

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE

FILIPE RANGEL CELETI

EDUCAÇÃO NÃO OBRIGATÓRIA:
UMA DISCUSSÃO SOBRE O ESTADO E O MERCADO

SÃO PAULO

2011

FILIPE RANGEL CELETI

EDUCAÇÃO NÃO OBRIGATÓRIA:
UMA DISCUSSÃO SOBRE O ESTADO E O MERCADO

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, Arte e História da Cultura.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ingrid Hötte Ambrogi

SÃO PAULO

2011

C392e

Celeti, Filipe Rangel

Educação não obrigatória: uma discussão sobre o estado e o mercado / Filipe Rangel Celeti.

93 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2011.

Referências bibliográficas : f. 87-93.

1. Educação. 2. Liberdade. 3. Política. 4. Economia
I. Título

CDD 370.193

FILIPPE RANGEL CELETI

EDUCAÇÃO NÃO OBRIGATÓRIA:
UMA DISCUSSÃO SOBRE O ESTADO E O MERCADO

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, Arte e História da Cultura.

Aprovado em 22/02/2011

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Ingrid Hötte Ambrogi
Universidade Presbiteriana Mackenzie

Prof^a. Dr^a. Graciela Deri de Codina
Universidade Presbiteriana Mackenzie

Prof^a. Dr^a. Carlota Josefina Malta Cardozo dos Reis Boto
Universidade de São Paulo

para Paola, amiga e companheira sempre presente.

"... na perspectiva anarquista, a única educação revolucionária possível é aquela que dá-se fora do contexto definido pelo Estado..." (Sílvio Gallo)

Agradecimentos

À minha família pelo apoio que nunca me foi negado.

Aos amigos pelo companheirismo.

À Ingrid Hötte Ambrogi pelo suporte, incentivo e orientações recebidas.

A Guilherme Inojosa pelas dicas de economia e mercado.

Ao Instituto Ludwig von Mises Brasil por ter executado de maneira competente a divulgação da ideia de liberdade, nos brindando com excelentes traduções dos pensadores da Escola Austríaca.

A todos que direta ou indiretamente contribuíram para a finalização desta dissertação.

Por fim, agradeço à CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior pela concessão da bolsa CAPES-PROSUP - Mod. I, de agosto a dezembro de 2010 e ao MACKPESQUISA - Fundo Mackenzie de Pesquisa que financiou em parte este trabalho.

Resumo

O presente trabalho de pesquisa tem como proposta, a partir de pesquisa bibliográfica, discutir a obrigatoriedade estatal da educação. Apresentamos o surgimento histórico da obrigatoriedade educacional e os pressupostos que serviram de norte para os estados modernos constituírem um projeto de educação pública e também os argumentos para manter tal projeto na contemporaneidade, a partir de Jose Gimeno Sacristán. Como contraponto à defesa da compulsoriedade estatal da educação, foi trazido os argumentos de Murray Rothbard, e outros teóricos da Escola Austríaca de Economia, que propõe a retirada do estado das relações e acordos firmados entre indivíduos. Com o embate, tentamos demonstrar que uma educação desejável não pode ser provida pelo estado e que os indivíduos podem e deveriam conduzir a si mesmos. A partir do libertarianismo ético de Rothbard, apontamos que é o mercado, e não o governo, que deveria prover a educação. A partir da crítica ao modelo compulsório estatal, apresentamos duas propostas teóricas para a não obrigatoriedade do estado na educação os *vouchers* (vales-educação) e o *homeschooling* (ensino doméstico).

Palavras-chave: Educação, Liberdade, Política, Economia

Abstract

This research work has a proposal, based on literature researches, to discuss the education compulsory state. It has in view to present the historical appearance of the compulsory education and the assumptions that formed the north to modern states constitute a public education project and also the arguments to keep this project into the contemporary, since José Gimeno Sacristán. As a counterpoint to the defense of the education binding state, it was brought Murray Rothbard's arguments and of other theorists of the Austrian School of Economics proposing the retired of the state from the relations and agreements among individuals. With the crash, we try to demonstrate that a desirable education can not be provided by the state and that, individuals may and should conduct themselves. From criticism to the compulsory state model we present two theoretical proposals for non-mandatory state in education, vouchers and homeschooling.

Keywords: Education, Liberty, Politics, Economy

Sumário

Introdução	9
1 Estado e liberdade, uma visão libertária	13
1.1 As leis	14
1.2 A liberdade	18
1.3 A autonomia	21
1.4 O estado	23
1.5 O mercado	29
2 Duas educações	34
2.1 Educação obrigatória	35
2.1.1 Surgimento histórico	35
2.1.2 Argumentos	44
2.1.3 Um plano de igualdade	46
2.2 Educação não obrigatória	46
2.2.1 Definição terminológica e aprofundamentos	47
2.2.2 A favor dos ricos?	48
2.2.3 Um plano de liberdade	54
3 Obrigatoriedade <i>versus</i> Liberdade	57
3.1 A função social da educação	58
3.2 O direito à educação	63
4 Os caminhos da não obrigatoriedade	67
4.1 <i>Vouchers</i> (vales-educação)	67
4.2 O <i>homeschooling</i> no Brasil	71
4.2.1 Aspectos jurídicos	72
4.2.2 Críticas ao <i>homeschooling</i>	76
4.2.3 Perspectiva futura	81
Conclusão	83
Referências	87

Introdução

Não obrigatoriedade da educação não é o mesmo que não formalidade. Os diversos projetos e experiências pedagógicas existentes no mundo nos mostram que é possível educar de maneiras não formais. Entretanto, a nossa pesquisa ocorre no campo político-educacional, portanto, mesmo com a existência de diversidade nas formas de ensinar ainda esbarramos em um projeto constitucional, social e cultural de uma educação obrigatória e amplamente garantida, pelo estado¹, a todos os indivíduos. A questão fundamental é perguntar se é função do estado prover, manter, controlar e regularizar a educação.

Há necessidade de educação obrigatória? Entre as possibilidades, pode-se pensar que sim. É preciso um plano de educação amplo, democrático e obrigatório para transformar a realidade, dando um ponto de partida equitativo para todos. Caso a resposta seja negativa, tem-se em mente o problema da falta de oportunidades. As transformações ocorrerão quando todos tiverem a mesma educação, ou quando o indivíduo tomar para si a responsabilidade por sua educação?

No Brasil vivemos o paradigma do acesso-qualidade, pois há facilidade para o ingresso em escolas públicas, mas a qualidade não consegue ser boa para todos. A democratização da escolaridade é muito recente. Governos e educadores vivem o dilema de como proporcionar uma educação a todos, mas que seja de boa qualidade. Propostas são exteriorizadas por sindicatos, professores e políticos. Pensa-se na diminuição de alunos por sala, numa melhor remuneração dos docentes, em avaliações para os docentes, na capacitação dos docentes, em conteúdos universais, na construção de escolas com parques e cinema nas periferias.

¹ Não enxergamos a necessidade de escrever *estado* com letra maiúscula. Palavras como *sociedade* e *indivíduo* possuem grafia em minúsculo. Nossa opção ortográfica está de acordo com o conteúdo proposto no trabalho, o de diminuir o tamanho do estado.

No decorrer do trabalho os questionamentos irão focar nas transformações e argumentações que resultaram na defesa de uma educação constitucionalmente regulamentada e obrigatória. Em contrapartida, mostraremos, a partir de uma ótica libertária, porque a educação deve ocorrer fora dos limites do estado.

A importância desta pesquisa para a discussão sobre educação reside no fato de existirem poucas críticas à educação compulsória estatal. Os projetos de educação estão focados em práticas e metodologias de ensino; análises de vivências e hábitos escolares; análises do ambiente escolar; teorias de aprendizagem; gestão escolar e outros. No Brasil, não há discussão sobre a obrigatoriedade, toda tentativa de abordar a questão sob esta ótica é vista como um interesse em manter uma política de dominação e controle social.

Para tanto, utilizamos, em primeiro lugar, pesquisa de cunho teórico, de natureza bibliográfica. Foram pesquisados referenciais teóricos já previamente publicados e analisados através de livros, artigos e web sites (MATOS; VIEIRA, 2001, p. 40). Tais referências contêm ideias dos defensores contemporâneos da educação compulsória e dos críticos contemporâneos de uma educação de caráter obrigatório. A partir da pesquisa será possível pensar sobre as características do ensino obrigatório brasileiro.

Escolhemos, para a defesa da educação obrigatória, o professor espanhol Jose Gimeno Sacristán, autor de *A educação obrigatória e Poderes instáveis em educação*, ambos de 1998. A crítica à compulsoriedade educacional terá como principais expoentes os economistas: Ludwig von Mises, com o livro *Ação humana* (1949), e Murray Rothbard com *Ethics of liberty* (1982), *Power and market* (1970) e *Education: free and compulsory* (1972). Mises e Rothbard pertencem à chamada Escola Austríaca de Economia, que defende a não intervenção do governo na vida das pessoas.

Usamos pesquisa bibliográfica também para analisar a atual legislação brasileira referente à educação. O intuito é apontar os artigos e

parágrafos que contém informação necessária para compreender a postura compulsória do tratamento da educação pelos documentos oficiais do Brasil.

A leitura dos economistas tem a finalidade de exercer um contraponto à aceitação da obrigatoriedade constitucional do controle estatal como necessária. Sob a ótica da obrigatoriedade, seria o estado o melhor provedor e regulador da educação? Até que ponto um livre mercado iria conseguir educar (no sentido amplo do termo) e formar uma consciência de humanidade e autonomia necessárias para o convívio em um ambiente social? Se a resposta acadêmica tende à defesa do caráter social e democrático do acesso à educação, talvez fosse momento de rever porque o estado não é apto para desenvolver tal atividade.

Se vivemos num momento de decadência da educação, perguntar sobre a obrigatoriedade é perguntar se o estado é quem deve educar. Ele tem executado sua tarefa de que forma? Novamente, é a pergunta sobre gestão ou princípios. Os acadêmicos desejam educação, mas será que o estado é que deve fornecê-la?

A não obrigatoriedade da educação suscita diversas indagações. Entre tantas perguntas há de explicar as consequências na vida de crianças cujos pais não interessam-se pela educação formal. A ausência de estudo poderia ser a gênese de uma sociedade menos consciente. De acordo com o pensamento vigente em nossa realidade, a educação é um dos pilares para o desenvolvimento de autonomia, conhecimento de mundo e transformação do grupo socioeconômico ao qual pertence o indivíduo. É com o propósito de levantar a discussão para uma educação de caráter não obrigatório (constitucionalmente falando) que este trabalho teórico foi projetado.

Pensar sobre o assunto leva-nos a considerar três aspectos: (1) a responsabilidade dos pais, que deveriam interessar-se no futuro dos filhos; (2) o papel da sociedade, enquanto desejosa de possuir pessoas instruídas; e (3) a liberdade do indivíduo, que deveria optar por escolher se deseja estudar e que tipo de instrução almeja receber.

Além da discussão sobre a educação de estado, faz-se necessário abordar possibilidades que não são garantidas pela legislação brasileira (como o *homeschooling*), que regula e intervém para garantir o acesso amplo.

Inicialmente, é preciso definir como compreendemos o estado, as leis, a autonomia e a liberdade. Pensaremos a problemática da educação a partir de Rothbard. Nosso primeiro capítulo visa apresentar o pensamento rothbardiano acerca destes pontos para, enfim, discutirmos a função do estado na educação.

O segundo capítulo apresenta a distinção entre educação obrigatória e não obrigatória. Mostra as bases filosóficas e históricas da defesa da educação obrigatória, bem como os argumentos para mantê-la. Ainda neste capítulo, há a ideia de uma educação não obrigatória, o que ela é e o que ela não é.

No terceiro capítulo confrontamos ambas as ideias, discutindo as consequências de pensar sobre o axioma "os homens agem". Ampliamos a argumentação a favor da educação não obrigatória, discutindo sobre a função social da educação e o direito à educação.

O quarto capítulo apresenta duas propostas para diminuir a interferência do estado na educação. Primeiramente os *vouchers* (vales-educação) e em segundo lugar o *homeschooling* (ensino doméstico).

1 Estado e liberdade, uma visão libertária

Dentro da tradição do pensamento liberal há diversas concepções, análises, propostas e encaminhamentos teóricos, com relação à função do estado. O presente trabalho, entretanto, situa-se numa abordagem de origem libertária² (anarcocapitalista)³ sobre a obrigatoriedade estatal de uma educação. Existe um estado, com um escopo de leis, que normatiza, regula, provê e julga questões e assuntos relacionados com a educação.

O estado brasileiro detém um controle sobre a educação. Tal controle pode ser exercido de inúmeras maneiras: (1) a educação é um direito e com isto todos os cidadãos devem ter acesso à educação (aqueles que não puderem pagar, podem educar-se nas escolas gratuitas fornecidas pelos governos federal, estadual e municipal); (2) aqueles que, de forma privada, quiserem fornecer educação para terceiros (seja gratuita ou não) precisam seguir um número mínimo de requisitos para que o estado dê permissão para a abertura do local de ensino e sua continuidade; (3) por lei, é dever dos pais, dos governos, da sociedade e do ministério público impedir que crianças não frequentem a escola e (4) o estado possui legitimidade para julgar casos pertinentes ao não cumprimento dos itens anteriores.

A partir das características acima colocadas, temos um estado que possui legitimidade. As leis decorrem de discussões plurais e democráticas, tendo como bem último aquilo que é bom para o comum (a sociedade). A educação é um direito humano e um dever do Poder

² O termo "libertário" utilizado refere-se ao *libertarian* de língua inglesa. No Brasil, a palavra "libertário" tem sido utilizada para designar o conjunto das ideias defendidas pelos anarcossocialistas. Compreendendo que não há arbitrariedade ou monopólio sobre as palavras, preferimos o termo "libertário" (defensor da liberdade) ou invés de "libertariano" ou "libertarista" para designar o conjunto de ideias defendidas pelo libertarianismo (*libertarianism*).

³ O anarcocapitalismo é a corrente do pensamento liberal que defende a liberdade individual (liberdades civis) e a liberdade econômica (livre mercado). Para a defesa teórica desta visão, de liberalismo sem estado, usaremos Murray Rothbard (1926-1995), pois sua defesa se dá por um princípio ético e não por uma argumentação utilitarista, como em David Friedman (1945-).

Público. Entretanto, a visão libertária tenta demonstrar que as leis são arbitrarias, o estado é ilegítimo, a busca pelo bem comum se dá em detrimento do bem individual e os direitos são geralmente deveres impostos para outros. Todo o mecanismo estatal destrói a liberdade e impede que exista autonomia no indivíduo.

Para iniciar o problema da obrigatoriedade legal da educação pode-se perguntar: de onde derivam as leis?

1.1 As leis

Existem três abordagens possíveis para pensar a origem das leis. De acordo com Rothbard (1998, p. 17, tradução nossa), em *The ethics of liberty*⁴, as leis podem ser estabelecidas:

- (a) seguindo o costume tradicional da tribo ou comunidade;
- (b) obedecendo a arbitrariedade, *ad hoc* vontade daqueles que dominam o aparato estatal; ou (c) através do uso da razão humana na descoberta da lei natural – em suma, pela servil conformidade aos costumes, por capricho arbitrário, ou pelo uso da razão humana⁵.

As melhores leis, segundo Rothbard, são aquelas apreendidas pela razão. Pode parecer estranho que em pleno século XX haja a defesa da lei natural. Porém, ele defende a lei natural porque não há motivo para temer a palavra “natural”. Apresenta o exemplo da maçã. Consiste em afirmar que se deixarmos uma maçã solta no ar ela irá cair. Este fenômeno está na natureza da maçã, é natural da maçã. Assim como o cair da maçã, duas moléculas de hidrogênio acrescidas com uma molécula de oxigênio

⁴ O livro foi recentemente traduzido por Fernando Fiori Chiocca. Cf.: ROTHBARD. *A ética da liberdade*. São Paulo: Instituto Mises Brasil, 2010.

⁵ Do original: “(a) by following the traditional custom of the tribe or community; (b) by obeying the arbitrary, *ad hoc* will of those who rule the State apparatus; or (c) by the use of man's reason in discovering the natural law—in short, by slavish conformity to custom, by arbitrary whim, or by use of man's reason”.

resultarão numa molécula de água. Que misticismo ou enigma existe nesta constatação a partir da natureza do hidrogênio, do oxigênio e da água?

O mundo é, então, formado por coisas observáveis. Não há uma homogeneidade. Decorrente disto, podemos pensar em diversas naturezas, inclusive uma natureza humana. Os questionamentos rothbardianos levantados são:

se maçãs, pedras e rosas possuem, cada uma, uma natureza específica, o homem é a única entidade, o único ser, que não possui uma natureza? Se o homem tem uma natureza, por que não pode estar aberta à observação racional e à reflexão? Se todas as coisas têm natureza, então certamente a natureza humana está aberta à inspeção; a atual rejeição brusca do conceito de natureza humana é, portanto, arbitrária e a priori (ROTHBARD, 1998, p. 10, tradução nossa)⁶.

A rejeição à ideia de lei natural ocorre, na visão de Rothbard, devido à tradição do pensamento, iniciada por Platão e seguida por Aristóteles, que não separou a política da moral⁷. Segundo Rothbard (1998, p. 18, tradução nossa), para Lord Acton, historiador britânico, os estoicos, defensores de uma doutrina filosófica em 300 a.C., “desenvolveram os princípios corretos, não-estatais, da filosofia política de lei natural, que foram relançadas no período moderno por Grotius e seus seguidores”⁸. Foi por causa dos estoicos que pôde-se pensar em princípios políticos, a partir da lei natural. Sem os detentores da moral (o estado),

⁶ Do original: “if apples and stones and roses each have their specific natures, is man the only entity, the only being, that cannot have one? And if man does have a nature, why cannot it too be open to rational observation and reflection? If all things have natures, then surely man's nature is open to inspection; the current brusque rejection of the concept of the nature of man is therefore arbitrary and a priori”.

⁷ Sobre este ponto Rothbard afirma ser a falha do pensamento grego que, ao identificar política com moral, tornou o estado o grande detentor da moral, o “representante da moral social”. A supremacia estatal pode ser encontrada em Platão e Aristóteles pois defendiam que “moralidade não era separada da religião e nem a política da moral; e em religião, moralidade e política havia apenas um só legislador e uma única autoridade”.

⁸ Do original: “developed the correct, non-State principles of natural law political philosophy, which were then revived in the modern period by Grotius and his followers”.

um pensamento político baseado em princípios racionais colocaria o direito positivo sempre à prova. É por causa disto que a natureza da lei natural é radical e não conservadora, pois:

defende a dignidade racional da individualidade humana e seu direito e dever de criticar, através de palavras e ações, qualquer instituição ou estrutura social nos termos daqueles princípios morais universais que podem ser apreendidos apenas pelo intelecto individual (JOHN WILD⁹, 1953 apud ROTHBARD, 1998, p. 19, tradução nossa)¹⁰.

Não entrando no mérito estoico apontado por Acton, a lei natural da qual Rothbard escreve está em consonância com os tomistas¹¹ que secularizaram a questão. É por este motivo que Rothbard é bem cuidadoso no início de sua “ética” em apontar previamente os ataques que uma defesa da lei natural em pleno século XX poderia receber.

Priorizamos demonstrar a argumentação rothbardiana pela defesa da lei natural, mas é preciso demonstrar o que esta defesa não é. As críticas aos que defendem a lei natural repousam sob a alegação de que toda a discussão é teológica. De fato, a sistematização da questão sempre teve a fé em seus argumentos. Este tipo de opinião reflete “uma posição agostiniana extrema que afirmava que a fé, ao invés da razão, era o único instrumento legítimo para investigar a natureza e fins apropriados do homem” (ROTHBARD, 1998, p. 04, tradução nossa)¹². De forma diferente argumentou Tomás de Aquino, que via o caminho da razão à fé. Os críticos que assumem que uma defesa da lei natural necessita de argumentos teológicos desconsideram uma tradição secular do pensamento jusnaturalista. Por outro lado, os críticos religiosos que

⁹ WILD, John Wild, **Plato's Modern Enemies and the Theory of Natural Law**. Chicago: University of Chicago Press, 1953. 176 p.

¹⁰ Do original: “the philosophy of natural law defends the rational dignity of the human individual and his right and duty to criticize by word and deed any existent institution or social structure in terms of those universal moral principles which can be apprehended by the individual intellect alone”.

