

Dimensões da maioria e a educação

Hans-Georg Flickinger*

Resumo

O conceito da maioria oferece-nos conotações diferentes nos âmbitos jurídico, social-ético e político. No entanto, para a educação, é o conjunto desses seus significados que deveria ser respeitado como fim do esforço pedagógico. A maioria pensada apenas em termos jurídicos perderia de vista suas outras duas dimensões, pois as restringiria apenas ao âmbito “das obrigações legais”, favorecendo, inclusive, a legitimação de uma “comunidade de egoístas”. Isso mostra, por um lado, a necessidade do resgate da maioria ético-social na perspectiva de Hegel e, por outro, o resgate do conceito político de maioria numa perspectiva kantiana.

Palavras-chave: maioria, âmbito jurídico, âmbito ético, âmbito político, reconhecimento e autonomia.

À primeira vista, o termo “maioria” não parece motivo de equívocos, pois visa ao reconhecimento pleno da autonomia pessoal e da responsabilidade do sujeito pelo seu agir. O falar em maioria vincula-se, assim, às idéias da liberdade, do respeito e àque-la capacidade da pessoa em corresponder às expectativas da comunidade na qual se encontra inserida. O conceito alemão equivalente à maioria, entretanto, deixa ainda mais clara a conotação nele expressa, da maturidade alcançada pelo indivíduo. Explico: o conceito de *Mündigkeit*, tal como utilizado por Kant no texto intitulado “Que é esclarecimento?”,¹ remete a *Mund*, isto é, “boca”, atribuindo, portanto, ao indivíduo o direito de falar livremente e assumir, juntamente, as consequências de sua manifestação verbal.

Por mais transparente que se nos apresente esse raciocínio, a aplicação prática do conceito de maioria re-

* Professor e pesquisador da Universidade de Kassel-Alemanha e da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

vela uma diversidade surpreendente de significados, decorrentes sempre do contexto no qual se articulam. Como sabemos, o conceito de maioria é um dos conceitos-chave do sistema jurídico. Dependendo da área, encontramos-lo marcado por critérios diversos. Tanto no Código Civil quanto no Código Penal, tal como no que diz respeito ao direito de voto, não se pode contar com uma só definição, o que também se observa na área social. Em contrapartida às regras legais, “os diferentes ambientes sociais” estabelecem normas informais do reconhecimento pleno de seus membros. As relações entre as gerações, por exemplo, sofrem muitas vezes atritos em virtude de negação mútua do reconhecimento da maioria pessoal.

Experiências semelhantes ocorrem na relação entre indivíduos e seus *peer-groups*, onde rituais de iniciação refletem apenas as condições impostas ao indivíduo pelo grupo, como passo na direção de seu acolhimento pleno. Na dimensão política, o conceito da maioria não restringe seu significado aos contextos jurídico e civil; ao contrário, aponta para o que Kant afirma como “uso público da razão”. Segundo o filósofo, a maioria incluiria a coragem de expor as próprias convicções à avaliação do debate público, obrigando-se o indivíduo a defendê-las com base em argumentos racionalmente legitimados.

Ao que tudo indica, a ideia de maioria abre-nos um leque bem mais amplo de considerações do que aquele inicialmente referido, fato que

nos leva a tematizá-lo no momento em que nos propomos pensar o papel da maioria no âmbito da educação. Ora, não pode haver dúvida quanto a que a ideia da maioria venha assumindo, desde a época do iluminismo, a função de ideia-guia no processo educacional. Desde a formulação do desafiador *sapere aude*, isto é, desde a articulação do projeto que faz da autonomia da razão a única base legitimadora da liberdade do homem moderno, não se pôs mais em xeque a validade dessa concepção. Prossegue-se, no entanto, discutindo o melhor caminho para implementá-lo do modo mais abrangente possível.

O campo da educação representa uma área privilegiada no sentido de fazer valer essa ideia da maioria, pois tem como clientela crianças e jovens que, sendo, por definição, “menores”, devem ser levados à consciência da maioria, tornando-se aptos a assumi-la. O fato de essa tarefa do processo educacional ultrapassar os limites da definição legal e civil da maioria, trazendo à tona questões ético-políticas, marca o enfoque principal dos raciocínios a seguir.

A maioria jurídica

A sociedade liberal-burguesa, nascida da visão iluminista da liberdade humana, compõe-se de indivíduos aos quais se atribui o direito de seguirem seus próprios interesses dentro do espaço social juridicamente organizado. Em consequência, as pessoas tornam-

se membros da sociedade em razão de sua qualificação como “pessoa de direito”, ou seja, graças ao reconhecimento mútuo de todos quanto à sua inserção no sistema jurídico-legal. “O imperativo do direito é portanto: sê uma pessoa e respeita os outros como pessoas” – essa é a fórmula encontrada por G. W. F. Hegel para expressar tal lógica de sociabilidade, a qual se vê confirmada pelo art. 1º do novo Código Civil brasileiro, onde consta: “Toda pessoa é capaz de direitos e deveres na ordem civil.”

