

**Suportar ou reconhecer:
a dupla face do conceito de tolerância e o papel mediador da escola**

***Endure or recognize:
the double face of tolerance as a concept and the mediator role of school***

Vânia Lisa Fischer Cossetin ^①

^① Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - Unijuí, Ijuí, RS, Brasil,
vania.cossetin@unijui.edu.br.

Resumo: O presente artigo tematiza a ambiguidade do conceito de tolerância, possível de ser identificada pela análise de dois contornos que o definem: um positivo, em que o outro é concebido como uma alteridade a ser reconhecida e acolhida; e outro negativo, que pode ser interpretado tanto pela ênfase no tolerante, para o qual o outro é apenas um estranho ou uma existência meramente concedida, como pela ênfase no tolerado, que impõe sua existência e seu modo de ser, oprimindo e anulando o tolerante. Ademais, destaca o inequívoco papel mediador da escola como *locus* de identificação, denúncia e combate a todas as formas de exclusão e opressão humanas, colocando-se como instância privilegiada para a promoção da tolerância como sinônima de reconhecimento; logo, de uma educação focada na reciprocidade, na solidariedade e na cooperação.

Palavras-chave: tolerância, reconhecimento, educação

Abstract: *This paper discusses the ambiguity of the concept of tolerance, identified in the analysis of two of its defining features: a positive one, in which the other is conceived as an alterity to be recognized and taken in; and a negative one, which can be interpreted either by the emphasis on the tolerant, who sees the other as but a stranger or as someone whose existence is merely allowed, or by the emphasis on the tolerated, seen as the one who imposes one's existence and one's way of being, oppressing and neutralizing the tolerant. Furthermore, the paper highlights the unequivocal mediating role of school as the locus of identification, denunciation and fight against every type of exclusion and human oppression. Therefore, school places itself as a privileged stage for the promotion of tolerance as a synonym of recognition, and, also, of an education focused on reciprocity, solidarity and cooperation.*

Keywords: *tolerance, recognition, education*

1 Introdução

O atual processo de globalização tem nos lançado a experiências nunca antes imaginadas. Exemplo disso é o surgimento de novas possibilidades de relações entre as pessoas, derivadas do uso cada vez mais refinado das tecnologias de informação. O resultado disso? Um crescente deslocamento de fronteiras e, sobretudo, a insurgência de inusitadas formas de organização social, alimentadas por uma eficiente indústria do consumo e por discursos relativistas em favor da pluralização de valores e de referenciais identificatórios, que se estabelecem ao lado do declínio das tradições. A diversidade, a pluralidade, a miscigenação, portanto, tornaram-se a marca da contemporaneidade, mas não sem contradições. Em proporção inversa, um potencial gigantesco cresce, com vistas à eliminação da diversidade pela afirmação de identidades e pela formação de grupos específicos, curiosamente associados entre si pela marca da uniformidade. Apesar do movimento avassalador da globalização, portanto, e de seu discurso aniquilador de fronteiras, o contato com o diferente tornou-se um imperativo. Desavisados, porém, os indivíduos são lançados ao contato com o contraditório e à reavaliação de seus próprios valores, o que frequentemente tem gerado ou acirrado conflitos.

Reflexões e ações conjuntas passaram a ser promovidas diante do contorno refinado e globalizado que essas relações foram ganhando. Exemplo disso foi a *Declaração de princípios sobre a tolerância*, aprovada pela conferência geral da Unesco (1995), com vistas a criar garantias de respeito à diferença das minorias sujeitas à imposição dessa comunidade global. Os Estados membros da ONU foram convocados para o compromisso coletivo de formação de uma cultura solidária, na qual grupos culturais e ideologicamente antagônicos pudessem conviver, sem anular os demais ou incorrer em confronto.¹

Diante de tamanha complexidade e mobilidade mundial, a formação escolar não poderia ficar indiferente, e, numa tentativa de assegurar a retomada e a atualização da educação humanista, os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1999) assumiram a *estética da sensibilidade*, a *política da igualdade* e a *ética da identidade* como princípios norteadores da educação. Em boa medida, tais princípios – exigentes de concepções e ações que visem à superação de intenções de padronização estéticas, à defesa da democracia, ao acesso legal ao exercício da

¹ Em seu Preâmbulo, a carta assim reza: “Decididos a tomar todas as medidas positivas necessárias para promover a tolerância nas nossas sociedades, pois a tolerância é não somente um princípio relevante mas igualmente uma condição necessária para a paz e para o progresso econômico e social de todos os povos” (Unesco, 1995, p. 10).