¹¹ Rothbard está pensando principalmente em Grotius, jurista holandês.

¹² Do original: “an extreme Augustinian position which held that faith rather than reason was the only legitimate tool for investigating man's nature and man's proper ends”.

afirmam que a secularização da lei natural anula a fé não compreendem que “a afirmação de uma ordem de leis naturais descoberta pela razão é, por si só, nem pró nem anti-religiosa” (ROTHBARD, 1998, p. 04, tradução nossa)¹³. Se é a razão que descobre a lei natural, não faz parte da questão se tal razão ou lei é decorrente de Deus ou de qualquer outra coisa. A tradição tomista da lei natural passa por pensadores escolásticos que combateram firmemente a ideia da lei natural ser independente da vontade divina. Sobre o assunto, Suarez comentou que

mesmo que Deus não existiu, ou não fez uso de Sua razão, ou não julgou corretamente as coisas, se há no homem um ditame da razão correta para guiá-lo, ele teria a mesma natureza da lei como tem agora (SUAREZ¹⁴, 1619 apud ROTHBARD, 1998, p. 4, tradução nossa)¹⁵.

Fica fácil, ao associar a tradição da lei natural com a teologia, rejeitar toda argumentação por ser não científica ou não filosófica. Tal rejeição impede que exista uma crítica às leis estabelecidas pelos governos.

Ora, as leis estatais estão muito distantes daquelas apreendidas pelo intelecto humano. Pertencem mais à arbitrariedade daqueles que comandam o aparelho do governo. Com isto, as leis são meros caprichos dos que delegaram-se fazedores de leis. São, em última análise, uma imposição. Tal imposição se dá por violar as leis naturais descobertas pela razão, a saber, a liberdade e a autopropriedade.

¹³ Do original: “the assertion of an order of natural laws discoverable by reason is, by itself, neither pro- nor anti-religious”.

¹⁴ SUAREZ, Franciscus. **De Legibus ac Deo Legislatore**, 1619, lib. II, Cap. VI.

¹⁵ Do original: “even though God did not exist, or did not make use of His reason, or did not judge rightly of things, if there is in man such a dictate of right reason to guide him, it would have had the same nature of law as it now has”.

1.2 A liberdade

A tradição do pensamento liberal tem defendido a liberdade de modo negativo. Significa que não é apresentado o que a liberdade é, mas o que ela não é.

Antes, porém, de apresentar o que a liberdade não é, é preciso diferenciar um erro de compreensão, a saber, a diferença entre liberdade e poder. Pode-se argumentar que o homem não é livre, pois está debaixo de certas determinações de leis naturais. Afirmar que "o homem não é livre para voar" é o mesmo que afirmar que "o homem não tem o poder de voar". O que é limitado é o poder do homem e não a sua liberdade. A incapacidade (impotência) para a realização de algo não configura ausência de liberdade. O homem é livre para voar, mesmo que dentro das possibilidades e limites físicos isto seja impossível de ser realizado sem nenhum aparato.

Dito isto, a liberdade é pensada negativamente como "ausência de coação". Implica em dizer que:

Ser livre, no liberalismo, é não ser coagido a agir (a fazer ou a deixar de fazer) – é não ser obrigado a fazer, nem impedido de fazer por terceiros.

Ser livre, portanto, não deve ser confundido com "ter condições materiais de fazer", "ter recursos para fazer", "ter capacidade de fazer" alguma coisa (CHAVES, 2007, p. 11).

Temos, então, um conceito de liberdade negativo e formal. É negativo porque uma pessoa não é coagida a fazer ou não fazer algo. É formal porque a ausência de recursos não constitui a ausência da liberdade de fazer. Como afirmado anteriormente, posso ter uma incapacidade, mas a minha livre vontade é livre. Posso desejar ter algo, mesmo que não tenha como tê-lo. Sou livre de desejar e minha capacidade de não ter não significa que não sou livre.

Para Rothbard (1998, p. 33, tradução nossa), a “liberdade de adotar ideias, de escolher seus fins, é inviolável e inalienável”¹⁶. Rothbard usa a história de Robison Crusó para analisar o indivíduo isolado frente ao mundo. Segundo o autor, num lugar com uma só pessoa há liberdade não apenas no sentido filosófico do livre-arbítrio, mas também no sentido político-social. A liberdade existente é a “liberdade como ausência de abuso por outras pessoas” (ROTHBARD, 1998, p. 33, tradução nossa)¹⁷. Numa ilha, sozinho, Crusó não é interferido por terceiros em suas ações. Raciocina, deseja, escolhe e age segundo os fins deliberados. Não é levado a agir de acordo com fins estabelecidos por indivíduos ou associações de indivíduos¹⁸. A lei natural (o direito natural) é compatível com esta ideia de liberdade, pois não há coação proveniente de um indivíduo ou um grupo de indivíduos. Há uma lei que deriva da razão e não é uma imposição arbitrária, seja dos costumes ou dos que detém o poder.

No exemplo de Crusó, é propriedade dele (pertence a ele) aquilo que ele produziu. Produziu, pois para satisfazer suas necessidades básicas (consumir) é preciso que produza. Não há consumo sem produção e esta é a primeira lei natural descoberta pelo habitante solitário da ilha, após esgotar rapidamente os frutos fáceis de apanhar na natureza. É preciso que ele faça ferramentas (bens de produção) para que possa pescar, construir uma cabana, caçar, enfim adquirir bens de consumo. Em isolamento, Crusó é dono de seu próprio corpo e dos bens que ele modificou com o seu trabalho. “Sua verdadeira propriedade”, conclui Rothbard (1998, p. 34, tradução nossa),

não poderia ultrapassar o poder do seu próprio alcance. Da mesma forma, seria vazio e sem sentido para Crusó alardear que ele não possui “realmente” parte ou a totalidade do que ele produziu (talvez este Crusó seja um adversário romântico do conceito de propriedade), pois, de

¹⁶ Do original: “freedom to adopt ideas, to choose his ends, is inviolable and inalienable.”

¹⁷ Do original: “freedom as absence of molestation by other person”.

¹⁸ A interação com outras pessoas será trabalhada no subtítulo 1.5 *O mercado*, p. 29.

fato, o uso e, portanto, a propriedade já é dele. Crusoé, na realidade natural, possui a si mesmo e a extensão de si mesmo no mundo material, nem mais nem menos¹⁹.

Antes de prosseguir, faz-se necessário apontar que a liberdade pensada por Rothbard difere-se da liberdade negativa de Isaiah Berlin, filósofo britânico. O problema existente na conceituação da liberdade em Berlin está na sua imprecisão em teorizar o que seria liberdade negativa. Sua concepção deixa em aberto interpretações que ele próprio não conseguiu superar. Na última revisão de seu conceito, afirmou: "Liberdade política neste sentido é simplesmente o espaço no qual um homem pode agir sem ser obstruído por outros" (BERLIN²⁰, 1969 apud ROTHBARD, 1998, p. 216, tradução nossa)²¹. Com isto, a liberdade é "a ausência de obstáculos para escolhas e atividades possíveis" (BERLIN, 1969 apud ROTHBARD, 1998, p. 216, tradução nossa)²². O erro do conceito berliniano está em confundir a liberdade com a oportunidade. Falha ao não compreender a "liberdade negativa como a ausência de interferência física em uma pessoa ou numa propriedade de um indivíduo, com seus *direitos de propriedade justos* amplamente definidos" (ROTHBARD, 1998, p. 216, grifo do autor, tradução nossa)²³.

¹⁹ Do original "His true ownership could not extend beyond the power of his own reach. Similarly, it would be empty and meaningless for Crusoe to trumpet that he does not "really" own some or all of what he has produced (perhaps this Crusoe happens to be a romantic opponent of the property concept), for in fact the use and therefore the ownership has already been his. Crusoe, in natural fact, owns his own self and the extension of his self into the material world, neither more nor less".

²⁰ BERLIN, Isaiah. **Four Essays on Liberty**. Oxford: Oxford University Press, 1969.

²¹ Do original: "Political liberty in this sense is simply the area within which a man can act unobstructed by other".

²² Do original: "the absence of obstacles to possible choices and activities".

²³ Do original: "negative liberty as the absence of physical interference with an individual's person and property, with his *just property rights* broadly defined".

1.3 A autonomia

A liberdade, da maneira pensada por Rothbard, desemboca invariavelmente numa ideia de indivíduo, a saber, o indivíduo autônomo. Esta ética da liberdade perpassa pela autonomia individual, isto é, cada indivíduo está liberto de controle externo. Assim, pensar a liberdade de modo negativo, como apresentado anteriormente, é conceder autonomia ao indivíduo.

O aspecto ético da liberdade em Rothbard está presente em seu predecessor, Ludwig von Mises, que considerou a liberdade um postulado da moralidade. Escreveu Mises (1990b, p. 3-4, tradução nossa):

Todos os ensinamentos e preceitos da ética — sejam eles baseados em um credo religioso ou em uma doutrina secular como a dos filósofos estoicos — pressupõem essa autonomia moral do indivíduo e, portanto, apelam à sua consciência. Esses ensinamentos pressupõem que o indivíduo é livre para escolher entre vários modos de conduta e requerem que ele se comporte em conformidade com regras definidas, as regras da moralidade. Ou seja: que ele faça as coisas certas e se afaste das erradas.

É óbvio que as exortações e as repreensões da moralidade somente fazem sentido quando voltadas para indivíduos que são agentes livres. Elas são totalmente vãs quando direcionadas para escravos. É inútil dizer a um escravo o que é moralmente bom e o que é moralmente ruim. Ele não é livre para determinar seu comportamento; ele é forçado a obedecer às ordens de seu mestre. É difícil culpá-lo se ele prefere se entregar aos comandos de seu mestre ao invés de desobedecê-lo, quando se sabe que a desobediência significará a mais cruel punição não só para ele, mas também para os membros de sua família.

É por isso que a liberdade não é apenas um postulado político; ela é um postulado de toda a moralidade, seja ela religiosa ou secular²⁴.

²⁴ Do original: "All the teachings and precepts of ethics, whether based upon a religious creed or whether based upon a secular doctrine like that of the Stoic philosophers, presuppose this moral autonomy of the individual and therefore appeal to the individual's conscience. They presuppose that the individual is free to choose among various modes of conduct and require him to behave in compliance with definite rules, the rules of morality. Do the right things, shun the bad things.

A partir da citação de Mises, fica um pouco mais clara a ideia da liberdade como postulado da moralidade. Só é livre, isto é, só haverá a liberdade para cada indivíduo escolher para si próprio a ação que deseja realizar, se este indivíduo for autônomo. É por tal motivo que a liberdade é a ausência da interferência na vida e na propriedade de cada um. A ausência da liberdade conduz para a heteronomia.

Kant foi brilhante em demonstrar que uma ética deve ser um princípio racional. A razão humana é o ponto de partida para a defesa da autonomia e liberdade dos indivíduos. Existe a autonomia moral no indivíduo, pois cada um é igualmente dotado da faculdade da razão em escolher para si mesmo as suas leis. Toda ética que não vê o homem como livre, resultará em determinada heteronomia. Ora, para Kant, a heteronomia é a "fonte de todos os princípios ilegítimos da moralidade" (KANT, 1973, p. 238). São ilegítimos pois suas máximas encontram-se fora da razão. Estão ligados com os objetos.

Não há, aqui, qualquer contradição entre as ideias kantianas e o que foi apresentado por Mises e Rothbard. A ideia de liberdade é o axioma de que não se deve agredir a vida e a propriedade legítima de outros. Tal axioma é racional e válido universalmente. Pensar o contrário, de que tal violação da vida e propriedade é correta, seria aceitar que outros pudessem te agredir e tomar aquilo que te pertence. O resultado seria diferente do pensado por Kant, que via a ação humana, a vontade livre, agindo em direção da boa vontade. A ideia de liberdade proposta por

It is obvious that the exhortations and admonishments of morality make sense only when addressing individuals who are free agents. They are vain when directed to slaves. It is useless to tell a bondsman what is morally good and what is morally bad. He is not free to determine his comportment; he is forced to obey the orders of his master. It is difficult to blame him if he prefers yielding to the commands of his master to the most cruel punishment threatening not only him but also the members of his family. This is why freedom is not only a political postulate, but no less a postulate of every religious or secular morality".

Rothbard não é uma máxima que exclua a legislação universal da vontade²⁵.

1.4 O estado

Neste contexto de leis que regulam a sociedade, liberdade, autonomia e heteronomia há, na realidade social, a existência do estado. Se perguntamos sobre a natureza do homem, podemos perguntar sobre a natureza do estado. Rothbard (1998, p. 161, tradução nossa), pensando sobre o governo, escreve:

Qual é o seu papel, se há algum? A maioria das pessoas, incluindo a maioria dos teóricos políticos, acredita que uma vez que se reconheça a importância, ou até mesmo a necessidade vital, de alguma atividade específica do Estado - tais como a prestação de um código legal - admite-se, *ipso facto*, a necessidade do próprio Estado. O Estado de fato executa muitas funções importantes e necessárias: da provisão da lei ao fornecimento de polícia e bombeiros, da construção e manutenção das ruas, até a entrega de cartas. Mas isso em nada demonstra que só o Estado pode desempenhar essas funções, ou, de fato, que ele as executa razoavelmente bem²⁶.

Para Rothbard, o estado é um monopólio coercitivo. Seu exemplo inicial hipotetiza sobre a oferta de um produto. Existem diversas pessoas ofertando um mesmo produto ou serviço. Um deles tem a ideia de usar a

²⁵ Kant (1973, p. 231) escreve que devem ser rejeitadas "todas as máximas que não possam subsistir juntamente com a própria legislação universal da vontade". Isto evidentemente não acontece com as proposições de Rothbard.

²⁶ Do original: "What is its proper role, if any? Most people, including most political theorists, believe that once one concedes the importance, or even the vital necessity, of some particular activity of the State - such as the provision of a legal code - that one has *ipso facto* conceded the necessity of the State itself. The State indeed performs many important and necessary functions: from provision of law to the supply of police and fire fighters, to building and maintaining the streets, to delivery of the mail. But this in no way demonstrates that only the State can perform such functions, or, indeed, that it performs them even passably well".

força para acabar com os concorrentes. Ao final, apenas o sagaz monopolizador irá ofertar o produto/serviço, continuando a usar a força para impedir que novos concorrentes apareçam. De acordo com Rothbard, se um grupo de pessoas pedir para acabar com o monopólio do produto/serviço e com o uso da força, é bem capaz que muitos outros sejam contra pelo simples fato de associarem a oferta do produto/serviço com o monopolizador. Argumentariam que a ausência de tal monopólio resultaria na ausência do produto/serviço que os beneficiam. É um tanto óbvio que todos iriam se beneficiar se mais pessoas pudessem ofertar o mesmo produto/serviço, mas é exatamente o contrário que ocorre com a defesa da existência de um estado. O estado é como o monopolizador, porém

arrogou para si próprio um monopólio compulsório sobre os serviços policiais e militares, a provisão da lei, a tomada de decisão judicial, a casa da moeda e o poder de criar dinheiro, as terras improdutivas (o "domínio público"), as ruas e estradas, os rios e águas costeiras e os meios de entrega de correspondência (ROTHBARD, 1998, p. 162, tradução nossa)²⁷.

Entre as atividades que propiciam ao estado manter seu monopólio, está a polícia e os tribunais. Com o monopólio de tais atividades o estado é capaz de manter seu monopólio através da coerção. Além disto, é o responsável por julgar e validar todos os contratos feitos entre os seus cidadãos. Estes dois controles estatais servem para assegurar o que Rothbard (1998, p. 162, tradução nossa) aponta como "o poder crucial para extrair suas receitas pela coerção"²⁸. Refere-se, aqui, aos impostos.

A ironia para com o leitor cético faz Rothbard propor que alguém possa definir o que é imposto sem incluir a ideia de roubo. Para ele,

²⁷ Do original: "In particular, the State has arrogated to itself a compulsory monopoly over police and military services, the provision of law, judicial decision-making, the mint and the power to create money unused land ("the public domain"), streets and highways, rivers and coastal waters, and the means of delivering mail".

²⁸ Do original: "the all-important power to extract its revenue by coercion".

imposto é roubo. É o uso de um aparato coercitivo para pilhar, tomar e roubar a propriedade daqueles que estão debaixo do subjugo do estado. Todos os cidadãos recebem seus rendimentos de forma voluntária (trocam, compram, doam, recebem). Somente ladrões e o estado tomam à força os bens de terceiros.

É preciso, entretanto, apontar os erros da argumentação a favor dos impostos. Rothbard (1998, p. 163, tradução nossa) apresenta quatro contradições na defesa que afirma serem voluntários os impostos. Afirma-se isto, pois o imposto

é um método para que todos possam certificar-se que todos os outros pagam por um projeto unanimemente desejado. Assumindo que todos em uma área, por exemplo, desejam que o governo construa uma represa, mas se A e B contribuem voluntariamente para o projeto, eles não podem ter certeza de que C e D não vão "fugir" das suas responsabilidades similares. Portanto, todos os indivíduos, A, B, C, D, etc., cada um dos quais desejam contribuir para a construção da barragem, concordam em coagir o outro através da tributação. Assim, o imposto não é realmente coerção²⁹.

A primeira contradição neste tipo de argumento está na impossibilidade de unir aquilo que é voluntário com a coerção. Nas palavras de Rothbard (1998, p. 163, tradução nossa), "uma coerção de todos contra todos não a torna 'voluntária'"³⁰.

A segunda contradição reside no problema de taxar o quanto cada indivíduo está disposto a pagar. No exemplo da represa, mesmo que todos os indivíduos estejam voluntariamente dispostos a contribuir para a sua construção, o valor que cada um estiver disposto a pagar é diferente, e muitas vezes o valor fixado para cada um é maior do que aquele que o

²⁹ Do original: "is a method for everyone to make sure that everyone else pays for a unanimously desired project. Everyone in an area, for example, is assumed to desire the government to build a dam; but if A and B contribute voluntarily to the project, they cannot be sure that C and D will not 'shirk' their similar responsibilities. Therefore, all of the individuals, A, B, C, D, etc., each of whom wish to contribute to building the dam, agree to coerce each other through taxation. Hence, the tax is not really coercion".

³⁰ Do original: "a coercion of all-against-all does not make any of this coercion 'voluntary'".

indivíduo voluntariamente estaria disposto a pagar. Ora, se um indivíduo está disposto a pagar R\$ X e a contribuição definida é R\$ X+1, de maneira alguma tal indivíduo está voluntariamente contribuindo para a construção da represa.

A terceira contradição está na constatação de que qualquer serviço estabelecido pelos impostos é muito maior do que se fosse estabelecido através do financiamento voluntário. Torna-se ilógico dizer que o que foi estabelecido pelos impostos seja voluntário somente pelo motivo de todos coagirem a todos a pagar, de modo a se certificarem que ninguém descumpriu com o seu dever.

A quarta e última contradição, apontada por Rothbard, está na impossibilidade de saber se todos contribuem voluntariamente. No caso da represa, um ambientalista iria contribuir voluntariamente para a sua construção? Basta a existência de uma única pessoa contrária ao financiamento para que a argumentação acerca da voluntariedade esteja errada.

Porém, podem argumentar que a rebeldia de uma única pessoa não poderia invalidar um projeto de governo democrático. É exatamente sobre este ponto a tentativa de Rothbard (1998, p. 164, tradução nossa) em invalidar o argumento popular de "que, em governos democráticos, o ato de votar faz o governo e todas as suas atividades e competências verdadeiramente 'voluntárias'"³¹.

A crítica inicial a este argumento é que mesmo se uma maioria apoiasse as ações do governo não se pode concluir que todos experimentam voluntariamente este ato. Um assassinato será sempre um assassinato, mesmo que muitos tolerem e aceitem o ato. Afirmar que a democracia é voluntária implica em dizer que se uma maioria apoia o genocídio de uma minoria, os indivíduos mortos apenas "cometeram suicídio voluntário" (ROTHBARD, 1998, p. 164, tradução nossa)³².

³¹ Do original: "It is also contended that, in democratic governments, the act of voting makes the government and all its works and powers truly 'voluntary'".

³² Do original: "voluntarily committed suicide".