É claro que o critério de ser pessoa de direito nada nos diz no que se refere à definição da maioria em termos jurídicos. No entanto, já se percebe aí que as regras do direito dão o instrumentário capaz de integrar o indivíduo no contexto social. A idéia da maioria jurídica deve ter algo a ver, portanto, com a capacidade de manejar esse instrumentário, capacidade essa que deve ser manejada em direção dupla. É que, primeiro, as regras jurídicas devem servir para o indivíduo para realizar seus próprios interesses e, segundo, essas mesmas regras definem, ademais, o espaço disponível no qual os demais membros da sociedade as utilizam também. E é nesse sentido que a concepção jurídica da maioria se vê definida: “Maioridade: estado de pessoa que completa a idade em que a lei lhe outorga capacidade plena para todos os atos da vida civil [...]”.²

Cada um que reivindica sua maioria o faz, portanto, sabendo que tanto pode exigir o respeito de sua auto-

nomia e liberdade por parte dos outros quanto deve respeito à autonomia e liberdade dos outros. Sem esse respeito mútuo seria impossível estabelecer uma estrutura social estável. Como se vê, trata-se de definições legais da maioria, a base da formulação das condições gerais que a possibilitam. Poder-se-ia falar também da qualificação objetivo-legal da maioria, a qual serviria à sociedade enquanto fundamento para atribuição aos seus membros da plena autonomia de opinar e de agir.

Embora o estado jurídico de pessoa de direito inclua o indivíduo enquanto membro da estrutura social, este estado, por si só, não garante ainda a maioria. Conforme a citação anterior, exige-se, além da pertença legal do indivíduo à sociedade, uma sua capacidade de exercer seus direitos e deveres de modo responsável, ou seja, com a consciência de ter de assumir, ele mesmo, os efeitos de seu falar e agir. Aí, no entanto, ocorrem problemas em casos nos quais não seja possível atender às exigências de autonomia e liberdade pessoais. Por meio de sua legislação, a sociedade reconhece certas condições como déficits de autonomia, em consequência dos quais a qualificação da maioria se vê negada. Com base no seu auto-entendimento liberal, a sociedade interpreta tais déficits como impedimentos sérios ao livre-exercício da vontade pessoal. Tais restrições encontram-se, por exemplo, nos art. 3º e 4º do novo Código Civil, onde o legislador diferencia impedimentos “absolutos” de “relativos”. Exatamente

aí se encontram as determinações de maior importância para o âmbito da educação, pois, na lista dos não-capacitados a exercer todos os “atos da vida civil” constam, entre outros, menores, pessoas com deficiência mental, com discernimento reduzido etc., isto é, sobretudo aqueles grupos de pessoas que representam a maior parte dos destinatários do trabalho educacional, seja dentro, seja fora da escola.

À educação cabe, portanto, levar os menores ao estado da maioridade, cumprindo, assim, um papel complementar ou, às vezes, compensatório em relação à competência da família. Deve, dessa maneira, contribuir para a formação de indivíduos autônomos e senhores-de-si, evitando justamente aquele estado de menoridade, ao qual as crianças e os jovens (ou quem não pode exercer, por razões de vício, enfermidade ou deficiência sua vontade própria) se vêem submissos: a tutela ou a curatela. Ambos os tipos legais formulados no Código Civil confirmam, mais uma vez, o significado da idéia da maioridade ou *Mündigkeit* jurídica, a saber, o dever ser respeitado enquanto ser autônomo, com o direito de decidir sobre seus próprios interesses, e o estar, assim, qualificado como membro pleno da sociedade, não tendo de recorrer a outrem como seu representante.

Se tomássemos a tarefa do trabalho educacional como esforço de ajudar os indivíduos a chegar à maioridade em sentido meramente jurídico, os pedagogos poderiam contentar-se com o ensino do uso adequado dos instrumentos que o direito nos coloca à disposição, a

fim de cada um realizar seus interesses dentro do espaço legal. A autonomia de fechar contratos, de agir por conta própria, de decidir sobre o próprio futuro profissional, de escolher seus representantes políticos, são todos os atributos legais que distinguem a pessoa de maioridade, o *mündige Bürger*, fazendo dela um indivíduo plenamente reconhecido como “pessoa de direito” e, com isso, como membro autônomo da sociedade liberal. Esse sentido de maioridade é o mais amplo possível e, por assim dizer, a dimensão mínima da conotação desse conceito. Não deveríamos, porém, fechar os olhos a essa limitação importante que caracteriza o estado da maioridade jurídica, pois a aprendizagem das regras do jogo legal, por si só, não leva a pessoa para além do marco nela delineado. O jogo legal legitima-nos, sim, a fundamentar o nosso ser autônomo, isto é, nossa maioridade, na mera legalidade do agir, ou seja, no respeitado procedimento meramente legal; não questiona, porém, os conteúdos, os efeitos ou os valores ético-morais que subjazem à nossa postura.