cidadania e, especialmente, à formação de sujeitos solidários e respeitosos das diferenças – contemplam a temática da tolerância. A observação desses princípios passou a colocar em destaque o compromisso inequívoco da escola com a formação dos sujeitos nela implicados, exigindo, por isso, a reflexão e a elaboração consistente acerca do humano, bem como a consideração de todas as dimensões e as possibilidades de exercício dessa humanidade. Do contrário, o discurso escolar corre o risco de tornar-se (ou permanecer) tendencioso e parcial; logo, tão reducionista e discriminatório quanto o sistema que ele acusa. Nessa perspectiva, identidade, diferença, alteridade, coletividade, ética e moral, leis e justiça, liberdade, violência, poder, tornaram-se algumas das questões longe das quais a condição e a formação humanas não poderiam ser pensadas. Implica, pois, assumir aquilo que Savater (2012) denomina de “ideal básico” da educação, a saber: “conservar e promover a *universalidade democrática* [ênfase no original]” (p. 142). O que, segundo ele, significa “acabar com as manobras discriminatórias” (p. 143) diante das quais “não pode nem deve haver neutralidade” (p. 153). A pergunta, então, é se, diante disso, a escola poderia recuar ou transferir a responsabilidade de problematizar a questão da intolerância, principalmente quando ela surge como expressão da violência, isto é, quando as experiências do outro se traduzem como um contraponto a ser aniquilado. Apesar de supostamente óbvia, convém destacar que a resposta seria *não*. Aliás, parece-nos que essa questão, hoje, já nem mais pode ser concebida em termos de opção, pois o seu enfrentamento se tornou quase um imperativo.

Ocorre, porém, que tampouco o conceito de tolerância está bem definido para nós. Falamos de tolerância como se o seu sentido já estivesse claro, objetivo e consensualmente dado, ou seja, como se ele pudesse ser simplesmente reduzido à aceitação de hábitos, comportamentos ou crenças alheias, apesar de não estarmos em concordância com eles. No entanto, tal concepção reduz demasiadamente a problemática da tolerância, a ponto de, nisso, não conseguirmos responder, por exemplo, quem estaria em desvantagem: o tolerante ou o tolerado? Devemos tolerar todo e qualquer modo de ser? Existem casos que não devem ou não podem ser tolerados? Não tolerar também é um direito? Em que medida nossos sentimentos de contrariedade ou desaprovação devem ser silenciados ou coibidos? Isso seria sinônimo de censura ou repressão?

Vemos, assim, que tão urgente quanto o combate à intolerância nas experiências cotidianas é o enfrentamento reflexivo da sua complexidade conceitual, que se desdobra, paradoxalmente, em dois aspectos, como duas faces da mesma moeda.

2 A dupla face do conceito

Talvez a grande dificuldade que ronda todo empenho de tematização acerca da tolerância se encontre na própria capciosidade do termo. Isso porque o verbo *tolerar* pode ser compreendido como a atitude de quem é paciente e compreensivo para com a diferença e a pluralidade, reconhecendo-as como inequívocas marcas do humano, e também como a atitude de quem se submete, de quem suporta alguém. E, nesse último caso, ainda teríamos um desdobramento: o lado de quem se anula para que o outro se afirme e o lado de quem faz apenas uma concessão, mantendo, no íntimo, um sentimento de repulsa, por isso mesmo, de intolerância. Assim entendido, teríamos dois sentidos de tolerância: um positivo e outro negativo, ambos em permanente tensão, pela atitude intermediária que os sentimentos de aceitação e oposição implicam.

2.1. A face negativa de tolerar: a unilateralidade da relação de quem suporta ou concede

Tolerar, aqui, implica um pensamento e um comportamento mais voltados para as diferenças da relação do que à aceitação e à compreensão do outro; ademais, pode ser entendido a partir de dois vieses: o do tolerante e o do tolerado.

No primeiro caso, o tolerante é concebido como aquele que vê as experiências do outro, seu modo de ser, suas ideias, como algo a ser aceito, ainda que a contragosto. O outro, portanto, surge como um *alius*, um estranho, que se não é francamente rejeitado, é apenas *tolerado*; não é incluído pelo reconhecimento de sua diferença. Assim, essa não passa, conforme Kant, de uma atitude arrogante (2012, p. 70), como se o tolerante fizesse apenas uma concessão à existência alheia e ignorasse aquilo que o outro sente ou pensa. Ele simplesmente suporta esse outro que, efetivamente, não é aceito, ouvido, compreendido.