O segundo problema para com a voluntariedade da democracia está no problema da representatividade. Vota-se em representantes, não em medidas pontuais. Neste ponto, Rothbard traz a argumentação de Lysander Spooner, jurista e anarquista norte-americano, expressa em *No Treason - The Constitution of No Authority*. Os governantes eleitos

não são nossos empregados, nossos agentes, nossos procurador e nem nossos representantes . . . [pois] nós não nos tornamos responsáveis pelos seus atos. Se um homem é meu empregado, agente ou procurador, eu necessariamente me torno responsável pelos seus atos realizados dentro dos limites do poder que eu confiei a ele. Se eu confiei a ele, como meu agente, quer com um poder absoluto, ou qualquer poder que seja, sobre as pessoas ou propriedades de outros homens que não eu mesmo, eu com isso necessariamente me torno responsável perante estas outras pessoas por quaisquer danos que ele possa causar a elas, desde que ele aja dentro dos limites do poder que eu concedi a ele. Porém, nenhum indivíduo que possa ser lesado danos sobre sua pessoa ou propriedade, através dos atos do Congresso, pode chegar aos eleitores individuais e responsabilizá-los pelos atos de seus supostos agentes ou representantes. Este fato prova que estes pretensos representantes do povo, de todo mundo, são na realidade os representantes de ninguém (SPOONER³³, 1973 apud ROTHBARD, 1998, p. 165, tradução nossa)³⁴.

O argumento sobre o qual repousa a decisão da maioria também contém erros. Mesmo com o voto obrigatório, existente no Brasil, é possível a eleição sem o consentimento da maioria. Na última eleição presidencial (ocorrida em 2010), a candidata eleita recebeu 55.752.529

³³ SPOONER, Lysander. **No Treason**: The Constitution of No Authority. Colorado Springs, Colo: Ralph Myles, 1973.

³⁴ Do original: "they [the elected government officials] are neither our servants, agents, attorneys, nor representatives. . . [for] we do not make ourselves responsible for their acts. If a man is my servant, agent, or attorney, I necessarily make myself responsible for all his acts done within the limits of the power I have intrusted to him. If I have intrusted him, as my agent, with either absolute power, or any power at all, over the persons or properties of other men than myself, I thereby necessarily make myself responsible to those other persons for any injuries he may do them, so long as he acts within the limits of the power I have granted him. But no individual who may be injured in his person or property, by acts of Congress, can come to the individual electors, and hold them responsible for these acts of their so-called agents or representatives. This fact proves that these pretended agents of the people, of everybody, are really the agents of nobody".

votos. Uma manobra chamada “votos válidos” demonstra que 56% apoiam o novo governo. Porém, se for levado em conta o número de abstenções e votos brancos e nulos, a porcentagem de apoio foi de 41%, visto o total de 135.804.433 de eleitores. “Eleições não estabelecem qualquer tipo de consentimento voluntário nem mesmo pelos próprios eleitores do governo” (ROTHBARD, 1998, p. 164, tradução nossa)³⁵. É exatamente sobre o problema da legitimação das eleições que Spooner (1973 apud ROTHBARD, 1998, p. 165, tradução nossa) é novamente citado:

Na verdade, no caso dos indivíduos, seus votos efetivos não podem ser considerados provas de consentimento. . . . Pelo contrário, deve-se considerar que, sem que seu consentimento sequer tenha sido pedido, um homem se encontra cercado por um governo que ele não pode abdicar; um governo que o obriga a efetuar pagamentos em dinheiro, a prestar serviços e a abrir mão do exercício de muitos de seus direitos naturais, sob o risco de pesadas punições. Ele vê também que outros homens exercem esta tirania sobre ele pelo uso da cédula eleitoral. Ademais ele vê que, se ele mesmo a usasse, ele teria alguma chance de se aliviar da tirania dos outros, ao sujeitá-los a sua própria. Resumindo, ele se encontra, sem seu consentimento, em tal situação que, se ele usar a cédula eleitoral, ele pode se tornar um mestre, se ele não usar, ele deve se tornar um escravo. E ele não tem mais nenhuma alternativa a não ser essas duas. Em sua defesa, ele empreende a segunda. Seu caso é análogo ao de um homem que foi obrigado a ir à guerra, onde ele tem que ou matar outros, ou ele mesmo ser morto. Porque se, para salvar sua própria vida em uma guerra, um homem tenta tirar a vida de seus oponentes, não deve ser deduzido que a guerra seja de sua própria escolha. Tampouco em disputas com cédulas eleitorais – que é um mero substituto para a bala – porque se, como sua única chance de autopreservação, um homem usa uma cédula eleitoral, não deve ser deduzido que a disputa seja uma que ele entrou voluntariamente; que ele voluntariamente tenha apostado todos os seus próprios direitos naturais contra os dos outros, para serem perdidos ou ganhados através do mero poder dos números³⁶.

³⁵ Do original: “Neither does voting establish any sort of voluntary consent even by the voters themselves to the government”.

³⁶ Do original: “In truth, in the case of individuals their actual voting is not to be taken as proof of consent. . . . On the contrary, it is to be considered that, without his consent having even been asked a man finds himself environed by a government that he cannot

A única conclusão lógica para definir o estado é a afirmação de que

Se, então, o imposto é obrigatório e é, portanto, indistinguível de roubo, logo o Estado, que subsiste pelos impostos, é uma enorme organização criminosa muito mais formidável e bem-sucedida do que qualquer outra máfia "privada" da história (ROTHBARD, 1998, p. 166, tradução nossa)³⁷.

1.5 O mercado

A existência da lei natural faz o homem concluir racionalmente que é livre e, portanto, não pode ser coagido a fazer ou deixar de fazer algo; que tudo o que transforma pelo seu trabalho é sua propriedade e que é autônomo, visto que é o motor de suas ações.

Tudo funciona perfeitamente com o exemplo do solitário Crusoe, porém o mundo não é formado por pessoas isoladas. É neste contexto de convívio com o outro que Rothbard irá pensar o mercado.

No início de *Power and Market*, Rothbard (2009, p. 1047, tradução nossa) descreve o mercado como "o arranjo social de trocas voluntárias

resist; a government that forces him to pay money render service, and forego the exercise of many of his natural rights, under peril of weighty punishments. He sees, too, that other men practice this tyranny over him by the use of the ballot. He sees further, that, if he will but use the ballot himself, he has some chance of relieving himself from this tyranny of others, by subjecting them to his own. In short, he finds himself, without his consent, so situated that, if he uses the ballot, he may become a master, if he does not use it, he must become a slave. And he has no other alternative than these two. In self-defense, he attempts the former. His case is analogous to that of a man who has been forced into battle, where he must either kill others, or be killed himself. Because, to save his own life in battle, a man attempts to take the lives of his opponents, it is not to be inferred that the battle is one of his own choosing. Neither in contests with the ballot-which is a mere substitute for a bullet-because, as his only chance of self-preservation, a man uses a ballot, is it to be inferred that the contest is one into which he voluntarily entered; that he voluntarily set up all his own natural rights, as a stake against those of others, to be lost or won by the mere power of numbers".

³⁷ Do original: "If, then, taxation is compulsory, and is therefore indistinguishable from theft, it follows that the State, which subsists on taxation, is a vast criminal organization far more formidable and successful than any "private" Mafia in history".

de bens e serviços"³⁸. Neste sentido, o autor está pensando poder e mercado como excludentes. Numa relação, ou melhor, num arranjo voluntário não há relação de poder. O mercado é este contexto de convívio no qual cada indivíduo relaciona-se com os demais firmando acordos e contratos que julgarem benéficos para si próprios.

Tal arranjo social é bem diferente do arranjo existente com o estado. Este, realiza acordos de maneira unilateral. Aos indivíduos não é dada a opção de escolha. Os contratos estatais não são voluntários. Em suma, não há liberdade para cancelar um contrato feito pelo estado. Os indivíduos obedecem o acordo firmado por terceiros. Como mostrado anteriormente, não há voluntariedade no estado, há imposição.

O mercado é, então, o arranjo livre, isto é, sem coerção. Só haverá coação se o estado resolver regular, arbitrar ou controlar as trocas voluntárias de bens e serviços dos indivíduos. Tal coação pode se dar na forma de monopólio cedido ou concedido a determinada prestação de serviço (por exemplo o setor energético e de saneamento básico), ou através do alistamento militar obrigatório e da convocação para trabalhar nas eleições.

Pensar em mercado é pensar em ação. A teoria rothbardiana segue a tradição da escola austríaca de economia. Foi a partir de Ludwig von Mises, que Rothbard pensou acerca da ação. Mises (1990a), na *magnum opus Ação Humana*, colocou as bases para se pensar economia. Economia é pensar a ação humana, ciência que designou de praxeologia. Tendo isto em vista, todos os homens agem e o fazem por serem dotados de razão. A ação é uma escolha racional. Sendo assim, o mercado é o arranjo no qual os indivíduos agem. Se a ação humana constitui o íntimo da pesquisa econômica, é preciso, então, compreender como os homens agem.

De acordo com Mises (1990a, p. 23), o homem age porque "está ansioso para substituir uma situação menos satisfatória por outra mais satisfatória". É necessário que exista um desconforto para com sua

³⁸ Do original: "the social array of voluntary exchanges of goods and services".

situação atual e que sua mente imagine uma situação na qual o desconforto é anulado ou diminuído. Além disto, é preciso “a expectativa de que um comportamento propositado tenha o poder de afastar ou pelo menos aliviar o seu desconforto” (MISES, 1990a, p. 23). Com isto, temos homens que agem (e agir é agir racionalmente) escolhendo e visando situações que subjetivamente considerem satisfatórias. Se o desconforto, a imaginação, a expectativa e a ação são realidades para o sujeito agente, é somente o homem, em sua individualidade que sabe os fins e meios de suas ações.

Apesar desse caráter individual, o homem não consegue, sozinho, colocar todos seus desconfortos distantes de si. É deste motivo que resulta o arranjo voluntário. O homem percebe que trocar algo com outros homens é satisfatório para si e para os outros. Porém, este arranjo não pode ser deduzido previamente. Não há como prever qual será a função melhor exercida por cada um e, assim, conseguir melhor eficiência de todas as ações. Muito menos é possível, para um homem ou grupo de homens, conhecer as motivações subjetivas que levam os homens a agir. Hayek, outro economista da escola austríaca, investigou este problema do conhecimento.

Para Hayek (2010), o conhecimento está disperso na sociedade e a maneira com a qual os homens superam este problema é o mercado. São as disposições internas dos agentes que movem as relações entre eles. Se o conhecimento está disperso e cada indivíduo tem um conhecimento, o processo de mercado é que irá alocar melhor os recursos e conhecimentos na sociedade.

É neste sentido que Rothbard, ao teorizar a partir da história de Crusoé, trata da inter-relação entre indivíduos com a chegada de Sexta-feira.

A economia revelou uma grande verdade sobre a lei natural da interação humana: que não só a *produção* é essencial para a prosperidade e sobrevivência do homem, mas também a troca. Em suma, Crusoé, em sua ilha ou em parte

dela, pode produzir peixes, enquanto Sexta-feira, em sua parte, pode plantar trigo, ao invés de ambos tentarem produzir ambas mercadorias. Pela troca de parte do peixe de Crusoé por alguma do trigo de Sexta-feira, os dois homens podem melhorar significativamente a quantidade de peixes e de pães que ambos podem desfrutar. Este grande ganho para os dois homens só é possível graças a dois fatos primordiais da natureza - leis naturais - nos quais toda a teoria econômica é baseada: (a) a grande variedade de habilidades e interesses dentre cada pessoa; e (b) a variedade de recursos naturais nas áreas geográficas. Se todas as pessoas fossem igualmente habilidosas e igualmente interessadas em todos os assuntos, e se *todas* as áreas de terra fossem homogêneas, não haveria espaço para as trocas. Mas, no mundo como ele é, a oportunidade de especialização nos melhores usos para a terra e para as pessoas permite que as trocas se multipliquem vastamente e aumentem imensamente a produtividade e a qualidade de vida (a satisfação dos desejos) de *todos* que participam delas (ROTHBARD, 1998, p. 35, grifo do autor, tradução nossa)³⁹.

A decisão de trocar peixes por trigo é uma decisão de Crusoé e Sexta-feira. Não há como prever ou estabelecer a quantidade correta para a troca entre os bens serem justas. As trocas são justas quando não há coação, perda de liberdade, para nenhum dos dois. Toda demarcação de quanto vale cada produto é uma interferência do julgamento subjetivo dos agentes. Se os homens agem buscando uma situação de menos desconforto, significa que somente irão efetuar uma troca quando o valor acordado for satisfatório para ambos. É nesta efetivação da satisfação que

³⁹ Do original: "Economics has revealed a great truth about the natural law of human interaction: that not only is *production* essential to man's prosperity and survival, but so also is exchange. In short, Crusoe, on his island or part thereof, might produce fish, while Friday, on his part, might grow wheat, instead of both trying to produce both commodities. By exchanging part of Crusoe's fish for some of Friday's wheat, the two men can greatly improve the amount of both fish and bread that both can enjoy. This great gain for both men is made possible by two primordial facts of nature-natural laws-on which all of economic theory is based: (a) the great variety of skills and interests among individual persons; and (b) the variety of natural resources in geographic land areas. If all people were equally skilled and equally interested in all matters, and if *all* areas of land were homogeneous with all others, there would be no room for exchanges. But, in the world as it is, the opportunity for specialization in the best uses for land and people enables exchanges to multiply vastly and immensely to raise the productivity and the standard of living (the satisfaction of wants) of *all* those participating in exchange".

se encontra a voluntariedade do acordo firmado (muito diferente do acordo promovido pelo estado).

Temos, assim, concluído a análise da ação voluntária e livre, e as suas consequências no mercado livre e da ação violenta e coercitiva e suas consequências na intervenção econômica. Superficialmente, parece para muitas pessoas como se o livre mercado fosse um lugar caótico e anárquico, enquanto a intervenção do governo impusesse valores da ordem e da comunidade sobre esta anarquia. Na verdade, a praxeologia – economia – mostra-nos que a verdade é bem o contrário. Podemos dividir a nossa análise sobre os efeitos diretos, ou palpáveis, e os indiretos, efeitos ocultos, dos dois princípios. Diretamente, a ação voluntária – livre troca – leva para o benefício mútuo de ambas as partes para a troca. Indiretamente, como as nossas investigações têm mostrado, a rede destes intercâmbios livre na sociedade – conhecido como o "livre mercado" – cria um mecanismo delicado e até mesmo inspirador de harmonia, afinação e precisão na alocação de recursos produtivos, na decisão sobre os preços, e suavemente, mas rapidamente, na orientação do sistema econômico para a maior satisfação possível dos desejos de todos os consumidores. Em suma, não só o livre mercado beneficia diretamente todas as partes e as deixa livres e sem coação; mas também cria um instrumento poderoso e eficaz da ordem social. Proudhon, aliás, escreveu melhor do que ele sabia quando ele chamou de "Liberdade, a mãe, não a filha, da ordem" (ROTHBARD, 2009, p. 1024, tradução nossa)⁴⁰.

⁴⁰ Do original: "We have thus concluded our analysis of voluntary and free action and its consequences in the free market, and of violent and coercive action and its consequences in economic intervention. Superficially, it looks to many people as if the free market is a chaotic and anarchic place, while government intervention imposes order and community values upon this anarchy. Actually, praxeology—economics—shows us that the truth is quite the reverse. We may divide our analysis into the direct, or palpable, effects, and the indirect, hidden effects of the two principles. Directly, voluntary action—free exchange—leads to the mutual benefit of both parties to the exchange. Indirectly, as our investigations have shown, the network of these free exchanges in society—known as the "free market"—creates a delicate and even awe-inspiring mechanism of harmony, adjustment, and precision in allocating productive resources, deciding upon prices, and gently but swiftly guiding the economic system toward the greatest possible satisfaction of the desires of all the consumers. In short, not only does the free market directly benefit all parties and leave them free and uncoerced; it also creates a mighty and efficient instrument of social order. Proudhon, indeed, wrote better than he knew when he called 'Liberty, the Mother, not the Daughter, of Order'".

2 Duas educações

A partir do que foi apresentado no capítulo anterior, podemos pensar em dois tipos de educação: obrigatória e não obrigatória (livre).

Politicamente, a educação obrigatória teve um início. Torna-se necessário discutir em termos históricos o surgimento de uma educação enquanto direito a ser assegurado pelo estado. Em contrapartida, há de se explicar o motivo de se defender a não obrigatoriedade num contexto de democratização do ensino.

Antes da investigação e análise histórica, é preciso, inicialmente, tratar sobre a questão da obrigatoriedade. Já foi expresso o sentido de obrigatoriedade enquanto obrigatoriedade constitucional. A educação está submetida a princípios de legalidade, obrigatoriedade, compulsoriedade, coercitividade e executoriedade. Significa que a educação tem previsão legal (legalidade); a educação é obrigatória por lei (obrigatoriedade); ao Ministério Público é creditado o poder de polícia para compelir os pais a enviarem seus filhos e os manterem devidamente matriculados na escola (compulsoriedade); contra os que se negarem a enviar seus filhos para a escola há meios para coagi-los a fazê-lo (coercitividade); e forma para cobrar a negligência para com a educação (executoriedade) (QUINTINO⁴¹, 2008 apud VILA, 2009). Dentro de tais termos, abordaremos obrigatoriedade como a defendida por lei. Ao longo da argumentação, entraremos nos outros princípios.

Com o sentido jurídico exposto, haverão duas alternativas (sob a ótica da obrigatoriedade) para o modo como o estado irá encarar a educação. Primeiramente há a educação garantida por lei e somente poderá ser colocada em prática se as pessoas forem obrigadas a frequentar o local de ensino determinado. Outra forma de encarar a

⁴¹ QUINTINO, Elisio de Almeida. **A verdadeira natureza jurídica dos Conselhos de Fiscalização Profissional e seus Aspectos Polêmicos**: Aprofundamento e Reflexões. Rio de Janeiro: Fernão Júris, 2008.

educação, para o estado, é não obrigar a educação, ou seja, não tomar partido nas decisões dos cidadãos. Ambas as abordagens constituem um escopo histórico e ideológico distinto. É mister apontar a construção teórica e histórica de cada abordagem.

2.1 Educação obrigatória

Tomamos como educação obrigatória o projeto constitucional de proporcionar amplo acesso à educação para os cidadãos. Isto se dá através de um projeto constitucional e legal que determine a obrigatoriedade da educação para todos.

É preciso pensar a educação enquanto direito e que direitos podem apenas ser garantidos através de um corpo, uma organização, que designamos como estado.

Uma educação garantida a todos faz parte das recentes democracias ocidentais.

2.1.1 Surgimento histórico

Murray Rothbard (1999), em seu livro *Education: free and compulsory*, aponta diversos momentos, em diversas partes do mundo, nos quais a educação passou a ser tratada como questão de estado. Neste aspecto o surgimento de uma educação obrigatória institucionalizada por um estado é bem recente. Rothbard mostra que a Prússia foi o primeiro estado a ter um sistema de educação compulsória. Sobre este momento histórico escreve:

Foi o rei Frederico Guilherme I quem inaugurou o sistema de educação compulsória prussiano, o primeiro sistema nacional na Europa. Em 1717, ele ordenou a frequência obrigatória para todas crianças nas escolas estatais e, em atos posteriores, seguiu com a disposição para a construção de mais escolas (ROTHBARD, 1999, p. 25, tradução nossa)⁴².

Frederico Guilherme I, segundo rei na Prússia, pertencia à Casa de Hohenzollern. Esta dinastia era calvinista desde 1613 e promovia o pietismo. Se, para o pietismo, os leigos devem participar das decisões da igreja, o mesmo pensamento pode ser transferido para o campo social e educacional. Sob a influência do pietista August Hermann Francke (discípulo de Philipp Jakob Spener, pai do pietismo), refugiado na Prússia após ser expulso de Leipzig na Saxônia, foram construídas cerca de duas mil escolas durante o reinado do segundo rei da Prússia. "O ideal pietista mudou a educação na Prússia, os estudantes foram desenvolvidos com um sentido de dever – tanto como cristãos e quanto sujeitos do estado prussiano" (GANSE, 2007, tradução nossa)⁴³. Todas as transformações decorrem da "‘descoberta do indivíduo’ ao fornecer uma forma cristã ao individualismo e à mentalidade prática de uma Europa que estava em transição para os tempos modernos" (NOLL, 1990, p. 153)⁴⁴. Neste sentido,

os pietistas, através do seu complexo bem-estar social educacional da Universidade de Halle, inspiraram a monarquia prussiana para instituir um "Estado Pietista", que integrou os ensinamentos pietistas do dever, obediência e disciplina sobre o caráter nacional prussiano. O zeloso Frederico Guilherme I, filho de Frederico I da Prússia, usou

⁴² Do original: "It was King Frederick William I who inaugurated the Prussian compulsory school system, the first national system in Europe. In 1717, he ordered compulsory attendance of all children at the state schools, and, in later acts, he followed with the provision for the construction of more such schools".

