesse nicho para qualquer outro segmento social. (BARBOSA in: STF, 2012 [3], p. 54).

Em seguida, o Ministro Marco Aurélio proferiu seu voto, que como já mencionamos foi o único divergente, no sentido de dar provimento ao recurso. Destacou que o julgamento recaia sobre uma velha mentalidade generalizada, pela qual pensamos que na universidade pública quem paga escolas particulares, passa (MELLO in: STF, 2012 [3], p. 56).

Lembrou que votou pelo improvimento da ADPF 186, pois aquele revestia-se de uma discussão de cunho racial, e esta era econômico. Disse que uma vez que presume-se que o Estado preocupa-se com a educação pública, fazer distinção entre egressos de escolas públicas e particulares seria errado. Arrematou dizendo que o importante é o Estado investir na melhoria da educação básica, e que fazer essa distinção cercearia a vontade estatal de realizar este investimento (MELLO in: STF, 2012 [3], p. 57).

O Ministro Joaquim Barbosa, discordando do Ministro Marco Aurélio, fez um comentário no sentido de demonstrar entendimento de que as questões raciais e econômicas estariam profundamente relacionadas. Desta forma, dizer lícito distinguir pelo critério racial, mas não pelo critério econômico é que seria de fato errado (BARBOSA in: STF, 2012 [3], p. 60).

O último voto foi proferido pelo Ministro Ayres Britto, o Presidente da corte. Primeiramente, o Ministro mostrou-se consternado pela tratativa midiática em cima dos julgamentos dessas três causas análogas que seriam julgadas em datas bem próximas. Anotou que noticiários anunciavam que o STF teria decidido contra a Constituição, nestes casos. Por isso, voltou a estudar o tema, e disso depreendeu

mais certeza ainda acerca da constitucionalidade das medidas de discriminação positiva na educação superior. Vejamos:

Me surpreendi com a reação de um grande número de missivistas nos jornais, dos usuários da internet, mais de perto, das redes de comunicação social, *e-mails* que recebi, deixando-me intelectualmente, pelo menos, incomodado, porque as críticas se faziam numa direção clara: o Supremo decidira não só à margem da Constituição, **a latere**, mas contra a Constituição, o que me obrigou a reestudar a matéria, a repensar, fazer pesquisas no Brasil, no exterior, buscar a base de inspiração no mundo ocidental, e também na Índia, das chamadas cotas étnicas – aqui nós chamamos de raciais -, para ver até que ponto eu deveria me reposicionar, ou não, na audiência de hoje. Mas também confesso que, do rastreamento que fiz na nossa Lei Maior, uma nova visitação aos dispositivos do Texto Magno e, dessas reflexões e pesquisas, só fiz robustecer o ponto de vista que já externei, que me pareceu tecnicamente fundamentado, na linha do voto do Ministro Ricardo Lewandowski, sobretudo, e dos que seguiram o entendimento de Sua Excelência. Desde aquela causa do ProUni, aquela ADI, já há algum tempo. (BRITTO in: STF, 2012 [3], p. 63).

Endossou as falas dos pares que votaram pelo improvinimento do recurso e novamente referiu-se a Joaquim Nabuco, tal como no julgamento anterior. Desta vez, destacou o contraste do pensamento do escritor pernambucano com do positivista Augusto Comte. O primeiro, um abolicionista, o segundo, um racista (BRITTO in: STF, 2012 [3], p. 65).

Assim sendo, arrematou seu voto ressaltando que os negros são os mais sujeitos à discriminação, pois estão sujeitos a discriminações diversas que existem no seio da sociedade e ainda sujeitos a discriminação racial. Com isso, conclamou o resultado do improvinimento do recurso e da constitucionalidade do sistema de reserva de vagas da UFRGS. Assim, constou:

Bem, são tantas as diferenças que poderíamos estabelecer, do ponto de vista constitucional, mas concluo dizendo que a Constituição partiu de uma constatação histórico-cultural. Os negros experimentam uma abissal desigualdade; nem as mulheres sofrem tanto quanto os negros, nem os deficientes físicos, nem os homoafetivos, nada, porque eles são desiguais na desigualdade; na própria desigualdade social, eles são ainda desiguais, rasgando um abismo em sua desvantagem profundíssima. Então, é preciso que haja políticas públicas nas políticas públicas; políticas públicas desiguais no âmbito das políticas públicas para restabelecer o equilíbrio das coisas. Agora, nós não podemos dizer que uma política pública antirracista é racista. Fica cômodo o discurso. (BRITTO in: STF, 2012 [3], p. 72).