Esse tipo de comportamento tem fomentado o agrupamento desses sujeitos, incompreendidos a princípio e a serem tolerados, na sequência. É o que acontece com as assim denominadas “tribos” ou “clãs”² urbanas. O problema de tais agrupamentos, porém, é que eles não fazem mais do que mascarar a necessidade de marcar negativamente as diferenças, ao invés de superá-las pelo reconhecimento e pela inclusão; e surgem, conforme Mafesoli (1987, p.16), como uma forma de retração do coletivo. Por isso, apesar de motivadas por um forte envolvimento emocional, as tribos geralmente são marcadas por engajamentos transitórios, por adesões fugazes, justamente pela ausência de um objetivo compartilhado capaz de assegurar a sua continuidade. Tais agrupamentos permanecem na dimensão privada, porque carecem de um ideal político ou utópico, característico dos projetos coletivos. Limitam-se, assim, a amizades reunidas ritualisticamente, a fim de reafirmar o sentimento que o grupo tem de si mesmo, segundo Featherstone, numa procura persistente por um lugar no mundo, mediante aquilo que ele chama de “estetização da vida cotidiana” (1995, p. 96). Ou seja, o vínculo funda-se na *performance* comportamental, no corte de cabelo, nos adornos, nas roupas e nos acessórios exibidos, elementos que têm um enorme apelo à exterioridade e, por isso mesmo, acabam forjando relações de estranhamento e fomentando sentimentos de rivalidade entre os grupos. A dificuldade, portanto, é que, apesar de o próprio Mafesoli ver o aspecto positivo do agrupamento tribal³, ele constata que a motivação para o agrupamento permanece reacionária a um determinado *status quo*. E, enquanto mera reação, pode vir permeada muito mais por sentimentos de diferenciação do que pela tentativa de aproximação. Assim, ao invés de gerar cooperação, integração, solidariedade, respeito à diversidade, essas tribos, com o título de grupo, acabam apenas camuflando segregação e preconceito.

² O termo *tribos urbanas* foi cunhado pela primeira vez pelo sociólogo francês Michael Mafesoli (1987). Como agregações que apresentam certa conformidade de pensamentos e comportamentos entre seus membros, seu objetivo principal é estabelecer uma rede com base em interesses comuns. Segundo ele, o que está em jogo nesse fenômeno é o poder, por isso a solidariedade possível é, às vezes, apenas mecânica, inclusive pela ausência de projetos ou objetivos coletivos. Se algum objetivo específico há, é movido pela ideia de tolerância (*clubbers*, incentivados pelas noções de *Peace, Love, Unity* e *Respect*) ou pela face da exclusão violenta (*boneheads*, cujos inimigos declarados são negros, estrangeiros, *gays*, comunistas e militantes de extrema-esquerda). Essas formas de tribalismo não se opõem diretamente ao poder político, evitando comícios e greves, mas podem usar outros recursos de protestos, como a música. Outra característica é a instabilidade, porque uma pessoa pode vagar de uma tribo a outra, razão pela qual Mafesoli questiona a legitimidade dessa convivência.

³ O autor destaca o aspecto afetivo implícito na configuração de tais grupos, definindo-os, inclusive, como uma “comunidade emocional”. Segundo Mafesoli (1987), eles seriam movidos pelo desejo de estar junto, o que os colocaria em oposição ao modelo racional individualista de organização da sociedade moderna (p.17).

O segundo caso, a ênfase no tolerado, indica uma anulação de si em favor da expressão alheia, uma posição de submissão e de retração de um, para que o outro exerça sua liberdade. O tolerado impõe seu modo de ser (e, frequentemente, seu poder), oprimindo aquele que suporta. Exemplo típico é quando grupos criminosos dominam certa região, bairro ou comunidade, impondo-lhes regras, como o “toque de recolher” ou o “pagamento de pedágios”. Outro exemplo, apesar de não compreender o uso objetivo da força, é o caso da convivência entre fumantes e não fumantes. Antes da restrição a fumantes em espaços públicos, eles podiam exercer plenamente sua liberdade, à revelia do consentimento alheio. O direito de não fumar era ignorado. Agora, a regra se inverteu, e o fumante é que é impedido de exercê-lo. Motivo óbvio: trata-se de um exercício de liberdade que afeta o outro, traz prejuízo alheio, por isso passou a ser coibido⁴.

É importante notar que, em ambos os casos, tanto o que ressalta o lado do tolerante como o que destaca o lado do tolerado, um afirma a sua liberdade enquanto o outro nega. A dificuldade está justamente em encontrar o caminho para o reconhecimento recíproco, condição para que a ideia de tolerância se efetive. No fundo, o grande desafio de pensar a tolerância está em como questionar e, por isso mesmo, relativizar as próprias crenças e os valores, inclusive a suspensão de certos comportamentos, que o contato com o diverso impõe, sem aniquilar as diferenças, sem coagir o outro e sem gerar retração da subjetividade alheia ou conflito.