Sob o título “legalidade da moral”, expus anteriormente a limitação da maioridade jurídica,³ alertando para o fato de as exigências feitas pelo direito liberal restringirem-se ao respeito da validade de suas regras legais, restrição essa fundamentada no princípio da mútua delimitação dos direitos e deveres pessoais. Nessa lógica, a pessoa é obrigada a cumprir apenas os deveres sociais determinados pela lei. Em outras palavras, as obrigações ético-mo-

rais não ultrapassam os limites marcados pelas obrigações legais. Sejam quais forem os motivos e as normas morais que me levem a agir de um ou de outro modo, não preciso legitimá-los na medida em que minhas ações se enquadrem no marco desenhado pelas regras jurídicas do jogo. Trata-se do princípio da legalidade do agir já revelado com muita clareza por Hegel na sua *Filosofia do direito* de 1821.⁴

Como se percebe, a maioria juridicamente determinada permite apenas um modo de sociabilidade, o qual vem despido de qualquer compromisso ético-moral obrigatório, vinculado a valores essenciais. A integração do indivíduo na complexa estrutura social baseia-se, assim, única e exclusivamente, no reconhecimento de todos enquanto “pessoas de direito”, cuja responsabilidade se restringe apenas ao respeito quanto à legalidade do agir de cada um.

Já que a idéia da maioria, a que recorre a visão liberal, fundamenta-se apenas nas determinações legais, dando aos indivíduos a chance de seguirem seus interesses particulares com apoio nas regras jurídicas da trama social, há de se perguntar se o reconhecimento desse referencial não deveria ser considerado apenas uma condição que, embora necessária, não seria suficiente para implementar um modelo justo e, por isso mesmo, estável. Se o objetivo do processo educacional se esgotasse na formação de indivíduos comprometidos somente com as exigências oriundas da idéia jurídica da maioria, chegaríamos a legiti-

mar uma comunidade de egoístas em busca de suas vantagens às custas dos outros e preocupados, única e exclusivamente, com a legitimação de seu comportamento pelas prescrições do direito. Pois aí, quem conseguisse vincular seu agir ao espaço legal não teria de se responsabilizar pelo possível dano que daí adviesse para outrem. E não nos iludamos: nossas experiências sociais do dia-a-dia dão provas da prevalência desse tipo de postura inteiramente desinteressada das implicações éticas de seu desdobramento. Lembro apenas o exemplo do contrato civil: instituto legal onipresente na organização do relacionamento de pessoas interessadas em realizar seus fins egoístas, que vem se transformando na mais útil ferramenta de validação do egoísmo generalizado. Legitimado pelo contrato, não tenho necessidade alguma de perguntar pelos efeitos objetivos de minhas decisões. É o que se verifica na recém-lançada tentativa – que eu diria desesperada – de limitar a liberdade contratual por uma “função social do contrato” (ver art. 421 do novo Código Civil brasileiro).⁵

Indiscutivelmente, à educação cabe, antes de tudo, a tarefa de promover a integração das novas gerações no âmbito social, isto é, de levar os jovens a disporem das condições de efetuar, autonomamente, “todos os atos da vida civil”, ou seja, de conquistarem a maioria jurídica. Todavia, se o processo educacional visasse somente a esse objetivo, estaria contribuindo apenas para reforçar o hábito legalista da pessoa, despreocupando-a

com relação a todo o critério ou valor social. E a educação reproduziria, nesse caso, os vícios dominantes na nossa sociedade liberal, contra os quais argumentam os defensores de uma pedagogia emancipatória ao recorrerem a uma concepção iluminista resistente ao domínio da racionalidade meramente instrumental.⁵ Esse fato exige a ampliação do conceito da maioria na direção de um novo conteúdo ético-moral.

A maioria ética-social

Desde que a maioria juridicamente qualificada favorece a postura egoística dos indivíduos, despreocupada com o destino do conjunto social, a sociabilidade teria de desenvolver um critério próprio de articulação, capaz de levar os indivíduos a se considerarem membros de um todo social, configurando, desse modo, a dimensão da eticidade. Desse ângulo, a real integração do indivíduo no âmbito social deveria tornar-se o alvo natural da formação humana. Poder-se-ia falar também acerca da necessidade de cada um conquistar não apenas a consciência de sua liberdade singular, mas, também, de reconhecer a liberdade dos demais como um seu momento complementar. Dever-se-ia aprender, portanto, que a liberdade individual só consegue efetuar-se quando do reconhecimento simultâneo da liberdade dos outros.