As decisões tomadas pelo STF foram de extrema importância por garantir a manutenção destas políticas que têm sido muito efetivas no fomento à igualdade social. Além do mais, elas se mostram uma quebra no paradigma de que o direito,

através do judiciário, está sempre à serviço da dominação, tal como Foucault já havia notado e por nós foi estudado, em seus próprios dizeres: “sistema do direito e o campo judiciário são canais permanentes de relações de dominação e técnicas de sujeição polimorfos” (FOUCAULT, 2015, p. 282).

É claro que isso não representa que o direito não mais é um instrumento de dominação. Ainda é, mas tem havido uma tendência de que isso mude. Esta tendência é nítida quando o mais importante e elevado tribunal do país decide em favor daqueles que são tradicionalmente oprimidos em desfavor de seus exploradores. Podemos vislumbrar com isso melhores tempos para o nosso judiciário, para o nosso direito e para nossa justiça social.

CONCLUSÃO

Por todo exposto, reputamos por cumprido objetivo principal, na medida em que estabelecemos que a educação tem função de preparar as pessoas para uma vida em que possam exercer um pensamento livre, que se insere na sociedade a todo instante, através das escolas, por exemplo, e sua relação com o direito se dá na medida que este como instrumento de justiça deve proteger aquela que é um meio de garantir a liberdade de todos

Reputamos por igualmente cumpridos os demais objetivos traçados para a pesquisa. Pois como pode ser visto ao longo do texto, descrevemos como é a atual educação corrupta, estudamos o pensamento de vários pensadores que tratavam direito e educação, comparamos os atuais contornos com aquilo que delineamos como ideal com base no pensamento científico e filosófico de grandes homens, pesquisamos as produções científicas que abordam o mesmo tema e elas mais corroboraram do que modificaram nosso entendimento, e mesmo que timidamente apresentamos uma proposta para trazer a virtude de volta para a educação.

Em relação a hipótese que traçamos para tentar responder a problemática proposta, reputamos esta por confirmada. Isto em razão de considerarmos que por ser um mecanismo que visa incluir o aluno em hipossuficiência social nos mais elevados graus de educação no país, é bem-sucedido nesse sentido, já que os números demonstram a ampliação do acesso às universidades brasileiras. Contudo, o programa destina-se a dar acesso a um nível de ensino privilegiado, mas sem melhorar práticas de ensino prejudiciais que estão há muito engendradas na educação. Ainda assim, se acredita ser um progresso importante, que futuramente subsidiará melhorias materiais necessárias.

No que se refere ao método científico-social, consideramos muitíssimo importante o uso do discurso para a delimitação do nosso objeto de estudo. É que, ao contrário de outras áreas da ciência, para nós as palavras assumem um papel central na pesquisa, e suas múltiplas acepções podem gerar erros de entendimento, quando o autor julga estar tratando de um dado objeto que representa por tal palavra, mas o interlocutor que tem em mente uma acepção distinta não consegue compreender a tratativa do trabalho.

Isso acontece porque, conforme demonstramos a partir de vários autores, os conhecimentos humanos são sempre relativos, pois advém da sensibilidade e do juízo, não sendo possível que cheguemos à verdade absoluta acerca de um dado objeto. De igual forma, as palavras, enquanto símbolos que representam as coisas de que tratamos, apresentam relativismo tal como os objetos por elas representados. Assim sendo, quando fizermos um estudo acerca de um dado objeto, é preciso representá-lo por uma palavra, mas também estabelecer um discurso para delinear ao máximo possível os limites do nosso objeto.