⁴ Há casos, porém, em que a questão é mais delicada. Supomos dois exemplos: um beijo entre um casal homoafetivo e uma cena de sexo explícito em praça pública. O primeiro caso diz respeito a uma cena comum, mas não de todo, justamente por não se tratar de um casal heterossexual, razão pela qual tende a causar estranhamento, uma espécie de desestabilidade moral cuja incorporação e aceitação pela cultura podem ser apenas uma questão de tempo. O segundo implica a pergunta, por parte de quem o pratica: por que não posso fazer?. Uma indagação que poderia ser contraposta pela sua inversa: por que você precisa fazê-lo? Ou seja, qual o objetivo ou a necessidade daquele que deseja expor sua intimidade, se o pode fazer privadamente? Se a resposta é simplesmente exercer sua liberdade, caímos no dilema de como podemos exercê-la, sem que o outro se retraia ou faça apenas uma concessão (por exemplo, pode haver pais que não achem adequado uma cena de sexo explícito, ali ao lado, enquanto seus filhos brincam na praçinha). É verdade que nós poderíamos ainda nos perguntar: mas qual a diferença exatamente entre um beijo entre casais de mesmo sexo e de sexo diferente? De um ponto de vista genérico, nenhum, já que ambos são considerados manifestações culturais da ordem da afetividade e do desejo. Nesse aspecto não parece difícil compreender e chegar a um consenso. Mas e se a pergunta fosse a seguinte: qual a diferença entre um beijo e uma cena de sexo, se ambos são manifestações de afeto e de desejo? Daí é que surge a dúvida se, de fato, tudo pode ou deve ser reduzido à cultura. O que implica em dizer que algo pode tanto ser como não ser; pode ter sido e deixar de ser. Ou seja, caímos na armadilha relativista de que tudo é ou seria possível e moralmente permitido. No entanto, sabemos que os valores morais são constituintes dessa mesma cultura e são norteadores da conduta humana, de qualquer comunidade no mundo, de modo que ignorá-los seria o mesmo que abrir mão do que somos e do vínculo com a comunidade na qual estamos inseridos. A questão, então, só poderia ficar em aberto, para que possamos pensar e dialogar sobre ela com vistas ao mínimo de coerência e equilíbrio entre uma liberdade que pretende afirmar-se pela expansão da subjetividade e uma liberdade que se faz pela harmonização das subjetividades.

2.2 A face positiva de tolerar: a noção de reconhecimento

Pensar e definir meios que levem a práticas de reconhecimento ao diferente – em última instância, aquilo que, segundo a moral individual que nos orienta, é o inclassificável – surge como um dos principais desafios da sociedade contemporânea, que tem se debatido em meio aos confrontos resultantes da segregação étnica, racial, cultural, estética, econômica, sexual, religiosa. Por isso, pensar o outro, nesse contexto, exige uma mudança de concepção: de estranho, ele passa a ser concebido como um *alter*. Uma alteridade que, ao mesmo tempo, reconhece e é reconhecida em sua idiossincrasia, percebida como um *mesmo*, como um igual. Em outras palavras: o outro é acolhido. E acolher significa compreender e receber as convicções do outro, sem restrições preconceituosas ou opressoras, sem que um lado precise ser reprimido para que o outro se saliente. Assim concebida, a tolerância surge como um encontro de liberdades, sem constrangimentos. Liberdades que se afirmam sem se negar, exatamente porque o conceito norteador da relação é o reconhecimento; portanto, não está apoiado nem no suportamento, nem na concessão.

A tolerância, segundo o próprio texto da Unesco (1995), tampouco seria “concessão, condescendência, indulgência”, mas “antes de tudo, uma atitude ativa fundada no reconhecimento dos direitos universais da pessoa humana e das liberdades fundamentais do outro” (p. 11). Apesar de não o expormos integralmente, todo o texto procura dar conta da multifacetada concepção de tolerância, apoiando-se na noção de reconhecimento, inclusive como condição de possibilidade para que o conceito de tolerância atinja sua completude. Gadamer (2002) aponta um caminho semelhante, ao comentar a *Propedêutica* de Hegel: “reconhecer no estranho o que lhe é próprio, familiarizar-se com ele, eis o movimento fundamental do espírito, cujo ser é apenas o retorno a si mesmo a partir do ser-outro” (p. 54). No fundo, a proposição gadameriana coloca em questão a própria definição do “si mesmo”, a qual não se dá sem a presença do outro e sem seu reconhecimento igualmente como um si, como uma identidade. A concepção hegeliana – da qual teria partido Gadamer – se apoia justamente na noção de reconhecimento⁵ pressuposta pelo complexo conceito de reflexão. Para Hegel, a reflexão em si mesma requer que o eu, a individualidade, seja refletido para algo que