Tal afirmação é equivalente à tese a seguir: a maioria social precisa fundamentar-se no dever do reconheci-

mento social abrangente. Dito de outra maneira, o conceito de reconhecimento precisa ser visto como conceito-chave e fundamentador daquelas configurações sociais que pretendem garantir, de modo amplo, a liberdade de todos. Com isso, parece-me que chegamos ao cerne ético-social inerente à idéia de maioria, imprescindível à ultrapassagem do reino do mero egoísmo generalizado, pois, se tomarmos a sério o fato de a maioria ter em vista a qualificação da pessoa no sentido de agir autônoma e autoconscientemente como membro pleno do conjunto social, tal qualificação se torna inconcebível sem a necessária disposição de reconhecer seu próprio caráter como essencialmente social. Pergunta-se, no entanto, como essa essência ético-social se constrói e, mais precisamente, qual o papel a ser assumido pela educação nesse processo.

À procura de respostas, vale a pena recorrer às concepções filosóficas mais ligadas à problemática que gira em torno do reconhecimento social e que podem contribuir em algo para a orientação pedagógica. Penso, em primeira linha, na filosofia hegeliana, permeada que é pela investigação quanto aos modelos sociais aptos a conciliar a liberdade pessoal com o dever do reconhecimento social. Além de Hegel, os recursos da hermenêutica filosófica à ética, em Gadamer, e, em Levinas, da ética da alteridade servir-nos-ão de horizontes argumentativos na busca de fundamentos ético-sociais ao que denomino “maioria social”. Espero, assim, delinear melhor os desafios a serem levados em consi-

deração pelo processo educacional no momento em que se trata de levar os jovens a assumirem sua real autonomia e maioridade.

Sem entrar nos detalhes, importa lembrar a *Fenomenologia do espírito* de Hegel como lugar por excelência da exposição da lógica do reconhecimento social. Aí, retomando questões anteriormente consideradas sobre religião e amor, Hegel recusa-se a aceitar que uma relação verdadeiramente estável entre pessoas possa efetuar-se a base de uma imediata identificação de um com o outro, tal como ocorre na experiência do amor e do fervor religioso. Ao contrário, o autor defende a necessidade de se construir um real reconhecimento no sentido estrito do termo, construção essa que teria de levar em conta as diferenças existentes entre as pessoas envolvidas ao invés de negá-las. É o reconhecimento da diferença do outro enquanto outro de mim mesmo que, segundo Hegel, impede o risco de engano, de decepção e, junto a isso, o colapso da relação. Tomemos os raciocínios apresentados no famoso capítulo sobre senhor e escravo na *Fenomenologia do espírito*, que nos dão uma lição quanto ao caráter construtivo das relações sociais.

Hegel deixa bem claro que a submissão aparentemente imediata do escravo à vontade senhorial esconde uma lógica de reconhecimento sem a qual qualquer pretensão de dominar fracassaria, pois à postura dominadora do senhor tem de corresponder uma vontade de aceitar essa relação assimétrica, a partir do escravo, como

condição de viabilidade do domínio. Se, revoltado, o escravo se negasse a obedecer ao domínio do outro, a relação dominadora não poderia ocorrer. Por isso mesmo, o senhor escolherá meios eficientes de garantir o reconhecimento de seu poder, os quais prevêm tanto formas de persuasão e gratificação quanto, até mesmo, de violência bruta. Conclui-se daí que qualquer tentativa de imposição aparentemente unilateral da vontade senhorial conta, na verdade, implicitamente, com uma sua aceitação. Isso é justamente o que o próprio senhor precisa aprender: a verdade de seu domínio é a verdade de sua dependência do reconhecimento do escravo dominado. Ao se tratar, nesse caso, de uma relação social assimétrica e, em conseqüência, do reconhecimento necessário por parte da pessoa supostamente mais fraca da relação, o capítulo sobre senhor e escravo mostra-nos o caso extremo de desigualdade social, que, mesmo assim, não pode prescindir do reconhecimento social amplo entre os envolvidos. Liberdade pelo reconhecimento – eis o lema que caracteriza a exposição hegeliana da *Fenomenologia do espírito*.

Ora, pelo exemplo referido, Hegel dá-nos a entender que toda relação social se constrói a partir da disposição dos envolvidos em aceitar o outro no papel social a ele atribuído. Seja esse o de parceiro de contrato, de policial na rua, de professor na escola, de cobrador no ônibus ou de ator no palco, não podemos pensar relacionamentos sociais sem respeitar o princípio do reconhecimento mútuo. É o respeito pelo

outro enquanto outro em relação a mim que condiciona o convívio social. Trata-se da tarefa de tomar o outro a sério e, a partir daí, encontrar a própria posição no ambiente social.