A conclusão seguinte já é inserida na nossa crítica. É que a desigualdade entre os homens que foi instaurada no âmbito da sociedade civil, tendo sido a escola e educação, bem como o direito, que deveria agir contra isto, mecanismos para sua manutenção que sempre foi interessante para um seletto grupo. O início da sociedade civil, que se deu com a privatização de bens naturais que em nossa concepção deveriam ser de todos, marcou também o início da desigualdade entre os homens, que se abateu sobre nós verdadeiramente como um castigo.

Da desigualdade entre os homens surgiram pessoas poderosas e pessoas fracas. Os poderosos, percebendo a condição privilegiada de que dispunham, sempre agiram em prol de manter e acentuar essas desigualdades, para que pudessem explorar a força alheia para consecução de seus objetivos particulares, uma verdadeira exploração. Desta forma, desde o início da sociedade, o mundo sempre viveu em conflito entre os exploradores e explorados, estes sempre intentaram se libertar e podem fazer isto através da luta, já aqueles não podem lutar pois jamais saíram vencedores, ou são exterminados ou exterminam seus adversários e perdem seu produto de exploração.

Assim sendo, os exploradores tentam manter sua condição não através da luta, mas sim evitando que aconteça esta luta. Para isso, eles criam mecanismos de opressão que têm como fim engendrar medo da luta nos oprimidos, fazê-los aceitarem sua opressão através da concessão de pequenos favores que gera uma escala de opressão em que todas as pessoas são mais ou menos oprimidas e opressoras, mais do que isso, prolatam discursos ideológicos para fazer com que os oprimidos queiram e defendam a opressão que lhes é impingida.

Para isso, os mecanismos que usam podem ser originalmente opressores, mas podem ainda ser instituições legítimas que são desvirtuadas para servirem aos propósitos opressores. É o que se fez com a escola, que é o lugar onde a educação habita e poderia ser procurado por aqueles que querem receber preparação para vida através de conhecimentos, sensações e juízos e se formarem pessoas de pensamento independente e libertário. Mas esta escola foi transformada no que ela é hoje, local de condicionamento para a condição de oprimido, e local de reprodução de opressões para habituar as pessoas a sofrê-la durante toda a vida.

O direito que é instrumento de regramento social com ideal de justiça poderia ter enfrentado isto através da edição de normas que impedissem a precarização da educação. Ocorre que os mesmos opressores que desvirtuaram a educação para lhes servir se apoderaram do Estado, que é o legítimo exercente do direito, para legitimar seus atos. Assim, concluímos que o direito esteve inerte diante da precarização da educação pois tanto o Estado quanto as escolas que exercem um e outro destes objetos foram usurpados para servir como mecanismos de consecução dos propósitos dos opressores.

Por fim, concluímos que mesmo com o estado avançado de opressão, e com uso de inúmeros mecanismos destinados à perpetuação das desigualdades entre os homens, é possível vislumbrar práticas para a retomada do exercício da educação em seus propósitos originais, bem como convalescer essa sociedade que hoje sofre por todas estas formas de opressão que são perpetradas contra as pessoas.

Isto será possível através da adoção de práticas educacionais mais sensatas. É o caso da política pública de discriminação positiva do governo federal em relação à educação. Essa política, embora não garanta diretamente a melhoria da educação, pois não muda velhas prática inadequadas, ajuda no combate à desigualdade social, dando a pessoas que antes não tinham acesso a instituições de ensino superior. Com a população tradicionalmente mais oprimida dispendo de mais consciência e mais poder, podemos acreditar que haverá maiores demandas pela melhoria da educação e do cumprimento dos deveres estatais, que servirá para a fomentar o combate à desigualdade social.

Se as políticas públicas de inclusão acadêmica, profissional e social continuarem a crescer neste ritmo, os que já experimentaram o gosto de ser oprimidos certamente não quererão isto para outras pessoas. Isto nos leva a crer que as políticas públicas enunciadas, embora não se revistam de um caráter de aumento da qualidade da educação, mas sim de difusão da educação como é, acarretará por via transversa a maior criticidade da população e conseqüentemente, com o decurso do tempo, na implementação de uma educação mais sensata como a que as propostas dos pensadores e filósofos queriam.

“Sejamos bons e depois seremos felizes.