⁴³ Do original: "The Pietist ideal changed education in Prussia; students were instilled with a sense of duty - both as christians and as subjects of the Prussian state".

⁴⁴ Max Weber (2001, p. 152), em *Ética protestante*, faz referência diversas vezes ao pietismo de Philipp Jakob Spener (mestre de Francke). Entre as notas de seu livro afirma ironicamente: "Que Frederico Guilherme I chamasse o pietismo de religião para a classe ociosa é mais indicativo de um próprio pietismo de que aquele de Spener e de Francke. Mesmo este rei sabia muito bem porque abriria seu reino aos pietistas através de sua declaração de tolerância".

as doutrinas do pietismo como um meio de unir os interesses calvinistas e luteranos, bem como incutir seus ensinamentos para o mundo secular das forças armadas, da educação e dos sistemas de bem-estar prussianos (MCCARTER, 2004, tradução nossa)⁴⁵.

Juntamente com o pietismo, o iluminismo encontrou terreno fértil com Frederico II, sucessor de Frederico Guilherme I, amante de artes e literatura. A liberdade de expressão e culto decretadas durante seu reinado devem muito à amizade que tinha com o filósofo Voltaire. No campo educacional, Frederico II fundou escolas elementares numa continuidade ao desenvolvimento de uma escolaridade pública (ROTHBARD, 1999).

O quarto sucessor da coroa prussiana, Frederico Guilherme III, também seguiu com as disposições do tio-bisavô. O seu ministro, Barão vom Stein, em 1810 decretou avaliações estatais, certificação de professores e dois anos depois o sistema de educação prussiano possuía supervisores para as escolas estabelecidas, sejam nas cidades ou no campo (ROTHBARD, 1999). Zeller, um dos discípulos de Pestalozzi, foi encarregado de dirigir a Escola Normal da Prússia (LOPES, 1943, p. 196)⁴⁶. Com o decorrer do reinado de Frederico Guilherme III o estado controlava desde a educação infantil até a profissional. O modelo prussiano foi estendido para todo território germânico. “Na Alemanha”, escreve Harry Wiese (2005, p. 40),

antes de Pestalozzi, o ensino elementar era relativamente fraco. O conteúdo consistia em aulas de religião, leitura, escrita e aritmética. O efetivo ensino dessas disciplinas era considerado suficiente para a formação de um homem íntegro e prático. Pestalozzi enriqueceu o currículo, ampliou

⁴⁵ Do original: “The pietists, through their welfare-educational complex at the University of Halle, inspired the Prussian monarchy to institute a ‘State Pietism’ that integrated the pietist teachings of duty, obedience, and discipline into the Prussian national character. The zealous Frederick William I, son of Frederick I of Prussia, used the doctrines of pietism as a means to unite Calvinist and Lutheran interests, as well as to inculcate its teachings into the secular world of Prussia's military, education, and welfare systems”.

⁴⁶ Para uma biografia mais apurada de Karl August Zeller consultar *The american journal of education*, de Henry Barnard (1859, p. 305-308).

conteúdos e criou uma metodologia de ensino adequada ao cultivo da inteligência prática.

Nesta construção histórica temos um grande encontro de ideias. Há de um lado o pensamento de que é preciso educar o homem por inteiro e do outro de que alcançar a divindade resulta em transformação do indivíduo. A salvação precisa ser sentida no corpo, na vida, no cotidiano.

No mesmo século da instituição da educação prussiana estoura a revolução na França. O ideário que levantou o povo contra a aristocracia irá criar uma educação amplamente assegurada. Na França,

a Constituição revolucionária de 1791 decretou instrução primária obrigatória para todos. O governo não podia fazer muito no começo para efetivar esses princípios, mas tentou fazer o melhor (ROTHBARD, 1999, p. 29, tradução nossa)⁴⁷.

Uma das ações foi tornar a língua culta francesa oficial, para unificar o território. Apesar das medidas, foi somente com Napoleão que a educação tornou-se um sistema melhor administrado.

A Europa passava por transformações profundas. Conforme o iluminismo avançava, os estados caminhavam para a modernidade. Tais ideais de tolerância às liberdades irão marcar um período de laicidade. Estado e igreja são separados. Neste novo contexto político-social a educação torna-se o meio pelo qual a humanidade atingiria as luzes. O esclarecimento chegava pelo caminho da educação. Foi seguindo este caminho que ocorreram as transformações políticas europeias.

Em contrapartida, haviam as colônias europeias. Em tais colônias o iluminismo demorou para se instalar. A demora foi bem maior em terras lusófonas. Portugal demorou a ceder aos “estrangeirismos” ingleses. Marquês de Pombal (embaixador em Londres e primeiro-ministro) tentou aproximação. A dificuldade para sair de um modelo feudal pode

⁴⁷ Do original: “The revolutionary Constitution of 1791 decreed compulsory primary instruction for all. The Government could not do much to put these principles into effect at first, but it tried its best”.

relacionar-se com o fato de que a maioria da população portuguesa era de analfabetos.

O Brasil conhecerá um progresso apenas com a vinda da família real para o Rio de Janeiro. Com a família real surge o Banco do Brasil e melhorias de infraestrutura. Em seguida à vinda da realeza, há a declaração da independência. É neste momento que a educação começa a figurar entre os assuntos tratados pelos governantes⁴⁸.

No Brasil, a democratização do ensino é bem tardia. Ao longo dos 500 anos, diversas formas de educar apareceram. Somente na época da ditadura militar, após 1964, é que se pensou, efetivamente, na ampliação do ensino e sua obrigatoriedade⁴⁹.

A educação no período colonial está inteiramente ligada aos jesuítas. Educar era a maneira de transmitir a cultura (costumes e credos). Para Regis de Moraes, apesar da briga dos jesuítas com senhores de escravos, no Norte do país, e da defesa da liberdade indígena no Sul; a Companhia de Jesus trouxe "um vasto sonho imperialista que quis substituir a cultura aqui vigente então pela ibérica" (MORAIS, 1989, p.75). A europeização, pensa o autor, "teve mais êxito do que costumeiramente imaginamos" (MORAIS, 1989, p.75).

Neste período, a primeira reforma na educação veio por parte do Marquês de Pombal que expulsou, em 1759, os jesuítas de Portugal e das colônias. As escolas propostas por Pombal teriam as aulas régias, nas quais haveriam o estudo de Latim, Grego, Filosofia e Retórica.

A organicidade da educação jesuítica foi consagrada quando Pombal os expulsou levando o ensino brasileiro ao caos, através de suas famosas 'aulas régias', a despeito da existência de escolas fundadas por outras ordens religiosas, como os Beneditinos, os franciscanos e os Carmelitas (NISKIER, 2001, p. 34).

⁴⁸ Isto é claro num panorama da evolução constitucional sobre a educação no Brasil que veremos a seguir.

⁴⁹ Apesar do ensino estar ligado à dominação ideológica do período histórico, como apontado mais adiante.

Embora possa-se criticar a educação fornecida pelos jesuítas, suas escolas eram uma das poucas se não a única forma dos brasileiros se educarem. Por causa disto foi criado um novo imposto em 1772, chamado de subsídio literário.

Dessa forma, foi implantado o novo sistema educacional que deveria substituir o sistema jesuítico. Aberto que estava à modernidade européia, incorporou partes de discursos sobre a ação do Estado na educação e passou a empregá-lo para ocupar o vácuo que foi deixado com a saída dos jesuítas, pelo menos no que diz respeito ao controle e gestão administrativa do sistema escolar (SECO; AMARAL, 2006).

Assim, como em outras partes do mundo, a educação brasileira teve seu início com grupos religiosos. O ideal iluminista, na figura do Marquês de Pombal (ministro de 1750 a 1777), trouxe a responsabilidade da educação para o estado. Com o término da administração de Pombal, a educação enquanto tema de governo esfria.

No Brasil, após a declaração da independência, pouco foi feito pela educação. "Em 1823, na assembléia constituinte de então, seus membros aludem à necessidade de se colocar em discussão o ensino no Brasil" (MORAIS, 1989, p. 98). As discussões diminuem, dando prioridade à criação de uma universidade. Contudo, fica decidido no artigo 250 da Constituição que haverão escolas primárias, ginásios e universidades no Império. Mas,

como costuma acontecer em nossa realidade, um substancial enunciado que não foi cumprido, pois houve uma rala distribuição de escolas elementares pelo território nacional, sempre de modo extremamente precário e desigual (MORAIS, 1989, p. 98).

A Constituinte não deu atenção para a temática educacional. O tema voltou às discussões em 1834 com o Ato Adicional à Constituição. Tal Ato descentralizou a responsabilidade pela educação, ficando a cargo de cada província proporcionar o acesso ao ensino.

Foi somente em 1891 que o Brasil teve sua constituição separando a igreja do estado. Porém, as poucas menções ao ensino ou escolas apenas afirmam que o ensino deveria ser leigo nas escolas públicas.

A constituição de 1934 durou pouco tempo. Apesar de ter efetivamente vigorado por apenas um ano, pouco do que apresentava foi colocado em prática. Entretanto, começava nesta constituição uma preocupação maior com a educação, apesar de ainda colocar a família como provedora de educação. Afirmava:

Art 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.

Art 150 - Compete à União:

a) fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País;

b) determinar as condições de reconhecimento oficial dos estabelecimentos de ensino secundário e complementar deste e dos institutos de ensino superior, exercendo sobre eles a necessária fiscalização;

c) organizar e manter, nos Territórios, sistemas educativos apropriados aos mesmos;

d) manter no Distrito Federal ensino secundário e complementar deste, superior e universitário;

e) exercer ação supletiva, onde se faça necessária, por deficiência de iniciativa ou de recursos e estimular a obra educativa em todo o País, por meio de estudos, inquéritos, demonstrações e subvenções.

Parágrafo único - O plano nacional de educação constante de lei federal, nos termos dos arts. 5º, nº XIV, e 39, nº 8, letras a e e, só se poderá renovar em prazos determinados, e obedecerá às seguintes normas:

a) ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos;

b) tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de o tornar mais acessível;

c) liberdade de ensino em todos os graus e ramos, observadas as prescrições da legislação federal e da estadual;

d) ensino, nos estabelecimentos particulares, ministrado no idioma pátrio, salvo o de línguas estrangeiras;

e) limitação da matrícula à capacidade didática do estabelecimento e seleção por meio de provas de inteligência e aproveitamento, ou por processos objetivos apropriados à finalidade do curso;

f) reconhecimento dos estabelecimentos particulares de ensino somente quando assegurarem a seus professores a estabilidade, enquanto bem servirem, e uma remuneração condigna (BRASIL, 1934).

Em 1937, Getúlio Vargas deixa de ser presidente e torna-se ditador. Uma nova constituição é elaborada. O Estado Novo alegava para a União a função de “fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude” (BRASIL, 1937).

Com as liberdades tolhidas pelo governo de Vargas, Eurico Gaspar Dutra elabora uma mesa para a promulgação de outra constituição em 1946. No Artigo 166 pode-se ler que “a educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana” (BRASIL, 1946).

A ditadura militar, instaurada em 1964, necessitava de uma nova constituição. No ano de 1967 a nova constituição estabelece que “o ensino dos sete aos quatorze anos é obrigatório para todos e gratuito nos estabelecimentos primários oficiais” (BRASIL, 1967).

É com este histórico que podemos afirmar que a educação obrigatória passa a ser tratada com maior afinco na época da ditadura militar. Juntamente com a obrigatoriedade e gratuidade do ensino, o governo insere, em 1969, as disciplinas de Educação Moral e Cívica (EMC) e Organização Social e Política Brasileira (OSPB). Ambas as disciplinas logo tornarem-se a forma mais fácil de transmitir a ideologia do estado, especialmente através das diretrizes aprovadas em 1971. O ideal no qual o estado brasileiro buscava manter-se enquanto estrutura e ideologia.

Ainda sob o regime militar, é promulgada a Lei 5.692 em agosto de 1971. Emílio Médici, presidente, assina uma lei de diretrizes e bases para a educação nacional. A obrigatoriedade é tratada de uma maneira diferente. Difere-se dos ideais de solidariedade humana de Gaspar Dutra.

A educação começa a ser vista pelos dirigentes do estado, de acordo com o primeiro artigo da Lei 5.692, como forma de:

proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania (BRASIL, 1971).

O ideal máximo do controle estatal sobre a educação fica expresso no artigo de abertura da lei. A educação como subserviente da ideologia estatal deve qualificar para o trabalho e preparar para a cidadania. Não há autorrealização possível se as potencialidades individuais devem servir ao tecnicismo ou à prática de uma conduta social previamente estabelecida.

Ainda que seja possível apontar uma tendência de dividir a responsabilidade da educação entre União, Estados, Distrito Federal, Territórios, Municípios, empresas, família e comunidade em geral (como aponta o Artigo 41 da Lei 5.692); o controle educacional era estatal. Em seguida ao Artigo 41, a lei é enfática na questão da obrigatoriedade. A sociedade toda era responsável em fazer valer o aspecto compulsório da educação. O Parágrafo único declarava que:

Respondem, na forma da lei, solidariamente com o Poder Público, pelo cumprimento do preceito constitucional da obrigatoriedade escolar, os pais ou responsáveis e os empregadores de toda natureza de que os mesmos sejam dependentes (BRASIL, 1971).

Com o término da ditadura militar, há abertura para criticar o material didático tendencioso utilizado pela ditadura e o modelo de educação tecnicista adotado. A palavra "democracia" é mais do que nunca utilizada como adjetivo e uma educação democrática torna-se lema.

Apesar das possibilidades críticas não questionou-se a obrigatoriedade da educação. Era preciso superar o problema acesso-qualidade, construindo mais escolas e melhorando a qualidade dos professores e, conseqüentemente, do ensino. A educação obrigatória e

gratuita foi vista como um ganho para a população menos favorecida economicamente.

Com a queda do muro de Berlim, em 1989, os pensadores de viés comunista começaram a combater o inimigo “neoliberal”. Era preciso defender as conquistas da educação obrigatória para que o liberalismo não privatizasse a educação e continuasse a dominar os oprimidos.

2.1.2 Argumentos

Vimos que a educação obrigatória possui um começo. Foi historicamente iniciada no século XVIII. Os fatos, entretanto, possuem pressupostos filosóficos e ideológicos. É necessário investigar quais são os argumentos para a criação de um projeto legal visando a compulsoriedade da educação.

Faz parte da história da educação o pensamento de que a educação deve formar um homem completo. O ponto de partida é pensar que o homem, através da educação, pode desenvolver-se. A multiplicidade de áreas que podem ser estudadas, bem como a diversidade de “vir-a-ser” colaboram com a argumentação de que é preferível um ensino obrigatório para as crianças, pois possibilitaria adultos melhores. O melhoramento não faz parte de um ideal moral (embora a humanidade já tenha pensado desta forma) que afirma que uma sociedade mais evoluída decorre de pessoas melhores educadas. Os “adultos melhores” são os indivíduos que conseguiram um desenvolvimento a partir das possibilidades diversificadas e plurais existentes na cultura. O domínio da língua escrita e falada, a autonomia de pensamento e expressão e o “capital cultural” absorvido, independente da área e do que “chegou a ser” o indivíduo, é o que constitui um adulto melhor dentro de suas possibilidades. Esta ideia é clara se pensarmos no conceito de onilateralidade marxista. Para Tozoni-Reis (2007),

o conceito de onilateralidade é definido como a apropriação plena do-ser-humano pelo ser humano, um “vir a ser” humano expresso pela idéia de pessoa humana como ser natural universal, social e consciente: onilateral”⁵⁰.

Para que o ganho cultural da educação obrigatória não seja perdido, uma vez que é hoje defendido por nações desenvolvidas ou em desenvolvimento, é preciso procurar argumentos e fatores que continuem validando este feito histórico.

Gimeno Sacristán pensa que a educação obrigatória possui uma função social e cultural, e é o marco das civilizações democráticas contemporâneas. “Se não há racionalidade comum para defender, se não há cultura com algum componente universal”, pergunta Gimeno Sacristán (1999, p. 13) na introdução de *Poderes instáveis em educação*,

que sentido lhes damos e como podemos manter instituições, que, como a escola pública, têm entre suas mais elevadas funções oportunizar um primeiro espaço público para sair do regionalismo e caminhar para a igualdade a partir da heterogeneidade da partida?

A defesa da educação obrigatória reside no ganho histórico. “A escola pública é uma aposta histórica a favor da igualdade, porque possibilita o acesso à educação àqueles que não têm recursos próprios” (GIMENO SACRISTÁN, 2001, p. 95). É somente com uma educação obrigatória e pública que se respeitará a diversidade e pluralidade. O respeito à individualidade consiste no tratamento compreensivo que apenas um ambiente igual a todos pode proporcionar.

A defesa da educação obrigatória para o século XXI está neste projeto de construção de uma escola compreensiva. Com a comunidade tendo boa parte da educação nas mãos, evita-se a crítica da intervenção estatal. O modelo também não se opõe a uma defesa da pluralidade, visto

⁵⁰ Cf: MARX, Karl. **Manuscritos económicos-filosóficos**. Edições 70. 1993.

que a igualdade diferencia-se de uniformidade. As diferenças existem, mas não fazem parte do ponto de partida.

2.1.3 Um plano de igualdade

A igualdade de oportunidade pode ser apontada como o norte da argumentação a favor da educação obrigatória. Com o avanço do pensamento acerca da educação pensou-se no tratamento igual para todo ser humano e nos conteúdos básicos universais que proporcionariam uma vida mais plena.

O tratamento constitucional, iniciado na Prússia, aliou a ideia da garantia da educação com a instituição de um estado forte. O pensamento pietista uniu a ideia de um novo homem espiritual com a de um novo homem material.

A igualdade, o direito à educação, decorre deste modo de pensar. A transformação individual é iniciada a partir de uma ação coletiva. A educação é algo demasiado importante para ser tratado no âmbito do indivíduo. Quando não há uma garantia plena do acesso à educação logo aparecem defensores de uma não escolarização. O resultado é dar um passo para trás, é negar o ganho social de uma instituição pública, como a escola gratuita.

2.2 Educação não obrigatória

Até aqui está clara a abordagem política deste projeto. Vimos a história, os argumentos e o plano de igualdade da educação obrigatória. É preciso, então, delinear a proposta deste trabalho apresentando: o que seria uma educação não obrigatória.

De antemão, pode-se erroneamente concluir que negar uma educação obrigatória é negar a ideia de uma educação. Pode-se também concluir que os resultados de uma educação não obrigatória é um não ensino, um acultramento, uma desigualdade.

Tendo em vista os eventuais problemas de uma conclusão prévia acerca da educação obrigatória, o primeiro passo é conceituar o que queremos dizer com “educação não obrigatória”.

2.2.1 Definição terminológica e aprofundamentos

Afinal de contas o que realmente seria uma educação não obrigatória? Primeiramente é preciso afirmar o que uma educação não obrigatória não é. Temos de deixar de lado interpretações e ideias já previamente fixadas nos leitores da educação.

A não obrigatoriedade não está relacionada com uma pedagogia livre, isto é, com uma proposta pedagógica que visa ampliar a participação do aluno e retirar do contexto educacional as relações de poder existentes na escola. Significa que quando afirmamos que uma educação não deve ser obrigatória não falamos de uma nova forma de educar. Não está em discussão o uso de uniformes, o volume do alarme, o tipo de conteúdo, o número de alunos, o método de avaliação, a relação professor-aluno, as grades nas janelas, as punições, o papel do coordenador, a cor das paredes, o espaço de recreação, o tipo de material didático, o uso de tecnologias de informação e comunicação.