⁵ Para conhecer um estudo pormenorizado deste conceito, conferir a obra *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. Nela, Axel Honneth (2009) aborda a questão numa perspectiva filosófica, sociológica e psicanalítica, partindo do modelo conceitual hegeliano de reconhecimento.

não seja apenas objeto para o seu consumo, mas para um outro eu em igualdade de condições. É por isso que, amplamente entendida, a tolerância pressupõe reconhecimento: porque o movimento mais elementar de descentralização do sujeito, como processo de sua exteriorização, está voltado para outro sujeito. Ou seja, aquele que se expressa, seja verbal, artística, gestual ou teoricamente, o faz para outros e não para si mesmo; e, igualmente, aquele que tolera não tolera a si, mas visa a um outro. Conforme o próprio Hegel (1986), “ninguém é herói para seu criado-de-quarto” (p. 489), no sentido de que a singularidade da ação está ao lado da universalidade, pois aquele que age quer reconhecimento, quer universalizar-se.⁶

Nesse contexto, a tolerância aponta para o diálogo e para a simetria das relações, obviamente não pela anulação das diferenças, mas pela compreensão de que, apesar de suas idiossincrasias, o outro é sempre um igual, o limite para a expansão da minha subjetividade e, ao mesmo tempo, o olhar de que careço para tornar-me uma singularidade e ser igualmente reconhecida como tal. A dimensão mais genuína da humanidade aí é recuperada, porque o critério de igualdade para a consideração do outro exige o respeito e a preservação justamente das diferenças que a caracterizam, e sem ela sequer poderíamos falar em identidade. Essa dialética nos conduz a uma compreensão de tolerância que está para além da mera contenção de sentimentos de contrariedade e desaprovação diante de certas existências, sem as quais, inclusive, muitas vezes acreditamos viver melhor.⁷ Tampouco há uma segunda opção diante da primeira que, se pudesse ser atendida, seria pela extinção do outro – considerando-se uma situação na qual o tolerante poderia covardemente aniquilar o tolerado e só não o faz por medo da punição ou por piedade. A antítese dessa sua incompletude semântica encontra-se novamente

⁶Aqui, parece apropriado recuperar a clássica passagem da “dialética do senhor e do escravo”, de Hegel (1986), na qual o filósofo mostra a passagem da consciência para a consciência-de-si e a luta pelo reconhecimento. Ao analisar a consciência, Hegel percebe que ela é movida pelo desejo de exteriorização e, portanto, tende para fora de si, para um outro, do qual precisa se apropriar e dominar: cada eu precisa de outra consciência que o reconheça. Esse reconhecimento, porém, se faz pelo confronto, pela luta e pela dominação. Aquele que se arriscou e venceu, torna-se o senhor; e o que se intimidou, aceita a servidão e trabalha para o senhor. Aos poucos, o processo se inverte, e o senhor, que era forte e dono de si, passa a depender do servo, que se fortalece, ao se descobrir capaz e independente pelo trabalho. A assimetria dessa relação, no entanto, reproduz a relação entre sujeito e objeto, quando o melhor seria entre dois sujeitos, no qual o reconhecimento surge de uma relação recíproca.

⁷ Às vezes, a mera existência do outro surge como um desconforto a ser evitado ou suprimido, a exemplo de casos como o racismo e a homofobia, mas também com relação ao preconceito religioso. Nesse último caso, não é difícil perceber que, quando há confronto, de fato, estão inclusos outros fatores, em geral os de ordem política e econômica.

nas noções de reciprocidade e reconhecimento, as quais, obviamente, não são posturas assumidas pelos sujeitos, de uma vez por todas.

Por dar-se conta disso, isto é, de que relações de reconhecimento recíproco podem demorar muito para serem alcançadas – ou talvez nunca cheguem a sê-lo –, Vázquez (1998) chamou atenção, tanto para a dimensão prática e moral que a tolerância exige quanto para a sua dimensão legal e política. Segundo ele, do ponto de vista da moral, a tolerância requer algumas disposições, por exemplo: que não se fique indiferente às diferenças; que pensamentos, hábitos, valores, crenças, não se tornem padrão de vida; que as pessoas se reconheçam como iguais, apesar das discordâncias; que não se abra mão de valores irrenunciáveis, tais como liberdade, autonomia, cooperação, solidariedade e democracia. Do ponto de vista legal, Vázquez (1998) frisa a necessidade de considerar-se a reciprocidade de direitos, de modo que, mesmo afetando nossas convicções, é preciso admitir o direito do outro à diferença. Isso implica abrir-se para o diálogo, ainda que a intenção seja persuadir o outro. Com isso, o autor acaba recomendando um exercício espontâneo e prático de tolerância e, na ausência ou limitação dele, uma forma que garanta a igualdade de direitos civis e legais fundamentais, sem que o Estado privilegie um grupo em detrimento de outro⁸. Obviamente, aqui não podemos deixar de nos perguntar sobre o que devemos ou podemos entender por igualdade, se considerarmos o terreno impreciso no qual esse conceito se movimenta. Ainda que a intenção não seja aprofundar a discussão, precisamos admitir que, em parte, a complexidade da questão está na própria vaguidade do conceito de igualdade, que tem, muitas vezes, conduzido à sua distorção e, conseqüentemente, à definição de certos requisitos para pensar a tolerância que incorrem em direitos ilegítimos, movidos ora por vaidade ou egoísmo, ora por incompreensão. Basta pensarmos um pouco sobre o que pode ser bem entendido como igualdade, mesmo de direitos, se considerarmos que as condições desse exercício não são equânimes – quer pela impossibilidade de acesso às condições básicas de