Ninguém recebe o prêmio sem primeiro fazer por isso”

– Jean-Jacques Rousseau

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Órganon**. 2ª Edição. Tradução: Edson Bini. Bauru: EDIPRO, 2010.

BAUMAN, Zygmunt. **Legisladores e Interpretes**: Sobre modernidade, pós-modernidade e intelectuais. Tradução: Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

Bíblia Sagrada (ACF). Tradução: João Ferreira Annes d'Almeida. [S.l.]: Sociedade Bíblica Trinitariana do Brasil, 1994. Reprodução eletrônica disponível em: <<http://bit.ly/1PpoP3Q>> Acessado em: 12 de novembro de 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 1988, Seção 1, p. 1. Versão digital disponível em: <<http://bit.ly/1dFiRrW>> Acessado em: 21 de fevereiro de 2016.

_____. **Lei Federal nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005**: Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de janeiro de 2005, p. 7. Versão digital disponível em: <<http://bit.ly/21jvfVq>> Acessado em: 21 de fevereiro de 2016.

_____. **Lei Federal nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**: Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 30 de agosto de 2012, p. 1. Versão digital disponível em: <<http://bit.ly/1n0FDPs>> Acessado em: 21 de fevereiro de 2016.

_____. **Lei Federal nº 12.990, de 9 de junho de 2014**: Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. Diário Oficial da União, Brasília, 10 de junho de 2014, p. 3. Versão digital disponível em: <<http://bit.ly/18a0CLh>> Acessado em: 21 de fevereiro de 2016.

_____. **Medida Provisória nº 213, de 13 de setembro de 2004:** Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2004, p. 1. Versão digital disponível em: <<http://bit.ly/1RgZLuw>> Acessado em: 21 de fevereiro de 2016.

_____. **Medida Provisória nº 213, de 13 de setembro de 2004:** Exposição de Motivos. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2004, p. 1. Versão digital disponível em: <<http://bit.ly/1KChwVL>> Acessado em: 21 de fevereiro de 2016.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **MPV 213/2004.** Câmara dos Deputados (site), Brasília. Disponível em: <<http://bit.ly/1Vy3S6B>> Acessado em: 21 de fevereiro de 2016.

_____. **PL 73/1999.** Câmara dos Deputados (site). Disponível em: <<http://bit.ly/1oCINOa>> Acessado em: 21 de fevereiro de 2016.

_____. **PL 3582/2004.** Câmara dos Deputados (site). Disponível em: <<http://bit.ly/21juMT6>> Acessado em: 21 de fevereiro de 2016.

_____. **PL 3913/2008.** Câmara dos Deputados (site). Disponível em: <<http://bit.ly/1T0uNKC>> Acessado em: 21 de fevereiro de 2016.

BRASIL. MEC, Ministério da Educação. **Bolsista por tipo de bolsa.** Ministério da Educação (site), 2014. Disponível em: <<http://bit.ly/1KCgFEG>> Acessado em: 21 de fevereiro de 2016.

_____. **Manual do Bolsista:** PROUNI. Brasília: MEC; SESu; DIPES, Coordenação Geral de Projetos Especiais para a Graduação, outubro de 2015. Disponível em: <<http://bit.ly/1NXQPGp>> Acessado em: 21 de fevereiro de 2016.

_____. **Número de bolsas ofertadas pelo PROUNI para o primeiro semestre de 2015.** Ministério da Educação (site), 2015 [1]. Disponível em: <<http://bit.ly/1T0uBLC>> Acessado em: 21 de fevereiro de 2016.

_____. **Número de bolsas ofertadas pelo PROUNI para o segundo semestre de 2015.** Ministério da Educação (site), 2015 [2]. Disponível em: <<http://bit.ly/1WCcjOq>> Acessado em: 21 de fevereiro de 2016.

BRASIL. SEPPIR, Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República. **Notícias:** Lei de Cotas nas Universidades completa três anos: Medida já ofertou aproximadamente 150 mil vagas para negros. Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República (site), 18 de janeiro de 2016. Disponível em: <<http://bit.ly/1RVXqaa>> Acessado em: 21 de fevereiro de 2016.