É claro, e diversos estudos demonstram, que um certo número de alunos por m² é melhor, que determinados métodos de avaliação são mais justos, que o uso de uniforme impede (até certo grau) discriminações sociais, que portões abertos ensinam responsabilidade pessoal, que determinadas formas e cores nas salas de aula podem ajudar ou atrapalhar na concentração dos alunos. Apesar disto, existe ainda um

problema anterior. Existe o direito à educação. As consequências, como outros direitos, são deveres, isto é, toda a criança deve ir para a escola.

É acerca deste dever que pensamos numa educação não obrigatória. Pessoas não podem ser obrigadas a ir para algum lugar, e é exatamente isto que nossas leis legislam. Não são oferecidas alternativas para o “educar-se”, pois somente haverá ensino nos moldes determinados pelo estado, ou dentro dos parâmetros regidos por lei.

Ainda sobre os direitos e deveres da educação, o direito à educação resulta num dever do estado em fornecer e garantir o serviço/direito que a lei lhe exige. Economicamente, alguém precisa financiar a educação. A maneira que as sociedades resolveram o problema do financiamento foi através da aplicação de parte da cobrança de impostos e taxas.

Uma educação não obrigatória é, então, aquela existente voluntariamente na sociedade, sem que exista qualquer meio coercitivo para obrigar quem quer que seja a instruir-se, educar-se, escolarizar-se. Posto isto, é necessário que a educação esteja ausente de qualquer projeto constitucional ou legal para que tal educação possa existir.

2.2.2 A favor dos ricos?

Se defendemos a separação entre educação e governo, então a proposta de uma educação não obrigatória favorece os ricos? Este é, sem dúvida, o questionamento mais frequente no debate sobre a educação estatal.

Se a educação não fosse obrigatória por lei, então temos de investigar o motivo que leva os pais a enviar seus filhos para a escola e se continuariam “investindo” na educação dos mesmos caso a educação estatal fosse extinta. É preciso investigar se a escola particular é um fenômeno, um componente, da educação da elite.

Uma conta simples poderia resolver o questionamento. Sem a cobrança de impostos para financiar a educação, haveriam escolas de baixo custo que providenciassem educação para uma demanda tão grande de crianças filhas das classes de baixa renda? A existência de tais escolas afastaria a crítica de que um projeto de educação não obrigatória é um projeto de dominação.

Antes porém, é preciso diferenciar a proposta de educação não obrigatória com políticas neoliberais. A confusão é presente. Maria Célia Borges Dalberio apresenta três argumentos, baseados em Pablo Gentili, da retórica neoliberal para justificar a decadência da escola pública. De acordo com Dalberio (2009, p. 46-47), o discurso é justificado (1) pela má gestão dos recursos públicos e pela ineficiência do estado, (2) pela má formação dos professores e (3) pela não adequação da escola ao mercado. Com isto, o neoliberalismo consegue adeptos para justificar o não investimento em educação e a privatização do ensino.

Uma educação não obrigatória não possui nenhum destes três elementos apresentados por Dalberio. Primeiro, porque uma educação não obrigatória não se caracteriza por uma privatização do setor educacional. Não é uma privatização nos termos comumente conhecidos como “venda para grandes corporações”. A discussão está no plano da não necessidade de obrigar indivíduos a frequentar um determinado local com um determinado fim. Em segundo lugar, o neoliberalismo, como apresentado pela autora citada, é o ideal político de favorecer setores (classes) incentivando a liberdade econômica ao mesmo tempo em que cerceia o indivíduo. É, assim, marcado por um governo que pretende manter-se no poder com políticas de favorecimento das elites (que continuarão apoiando-o em troca de favores que resultem num constante enriquecimento).

O problema que queremos apresentar é anterior. Mesmo que o estado fosse o mais eficiente possível, que houvesse formação continuada e os professores tivessem ótimos salários e motivações, e que a escola não possuísse uma educação para o mercado de trabalho, conseguindo

educar para a vida; ainda assim a educação obrigatória seria um erro. Por que um erro? Porque é eticamente condenável⁵¹.

A continuação da argumentação de Dalberio (2009, p. 47) recai sobre a ideia de que querer separar estado e educação é uma postura “conservadora, é libertar os indivíduos para propósitos econômicos e controlá-los para propósitos sociais”. As consequências seriam:

um setor educacional menos regulamentado, de qualidade e privatizado para os ricos e [...] escolas públicas rigidamente controladas e patrulhadas, recebendo poucas verbas e com professores sem remuneração decente, para as classes menos favorecidas (DALBERIO, 2009, p. 47-48).

Este modo de pensar, a nosso ver, é caracterizado por alguns descuidos para com a ciência econômica. Em primeiro lugar, há um descuido para com a ideia de valor. Como vimos, os homens agem buscando diminuir seus desconfortos. Se o desconforto é pessoal, portanto, subjetivo, logo o valor atribuído às coisas também o é. O valor subjetivo é o que vai determinar, para cada indivíduo, quanto está disposto a trocar pelo bem educação.

Dito isto é preciso compreender que, existente o problema da dispersão do conhecimento na sociedade, a única maneira de proporcionar que as pessoas desejosas de educação a consigam é através de um livre mercado. Conteúdos, estruturas, modelos de ensino irão concorrer entre si. Irão sobreviver as escolas que, empreendedoristicamente, conseguirem antecipar os anseios das pessoas.

O terceiro descuido é a compreensão de que quando há intervenção do governo em algum setor, este tende a ter custos maiores. Isso se dá pela própria natureza do governo. Estes, não precisam ter lucro em seus empreendimentos, devido ao fato de seus provimentos serem advindos da cobrança de impostos. Portanto, não é necessária uma gestão impecável para controlar custos, gastos e ganhos. Além disto, ao tributar

⁵¹ Ver item 3.2.

de todas as formas sobre as escolas com impostos sobre materiais (bens de consumo), sobre imóveis, sobre folha de pagamento, sobre contas e outros o governo contribui para o encarecimento do serviço prestado. Outra forma de intervenção, resultante do aumento de preço das escolas, é a burocracia existente para se abrir um local de ensino⁵². A dificuldade para a abertura de escolas permite que apenas os que conseguirem transpor tal burocracia, consigam abrir suas escolas. Não é sem motivo que há grandes instituições de ensino e, para elas, é muito melhor que o governo continue interferindo na educação. Elas ficam com seu mercado

⁵² Inicialmente, é de responsabilidade das Secretarias Estaduais de Educação a autorização para que se instale uma escola (seja de ensino fundamental, médio, especial ou técnico). Para que se autorize o funcionamento da instituição é necessário que o diretor esteja com documentação em ordem, isto é, possua RG, CPF, curriculum vitae, endereço, diploma de pedagogo com habilitação em administração escolar ou pós-graduação em educação. Além dos documentos do diretor, são necessários documentos do imóvel onde se realizarão as aulas. São eles: Contrato de Locação do imóvel (ou imóveis), registrado(s) em Cartório de Registro de Títulos e Documentos; ou escritura/contrato de compra e venda do imóvel em nome da Mantenedora ou dos sócios; cópia da planta do prédio aprovado pela Prefeitura Municipal ou planta assinada por profissional com registro no CREA (Conselho Regional de Engenharia e Arquitetura) que será responsável pela veracidade dos dados; todas as dependências da planta deverão ser numeradas e suas destinações discriminadas, pelo número, numa legenda na planta; Laudo Técnico firmado por Engenheiro ou Arquiteto, com registro no CREA, responsabilizando-se pelas condições de habitabilidade do prédio para o fim proposto; Anotação de Responsabilidade Técnica (ART) do profissional e relativo ao serviço (elaboração e assinatura de planta e Laudo Técnico), devidamente preenchida e paga; cópia do CREA do Engenheiro responsável; descrição sumária das salas de aula (quadro) - nº na planta, área quadrada, nº de alunos cabíveis (1,2 alunos por metro quadrado); relação de mobiliário de cada sala de aula; descrição dos laboratórios, sala de informática, sala de leitura/biblioteca, com a metragem quadrada das dependências; descrição do material didático: especificação - quantidade, e descrição do local para educação física: área coberta, área descoberta, área total, nº na planta. A Mantenedora deve apresentar: cópia de contrato social e últimas alterações, com registro no Cartório de Títulos e Documentos; cópia do cartão do CNPJ; termo de responsabilidade registrado em Cartório (modelo geralmente fornecido pelas Secretarias de Educação); cópia de CPF e RG dos sócios da mantenedora e endereço completo; requerimento endereçado ao responsável pelo órgão local/regional das Secretarias de Educação, solicitando autorização para funcionamento do estabelecimento escolar. Juntamente com estes documentos, é necessário enviar o Regimento Escolar, assinado pelo Diretor e Plano de curso (no caso de cursos técnicos). Com a aprovação publicada no Diário Oficial do Estado, a escola deverá enviar: Plano Escolar; Plano de Curso (com os dados curriculares de cada disciplina de curso); grade curricular com a distribuição de disciplinas por dia/hora da semana, e calendário escolar prevendo o mínimo de 200 dias letivos no ano civil e 800 horas efetivas de aula (CONTEÚDOESCOLA, 2004 apud CELETI, 2009). CONTEÚDOESCOLA. **Instalação de Escola de Ensino fundamental, Educação Especial, Ensino Médio e outras**. São Paulo, 2004. Disponível em: <<http://www.conteudoescola.com.br/site/content/view/65/61/>>. Acesso em: 15 out. 2009.

garantido e livre de concorrência. Se fosse mais fácil abrir escolas, elas deveriam ser muito boas, isto é, ter um ótimo custo benefício se não quisessem fechar suas portas.

Dito isto, não parece plausível o questionamento que uma educação para além do controle do estado seria ofertada apenas para os ricos. A interferência do governo favorece as grandes instituições e desfavorece as pequenas escolas, que lutam para que possam cumprir todas as obrigações impostas por lei. Foi a partir desta forma de ver que se desenvolveu o estudo de James Tooley⁵³. Se menores regulamentações favorecem apenas os ricos, como explicar a existência de escola privadas de baixo custo em países do terceiro mundo da África e da Ásia? O livro de James Tooley (2009), *The Beautiful Tree: A personal journey into how the world's poorest people are educating themselves*, é uma prova empírica de que é o excesso de regulamentação estatal o responsável por fechar iniciativas de ensino privado para classes menos favorecidas.

A pesquisa de Tooley mostra que na “Nigéria, Índia, Paquistão e China, diversas famílias pobres tem preferido pagar pela educação de seus filhos ao invés de matriculá-los em instituições públicas” (CELETI, 2009). Num encontro com pais na Índia, Tooley interroga sobre o envio das crianças para o ensino público. A resposta é certa: “Eles [professores]... os tratam como escravos” (TOOLEY, 2009, p. 17, tradução nossa)⁵⁴.

Pode-se afirmar que algo parecido ocorre no Brasil. Há muito mais professores habilitados e com ensino superior lecionando. O INEP publicou um estudo em 2009 apontando que dos professores do ensino básico 68,5% possuem ensino superior e os docentes do ensino médio com este grau de formação são 93,4% (PESTANA, 2009, p. 27). Apesar disto, os pais indianos, entrevistados por Tooley, possuíam uma resposta acerca da

⁵³ Dr. Tooley é Professor de Política Educacional e o diretor do centro de pesquisa E.G. West da Universidade de Newcastle. Também é presidente do Education Fund, Orient Global.

⁵⁴ Do original: “They even beat the children very badly, treat them as slaves”.

qualificação dos professores: “Eles podem ser muito bons estudando, mas não são muito bons ensinando” (TOOLEY, 2009, p. 17, tradução nossa)⁵⁵.

A questão levantada por Tooley mostra a existência de uma mentalidade com a qual alguns sujeitos afirmam que certos indivíduos não são capazes o suficiente para decidirem sobre determinadas questões pertencentes às suas vidas pessoais. Por este motivo, faz-se necessário uma pequena ajuda por parte de pessoas mais esclarecidas para que indivíduos possam escolher melhor do que escolheriam. É afirmar que os pais são ignorantes, para utilizar o termo do autor, “*ignoramus*” (TOOLEY, 2009, p.128).

Os países pobres têm conseguido financiamentos milionários com os países desenvolvidos. Mas para que continuem “melhorando” a educação, precisam demonstrar que seus índices têm melhorado. É preciso que exista uma ampla rede de educação. Tal educação, é claro, será gerida pelo estado. Mais alunos devem frequentar as escolas gratuitas, provas nacionais devem fazer parte do calendário escolar e professores mais preparados devem lecionar.

Todas as políticas educacionais decorrem da crença de que escolas privadas são para os ricos. Entretanto, a realidade demonstra a existência de escolas privadas de baixo custo, tanto nas favelas de grandes centros urbanos quanto em regiões rurais; tanto em democracias africanas quanto em regimes autoritários asiáticos (como é o caso da China).

Tooley (2009) apresenta também o esforço estatal para fechar escolas. O excesso de regulamentação tem sido responsável pelo fechamento de diversas destas escolas. A argumentação pode ser válida sob a ótica de que o governo visa evitar que uma escola sem a estrutura adequada seja usada por crianças que visa proteger. Por outro lado, as regulamentações exigidas para escolas privadas (como um tamanho certo de área de lazer de acordo com o número de alunos) não são cumpridas

⁵⁵ Do original: “they might be very good at studyng, but they are not very good at teaching”.

pelas escolas estatais. Ninguém pode oferecer uma educação abaixo do padrão determinado pelo estado, a não ser, é claro, o próprio estado.

Com isto, a defesa estatal de uma educação de caráter obrigatório assemelha-se muito com interesses particulares por parte dos governantes, independente de sua visão político-ideológica. É preciso que burocratas, intelectuais, juristas, pedagogos e outra série de especialistas conduzam os indivíduos no caminho seguro da obrigatoriedade educacional.

A defesa de uma educação não obrigatória não é uma defesa a favor dos ricos. É uma defesa a favor de todos. É admitir que ninguém deva se adequar aos projetos elaborados por terceiros sem que exista consentimento. Uma lei que obrigue todas as crianças a frequentar uma escola viola a liberdade individual. Além desta violação, este tipo de legislação sumariamente admite que o indivíduo não pertence a ele próprio, visto que é uma lei que determina o uso do corpo para se estar presente na instituição escolar.

2.2.3 Um plano de liberdade

Se uma educação obrigatória possui um plano de igualdade, a não obrigatoriedade nos leva ao plano de liberdade. Existe aqui a defesa das livres formas de educar-se, inclusive da escolha pela não educação.

Os indivíduos estão a todo instante diante da possibilidade da ação. Sartre já apontava isto ao dizer que a vivência humana é angústia. É angústia porque a todo instante o homem precisa escolher, tomar uma decisão, agir. Infelizmente, talvez seja mais fácil delegar a terceiros a responsabilidade das ações pessoais. Se a educação estatal é de péssima qualidade, sempre há políticos, gestões e práticas que podem servir como bode expiatório. Pode-se culpar, por exemplo, um modelo de gestão

pública dos recursos ou um modelo pedagógico como a progressão continuada.

A problemática é que o excesso de ajuda governamental auxilia os indivíduos a não se sentirem participantes de suas vidas. São a todo instante mimados por aqueles que, com ótimas intenções, criaram mecanismos responsáveis pela realização pessoal do povo.

Certamente a educação é algo desejável. Por ser desejável não precisa apresentar caráter compulsório. O problema está na compreensão do termo liberdade. Se de um lado argumenta-se que o homem deve ser livre para escolher sua educação, temos a contra-argumentação de que um homem sem educação não é livre para escolher. Sobre tema similar (homem faminto), Ben O'Neill (2008, tradução nossa) escreve:

Esta concepção de liberdade combina dois tipos muito diferentes de liberdade: a liberdade da coerção de outros homens e a liberdade da obrigação pessoal de ter de satisfazer as próprias necessidades básicas de sobrevivência⁵⁶.

O primeiro tipo refere-se à liberdade entendida como ausência de coerção. Neste sentido, ninguém deve ser obrigado a efetuar determinada ação sem o seu consentimento. O segundo tipo de liberdade não exclui a liberdade do indivíduo em delegar a terceiros a tarefa da educação. Tudo está correto se a tarefa é executada de forma voluntária. A voluntariedade pode ser compreendida tanto como uma relação econômica de mútuo benefício (troca voluntária) quanto sob a ótica da caridade privada (relação na qual o benefício subjetivo conta mais do que o benefício material). O problema surge quando, para satisfazer o segundo tipo de liberdade, exclui-se o primeiro. O estado assistencialista, com sua educação obrigatória,

⁵⁶ Do original: "This conception of liberty conflates two very different types of freedom: freedom from coercion by other men and freedom from the personal requirement of satisfying our own basic survival needs".

não faz nada para apaziguar a contradição entre a liberdade do homem e a liberdade da natureza — ele simplesmente sacrifica a primeira tentando obter a segunda (O'NEILL, 2008, tradução nossa)⁵⁷.

A defesa da educação não obrigatória tem como base a premissa de que é eticamente condenável o uso coercitivo da lei, seja para obrigar indivíduos a frequentarem uma instituição ou para obrigar terceiros a financiarem os indivíduos escolhidos.

É preciso colocar lado a lado as propostas de educação enunciadas para um estudo mais aprofundado.

⁵⁷ Do original: "does nothing to reconcile the contradiction between freedom from men and freedom from nature — it merely sacrifices the former in an attempt to obtain the latter".

3 Obrigatoriedade *versus* Liberdade

No capítulo anterior vimos dois projetos distintos de educação. Um projeto de educação obrigatória, visando diminuir as diferenças iniciais, proporcionaria um ambiente de equidade. Por outro lado, um projeto de não obrigatoriedade educacional exigiria responsabilidade dos indivíduos a partir de um ambiente de liberdade.

Em ambas abordagens sobre “como” o estado pode agir perante a regulamentação ou desregulamentação, temos a teoria pautada em diretrizes legais. Por existir diferenças entre o que é instituído por lei e o que é efetivamente feito pelos homens, torna-se necessário pensar sobre as ações. Este capítulo possui como proposta discutir a ação dos homens e suas escolhas a partir das propostas políticas já apresentadas.

Seria possível conciliar propostas antagônicas? Para além de responder esta pergunta, temos um problema de partida. Ambas as argumentações partem de uma análise da ação humana. Gimeno Sacristán (1999, p. 30) escreve que a

análise da ação tem uma grande virtualidade para nós. Por um lado, nos é mostrada como unidade de análise apropriada ao fato de que a educação em seu sentido mais genuíno, é ação de pessoas, entre pessoas e sobre pessoas. O que acontece no mundo educativo tem muito a ver com os agentes que dão vida, com suas ações, às práticas sociais que acontecem nos sistemas educativos e em torno dos mesmos. Não se trata de negar o poder das estruturas criadas, prévias à existência dos agentes concretos que nascem nelas, mas de ressaltar o valor das ações e o papel dos sujeitos para entender a educação e sua possível transformação - posição esta que introduz certo otimismo social e pedagógico.

Logo em seguida, o autor espanhol cita que “só os indivíduos agem, e não as instituições sociais e outras estruturas coletivas

semelhantes” (GINER⁵⁸, 1997 apud GIMENO SACRISTÁN, 1999, p. 30). José Gimeno Sacristán, citando Salvador Giner, aponta algo já escrito anteriormente. O economista austríaco Ludwig von Mises publicou o seu tratado de economia, *Ação humana*, em 1949. Para estudar a ação humana, Mises (1990, p. 40) afirma que “o único processo viável para interpretação e análise da ação humana é o proporcionado pela compreensão e análise do nosso próprio comportamento propositado”. É preciso levar a análise da ação humana às últimas consequências para extrair um pouco mais das visões antagônicas.

São visões antagônicas, pois para Gimeno Sacristán é preciso evitar que a análise da ação humana recaia no estudo do indivíduo. O fator social e cultural é determinante para defender a educação obrigatória. Mises, ao contrário, irá pelo caminho de que, economicamente, ao garantir a educação obrigatória, o estado atrapalha o cálculo de valor subjetivo, impedindo que as pessoas escolham (ajam) da melhor maneira possível.

3.1 A função social da educação

Os conflitos entre a constatação de que os homens agem recaem na máxima de que o mercado faz com que tudo e todos sejam tratados como meros objetos e mercadorias. Existiria um poder no mercado de coisificação do ser humano.