⁸ A Unesco (1995) define algumas diretrizes relativas à tolerância a serem seguidas pelo Estado: “2.1 No âmbito do Estado a tolerância exige justiça e imparcialidade na legislação, na aplicação da lei e no exercício dos poderes judiciário e administrativo. Exige também que todos possam desfrutar de oportunidades econômicas e sociais sem nenhuma discriminação. A exclusão e a marginalização podem conduzir à frustração, à hostilidade e ao fanatismo. 2.2 A fim de instaurar uma sociedade mais tolerante, os Estados devem ratificar as convenções internacionais relativas aos direitos humanos e, se for necessário, elaborar uma nova legislação a fim de garantir igualdade de tratamento e de oportunidades aos diferentes grupos e indivíduos da sociedade. 2.3 Para a harmonia internacional, torna-se essencial que os indivíduos, as comunidades e as nações aceitem e respeitem o caráter multicultural da família humana.... 2.4 A intolerância pode ter a forma da marginalização dos grupos vulneráveis e de sua exclusão de toda participação na vida social e política e também a da violência e da discriminação contra os mesmos” (Artigo 2.º).

sobrevivência, quer pela falta de educação de qualidade (considerando-se tanto o contexto formativo familiar, como escolar). A pergunta fundamental que aí subjaz e está atravessada pela complexa noção de justiça é como pensar o problema da igualdade diante das diferentes e dissonantes necessidades de cada indivíduo, sem incorrer em um relativismo dispersivo ou sem abrir mão de um universal mínimo, inevitavelmente normativo, que rege toda intervenção formativa. Relativamente à tolerância, a questão que antecipamos no início deste artigo ressurgiu: o princípio da igualdade implica que toda idiossincrasia, toda excentricidade, todo modo de ser e viver deve ser aceito sem objeções ou constrangimentos? E não tolerar também seria um direito justificadamente apoiado no recurso ao princípio de igualdade?

Sem pretender esgotar a discussão, o artigo “O eu, o outro e a tolerância” (1999), de Françoise Héritier, parece oportuno para pensar a problemática. A autora questiona se devemos ser intolerantes com os intolerantes e, considerando-se que o intolerante é capaz de liquidar com os valores e os princípios da diversidade, da inclusão, se ele não deveria ser tolhido ou cerceado dessa liberdade que lhe foi outrora (por questões culturais, históricas, políticas, sociais, etc.) concedida. Héritier (1999) sugere que esse impasse seja enfrentado pela negação contundente da violência originária da intolerância, o que só é possível pela postura autocrítica diante das próprias convicções – segundo ela, portanto, permitindo o que não se pode evitar, deixando que o outro seja o que é e, principalmente, reconhecendo que a verdade pode estar para além de nós. Apesar de parecer um estímulo à indiferença diante do a-ser-tolerado, o que a posição de Héritier (1999) busca é uma atitude de negação veemente à violência. Sua inspiração encontra-se no pensamento de Paul Ricoeur (1991), cujo programa ético inclui o outro necessariamente: “a perspectiva de uma ‘vida boa’ com e para outros em instituições justas” (p. 202). É interessante observar que a “vida boa” pressuposta por Ricoeur inclui o si, o outro e a comunidade. Isso ajuda a entender por que a problematização da dialética entre o eu e o outro e a compreensão a respeito da indissociabilidade entre tolerância e reconhecimento não poderiam ser ignoradas pela escola. Em nossa sociedade, ela é a instituição responsável por retirar o sujeito da centralidade ensimesmada, apenas gestada no seio familiar, e inseri-lo no contexto plural da esfera coletiva, lançando-o, assim, ao contato com o diferente e, por conseguinte, à reflexão de si.