BRASIL. Senado Federal. **Medida Provisória nº 213, de 2004.** Senado Federal (site). Disponível em: <<http://bit.ly/20OKPX1>> Acessado em: 21 de fevereiro de 2016.

_____. **Projeto de Lei da Câmara nº 180, de 2008.** Senado Federal (site). Disponível em: <<http://bit.ly/1Qv34kF>> Acessado em: 21 de fevereiro de 2016.

_____. **Projeto de Lei do Senado nº 546, de 2007.** Senado Federal (site). Disponível em: <<http://bit.ly/1QsGVNI>> Acessado em: 21 de fevereiro de 2016.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. **Acórdão na Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 3.330/DF.** Relator: Ministro Ayres Britto. Requerente: Democratas e outros. Requerido: Presidente da República e outros. Data de Julgamento: 3 de maio de 2012. DJe STF, Diário de Justiça Eletrônico do Supremo Tribunal de Federal, Brasília, 22 de março de 2013. Reprodução disponível em: <<http://bit.ly/1U6utFa>> Acessado em: 21 de fevereiro de 2016.

_____. **Acórdão na Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 186/DF.** Relator: Ministro Ricardo Lewandowsky. Requerente: Democratas e outros. Requerido: Universidade de Brasília e outros. Data de Julgamento: 26 de abril de 2012. DJe STF, Diário de Justiça Eletrônico do Supremo Tribunal de Federal, Brasília, 20 de outubro de 2014. Reprodução disponível em: <<http://bit.ly/1Wlaf1b>> Acessado em: 21 de fevereiro de 2016.

_____. **Acórdão no Recurso Extraordinário nº 597.285/RS.** Relator: Ministro Ricardo Lewandowsky. Requerente: Giovane Pasqualito Fialho. Requerido:

Universidade Federal do Rio Grande do Sul e outros. Data de Julgamento: 9 de maio de 2012. DJe STF, Diário de Justiça Eletrônico do Supremo Tribunal de Federal, Brasília, 18 de março de 2014. Reprodução disponível em: <<http://bit.ly/25foM3a>> Acessado em: 21 de fevereiro de 2016.

_____. **Decisão na Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 186/DF**. Prolator: Ministro Presidente Gilmar Mendes. Requerente: Democratas e outros. Requerido: Universidade de Brasília e outros. Data da Decisão: 31 de julho de 2009. DJe STF, Diário de Justiça Eletrônico do Supremo Tribunal de Federal, Brasília, 10 de agosto de 2009. Reprodução disponível em: <<http://bit.ly/1TuPcoR>> Acessado em: 21 de fevereiro de 2016.

COMTE, Auguste. **Discurso Preliminar sobre o Espírito Positivo**. Tradução: Renato Barbosa Rodrigues Pereira. [S.l.]: Ridendo Castigat Mores; eBooksBrasil.com, 2002. Versão digital disponível em: <<http://bit.ly/1NZPeVB>> Acessado em 24 de outubro de 2015.

COWEN, R; KAZAMIAS, A. M; UNTERHALTER, E; *et al.* **Educação Comparada: Panorama Internacional e Perspectivas**. Volume 1. Tradução: Elizabeth Bonfanti e Ana Maria Carvalho. Brasília: UNESCO, CAPES, 2012.

DELORS, J; *et al.* **Educação um Tesouro a Descobrir**: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo: UNESCO/Edições ASA/Cortez, 1998.

DERATHÉ, Robert. **O Racionalismo de Jean-Jacques Rousseau**. Tradução: Suzana Albornoz. Caderno de Educação, Pelotas, nº 41, jan./abr. de 2012, p. 16/41. Reprodução eletrônica disponível em: <<http://bit.ly/1MZKVZ3>> Acessado em 24 de outubro de 2015.

DIETZSCH, Maria Júlia Martins. **Crátilo e a Origem dos Nomes**. Revista Internacional d'Humanitats, Barcelona, nº 12, 2007, p. 47/60. Reprodução eletrônica disponível em: <<http://bit.ly/1H1xAJi>> Acessado em 24 de outubro de 2015.

ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. **Manifesto Comunista**. [S.l.]: Ridendo Castigat Mores; eBooksBrasil.com, 1999. Versão digital disponível em: <<http://bit.ly/1g8Gla9>> Acessado em 24 de outubro de 2015.

FERRAZ JÚNIOR, Tércio Sampaio. **Direito, Retórica e Comunicação**: Subsídios para um pragmática do discurso jurídico. 2ª Edição. São Paulo: Editora Saraiva, 1997.

FERREIRA DE SOUZA, Luciano. **Platão: Crátilo**: Estudo e Tradução. Dissertação (Mestrado em Letras Clássicas) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Versão digital disponível em: <<http://bit.ly/1Wb8vI4>> Acessado em 24 de outubro de 2015.

FREIRE, Paulo. **Educação Como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª Edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1987.

FOUCAULT, Michel. **As Palavras e as Coisas**: Uma arqueologia das ciências humanas. 8ª Edição. Tradução: Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. **Microfísica do Poder**. 2ª Edição. Organização, introdução e revisão técnica: Roberto Machado. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2015.

IHERING, Rudolph Von. **A Luta pelo Direito**. Tradução: Dominique Markins. São Paulo: Hunter Books, 2012.

KANT, Immanuel. **A Metafísica dos Costumes**. 2ª Edição. Tradução Edson Bini. Bauru: EDIPRO, 2008.

_____. **Crítica da Razão Pura**. Tradução: J. Rodrigues de Merege. [S.l.]: Acrópolis; eBooksBrasil.com, 2001. Versão digital disponível em: <<http://bit.ly/1Gysnxw>> Acessado em 24 de outubro de 2015.

KELSEN, Hans. **Teoria Pura do Direito**. 6ª Edição. Tradução: João Baptista Machado. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. 2ª Edição, Tradução: Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: UNESCO/Cortez, 2000.

PLATÃO. **A República**. 9ª Edição. Tradução: Maria Helena da Rocha Pereira. [S.l.]: Fundação Calouste Gulbenkian, 2005.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a Origem da Desigualdade entre os Homens**. [S.l.]: Ridendo Castigat Mores; eBooksBrasil.com, 2001 [1]. Versão digital disponível em: <<http://bit.ly/YsafAd>> Acessado em 24 de outubro de 2015.

_____. **Discurso sobre as Ciências e as Artes**. [S.l.]: Ridendo Castigat Mores; eBooksBrasil.com, 2001 [2]. Versão digital disponível em: <<http://bit.ly/WC9apv>> Acessado em 24 de outubro de 2015.

_____. **Do Contrato Social**. [S.l.]: Ridendo Castigat Mores; eBooksBrasil.com, 2002. Versão digital disponível em: <<http://bit.ly/1FijmWA>> Acessado em 24 de outubro de 2015.

_____. **Emílio, ou da Educação**. 3ª Edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995. 592 p.

SANDEL, Michael. **O que o dinheiro não compra: Os limites morais do mercado**. 6ª Edição, Tradução: Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

SILVEIRA BUENO, Francisco. **Minidicionário da Língua Portuguesa**. 2ª Edição. São Paulo; FTD, 2007.

SOËTARD, Michel. **Jean-Jacques Rousseau**. Tradução e organização: José Eustáquio Romão e Verone Lane. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

TEIXEIRA, Anísio. **A Crise Educacional Brasileira**. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, Volume 19, nº 50, abr/jun de 1953, p. 20/43. Reprodução eletrônica disponível em: <<http://bit.ly/1IsSBkT>> Acessado em 24 de outubro de 2015.

_____. **A Nova Lei de Diretrizes e Bases:** Um Anacronismo Educacional. Comentário, Rio de Janeiro, Volume 1, nº 1, jan/mar de 1960, p. 16/20. Reprodução eletrônica disponível em: <<http://bit.ly/1rzHtdr>> Acessado em 24 de outubro de 2015.

UnB, Universidade de Brasília. **Análise do Sistema de Cotas para Negros da UnB:** Período: 2º semestre de 2004 ao 1º semestre de 2013. Brasília: UnB, Universidade de Brasília, 2013. Versão digital disponível em: <<http://bit.ly/1owFQxU>> Acessado em: 21 de fevereiro de 2016.