Devido a essa falha no mercado, é preciso pensar sob o aspecto da função social da educação. É necessário que as ações dos indivíduos não violem os outros. Em outras palavras, existe uma função social na educação que o mercado não é capaz de gerir. É preciso descentralizar a

⁵⁸ GINER, Salvador. **Intenciones humanas, estructuras sociales:** pare una lógica situacional. En: Cruz, M., Acción humane. Barcelona. Ariel. Págs. 21-126)

gestão da educação, mas ainda manter determinadas diretrizes para não mercadorizar o ensino.

A defesa da não interferência estatal (governamental) na educação precisa lidar com dois tipos de argumentos: (1) de que o mercado é incapaz de fornecer um serviço básico e (2) de que o governo precisa estipular regras para não transformar a educação de direito em produto.

Sobre o segundo ponto, da função do governo, devemos perguntar:

Qual é o seu papel, se há algum? A maioria das pessoas, incluindo a maioria dos teóricos políticos, acredita que uma vez que se reconheça a importância, ou até mesmo a necessidade vital, de alguma atividade específica do Estado - tais como a prestação de um código legal - admite-se, *ipso facto*, a necessidade do próprio Estado. O Estado de fato executa muitas funções importantes e necessárias: da provisão da lei ao fornecimento de polícia e bombeiros, da construção e manutenção das ruas, até a entrega de cartas. Mas isso em nada demonstra que só o Estado pode desempenhar essas funções, ou, de fato, que ele as executa razoavelmente bem (ROTHBARD, 1998, p. 161, tradução nossa)⁵⁹.

Uma educação de caráter inclusivo tem sido ofertada exclusivamente pelo governo. Nada mais coerente do que defender a manutenção de uma ação boa. É uma ação boa porque é desejável que exista um mínimo de escolaridade para os indivíduos. Por outro lado, como o governo tem se saído em executar a tarefa que propôs? Não é de admirar que a qualidade da educação esteja ruim. A culpa, entretanto, nunca recai sobre o fato de que o governo é incapaz de educar. A culpa é da gestão, da má alocação ou dos poucos recursos, da falta de incentivo aos docentes, da busca por estatísticas ou das propostas pedagógicas.

⁵⁹ Do original: "What of government, the State? What is its proper role, if any? Most people, including most political theorists, believe that once one concedes the importance, or even the vital necessity, of some particular activity of the State - such as the provision of a legal code - that one has *ipso facto* conceded the necessity of the State itself. The State indeed performs many important and necessary functions: from provision of law to the supply of police and fire fighters, to building and maintaining the streets, to delivery of the mail. But this in no way demonstrates that only the State can perform such functions, or, indeed, that it performs them even passably well".

Pensando na realidade africana, Tooley pergunta "O que os leva a crer que farão o correto desta vez?" (TOOLEY, 2009, p. 140, tradução nossa)⁶⁰. Mais dinheiro é necessário para educar, mas os recursos serão destinados às mesmas instituições e governos.

Constatar a ineficiência estatal não é desejar apenas que a educação seja desacreditada para vender as escolas aos barões do ensino. Constatar a ineficiência é pensar que, da forma como a educação tem sido tratada e gerida, não é possível creditar qualquer função para o estado.

O problema de pensar assim nos leva ao primeiro argumento: de que o mercado é incapaz de fornecer um serviço básico. A incapacidade, como já foi dito, está na coisificação das pessoas. Uma educação de mercado trata professores, alunos e ensino como produtos.

Rothbard, em *Power and Market*, coloca poder e mercado como antagonicos. Assim o faz porque o mercado é "o arranjo social de trocas voluntárias de bens e serviços" (2009, p. 1047, tradução nossa)⁶¹. Neste sentido, a educação de mercado é uma troca voluntária entre agentes, enquanto a educação de estado é uma imposição.

A obrigatoriedade da educação consiste em usar meios coercitivos para que os pais mandem seus filhos para uma escola. Se, porventura, existir o argumento no qual os pais são livres para escolher uma educação privada, há ainda a obrigatoriedade. Além da obrigatoriedade, há o controle (ainda que brando) do currículo básico a ser ensinado e, não obstante, há o controle de quais escolas podem operar, fornecer o serviço. Portanto, se há a transformação de indivíduos em meros objetos, isto se dá por conta do estado. Pais são objetos, crianças são objetos, escolas são objetos, professores são objetos, conteúdos são objetos. Todos fazem parte do esquema de educação em massa proposto pelo governo. Ao contrário, se existem trocas voluntárias de bens e serviços, há cobrança para que os contratos sejam obedecidos. Não seria proveitoso, economicamente, que uma instituição de ensino obrigasse a população a

⁶⁰ Do original: "Why did they believe that they would get it right this time?".

⁶¹ Do original: "the social array of voluntary exchanges of goods and services".

frequentar suas salas. E ainda menos popular se o conteúdo ensinado nestas salas fosse de péssima qualidade⁶².

“É assim que o estado se comporta continuamente”, afirma Thomas Woods (2006, tradução nossa):

Ele não precisa interagir com as pessoas ou ter qualquer consideração por suas preferências e direitos; muito menos ele se sente na necessidade de negociar termos satisfatórios com elas. Ele sempre pode agir unilateralmente, de modo que, ao indivíduo, não reste outra alternativa senão aceitar o que quer que o estado tenha determinado em relação a questões como o quanto de sua propriedade será expropriada, o que seu filho aprenderá na escola ou para onde ele será enviado para lutar e morrer⁶³.

Uma educação de mercado é diferente porque qualquer pessoa pode decidir se o preço ou o serviço está fora do que julga coerente. Com isto, nenhum acordo é firmado e procura-se outros serviços e outras faixas de preços mais adequadas para que a troca seja mutuamente benéfica. O sistema de preços não é o ente malvado que precifica e coisifica tudo, mas é o responsável por tornar a cooperação social possível (WOODS, 2006). Diferente do estado, não podemos sair por aí obrigando as pessoas a nos darem serviços e bens, mas temos de estar dispostos a oferecer algo em troca para que os acordos sejam benéficos para ambas as partes.

A obrigação da educação atropela o julgamento subjetivo do valor da educação. É bem capaz que, com este atropelamento, o valor atribuído seja até menor do que valeria sem a obrigatoriedade. Se alguém está com fome e procura o melhor meio para satisfazer sua necessidade certamente dará muito maior valor ao prato de comida do que aquele que foi obrigado a comer o mesmo prato. A comida é a mesma. Tem a mesma

⁶² Sou grato a Thomas Woods por elucidar a questão.

⁶³ Do original: “This is how the state behaves all the time. It need not interact with people justly or with any concern for their preferences or rights at all, much less actually arrive at mutually satisfactory terms with them. It may act unilaterally, and the individual has no recourse other than to accept whatever the state determines with regard to how much of his property will be expropriated, what his children will be taught in school, or where he must be sent to fight and die”.

temperatura, mesmo aroma, mesma quantidade, mesma qualidade e mesmo valor nutritivo. O que comeu obrigado pode provavelmente pensar num envenenamento.

Obrigar a educação não é justamente forçar de forma coercitiva um prato de comida que não se deseja? Por mais que seja nutritivo, o indivíduo não queria comer naquele momento. É possível que queira comer depois, é por este motivo que o valor das coisas é subjetivo. Depende de inúmeros fatores, inclusive o fator tempo. Um planejamento central da educação ignora, por completo, as disposições, as necessidades e as vontades dos indivíduos.

Além disto, a educação escolarizada tem um grande papel de controle sobre os indivíduos. Pedagogia, para Popkewitz (2003, p. 36, tradução nossa),

é o dispositivo de inscrição de governar. Suas técnicas intelectuais mapeiam o interior dos pais e filhos para torná-los visíveis e passíveis de governo. O local de inscrição é o mapeamento da "razão" que ordena a ação e participação das crianças – os princípios que ordenam a solução de problemas, pensamento e tomada de decisão das crianças. Mas o "sistema da razão", classificado pela pedagogia, não é uma coisa lógica, ou uma psicologia que descreva o que é inato e natural do "pensamento". Os mapas de pensamento são fabricados para regular como os julgamentos são feitos, as conclusões desenhadas, a retificação proposta, e os campos da existência feitos controláveis e previsíveis⁶⁴.

A obrigação da escolarização possui uma função social, apenas se a compreendermos como função de preparar para a dominação. É exatamente contra o uso da educação para estes meios que a liberdade de educação torna-se uma defesa desejável.

⁶⁴ Do original: "Pedagogy is the inscription device of governing. Its intellectual techniques map the interior of the child and parent to render them visible and amenable to government. The site of inscription is the mapping of the "reason" that orders the child's action and participation - the principles that order a child's problem solving, thought, and decision making. But the "system of reason" classified by pedagogy is not something of logic, or a psychology that describes what is innate and natural to "thought". The maps of thought are fabricated to regulate how judgments are made, conclusions drawn, rectification proposed, and the fields of existence made manageable and predictable".

3.2 O direito à educação

Se a proposta deste trabalho é demonstrar que nossas bases jurídicas estão sustentadas pela ausência de liberdade ou, positivamente, pelo uso de coação, ainda é preciso esclarecer uma má compreensão de nossa proposta.

A primeira pergunta que necessita de um esclarecimento é: Existirá então o direito de não educação? A resposta afirmativa para esta questão necessita de alguns apontamentos.

Retomando a ética da liberdade rothbardiana, a liberdade é um direito natural dos homens. Se liberdade é compreendida como ausência de coação para com a vida e propriedade dos indivíduos, então é direito do indivíduo escolher não educar-se. Ninguém, homens ou instituições, devem coagi-lo a educar-se.

Por outro lado, quando o direito à educação é conclamado, se esquece no que ele se pauta. Ora, nos moldes existentes nas sociedades com estado, o direito a algo é necessariamente o dever de alguém suprir o direito. Com isto, temos slogans que enaltecem "o direito do cidadão e o dever do estado". Entretanto, o dever do estado recai sobre os cidadãos que são obrigados, através do financiamento compulsório (impostos), a pagar pelo serviço que será usufruído por terceiros. O direito à educação é, em última análise, uma violação das liberdades, visto que o estado que apregoa o direito ao ensino utiliza-se de coação para com as propriedades dos cidadãos.

Em suma, o direito à educação é uma coação para todos. Eticamente, a partir de Rothbard, não se deve (1) coagir pessoas a se educarem contra suas vontades (ou coagir a não se educarem quando desejam a educação), nem (2) coagir pessoas a financiar o estudo de terceiros.

Todavia, temos ainda de analisar outra questão acerca do direito à educação. Se, para Rothbard, as leis devem decorrer das leis da natureza, não seria a educação um direito natural dos seres humanos?

O argumento a favor desta visão diz que “toda criança tem o direito natural de educação que lhe permita desempenhar todas as tarefas domésticas, sociais, civis e morais” (GRANDE, 2006, p. 70, tradução nossa)⁶⁵. Afirma isto, pois o direito natural fundamenta-se na concepção de não escravidão (não servidão). Ora, uma criança sem estudo é como um escravo e a escravidão é contra a lei natural da liberdade. Logo, a educação também é um direito natural⁶⁶.

A legitimidade para a provisão deste direito baseia-se na ideia iluminista de educar o homem por inteiro. Além disto, pensa-se ser a escola a única maneira para que cada indivíduo alcance a plenitude de sua existência.

Voltamos aqui ao apontado no capítulo anterior através de Ben O’Neill. Um homem tem a liberdade de abdicar a responsabilidade em educar-se, mas não tem a liberdade de forçar outros a satisfazerem sua educação.

A educação não é um direito natural, pois se a escravidão é contrária ao direito natural à liberdade, então o mecanismo coercitivo da educação estatal também é contrário à liberdade. Destarte, escravidão é ter de dar forçosamente o fruto do trabalho a outro e é exatamente isto que ocorre com a cobrança de impostos para a prestação de tal serviço.

A educação como um bem não necessita de incentivos por parte de um governo para que exista e seja ofertada para os cidadãos. A defesa do *laissez-faire*⁶⁷ parte do pressuposto de que naturalmente os indivíduos são capazes de resolver seus problemas. Se a intenção em defender a educação se dá devido à necessidade dos indivíduos em educar-se, então

⁶⁵ Do original: “Every child has a natural right to education that will enable him to perform all domestic, social, civil, and moral duties”.

⁶⁶ Esta é a visão de Horace Mann, retomada por Albert Grande em seu artigo.

⁶⁷ *Laissez-faire* vem do francês “deixar fazer”. Indica as políticas de não intervenção do governo na economia.

o que está em voga é um benefício universal (um bem-estar comum). Este benefício comum é melhor alcançado de que maneira?

Para os defensores do estado é preciso que a educação seja tratada de forma coletiva. Todos serão responsáveis por realizar um projeto educacional que consiga educar a coletividade. A crítica se dá na ineficiência de tal projeto. Se não há quem assuma a educação, haverão os conflitos de opinião, visto que a educação não é fornecida por ninguém. A educação, nos moldes estatais existentes possui uma desvantagem, pois

quanto maior o número de proprietários, menor o respeito à propriedade. As gentes são muito mais cuidadosas com suas próprias posses do que com os bens comunais; exercitam o cuidado com a propriedade pública apenas quando isso as afeta de maneira pessoal (ARISTÓTELES, 1999, p. 172).

Com isto, por mais conflituoso que possa parecer, uma não intervenção tem o resultado que os planejadores centrais desejam. Há o benefício justamente quando este não é implantado.

Foi pensando nisto que Adam Smith (1985, p. 50) constatou que:

O homem, entretanto, tem necessidade quase constante da ajuda dos semelhantes, e é inútil esperar esta ajuda simplesmente da benevolência alheia. Ele terá maior probabilidade de obter o que quer, se conseguir interessar a seu favor a auto estima dos outros, mostrando-lhes que é vantajoso para eles fazer-lhe ou dar-lhe aquilo de que ele precisa. É isto o que faz toda pessoa que propõe um negócio a outra. Dê-me aquilo que eu quero e você terá isto aqui, que você quer - esse é o significado de qualquer oferta desse tipo; e é dessa forma que obtemos uns dos outros a grande maioria dos serviços de que necessitamos. Não é da benevolência do açougueiro, do cervejeiro ou do padeiro que esperamos nosso jantar, mas da consideração que eles têm pelo seu próprio interesse.

No conflito de interesses entre privado e coletivo, a defesa do segundo aniquila o primeiro. Em contraste, a defesa do interesse privado beneficia ambos. A educação enquanto direito do homem e dever público

não alcança seu objetivo. A liberdade (não intervenção estatal) na oferta da educação possibilitaria maior acesso e maior qualidade, pois

cada homem tem, apenas, de ser deixado utilizar suas próprias habilidades e exercer a sua força para conseguir o que quer... Quando cada pessoa trabalha em sua própria ocupação e se delicia com o seu próprio negócio, então, como a água que flui, mercadorias fluirão naturalmente dia e noite sem parar, sem serem convocadas, e o povo irá produzir mercadorias sem ter sido solicitado (SSU-MA CHI'IEN⁶⁸, 1961 apud ROTHBARD, 2006, p. 27, tradução nossa)⁶⁹.

É a liberdade, não a regulamentação, aquela que favorece a educação. Se a educação falha, nos moldes regulados existentes, a opção pela não obrigatoriedade é a escolha a favor da educação.

⁶⁸ SSU-MA CHI'IEN. Records of the Grand Historian of China. Translated from the Sih Chi of Ssu-ma Ch'ien. New York: Columbia University Press, 1961. 477 p.

⁶⁹ Do original: "Each man has only to be left to utilize his own abilities and exert his strength to obtain what he wishes... When each person works away at his own occupation and delights in his own business, then like water flowing downward, goods will naturally flow ceaselessly day and night without being summoned, and the people will produce commodities without having been asked".

4 Os caminhos da não obrigatoriedade

Se a educação oferecida e controlada pelo estado não é a educação desejável, como funcionaria a educação sem os incentivos governamentais e sem sua defesa enquanto direito dos cidadãos? Decerto que dizer que toda a resposta é um mero prever arbitrário do futuro – pois é impossível predizer como as ações humanas irão dar conta da educação – é um argumento válido. Porém, fica muito aquém de nossa intenção em tratar da questão. Existem algumas soluções pensadas para uma transição do atual modelo estatal para um modelo de mercado.

Entre as maneiras de pensar a educação fora dos moldes estatais existem os *vouchers* e o *homeschooling*. São acerca destes dois pontos que falaremos neste trabalho.

4.1 *Vouchers* (vales-educação)

Em 1955, o economista Milton Friedman publicou o ensaio *The Role of Government in Education*⁷⁰. Para o ganhador do prêmio Nobel, o governo deveria pagar *vouchers* (vales), os pais escolheriam em qual escola os filhos iriam estudar e as escolas competiriam entre si por maior qualidade, para receber os alunos. Para apresentar melhor a ideia dos vales-educação, usaremos o livro *Machinery of Freedom* (lançado pela primeira vez em 1973) de David Friedman, filho de Milton.

David Friedman inicia a segunda parte de seu livro afirmando como a educação torna-se cada vez mais ineficiente e, em contrapartida, torna-se também mais cara a cada ano. Se há escolas subsidiadas pelo governo (escolas públicas), qualquer escola que desejar competir “deve ser, não

⁷⁰ Cf.: SOLO, Robert A. **Economics and the Public Interest**. Rutgers University Press, New Brunswick, N.J. 1955.

apenas superior, mas tão superior que seus clientes estejam dispostos a abrir mão da sua parte desse dinheiro” (FRIEDMAN, 1989, tradução nossa)⁷¹.

A solução para o problema é o governo parar de financiar as escolas, financiando a educação. “Isto seria facilmente realizado com um sistema de *voucher*, no qual cada estudante receberia do estado um valor, resgatável em qualquer escola qualificada, pública, privada ou paroquial” (FRIEDMAN, 1989, tradução nossa)⁷². Ora, o valor dos vales seria o montante gasto *per capita* pelo governo com a educação. A partir desta implantação,

Os sistemas de escola pública teriam de se ajudar com o dinheiro, em forma de vouchers, de seus alunos. Escolas privadas e paroquiais poderiam, se quisessem, completar os vouchers com taxa de matrícula adicional, doações de caridade, ou verbas da igreja.

O sistema escolar estaria aberto à competição real. Um empresário da educação que encontrou uma maneira de proporcionar uma melhor educação a um custo baixo irá ganhar dinheiro e ampliar suas operações; seus concorrentes, públicos e privados, terão de melhorar ou fecharão as portas.

Com isto, um empresário teria o melhor incentivo para encontrar professores e pagar a eles o que merecem. Diferentes métodos de ensino seriam tentados. Aqueles que falharem desapareceriam, aqueles que obtiverem sucesso seriam copiados (FRIEDMAN, 1989, tradução nossa)⁷³.

⁷¹ Do original: “must be, not merely superior, but so much superior that its customers are willing to forgo their share of that money”.

⁷² Do original: “This could easily be accomplished by a voucher system, under which each student would receive from the state a tuition voucher, redeemable by any qualified school, public, private, or parochial”.

⁷³ Do original: “Public school systems would have to support themselves on the money brought, in the form of vouchers, by their pupils. Private and parochial schools could, if they chose, supplement the vouchers with additional tuition, charitable donations, or church monies.

The school system would then be open to real competition. An educational entrepreneur who found some way of providing a better education at a lower cost would make money and expand his operations; his competitors, public as well as private, would have to improve or shut down.

Such an entrepreneur would have the best possible incentive to find good teachers and pay them what they are worth. Many different teaching methods would be tried. Those that failed would disappear; those that succeeded would be copied.”

As objeções existentes à implantação de um sistema de *voucher*, de acordo com D. Friedman (1989), são que (1) aumentaria o controle do governo sobre o que é ensinado, (2) existiriam falsas escolas interessadas em receber os vales e (3) aumentariam as desigualdades.

Segundo o autor, um estado interessado em controlar as escolas privadas pode usar dos subsídios dos vales para determinar se uma escola está apta a recebê-lo. Desta forma, uma escola não enquadrada com o conteúdo determinado pelo estado estaria em desacordo com o chamado "gasto educativo". A instituição não receberia mais os valores dos vales, e os alunos migrariam para outras escolas, aprovadas pelo governo.