Como se vê, não é nada fácil detectar esse fundamento do entrosamento dos indivíduos no contexto social. O que exige um raciocínio filosófico sofisticado não pode ser descoberto de modo intuitivo por crianças e adolescentes. As novas gerações precisam de diversos campos sociais de aprendizagem quanto a essa interconexão entre a própria conquista de liberdade e o reconhecimento mútuo, campos esses entre os quais constam, antes de tudo, a família, a escola e, com importância crescente, a pedagogia extra-escolar.⁶

Seguindo novamente as considerações de Hegel, podemos constatar que a *Fenomenologia do espírito* revela a trajetória da aprendizagem de uma consciência ingênua que chega a descobrir as estruturas subjacentes à formação de sua consciência de si, ou seja, da constituição de sua auto-consciência. Essa obra pode ser lida, portanto, na direção de uma teoria pedagógica. Ao longo de seu caminho, tomamos conhecimento da inserção da experiência da liberdade numa complexa lógica social. No entanto, o modo de implementação dessa experiência no dia-a-dia e nas instituições sociais evidencia-se somente no processo objetivo de aprendizagem, aspecto que se encontra trabalhado na *Filosofia do direito*, do mesmo autor, mais precisamente na sua terceira parte, intitulada

da “Eticidade”. Na recapitulação resumida de seus raciocínios, na medida em que podem ser férteis no contexto de nossa temática, vale apontar, antes de tudo, a instituição da família e sua tradicional função social-pedagógica.

Espaço natural de proteção e subsistência dos filhos, à família cabe educá-los no sentido de levá-los do estado da dependência – isto é, o estado de ser membro da família que lhes serve de campo de experiências primárias quanto às formas do convívio social – àquele de maioridade, enquanto *status* dotado de autonomia e responsabilidade plenas. Ao longo desse processo de formação das crianças, o caráter natural do convívio íntimo na família, que, no caso ideal, permite, passo a passo, experimentar diferenças, conflitos e acordos interpessoais, vem sendo substituído pelo esforço dos jovens no sentido de eles mesmos construírem novas relações sociais e, com isso, seu próprio futuro, um futuro, portanto, não mais entregue ao espaço familiar, mas, agora, articulado à base de interesses, inclinações e decisões próprios. E seria exatamente essa trajetória de aprendizagem dentro da família que, segundo Hegel, deveria preparar os jovens a se entrosarem na complexa rede social construída pelo trabalho, pelas atividades culturais, pelo tempo de lazer, pela qualificação suplementar e por outras atividades.

Como se percebe, a visão hegeliana da família ocupa função-chave no que se refere à formação dos filhos. Hoje, podem-se ter dúvidas quanto à adequação de sua abordagem voltada

à primeira parte do século 19. Já no século XX e, agora, no início do novo milênio, não há como negar a incapacidade da instituição tradicional da família no que se refere a assumir o processo da formação dos filhos na sua íntegra, pois a sociedade moderna chegou a um grau de complexidade e diferenciação estrutural internas que sobrecarregaria, necessariamente, essa instituição com tarefas por ela insolúveis. A família, por si só, não consegue dar respostas adequadas aos desafios provindos das exigências do mercado de trabalho, com seu grau altíssimo na diferenciação de profissões, nem à tecnização e à cientificação do mundo da vida, ou às novas formas de inter-relacionamento social, marcadas pela mobilidade crescente e pela onipresença das mídias; tampouco continua sendo ela a instituição-chave para a socialização dos filhos. Em consequência disso, não é de admirar o fato de a sociedade hodierna vir colocando uma série de novas instâncias e modos complementares da educação e formação das novas gerações, entre os quais constam tanto os sistemas escolar e extra-escolar como outros tipos de auto-organização dos jovens, caracterizados por um alto nível de autoconsciência e de capacidade de construir seu cotidiano.

A rapidez com que a família vem sendo forçada a desfazer-se de grande parte de suas tradicionais competências na formação dos jovens coloca-a, cada vez mais, às margens do processo de socialização. Em virtude dessa dinâmica, o caminho em direção à maio-

riedade dos jovens, isto é, à sua liberdade e autonomia, requer, desde cedo, sua própria disposição em configurar o espaço extrafamiliar como espaço de experimentação de seu reconhecimento social e, simultaneamente, em ampliar suas competências sociais. Entre tais competências e vinculada à lógica da liberdade pelo reconhecimento, destaca-se uma postura ética subjacente à possibilidade da compreensão mútua, tal como solicitada pela hermenêutica filosófica.⁶