3. Educar para o reconhecimento

Se há um espaço no qual a cultura e os valores são compartilhados, esse lugar é a escola – ao menos deveria ser. Não obstante, para falar com Adorno e Horkheimer (1986), devido à padronização cultural reducionista à qual somos submetidos pela “indústria cultural”, direta ou indiretamente, com ou sem nosso consentimento, somos conduzidos a uma compreensão unívoca do mundo. Movimento de padronização que não se dá apenas em âmbito global, mas também local. Ou seja, também se torna imperativo que padrões culturais e comportamentais sejam identificados e reconhecidos na relação de pequenos grupos, revelando-se, inclusive, um impeditivo para aqueles que não pertencem ao grupo de referência: cria-se um limite para o outro.

A escola, nesse contexto, surge tanto como um espaço de acolhimento da diversidade, da pluralidade, como um lugar no qual limites são criados e conservados, porque também ela é, inequivocamente, representante e reprodutora de modelos e padrões, no sentido de que todo “ato educativo pressupõe a aceitação de um determinado *ethos*”, cujos modos de justificação “passam a constituir a base de legitimação da intervenção pedagógica” (Hermann, 2001, p. 20). Nesse caso, apenas abrir as portas e receber a todos seria insuficiente para a escola tornar-se democrática e inclusiva. Inversamente, tampouco ela poderia simplesmente flexibilizar-se à medida das reivindicações das pluralidades acolhidas, sob risco de sacrificar sua tarefa propositiva e universalizante, própria do processo formativo – o que, aliás, ela nem poderia operar, considerando-se que a educação é impensável sem o *ethos*, sem o conjunto de certos princípios morais que norteiam a intervenção pedagógica (Hermann, 2001). Com efeito, a escola é impelida a harmonizar seus princípios norteadores com as exigências e as demandas das singularidades que a constituem. Dilema que Hermann destaca como um dos maiores a serem enfrentados pela escola contemporânea: “como a reivindicação da pluralidade, e a consequente valorização do outro, articula-se com a reivindicação de universalidade?” (p. 135).

Para não incorrer numa intenção padronizante e destruidora das diferenças, nem num relativismo individualista que abandona toda possibilidade de construção de um mundo comum – para falar com Arendt (2014) –, restariam à escola a escuta atenta e a disposição permanente para o diálogo com todos nela envolvidos. O que, sabidamente, não é tarefa fácil, pois, além da dificuldade de conciliar a multiplicidade de expectativas e intenções desses sujeitos, ela seria

levada a alargar ainda mais o seu papel, para além de conservadora e transmissora da tradição e da cultura. E esse não é um ponto pacífico, pois há tempos a escola vem reclamando um limite para certas responsabilidades que lhe são transferidas, tanto pela família como pelo Estado. Contudo, se ela também se apresenta como um contexto no qual conflitos, dilemas e tensões são gerados pelo contato com o diferente, como a escola poderia contorná-los, sem, por exemplo, preparar os sujeitos para aquilo que é a condição de possibilidade do reconhecimento das diferenças: a reflexão? Literalmente, a flexão sobre si mesmo, a suspensão de valores e convicções próprios e a consequente abertura para o outro, para o diferente que, justamente ao colocar-se como antítese, permite a sua afirmação. Nessa perspectiva, o outro se torna necessário, pois ele “nos confronta com os limites de nossas próprias possibilidades” (Hermann, 2014, p. 158).

Tal postura tende a produzir efeitos não apenas no contexto escolar em questão ou naquilo que lhe está próximo, mas também em âmbito global: na construção desse cidadão do mundo que aí se pronuncia, como um indivíduo reconhecedor dos valores universais e inalienáveis do homem, pela consideração das diferenças que o singularizam e que, por isso mesmo, levam-no a identificar-se com o outro como um igual. Isso pode explicar por que o debate acerca da tolerância encetado pela Unesco se insere tanto no âmbito dos Estados nacionais (diferenças sociais, raciais, culturais, sexuais) como nas relações internacionais (civilizações, grupos étnicos, identidade, fronteiras) e encontra no papel da escola sua grande possibilidade, senão a única:

4.1 A educação é o meio mais eficaz de prevenir a intolerância. A primeira etapa da educação para a tolerância consiste em ensinar aos indivíduos quais são seus direitos e suas liberdades a fim de assegurar seu respeito e de incentivar a vontade de proteger os direitos e liberdades dos outros.

4.2 A educação para a tolerância deve ser considerada como imperativo prioritário; por isso é necessário promover métodos sistemáticos e racionais de ensino da tolerância centrados nas fontes culturais, sociais, econômicas, políticas e religiosas da intolerância, que expressam as causas profundas da violência e da exclusão.