Há um mecanismo simples para evitar o controle estatal da educação, que conseqüentemente evita a segunda crítica ao sistema de *vouchers*. O estado poderia, juntamente com a implantação do sistema de *vouchers*, incluir uma disposição na legislação dizendo "que qualquer instituição pode ser considerada uma escola, com base no desempenho dos seus formandos em exames objetivos" (FRIEDMAN, 1989, tradução nossa)^{74, 75}. Tal legislação

seria suficiente para prevenir os pais de criação de falsas "escolas", a fim de transferir o dinheiro dos *vouchers* para seus bolsos. Ao mesmo tempo, tornaria praticamente impossível para o estado controlar o método ou o conteúdo do ensino privado (FRIEDMAN, 1989, tradução nossa)⁷⁶.

Uma nova escola pode acumular o valor recebido pelos *vouchers* até suas turmas realizarem o exame. Outra solução pensada por D.

⁷⁴ Do original: "any institution can qualify as a school on the basis of the performance of its graduates on objective examinations".

⁷⁵ Isto ocorre, por exemplo, em Nova Iorque. As escolas são reconhecidas se seus formandos tirarem nota superior (um terço) do que dos alunos das escolas públicas nos Exames Regentes (*Regents High School Examinations*). Tais exames são administrados pela Universidade do Estado de Nova York.

⁷⁶ Do original: "Such legislation would be sufficient to prevent parents from setting up fake 'schools' in order to transfer the voucher money to their own pockets. At the same time, it would make it almost impossible for the state to control either the method or content of private schooling".

Friedman são as escolas que trabalham com crianças especiais, pedirem um reconhecimento diferenciado (caso não consigam o habitual).

Os exames, entretanto, podem configurar uma forma de controle por parte do governo. Para D. Friedman isto não é verdadeiro, pois avaliar certos conteúdos não constitui uma obrigação em não ensinar conteúdos diversos, muito menos em como deve se ensinar. Os professores podem, também, ensinar demonstrando a diferença entre o que os examinadores querem que seja dito e o que o professor pensa ser o correto⁷⁷.

Desta forma, um sistema de *voucher* reduz o poder do estado sobre a educação (seja do aluno de escola privada, seja do aluno da escola pública).

A maior crítica, sobre um sistema de vales-educação, talvez seja sobre a ampliação das desigualdades. Pode-se dizer que pais ricos podem utilizar o vale, acrescido de uma quantia, para colocar seus filhos em escolas melhores. Os pais pobres mandariam seus filhos apenas para escolas públicas ou privadas que aceitassem somente o valor do vale.

No atual sistema, sem *vouchers*, os alunos pobres geralmente frequentam uma escola pública próxima de onde residem. O local onde vivem é geralmente determinado pela condição econômica-social da família. Friedman afirma:

Sob um plano de *voucher*, um pai do gueto que estava profundamente preocupado com a educação do filho pode conseguir poupar mil dólares por ano, ou obter uma pequena bolsa, e acrescentar ao valor de seu *voucher*, e então enviar a criança para uma boa escola privada (FRIEDMAN, 1989, tradução nossa)⁷⁸.

⁷⁷ Os diversos cursos para concursos públicos ou ordens trabalhistas e até mesmo os cursinhos para o vestibular possuem tal prática. Determinadas instituições podem elaborar provas a partir de certo escopo de pressupostos teóricos diferentes do utilizado em outros lugares ou por outras instituições.

⁷⁸ Do original: "Under the voucher plan a ghetto parent who was deeply concerned about his child's education might be able to scrape up a thousand dollars a year, or get a small scholarship, add that to the value of his voucher, and so send the child to a good private school".

Ora, é muito mais fácil os pais economizarem um valor para acrescentar ao valor do *voucher*, do que ter todos os custos, seja com o deslocamento do filho para uma escola pública distante com ensino melhor, seja com uma mudança para outra área (a fim de morar próximo a escolas públicas melhores). “Assim, o sistema de *voucher*, apesar de não eliminar as distinções de classe na educação, as enfraquece” (FRIEDMAN, 1989, tradução nossa)⁷⁹.

Ainda sob um sistema de *vouchers*, pais descontentes com as escolas (ou pertencentes a minorias) podem decidir fundar suas próprias escolas. Muito distante de um modelo estatal,

o plano de *voucher*, como qualquer mecanismo de livre mercado, prevê uma forma de descentralização e faz então um caminho que protege os direitos de qualquer minoria (FRIEDMAN, 1989, tradução nossa)⁸⁰.

4.2 O homeschooling no Brasil

O *homeschooling* (ensino doméstico) é a modalidade de ensino que propõe que a educação seja ministrada em casa. Em diversos países há pais que lecionam para seus filhos e há diversos materiais didáticos, livros e apostilas para auxiliar os genitores a desenvolverem a função de educadores. A prática é comum em certos grupos de pessoas que consideram a educação de estado uma forma de intervir no que é ensinado aos seus filhos. Neste sentido, grupos religiosos têm sido defensores de tal forma de ensinar, evitando uma secularização do ensino. Pais criacionistas desejam que seus filhos não aprendam sobre o evolucionismo, por exemplo.

⁷⁹ Do original: “Thus the voucher system, although it does not eliminate class distinctions in education, blurs them”.

⁸⁰ Do original: “Thus the voucher plan, like other free market mechanisms, provides the ultimate form of decentralization and does so in a way that protects the rights of even small minorities”.

Muito além do uso religioso do *homeschooling*, o mundo vive grande momento de internacionalização de culturas. Imigrações são bem comuns. A globalização distribuiu diferentes credos e culturas por todo o mundo. Uma família que vai morar em outro país, encontra grande dificuldade de adaptação cultural, seja linguística, alimentar, de vestuário etc. Para estas famílias, poder educar seus filhos em casa é uma forma de manter a cultura de seus ascendentes.

De acordo com Isabel Lyman, que em seu doutorado analisou mais de 300 artigos sobre o assunto, os principais motivos que levam pais a adotarem o ensino doméstico são:

a insatisfação com as escolas públicas, o desejo de se transmitir livremente valores religiosos, a superioridade acadêmica do ensino doméstico e a necessidade de se construir laços familiares mais robustos (LYMAN, 2008).

4.2.1 Aspectos jurídicos

Em diversos países o *homeschooling* não possui impedimentos jurídicos, porém, “no Brasil, a questão, aparentemente, está fechada no campo jurídico” (MOREIRA, 2008). Isso ocorre pois,

a Constituição de 1988, dispõe que:

“Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

[...]

§ 3º - Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela freqüência à escola.”

Em seguida, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069 /90), determina que:

“Art. 55. Os pais ou responsável têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394 /96) reitera a obrigação estabelecida no ECA:

"Art. 6º É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula dos menores, a partir do sete anos de idade, no ensino fundamental".

Finalmente, o Código Penal assevera que o comportamento divergente será considerado crime de abandono intelectual:

"Art. 246. Deixar, sem justa causa, de prover a instrução primária de filho em idade escolar.

Pena - Detenção de 15 (quinze) dias a 01 mês, ou multa".

O Superior Tribunal de Justiça tem julgado no sentido da impossibilidade, no Brasil, do ensino em casa:

"ENSINO EM CASA. FILHOS.

Trata-se de MS contra ato do Ministro da Educação, que homologou parecer do Conselho Nacional de Educação, denegatório da pretensão dos pais de ensinarem a seus filhos as matérias do currículo de ensino fundamental na própria residência familiar. Além de, também, negar o pedido de afastá-los da obrigatoriedade de frequência regular à escola, pois compareceriam apenas à aplicação de provas. A família buscou o reconhecimento estatal para essa modalidade de ensino reconhecida em outros países. Prosseguindo o julgamento, a Seção, por maioria, denegou a segurança ao argumento de que a educação dos filhos em casa pelos pais é um método alternativo que não encontra amparo na lei ex vi os dispositivos constitucionais (arts. 205 , 208 , § 2º , da CF/1988) e legais (Lei n. 10.287 /2001 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação - art. 5º, § 1º, III; art. 24, I, II e art. 129), a demonstrar que a educação é dever do Estado e, como considerou o Min. Humberto Gomes de Barros, é, também, formação da cidadania pela convivência com outras crianças, tanto que o zelo pela frequência escolar é um dos encargos do poder público. MS 7.407-DF, Rel. Min. Peçanha Martins, julgado em 24/4/2002" (MOREIRA, 2008).

Juridicamente, os argumentos apresentados pelo professor Alexandre Moreira contra as decisões da União demonstram que há uma não observação de diversos aspectos.

O primeiro problema para com a interpretação, até agora, feita a respeito do *homeschooling* está em considerar apenas artigos isolados da Constituição, ignoram a totalidade do documento. A Constituição é uma unidade e "as normas constitucionais devem ser vistas não como normas isoladas, mas como preceitos integrados num sistema unitário de regras e princípios, que é instituído na e para a própria Constituição" (MOREIRA, 2008). Ignorar este princípio de unidade, pode resultar em práticas que,

ao tentarem realizar tudo (devido a concorrência de bens protegidos pela constituição), resultem em negar algum. É preciso que as práticas não neguem nenhum destes bens, este é o “princípio da concordância prática ou da harmonização” (MOREIRA, 2008).

A partir destes princípios, percebe-se que a Constituição defende a liberdade de expressão (no art. 5º nos incisos IV a IX). Como demonstra o inciso VIII,

ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política, salvo se as invocar para eximir-se de obrigação legal a todos imposta e recusar-se a cumprir prestação alternativa, fixada em lei (BRASIL, 1988).

Ora, a não existência de prestação alternativa não exclui o direito. É neste ponto que invoca-se o princípio de proporcionalidade⁸¹. O fim, educação, não precisa necessariamente se dar dentro do que foi pensado pelos juristas. Ademais, o citado inciso VIII, protege a objeção de consciência. Nenhum pai pode ser privado de educar seu filho em casa, se tal prática é uma convicção fixada em sua consciência. O problema de invocar a objeção de consciência está no seu caráter excepcionalíssimo o que “impede seu uso rotineiro e torna, na prática, os pais dependentes do Poder Judiciário sempre que quiserem, de fato, exercê-lo” (MOREIRA, 2008).

⁸¹ Princípio que visa evitar excessos por parte do governo a partir dos pressupostos da adequação, da necessidade e da proporcionalidade. Sobre o assunto, escreveu Gilmar Mendes (2004, p. 475): “Essa nova orientação [...] pressupõe não só a legitimidade dos meios utilizados e dos fins perseguidos pelo legislador, mas também a adequação desses meios para consecução dos objetivos pretendidos (Geeignetheit) e a necessidade de sua utilização (Notwendigkeit oder Erforderlichkeit). Um juízo definitivo sobre a proporcionalidade ou razoabilidade da medida há de resultar da rigorosa ponderação entre o significado da intervenção para o atingido e os objetivos perseguidos pelo legislador [...].”

O pressuposto da adequação (Geeignetheit) exige que as medidas interventivas adotadas mostrem-se aptas a atingir os objetivos pretendidos. O requisito da necessidade ou da exigibilidade (Notwendigkeit oder Erforderlichkeit) significa que nenhum meio menos gravoso para o indivíduo revelar-se-ia igualmente eficaz na consecução dos objetivos pretendidos. Assim, apenas o que é adequado pode ser necessário, mas o que é necessário não pode ser inadequado”.

Há ainda outro ponto ignorado pelo judiciário brasileiro. Existem direitos e formas de assegurar os direitos. Neste sentido, o direito à educação é postulado no artigo 6º da Constituição, no entanto, as formas do estado garantir tal direito são apontadas no artigo 208. “Se esse mesmo direito for concretizado por outros meios, tão ou mais eficientes, a atuação do Estado torna-se desnecessária e até prejudicial.” (MOREIRA, 2008). Novamente retornando ao princípio de proporcionalidade,

torna-se evidente a desproporcionalidade da ação estatal, que desobedece ao princípio da adequação ao não demonstrar sua total inaptidão de alcançar o resultado pretendido, qual seja, fornecer educação de qualidade; que desobedece ao princípio da necessidade, ao constituir-se em opção mais gravosa ao indivíduo para alcançar esse objetivo; finalmente, é desobedecido o princípio da proporcionalidade em sentido estrito ao sacrificar-se em demasia outros bens essenciais (MOREIRA, 2008).

O bem essencial sacrificado com as disposições contra a prática do *homeschooling* é o princípio do pluralismo político (art. 1º, inciso V da Constituição). Tal princípio é o

Direito fundamental à diferença em todos os âmbitos e expressões da convivência humana - tanto nas escolhas de natureza política, quanto nas de caráter religioso, econômico, social e cultural, entre outras -, um valor fundamental [...]. O indivíduo é livre para se autodeterminar e levar sua vida como bem lhe aprouver, imune a intromissões de terceiros, sejam eles provenientes do Estado, por tendencialmente invasor, ou mesmo de particulares (MENDES; COELHO; BRANCO⁸², 2008 apud MOREIRA, 2008).

A obrigatoriedade da matrícula numa escola viola tal princípio. Dentro de casa os pais são capazes de saber o que está sendo ensinado aos seus filhos. Terceiros não podem determinar que certos conhecimentos são superiores e que devem ser aprendidos por todos. Os

⁸² MENDES, Gilmar Ferreira; COELHO, Inocêncio Mártires; BRANCO, Paulo Gustavo Gonet; **Curso de Direito Constitucional**. 2. ed., São Paulo: Saraiva, 2008. 156 p.

controles de uma grade escolar básica impõe o que deve e quando deve ser ensinadas certas coisas às crianças. Aos pais discordantes resta o adjetivo de caprichosos e presunçosos por desejarem outros conhecimentos aos filhos. A proibição do *homeschooling* é um atestado político do desejo de doutrinação ideológica.

É inconstitucional uma medida na qual o estado “não aceita que os pais eduquem seus filhos de maneira diversa daquela que é rigidamente estabelecida” (MOREIRA, 2008). A liberdade de expressão é totalmente ignorada. Ademais, ser crime de abandono intelectual tirar o filho de uma escola regular para ensiná-lo em casa não constitui lesão, nem ao direito à educação, nem aos filhos. Se o direito à educação é um bem jurídico que deve ser protegido, conclui-se que se o bem protegido

não foi lesado nem colocado em risco concreto, não há que se falar em crime. Punir conduta que não provoca nem pode provocar nenhum prejuízo é como receitar um poderoso antibiótico para alguém que não tem nenhuma doença. Além de não adiantar nada, ainda pode lhe fazer mal (MOREIRA, 2008).

4.2.2 Críticas ao *homeschooling*

O ensino doméstico possui diversas críticas. Tentaremos apontá-las e superá-las.

A primeira crítica aponta o *homeschooling* como um limitador da socialização. As crianças perderiam a ideia de pertencentes a algo maior do que o círculo familiar. Isto ocorre porque a família pertence apenas à primeira esfera de socialização. É preciso que a criança também tenha contato com uma esfera secundária de socialização. É por este motivo que,

como uma agência socializante, a instituição escolar propicia tanto a transmissão do acúmulo de conhecimentos por meio do desenvolvimento de capacidades cognoscitivas quanto a transmissão de normas, valores, atitudes relativas à vida social (CURY, 2006).

Que a escola seja um ambiente socializante não há dúvidas. Entretanto, os críticos do *homeschooling* parecem tomá-la como o único ambiente socializante. Mesmo que a escola não seja o único ambiente possibilitador de socialização, não é claro o motivo de este ser o melhor e mais desejável.

A ideia existente é que crianças de famílias adeptas do *homeschooling* são menos socializadas ou possuem dificuldade de comunicação. Pensa-se na prática do ensino doméstico como sinônimo de prisão doméstica. Contra esta visão, Richard G. Medlin⁸³ pesquisou o tema da socialização. Para o professor

crianças de *homeschooling* estão participando do cotidiano de suas comunidades. Elas certamente não são isolados, na verdade, elas se associam – e sentem de perto – todos os tipos de pessoas (MEDLIN, 2000 apud KOCHENDERFER, 2010, tradução nossa)⁸⁴.

Existem inúmeras atividades na sociedade e

os *homeschoolers* participam de várias atividades externas - jogos desportivos (existem inúmeros times de *homeschoolers*), programas de escotismo, igrejas, serviços comunitários ou empregos de meio expediente (LYMAN, 2008).

⁸³ MEDLIN, Richard G. Home Schooling and the Question of Socialization **Peabody Journal of Education**, 1532-7930, v. 75, Issue 1, 2000, p. 107-123. Infelizmente não conseguimos uma cópia online deste artigo. Porém, diversos artigos defendendo o *homeschooling* foram encontrados citando o artigo em questão.

⁸⁴ Do original: "Homeschooled children are taking part in the daily routines of their communities. They are certainly not isolated; in fact, they associate with – and feel close to – all sorts of people".

Além disto, o comportamento da criança de homeschooling é diferente. O crédito deve ser dado, de acordo com Medlin⁸⁵ (2000 apud KOCHENDERFER, 2010, tradução nossa), em grande parte aos pais. Afirma isto pois,

com o desenvolvimento social de seus filhos a longo prazo em mente, eles ativamente incentivam os filhos a tirar proveito das oportunidades sociais fora da família. Crianças ensinadas em casa adquirem as regras de comportamento e sistemas de crenças e atitudes que precisam. Elas têm boa autoestima e tendem a apresentar menos problemas de comportamento do que as outras crianças. Elas podem ser socialmente mais maduras e têm melhores habilidades de liderança do que outras crianças também. E elas parecem estar atuando efetivamente como membros da sociedade adulta⁸⁶.

O mesmo foi observado por Larry Shyers já em 1992. Em sua tese de doutorado,

crianças de 8 a 10 anos eram filmadas brincando. O comportamento de cada uma delas foi observado por orientadores psicológicos que não sabiam quais eram as crianças que frequentavam escolas convencionais e quais eram as que estavam sob *homeschooling*. O estudo não encontrou qualquer diferença significativa entre os dois grupos em termos de assertividade, que foi medida por exames que avaliavam a evolução social de cada criança. Mas as filmagens mostraram que as crianças educadas em casa por seus pais apresentavam menos problemas comportamentais (LYMAN, 2008).

Torna-se muito simples criticar o *homeschooling* a partir de uma definição arbitrária de socialização. A socialização, entretanto, pode ser constatada pela observação feita pelas pesquisas de Shyers e Medlin.

⁸⁵ MEDLIN, Richard G. Home Schooling and the Question of Socialization. **PJE. Peabody Journal of Education** 75, n. 1/2, 2000.

⁸⁶ Do original: "For, with their children's long-term social development in mind, they actively encourage their children to take advantage of social opportunities outside the family. Homeschooled children are acquiring the rules of behavior and systems of beliefs and attitudes they need. They have good self-esteem and are likely to display fewer behavior problems than do other children. They may be more socially mature and have better leadership skills than other children as well. And they appear to be functioning effectively as members of adult society".

Apesar disto, as crianças que recebem ensino em casa são socializadas se entendermos socialização como “o processo pelo qual as pessoas adquirem as regras de comportamento e sistemas de crenças e atitudes que preparam a pessoa para atuar efetivamente como um membro da sociedade” (DURKIN, 1995, p. 614, tradução nossa)⁸⁷. Sob este aspecto, o ensino doméstico é um processo também socializante. Não há, evidentemente, em seu âmago, a função de impedir o desenvolvimento social das crianças.

Outra crítica para com o *homeschooling* afirma que é mais fácil perceber maus tratos em crianças matriculadas em escolas. Não é claro como a escola pode ser efetivamente eficiente no controle dos maus tratos dos pais. Conseguem, no máximo, acionar um conselho tutelar para separar a criança da família, sendo melhor protegida pelas instituições do governo.

Se há maus tratos dentro dos lares, não podemos concluir que retirar, obrigatoriamente, as crianças de dentro de suas casas, pelo período de seis horas diárias, irá diminuir a violência doméstica. Pais violentos continuam violentos, seja num dia escolar ou durante as férias. Ademais, o crime existente é o do uso de violência para com terceiros. O crime é a agressão para com a integridade corporal da criança. Já existem penas determinadas para este tipo de delito⁸⁸. Se o governo deseja tomar uma atitude para com a violência doméstica, certamente que a escola obrigatória não é a melhor.

Além disto, supõe-se que a escola seja o ambiente perfeito para o desenvolvimento da criança. Porém, muitas vezes os professores tomam para si determinados papéis que contribuem para outras formas de maus

⁸⁷ Do original: “Socialization is the process whereby people acquire the rules of behavior and the systems of beliefs and attitudes that equip a person to function effectively as a member of a society”.