Aí a compreensão do outro é tida como postura reflexiva, capaz de dizer-nos algo sobre nós mesmos. Certamente, não é este o lugar para expor essa corrente filosófica de grande repercussão nas últimas décadas. Insisto, porém, em lembrar que a experiência social, construída a partir do encontro entre pessoas dispostas a tomar o outro reciprocamente a sério enquanto parceiro da relação e de entregar-se a um espaço não dominado de antemão, se dá única e exclusivamente pelo reconhecimento da diferença e da autenticidade do outro. Ao invés de cada um defender-se para poder manter sua própria convicção em pé, custe o que custar, o encontro social marcado pela vontade de ouvir o outro abre-se ao risco de perder as próprias certezas e, com isso, perder certos fundamentos do agir. Reconhecer o outro na sua diferença significa, portanto, conhecer melhor a si mesmo. O fato de a hermenêutica filosófica ter recorrido à ética do diálogo, na trilha de Platão, sublinha a importância da capacidade de dialogar como pressuposto para a

construção das relações sociais. Nessa perspectiva, o diálogo revela ser o meio por excelência na conquista do reconhecimento social, fazendo com que a capacidade de dialogar se torne o enfoque principal do interesse educativo. Sem a competência ao diálogo não pode haver processo de aprendizagem dirigido para a maioria – essa é a mensagem lançada pela hermenêutica filosófica e sua contribuição referente ao desenvolvimento de uma postura ético-social.

É óbvio que esse processo exige esforços muito maiores nos campos de socialização menos predeterminados. A saber, não é, em primeira linha, a família, nem a educação escolar com suas regras mais ou menos rígidas, a área mais profícua para conquistar a referida postura ético-social. Pelo contrário, a sociedade hodierna tem de dar-se conta dos múltiplos campos do cotidiano nos quais se desdobra o processo de aprendizagem da liberdade pelo reconhecimento. Não se pode mais transferir essa tarefa para a família ou para a escola, pois essas instituições conseguem apenas apoiar os processos necessários. A responsabilidade pela formação dos jovens passa, cada vez mais, para aquelas instâncias que, sem assumir explicitamente a função de formar as novas gerações, influenciam-nas demasiadamente no dia-a-dia. Falo, por exemplo, das mídias com suas projeções de normas de comportamento, oferecidas como fios orientadores para seus usuários; falo também dos mitos veiculados, por exemplo, pela velocidade crescente das

informações que cada vez menos permitem compartilhar as preocupações com a pessoa ao lado e falo, *last but not least*, da crescente incapacidade de dialogar⁷ que se percebe sobretudo entre os jovens. Ao que tudo indica, a família tradicional e a escola vêm perdendo, recentemente, a função de instâncias às quais a sociedade pode entregar a responsabilidade exclusiva pela formação dos jovens. É a sociedade como um todo, nas suas mais diversas esferas de agir, que se deve fazer consciente de sua ampla participação na abertura das chances que permitam aos jovens conquistar sua maioria em termos ético-morais.

Nesse contexto resta-me fazer uma rápida referência à posição ética defendida por E. Levinas,⁸ cuja filosofia da alteridade, que atribui à experiência do outro o papel primordial na constituição das relações sociais, não deveria ser negligenciada aqui. Enquanto teoria da primazia da ética em detrimento do conhecimento humano, ela nos apresenta o horizonte ideal típico dentro do qual as questões ligadas à nossa temática encontram seu lugar adequado. Se o outro se me colocar como desafio ético, será ele que me apontará o caminho do reconhecimento social, porque terá assumido a função de condição de minha própria liberdade. A essa perspectiva a educação terá, cedo ou tarde, de abrir-se tomando-a a sério. Ao meu ver, a educação ainda não conseguiu prestar atenção suficiente na provável fertilidade dessa opção.

A maioria política

Como se não bastasse tematizar as dimensões jurídica e ético-sociais da maioria, há de se mencionar uma terceira, destacada por I. Kant na sua tentativa de responder à pergunta “Que é esclarecimento?” Trata-se da dimensão política. Ao definir o esclarecimento como a “saída do homem de sua menoridade, da qual ele mesmo é culpado”, Kant continua concretizando as condições sob as quais esse processo se desdobra: “Para este esclarecimento, porém, nada é necessário além da liberdade, ou seja, o menos nocivo entre tudo aquilo que pode ser chamado liberdade, a saber: a de fazer uso público de sua razão em todas as questões.”⁹ No entanto, o que deveria ser considerado “uso público” em detrimento de outras maneiras de seu emprego?