4.3 A educação para a tolerância deve visar a contrariar as influências que levam ao medo e à exclusão do outro e deve ajudar os jovens a desenvolver sua capacidade de exercer um juízo autônomo, de realizar uma reflexão crítica e de raciocinar em termos éticos. (Unesco, 1995, Artigo 4.º)

Do ponto de vista das ações escolares cotidianas, talvez o grande desafio da escola esteja em conduzir à reflexão e em planejar ações queousem romper com o modelo individualista, competitivo e utilitarista que move as relações contemporâneas, no qual o outro raramente está presente. Ou, quando está, por vezes tende a gerar ainda mais intolerância e indiferença – enfim, a ideia nefasta de que o outro é tão somente um entrave à minha realização. Ao propor os quatro pilares para a educação do século XXI, Delors (1998) pretende justamente chamar a atenção para os contextos nos quais o contato com o outro não é harmônico, afirmando, inclusive, que “aprender a viver junto” tornou-se um dos maiores desafios a serem assumidos pela educação atualmente. Segundo ele, a escola deveria trabalhar sistematicamente com a descoberta progressiva do outro, o que significa conhecer as diversidades, as diferenças, as semelhanças e as interdependências entre pessoas e povos. Assim é que as identidades poderiam ser construídas e, conseqüentemente, o outro, reconhecido – lembrando que a possibilidade da constituição da singularidade se dá apenas pela existência do outro, como nosso limite e, ao mesmo tempo, nossa possibilidade.

Como instituição formativa, portanto, podemos assumir, com Sacristán e Gómez (1998), que “a análise e intervenção nos mecanismos de socialização das novas gerações é a meta fundamental da prática educativa da escola” (p. 27). Função que, segundo Santos (2001), estaria ameaçada diante do aumento descomunal da violência. O que só tende a reforçar o caráter democrático da instituição escolar, como espaço privilegiado no qual crenças, modos de vida e convicções deveriam poder ser pensados, questionados e exercidos justificadamente, sem causar ônus alheio. Ou seja, como instituição dedicada a identificar e resistir à naturalização da exploração, da injustiça e da opressão, pela conscientização e pelo respeito aos direitos, às possibilidades e aos limites de cada um. Enfim, como instituição disposta a formar sujeitos afeitos ao humano, o que implica – dentre muitas outras habilidades – sensibilidade, disposição ao diálogo e espírito cooperativo, como possíveis perspectivas formativas mediante as quais posturas e ações intolerantes podem ser não apenas enfrentadas, mas, antes de tudo, evitadas.

Referências

- Adorno, T. W., & Horkheimer, M. (1986). *Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Arendt, H. (2014). *Entre o passado e o futuro* (7a ed., M. W. Barbosa, trad.). São Paulo: Perspectiva.
- Brasil. (1998). Ministério da Educação. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio* (4 vols.). Brasília: MEC/SEMTEC.
- Delors, J. (Org.). (1998). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez.
- Featherstone, M. (1995). *Cultura de consumo e pós-modernismo* (J. A. Simões, trad.). São Paulo: Nobel.
- Gadamer, H-G. (2002). *Verdade e método*. Petrópolis: Vozes.
- Hegel, G. W. F. (1986). *Phänomenologie des Geistes* (5a ed., vol. 3). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Héritier, F. (1999). O eu, o outro e a tolerância. In J.-P. Changeux, *Uma ética para quantos?* (M. D. P. Vianna, & W. Mermelstein, trads.). Bauru: EDUSC.
- Hermann, N. (2001). *Pluralidade e ética em educação*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Hermann, N. (2014). *Ética e educação: outra sensibilidade*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Honneth, A. (2009). *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. (2a ed., L. Repa, trad.). São Paulo: Editora 34.
- Kant, I. (2012). Resposta à pergunta: “o que é esclarecimento?”. In I. Kant, *Immanuel Kant: textos seletos* (8a ed., E. C. Leão, trad.). Petrópolis: Vozes.
- Mafesoli, M. (1987). *O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa*. Rio de Janeiro: Forense.
- Ricoeur, P. (1991). *O si-mesmo como um outro* (L. M. César, trad.). Campinas: Papirus.
- Sacristán, G., & Gómez, P. A. I. (1998). *Compreender e transformar o ensino* (4a ed.). São Paulo: Artmed.
- Santos, J. V. T. dos. (2001, janeiro/junho). A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. *Educação e Pesquisa*, 27(1), 105-122.

Savater, F. (2012). *O valor do educar* (2a ed., M. Stahel, trad.). São Paulo: Planeta.

Unesco. (1995, 16 de novembro). *Declaração de princípios sobre a tolerância*. 28ª Conferência Geral, Paris.

Vásquez, A. S. (1998). *Ética* (18a ed., J. Dell'Anna, trad.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Submetido à avaliação em 25 de setembro de 2015; revisado em 25 de maio de 2016; aceito para publicação em 3 de novembro de 2016.