⁸⁸ Mesmo numa sociedade livre (isto é, sem as leis definidas pelo aparelho coercitivo de um estado), “a única obrigação legal que um homem tem para com o outro é respeitar o direito do outro homem” (ROTHBARD, 1998, p. 100, tradução nossa). Do original: “the only legal obligation one man has to another is to respect the other man's rights”.

tratos. Dentro deste rito escolar o professor pode assumir, de acordo com Ivan Illich, três papéis, o de juiz, o de ideólogo e o de médico.

Enquanto juiz, o professor-guardião

é árbitro da observância das normas e ministra as intrincadas rubricas de iniciação à vida. No melhor dos casos, coloca os fundamentos para a aquisição de alguma habilidade, à semelhança daquela que os professores sempre possuem. Sem pretensões de conduzir a uma aprendizagem profunda, treina seus alunos em algumas rotinas básicas (ILLICH, 1995, p. 46).

Como ideólogo, “o professor-moralista substitui os pais, Deus ou o Estado. Doutrina os alunos sobre o que é certo e o que é falso, não apenas na escola, mas também na grande sociedade” (ILLICH, 1995, p. 46).

No papel de médico,

o professor-terapeuta julga-se autorizado a investigar a vida particular de seus alunos a fim de ajudá-los a tornarem-se pessoas. Quando esta função é exercida por um guardião ou pregador, normalmente significa que persuade o aluno a domesticar sua visão do verdadeiro e seu senso do que é correto (ILLICH, 1995, p. 46).

Não parece que uma criança aluna de tais professores tenha sua integridade preservada. Na conclusão de Illich (ILLICH, 1995, p. 47),

Um professor que reúne esses três poderes contribui muito mais para a distorção da criança do que as leis que determinam sua minoridade legal e econômica, ou que restringem seu direito à livre reunião e residência.

Diferente das agressões sofridas em casa, o que há no escopo de leis do estado para evitar tal distorção na criança? Neste ritual da escolarização, o professor é o sacerdote. Tua fala é a verdade e a verdade é a lei. O controle dos pais sobre o que é inculcado a seus filhos ou de como se dá a liberdade de cátedra dos professores torna-se difícil. Nesta

relação de controle da escola pelos pais e dos pais pela escola, o aprendizado da criança é que fica no prejuízo.

Outra crítica feita ao *homeschooling* é a falta de formação dos pais para educar os filhos. Certamente que nem todos os pais possuem formação adequada para educar seus filhos, porém não implica dizer que nenhum seja capaz de exercer a função. Além disto, existem diversos grupos de pais e instituições, bem como material didático e instrutivo, que podem ajudar aos pais se tornarem professores. Se o processo de ensino-aprendizagem não é uma mera transmissão de conhecimentos, mas uma dialética entre professor-aluno, então os pais são os verdadeiros professores que ensinam aprendendo. O *homeschooling* também é um espaço no qual “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1998, p.25).

4.2.3 Perspectiva futura

Com a dificuldade de implantar reformas legais que diminuam a intervenção do governo, muitos não pensam em perspectivas futuras. Há, também, quem contente-se com o escopo existente de leis. “Devemos acreditar nas normas existentes, proclama, porque não há normas melhores que possamos encontrar para nosso uso” (POPPER, 1998, p. 86). Apesar de tudo isto, há pequenas soluções para que a liberdade dos pais escolherem educar seus filhos em casa não seja violada.

Uma proposta simples foi apresentada por Julio Severo. É preciso mudar pouca coisa na constituição para assegurar a liberdade na educação. Escreve,

Primeiramente, modificar alguns artigos da atual constituição. O artigo 205 precisa ganhar a seguinte redação:

"Art. 205. A educação é direito de todos e será dada no lar ou na escola, visando o desenvolvimento integral da personalidade humana, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Parágrafo único. A educação integral da prole é o primeiro dever e um direito fundamental dos pais. O Estado não será estranho a esse dever, colaborando, de maneira principal ou subsidiária, para facilitar a sua execução ou suprir as deficiências e lacunas da educação doméstica".

Segundo, substituir o [...] parágrafo 3º do art. 208, que declara: *"Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola".*

O novo texto deve proteger integralmente a liberdade na educação:

"Art. 208, parágrafo 3º. O ensino fundamental obrigatório poderá ser ministrado no lar pelos próprios pais, ou por professores qualificados contratados pelos pais. A lei definirá apenas a comprovação anual do rendimento escolar, dando liberdade para a escolha ou elaboração de currículo, sem nenhuma imposição de caráter político ou ideológico".

E como medida para respeitar os esforços de quem muito estudou, seja em casa ou não, acrescentar um parágrafo único ao art. 207:

"Art. 207. (...) Parágrafo único. O ensino superior será acessível a todos, com base no mérito, independentemente de escolarização anterior".

Assim, todos os que foram educados serão tratados de modo igual perante a lei, independentemente do local onde receberam sua educação. Afinal, o importante e indispensável é a educação, não a instituição (SEVERO, 2005).

Para Severo, a alteração de dois artigos constitucionais e a inclusão de um parágrafo único resolveriam as disputas jurídicas referentes ao *homeschooling*. As escolas públicas não são fechadas e os pais interessados em adotar outras maneiras de educar seus filhos podem testá-las sem o risco de uma perseguição do Ministério Público.

Apesar de toda a dificuldade, para os defensores do *homeschooling*, de alterarem a constituição, o ano de 2010 trouxe entusiasmo. Trata-se de Edital publicado no Diário Oficial da União em 22 de junho de 2010. O texto, redigido pelo Ministério da Educação, diz

No Edital nº 1, de 18 de junho de 2010, publicado no Diário Oficial da União de 21 de junho de 2010, onde se lê:

"9.2.1. Para obter certificado de conclusão do Ensino Médio, os(as) participantes devem:

- a) Ter 18 (dezoito) anos completos até a data de realização da primeira prova do ENEM 2010;
- b) Ter concluído o ensino fundamental;
- c) Ter atingido o mínimo de 400 pontos em cada uma das áreas de conhecimento do ENEM;
- d) Ter atingido o mínimo de 500 pontos na redação."

Leia-se:

"9.2.1. Para obter certificado de conclusão do Ensino Médio, os(as) participantes devem:

- a) Ter 18 (dezoito) anos completos até a data de realização da primeira prova do ENEM 2010;
- b) Ter atingido o mínimo de 400 pontos em cada uma das áreas de conhecimento do ENEM;
- c) Ter atingido o mínimo de 500 pontos na redação" (BRASIL 2010, p. 44)

As regras anteriores previam o item "Ter concluído o ensino fundamental". Com a ausência da obrigatoriedade de ter concluído o ensino fundamental, basta ter mais de dezoito anos e se inscrever para a prova avaliativa governamental. Famílias podem adotar a prática do *homeschooling* pois seus filhos não precisam mais cursar, obrigatoriamente, um ensino escolar.

Ainda não há em julgamento algum caso sobre *homeschooling* que argumente a partir desta resolução.

Considerações finais

Vimos, ao longo do exposto, o quão aberta de possibilidade a educação é. Neste vasto universo teórico e prático, intentamos criticar a forma com a qual a educação é tratada no campo político. Num país no qual o liberalismo ainda não deu as caras, pode parecer um tanto quanto utópico ou absurdo falar sobre libertarianismo. O intuito, porém, foi mostrar que existem novas formas de pensar a educação. Se o estado laico trouxe o benefício da liberdade de religião, pode ser o momento de pensá-lo desescolarizado. O resultado será a liberdade de educação.

Que a escola obrigatória tenha desempenhado certo papel histórico importante, não há dúvidas. A dúvida recai sobre a necessidade deste modelo no Brasil. Diversos países continuam com a garantia de uma educação pública escolar sem suprimir a liberdade. Decerto que, analisando o aspecto ético, a partir de Rothbard, todos os países continuam financiando a educação a partir dos impostos. Mas, se o estado não será extinto tão cedo, os indivíduos podem, ao menos, tentar fazê-lo diminuir o controle sobre suas vidas.

É preciso deixar a crença de que a escola é o lugar das crianças, que elas aprendem na escola e que somente na escola é que podemos ensiná-las (ILLICH, 1985). Os seres humanos são capazes de aprender por toda a vida, e o fazem. Muito do que adultos utilizam em seu dia-a-dia foi aprendido fora da escola.

Vimos que a educação de caráter obrigatório só favorece a governabilidade do estado. Não é a toa que os governantes têm defendido o caráter obrigatório da educação. O estado usa de seu poder coercitivo para obrigar o indivíduo a frequentar uma escola (seja pública, privada ou confessional). Nestes locais, haverá o ensino de conteúdos fixados informalmente pelo próprio governo (seja através dos PCN's ou pelo o que é exigido em avaliações ou vestibulares estatais). O modelo de educação

escolar favorece a manutenção de uma forma de raciocinar, passiva. Com isto, formam-se “cidadãos” aptos a votarem e participarem das festas democráticas, elegendo governantes que irão manter o círculo de dominação através da compulsoriedade da educação.

Faz-se necessário separar estado e educação. Significa deixar a educação nas mãos dos interessados, os indivíduos. A não obrigatoriedade da educação é o caminho para que ela ocorra a partir do mercado, isto é, a partir do acordo voluntário entre indivíduos. A gratuidade da educação para o educando (visto que nada é gratuito), poderá ocorrer por doações voluntárias. Instituições, religiosas ou não, podem suprir a necessidade daqueles que não podem pagar pelo ensino. Escolas comunitárias, geridas por associações de pais, podem assegurar uma educação de baixo custo. Indivíduos autodidatas não precisariam adequar-se a instituições que os sufocam. E, por último, a liberdade e facilidade para a criação de escolas fará com que a concorrência entre escolas resulte num melhor serviço prestado com um menor preço, resultando em melhores custos-benefícios para os desejosos em pagar pela educação.

Numa sociedade onde exista liberdade, os Ambientes Virtuais de Ensino e Aprendizagem poderiam se tornar até parte do cotidiano das pessoas. Empresas certificadoras poderiam criar selos de garantia para boas escolas, a partir de critérios rigorosos. Empresas ou faculdades iriam contratar ou aceitar ingresso, a partir da adoção ou validação de exames comprobatórios de determinados conhecimentos. Diferentes exames e certificados também iriam concorrer entre si, aumentando a qualidade dos mesmos.

Certamente que uma transição radical, do atual modelo obrigatório para um não obrigatório, poderá acarretar, inicialmente, diversos problemas de acesso. Por este motivo, políticas públicas como a descriminalização do *homeschooling* e o uso de *vouchers* são ótimos meios para que não falte a oferta de educação.

Enfim, a educação não obrigatória é uma defesa profunda da liberdade. A liberdade para a criação e desenvolvimento de espaços e

métodos que realizem a educação. É a maneira para que novos pensamentos surjam. É a abertura de possibilidades para que cada um seja responsável por si. Coloca na mão de todos a responsabilidade pela educação.

Referências

ARISTÓTELES. **Política**. São Paulo: Abril Cultural, 1999, p.141-251. (Coleção Os Pensadores).

BARNARD, Henry. **The american journal of education**. v. VII. Hartford/London: F. C. Brownell/Trübner & Co., 1859.

BRASIL. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, RJ, 1934. Não paginado. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao34.htm>. Acesso em: 20 mar. 2010.

_____. Constituição (1937). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, RJ, 1937. Não paginado. Disponível em:

<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao37.htm>. Acesso em 20 mar. 2010.

_____. Constituição (1946). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. 1946. Rio de Janeiro, RJ. 1946. Não paginado. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao46.htm>. Acesso em: 20 mar. 2010.

_____. Constituição (1967). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, RJ. 1967 Não paginado. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constitui%C3%A7ao67.htm>. Acesso em: 20 mar. 2010.

_____. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 12 ago. 1971. Não paginado. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: 04 maio 2010.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 18 out. 2010.

BRASIL. Retificação. Diretoria de Gestão e Planejamento – Coordenação Geral de Recursos Logísticos, Aquisições e Convênios. **Diário Oficial da União**, Brasília, n.117, 22 jun. 2010.

CELETI, Filipe Rangel. O paradigma ético da liberdade em educação. **Instituto Ludwig von Mises Brasil**. São Paulo, 22 dez. 2009. Disponível em: <<http://www.mises.org.br/Article.aspx?id=486>>. Acesso em: 22 nov. 2009.

CHAVES, Eduardo Oscar de Campos. O Liberalismo na Política, Economia e Sociedade e suas Implicações para a Educação: Uma Defesa. In: LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís.(Org.). **Liberalismo e Educação em Debate**. Campinas: Autores Associados, 2007, v. 1, p. 1-60.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação escolar e educação no lar: espaços de uma polêmica. **Revista educação e sociedade**. Campinas, v.27, n.96, p. 667-688, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302006000300003&script=sci_arttext>. Acesso em: 18 out 2010.

DALBERIO, Maria Célia Borges. **Neoliberalismo, políticas educacionais e a gestão democrática na escola pública de qualidade**. São Paulo: Paulus, 2009.

DURKIN, K. Socialization. In: MANSTEAD, Antony; HEWSTONE, Miles. (Ed.). **The Blackwell encyclopedia of social psychology**. Cambridge, MA: Basil Blackwell, 1995. p. 614-18.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

FRIEDMAN, David. **The machinery of freedom: guide to a radical capitalism**. La Salle, IL: Open Court, 1989. Original em 1973. Disponível em: <http://davidfriedman.com/The_Machinery_of_Freedom_.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2010.

GALLO, Sílvio. O Paradigma Anarquista em Educação. **Nuances** - Revista do Curso de Pedagogia, Presidente Prudente: FCT UNESP, n. 2, 1996. Disponível em: <<http://www.nodo50.org/insurgentes/textos/educa/06paradigma.htm>>. Acesso em: 17 jun. 2009.

GANSE, Alexander. The Hohenzollern State (Prussia), 1701-1740, **World History at KMLA**. Hoengseong, Gangwon, Coreia do Sul, 29 out. 2007. Disponível em: <<http://www.zum.de/whkmla/region/germany/preu17011740.html>>. Acesso em 13 mar. 2010.

GIMENO SACRISTÁN, José. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. **A educação obrigatória**: seu sentido educativo e social. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GRANDE, Albert. Education as a natural right. **St. John's Journal of Legal Commentary**, v. 21:1, 2006, p. 53-72.

HAYEK, Friedrich August. O uso do conhecimento na sociedade. **Ordem Livre**. 2009. Disponível em: <<http://www.ordemlivre.org/node/356>>. Acesso em: 23 out. 2010. Ensaio de Friedrich Hayek de título original: *The Use of Knowledge in Society*, publicado no *American Economic Review* em setembro de 1945 e posteriormente republicado no livro *Individualism and Economic Order*, em 1948.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. Tradução: Lúcia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis: Vozes, 1985.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes**. São Paulo: Editora Abril, 1973. (Coleção Os Pensadores).

KOCHENDERFER, Rebecca. **What About Socialization?** Homeschool.com. [S.I.]. 2010. Disponível em: <<http://www.homeschool.com/articles/socialization/default.asp>>. Acesso em 27 out. 2010.

LOPES, Luciano. **Pestalozzi: o professor ideal**. Rio de Janeiro: Paulo Azevedo & Cia, 1943.

LYMAN, Isabel. O Homeschooling nos EUA (e no Brasil). **Instituto Ludwig Von Mises Brasil**. São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.mises.org.br/Article.aspx?id=153>. Acesso em: 23 out. 2010.

MATOS, Kelma Socorro Lopes; VIEIRA, Sofia Lerche. **Pesquisa educacional: o prazer de conhecer**. Fortaleza: Demócrito Rocha, UECE, 2001.

MCCARTER, J. Parnell. The decline of the holy roman empire and the rise of Prussia before the napoleonic era. In: _____. **Thy kingdom come: a sketch of Christ's Church in history**, [S.I.], 2004. Disponível em: <<http://www.puritans.%20net/curriculum/Thy%20Kingdom%20Come%20I/chapter51.pdf>>. Acesso em: 13 mar. 2010.

MENDES, Gilmar Ferreira. **Direitos fundamentais e controle de constitucionalidade: estudos de direito constitucional**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Saraiva, 2004.

MISES, Ludwig von. **Ação Humana: um tratado de economia**. 3. ed. Tradução: Donald Stewart Jr. Rio de Janeiro: Instituto Liberal, 1990a. Original em 1949.

_____. **Economic freedom and interventionism: an anthology of articles and essays**. Indianapolis: Liberty Fund, 1990b.

MORAIS, Regis de. **Cultura brasileira e educação**. Campinas: Papyrus, 1989.

MOREIRA, Alexandre Magno Fernandes. **Homeschooling: uma alternativa constitucional à falência da Educação no Brasil**. [S.I.]. 2008. Não paginado. Disponível em: <http://www.lfg.com.br/public_html/article.php?story=20081215130943239>. Acesso em: 18 out. 2010.

NISKIER, Arnaldo. **Educação Brasileira: 500 anos de História**. Rio de Janeiro: FUNARTE, 2001.

NOLL, Mark A. "Pietismo". In: ELWELL, Walter A. (Org.). **Enciclopédia Histórico-Teológica da Igreja Cristã**. São Paulo, Vida Nova, 1990, v. III, p. 149-153.

O'NEILL, Ben. Is the starving man free? **Ludwig von Mises Institute**. Auburn, Alabama, 26 fev. 2008. Não paginado. Disponível em: <<http://mises.org/daily/2888>>. Acesso em: 14 abr. 2010.

PESTANA, Maria Inês. (Coord). **Estudo exploratório sobre o professor brasileiro com base nos resultados do Censo Escolar da Educação Básica 2007**. Brasília: Inep, 2009.

POPKEWITZ, Thomas S. Governing the child and pedagogicalization of the parent: a historical excursus into present. In: BLOCH, Marianne et al. **Governing children, families, and education: restructuring the welfare state**. New York: Palgrave Macmillan, 2003, p. 35-62.

POPPER, Karl Raimund. **A sociedade aberta e seus inimigos**. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia; São Paulo: Editora da USP, 1998, v. 1.

ROTHBARD, Murray Newton. **The ethics of liberty**. New York: New York: University Press, 1998. Original em 1982.

_____. **Education: free and compulsory**. Auburn: Ludwig von Mises Institute, 1999. Original em 1972.

_____. **Economic thought before Adam Smith: an austrian perspective on the history of economic thought**, v. I. Auburn: Ludwig Von Mises Institute, 2006.

_____. **Man, economy, and state with power and market** (the scholar edition). Second Edition. Auburn: Ludwig von Mises Institute, 2009. Original em 1970.

SECO, Ana Paula Seco; AMARAL, Tania Conceição Iglesias do Amaral. Marquês de Pombal e a reforma educacional brasileira. **HISTEDBR 20 anos**: Navegando na história da educação brasileira. Faculdade de educação da UNICAMP, São Paulo, 2006. Não paginado. Disponível em: <<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/index.html>>. Acesso em: 14 abr. 2010.

SEVERO, Julio. **O direito de escolher a educação escolar em casa**. 21 dez. 2005. Não paginado. [S.I]. Disponível em: <<http://juliosevero.blogspot.com/2005/12/o-direito-de-escolher-educacao-escolar.html>>. Acesso em: 20 nov. 2010.

SMITH, Adam. **A riqueza das nações**: investigação sobre sua natureza e suas causas. São Paulo: Nova Cultural, 1985, v. I.

TOOLEY, James. **The Beautiful Tree**: A personal journey into how the world's poorest people are educating themselves. Washington: Cato Institute, 2009.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. Fundamentos teóricos para uma pedagogia crítica da Educação Ambiental. **Anais**. 30ª Reunião Anual da ANPED, GT 22 – Educação Ambiental, out. 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT22-3311--Int.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2010.

VILA, Marco Antonio Fernandes Dutra. Da natureza jurídica das receitas e do patrimônio dos Conselhos Profissionais. **CORECON/RS**, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <<http://www.coreconrs.org.br/php/011.php>>. Acesso em: 30 mar. 2010.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

WIESE, Harry. O papel da igreja evangélica na preservação da língua alemã na colônia hammonia. **Blumenau em Cadernos**, Blumenau tomo XLVI, n. 9/10, p. 35-47, set./out. 2005.

WOODS, Thomas E. Jr. Does the market commodify everything? **Ludwig von Mises Institute**. Auburn, Alabama. 18 set. 2006. Disponível em: <<https://mises.org/daily/2314>>. Acesso em: 27 abr. 2010.