Tomando como ponto de partida a diferenciação entre o uso público e privado da razão, o filósofo defende a liberdade irrestrita do primeiro por entender que o uso público é aquele capaz de contribuir para a construção do espaço político, para o debate de argumentos vinculados a assuntos do interesse geral e para a tomada de decisões sobre questões da sociedade como um todo. A razão de ser dessa afirmação vê-se exposta numa passagem posterior à citada, na qual Kant traz um raciocínio de grande peso para o contexto de nosso questionamento. Cito de novo:

Uma época não pode se aliar e conjurar para colocar a seguinte em um estado no qual se torne impossível para esta

ampliar seus conhecimentos (sobretudo aqueles de seu interesse), purificar-se dos erros e progredir, em geral, no esclarecimento. Isso seria crime contra a natureza humana, cuja determinação primordial consiste exatamente neste progredir; por conseguinte, a posteridade está portanto plenamente justificada em repudiar as decisões tomadas de modo não autorizado e criminoso.¹⁰

Mesmo que não identifiquemos o “progredir” com a conotação hoje questionada do termo “progresso”, o argumento kantiano continua válido porque visa, antes de tudo, caracterizar o espaço público, e por isso mesmo político, como espaço de troca contínua de opinião sobre os rumos a serem tomados pela comunidade. A reflexão e construção incessantes de posições referentes aos assuntos da comunidade, ou seja, do bem público, vêm sendo apontadas como atividade essencial da “natureza humana”. É uma posição que remete, em última instância, à noção da política já defendida por Platão. A condição necessária para cumprir tal função do político é destacada por Kant na liberdade irrestrita do uso público da razão.

Ora, alguém poderia objetar que a sociedade democrático-liberal já teria ofertado todas as condições e ferramentas legais para fazer valer a liberdade política extensiva para todos seus membros. Assim, o próprio catálogo dos direitos humanos, incluído nas constituições dos países ocidentais, conteria critérios suficientes para impedir qualquer restrição ao “uso público da razão”. Diante de um tal argumento, há de se lembrar um am-

plo diagnóstico crítico da democracia parlamentar; perspectiva crítica essa apoiada tanto por representantes da teoria política da ala conservadora (e. o. Carl Schmitt) quanto por pensadores filiados ao neomarxismo e à Escola de Frankfurt (p. e. J. Habermas). Embora fazendo uso de raciocínios bem diferentes, as críticas a um sistema que faz da legalidade o princípio último da legitimação das decisões políticas são arrasadoras e persistentes. Até mesmo a identificação do conceito da democracia com o parlamentarismo representativo vê-se aí colocado em xeque.¹¹

Sejam quais forem os argumentos detalhadamente introduzidos nesse debate, todos constataam fortes indícios de que a sociedade democrático-liberal vem perdendo, passo a passo, o que poderíamos denominar de o “espaço autêntico” do político, pois existe uma dinâmica rumo à privatização do político, isto é, rumo à confusão do político com o privado, a qual leva, de fato, à inversão do significado originário do político como espaço público de debates e lutas acerca das melhores opções para o desenvolvimento da comunidade. Existem também sinais claros que dão prova da transformação do processo de decisão política numa negociação como que num mercado determinado pela lei da relação entre a oferta e a procura. Quem de nós não acompanhou já, com ceticismo crescente, as negociações entre os partidos, visando apenas à conquista da maioria numérica dos votos, custasse o que custasse?

Com essas breves considerações, voltamos ao ponto de partida nos raciocínios de Kant. Sua obsessão pela liberdade irrestrita do uso público da razão ganha importância hoje na medida em que o próprio sistema político leva à dissolução do espaço considerado o lugar por excelência do debate e das decisões referentes à reformulação, à melhoria e ao aperfeiçoamento da realidade social em curso. Isso porque quem poderia opor-se à perda contínua do espaço autêntico do político a não ser o cidadão, que, consciente de sua liberdade e autonomia, intervém nessa lógica no sentido de não somente conquistar o direito de “repudiar as decisões tomadas de modo não autorizado e criminoso” (KANT), mas, antes de tudo, de participar ativamente no processo da construção de uma sociedade que lhe parece ser mais justa, mais rica em termos culturais e mais apta para garantir o reconhecimento mútuo de seus membros?

Se quisermos reverter a tendência atual da desapropriação do espaço do político, que às vezes se manifesta apenas de modo latente e nas minúcias do dia-a-dia, teremos de pleitear pela sua recuperação, a qual se dará somente pela construção e renovação permanentes e dependerá da disposição de todos de se engajar nesse processo. É às novas gerações que cabe assumir essa tarefa, as quais são, por isso mesmo, as que deveriam corrigir essa estrutura da sociedade hodierna, petrificada pelo domínio das formas legais do procedimento. A “legitimação pelo procedimento”, diagnóstico

feito por Niklas Luhmann na década de 1960, torna-se cada vez mais uma camisa-de-força legal, vindo, na verdade, a encobrir o livre-jogo de interesses particulares que lhe ficam no avesso e que vêm disfarçados de políticos.

É também a esse diagnóstico que a educação precisa reagir. O caminho que deve escolher não deixa dúvidas. A formação das novas gerações tem de levar em conta a tarefa de capacitá-las a exercer também sua maioria política e, com isso, a participar na construção e reformulação de seu ambiente como um todo. Se pensarmos, por exemplo, nas lutas pelos direitos da cidadania, os únicos candidatos a dar voz aos excluídos são aqueles indivíduos que não apenas conhecem os caminhos legais e compreendem a situação desprivilegiada de partes da sociedade, mas assumem também a postura da coragem civil, ou seja, que se dispõem a articular em público a injustiça social realmente vivida, apontando os caminhos para superá-la.

Não se pode negar que uma tal interferência nos assuntos políticos exige, como chão firme, uma consciência clara da própria maioria política. O mesmo poderia ser afirmado em relação à articulação e à participação ativa em movimentos sociais, cujos caminhos de luta deveriam definir-se pela superação do mero sistema legal, fazendo dos problemas sociais o tema urgente na ordem do dia política. Nessas e noutros casos, o questionamento de falhas do sistema vigente, de experiências de injustiça social ou de

opções para superar a letargia política de muitos cidadãos exige a usurpação da maioria política e, até mesmo, contra as determinações dos administradores, representantes políticos ou instituições do Estado e da sociedade.

Pois bem, é à educação que cabe levar os jovens a ousar esse “uso público da razão”, dando-lhes não somente a oportunidade de experimentá-lo, mas, antes de tudo, de se dar conta de todas essas implicações contidas no estado de maioria.

Perspectivas

Segundo o que foi dito, há dois aspectos principais a serem incluídos no processo educacional dirigido para a maioria. Primeiro, o próprio termo “maioria” não é nada isento de conteúdos concretos; pelo contrário, as três dimensões aí consideradas e tomadas no seu conjunto determinam uma série de critérios imprescindíveis para satisfazer ao sentido pleno da maioria: a fundamentação legal do estado de maioria, as implicações ético-sociais como base da formação de uma postura comprometida com a ideia da maioria e a ousadia de levantar a voz em público com o objetivo de participar nas decisões referentes ao destino da sociedade.

Como segundo aspecto destaca-se o sentido ampliado da educação, que nos leva cada vez mais a refletir não apenas sobre família e escola como lugares da formação dos jovens com

vistas a sua maioria, mas que deveria estimular-nos a considerar os diversos campos do mundo da vida como espaços que influenciam, de modo direto ou indireto, nos processos de formação. Assim, a educação para a maioria não pode nem deve ser transferida para áreas pedagógicas bem delimitadas, atribuindo-lhes a responsabilidade pelo êxito dessa tarefa; ao contrário, a responsabilidade é da sociedade no seu todo, ou seja, penetra todas as esferas de atividades, sem exceção, fato que nos obriga a repensar os limites tradicionais do próprio conceito de educação.

Notas

- ¹ Ver I. KANT, *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung*. Akademie Ausgabe v. VIII, Belrin 1968, p. 34 (Tradução minha, HGF).
- ² NUNES, Pedro. *Dicionário de tecnologia jurídica*, São Paulo, 1998.
- ³ *Veritas*, Porto Alegre, v. 40, n. 157, 1995. p. 15.
- ⁴ Ver HEGEL, G. W. F. *Grundlinien der Philosophie des Rechts*. 4. ed. Hamburg, 1955, §§ 155, 261.
- ⁵ Ao meu ver, a lógica abstraidora do direito liberal não consegue compatibilizar os princípios da legalidade e da justiça social. Compare do autor: O potencial crítico da filosofia do direito. *Veritas*, Porto Alegre, v. 49, n. 1, 2004. p. 31.
- ⁶ Ver do autor O fundamento ético da hermenêutica contemporânea. *Veritas*, Porto Alegre, v. 48, n. 2, 2003. p. 169.
- ⁷ Compare H. G. Gadamer, A incapacidade para o diálogo, In: ALMEIDA, Custódio et al. (Org.). *Hermenêutica filosófica*. Porto Alegre, 2000. p. 129.
- ⁸ Sobre E. Levinas ver sobretudo as várias publicações de Ricardo Timm de Souza. Entre sua ampla obra, destaco apenas *Sujeito, ética e história* – Levinas, o traumatismo infinito e a crítica da filosofia ocidental. Porto Alegre, 1999.
- ⁹ KANT, I. Op. cit., p. 36.
- ¹⁰ Idem, p. 39.
- ¹¹ Posição essa defendida, sobretudo, por Carl Schmitt; compare, entre outros, *Legalität und Legitimität*, München, 1932.