

O futuro da Educação: igualdade e diversidade

Carlos Jamil Cury

Resumo:

Este artigo tem como objetivo demonstrar que o direito à educação foi uma conquista que se prolongou ao longo dos séculos. No passado, a gratuidade, a obrigatoriedade, o dever do Estado foram inscritos no ordenamento jurídico como meios de acesso a uma cidadania democrática e aos direitos humanos. Hoje, o presente e o futuro da educação são instados a cooperar com a diversidade. Desse modo, a efetivação da igualdade só se consuma com a desconstrução de preconceitos e de discriminações em vista da consecução do reconhecimento da diversidade ancorada no princípio da igualdade.

Palavras-chave:

educação e igualdade; educação e diversidade; direito à educação

The future of Education: equality and diversity

Abstract: This article aims to demonstrate that the right to education was an achievement that went on for centuries. In the past, gratuity, obligation and the duty of the State were inscribed in the legal system as means of access to citizenship and human rights. Today, the present and the future of education are urged to cooperate with diversity. Thus, the effectiveness of equality is only consummated with the deconstruction of prejudices and discrimination. But, the construction of the recognition of diversity must come together with the principle of equality.

Keywords: education and equality; education and diversity; right to education

El futuro de la educación: igualdad y diversidad

Resumen: Este artículo tiene como objetivo demostrar que el derecho a la educación fue un logro que continuó durante siglos. En el pasado, la gratuidade, la obligación y el deber del Estado se inscribieron en el ordenamento jurídico como vía de acceso a la ciudadanía. Hoy se insta al presente y futuro de la educación a cooperar con la diversidad. Por lo tanto, la realización de la igualdad solo tiene lugar con la eliminación de los prejuicios y la discriminación. Sin embargo, la construcción del reconocimiento de la diversidad debe ir acompañada del principio de igualdad.

Palabras-clave: educación e igualdad; educación y diversidad; el derecho a la educación.

L'Avenir de l'éducation: égalité et diversité

Resumé: Cet article vise à démontrer que le droit à l'éducation était une réalisation qui s'est produite au cours de longs siècles. Dans le passé, la gratuité, l'obligation, le devoir de l'État étaient enregistré dans le système juridique comme moyen d'accès à la citoyenneté et au droits humains. Aujourd'hui, le présent et l'avenir de l'éducation sont invites à coopérer avec la diversité. Ainsi, la réalisation de l'égalité n'a lieu qu'avec l'élimination des préjugés et de la discrimination. Mais, la construction de la reconnaissance de la diversité doit aller de pair avec le principe d'égalité.

Mots-clés: éducation et égalité; éducation et diversité; le droit à l'éducation.

Introdução

Analisando o futuro da democracia, em livro até hoje atual e significativo para a educação e para a educação em direitos humanos, Bobbio (1986, p. 31), lista o contraste entre as promessas imanentes ao nascimento da democracia nas sociedades modernas e a sua não efetivação. Ele aponta a sexta promessa não cumprida com relação à cidadania.

Nos dois últimos séculos, jamais esteve ausente o argumento segundo o qual o único modo de fazer com que um súdito transforme-se em cidadão é o de lhe atribuir aqueles direitos que os escritores de direito público do século passado tinham chamado de *activae civitatis*; com isso, a educação para a democracia surgiria no próprio exercício da prática democrática.

Após um quadro realista e pouco animador quanto ao não efetivado relativamente às promessas, Bobbio (1986), até para não parecer dominado pelo pessimismo da razão, e com isso fazer circular a desilusão, mostra como a chegada a essas promessas ou ideais se deu por meio de pressões de modo a torná-las(los) formalizados em códigos, instituições e hábitos.

Primeiro de tudo nos vem ao encontro, legado por séculos de cruéis guerras de religião, o ideal da tolerância. Se hoje existe uma ameaça à paz mundial, esta vem ainda uma vez do fanatismo ou seja, da crença cega na própria verdade e na força capaz de impô-la. (Bobbio, 1986, p.39)

O jurista italiano continua apontando o ideal da não-violência como característica imanente à democracia, de modo que os conflitos próprios da sociedade sejam resolvidos sem o recurso à violência. Diz ele (1986, p. 39): “Apenas onde essas regras são respeitadas o adversário não é mais um inimigo (que deve ser destruído), mas um opositor que amanhã poderá ocupar o nosso lugar.”

Bobbio (1986, p. 39) diz da chegada ao ideal da irmandade (a *fraternité* da Revolução Francesa) e o advento da efetivação dos direitos sociais e individuais pela “expansão de revoluções silenciosas em que o livre debate das ideias e da mudança das mentalidades e do modo de viver propiciam a renovação gradual da sociedade.”

Este é um ponto importante, *já que há uma distinção entre a pessoa do cidadão e a pessoa humana. O primeiro se aplica aos nacionais e aos residentes e domiciliados em um país, mesmo estrangeiros, já a segunda se aplica a todo e qualquer ente humano no país ou fora dele.*

Ao encerrar essa Introdução, termine-se com o mesmo autor italiano:

Em nenhum país do mundo o método democrático pode perdurar sem tornar-se um costume. Mas pode tornar-se um costume sem o reconhecimento da irmandade que une todos os homens num destino comum? Um reconhecimento ainda mais necessário hoje, quando nos tornamos a cada dia mais conscientes deste destino comum e devemos procurar agir com coerência, através do pequeno lume de razão que ilumina nosso caminho. (Bobbio, 1986, p.39-40)

Com efeito, «o pequeno lume de razão» supõe a atualização das mesmas em todos os seres racionais de modo a poder realizar o interesse de todos em cada qual. E esta realização, para ser um patamar do «método democrático», supõe a disseminação de valores da cidadania, da paz, além da difusão dos conhecimentos científicos.

O direito à educação, seja como constituição de conhecimentos, seja como formação de valores, é um dos caminhos que a sociedade moderna gerará para que «o pequeno lume de razão que ilumina nosso caminho» se acenda em cada indivíduo e em todas as pessoas a fim de que todos possam usufruir da liberdade, da igualdade, e participar da vida sócio-política. E como nem sempre o indivíduo pode acender este impulso de luz, como nem sempre ele é, desde logo, consciente deste valor, cabe a quem representa o interesse de todos, sem representar o interesse específico de ninguém, dar a oportunidade de acesso a este valor que desenvolve e potencializa a razão individual. E para que este direito não disciplinado não se convertesse em um privilégio de poucos, ele veio a se tornar uma função do Estado.

1. Do direito à educação

O direito à educação não consta do «estado de natureza» ou mesmo entre os chamados direitos naturais. A instrução (leia-se educação escolar) começa, assim, a adquirir um papel na constituição da cidadania que, aos poucos, vai se positivar como um direito.

Será no contexto da aceitação ou da recusa a esta forma de encarar o nascimento da sociedade moderna que a instrução lentamente ganhará destaque.

À educação, então, será atribuída a tarefa de propiciar o conhecimento científico como um lugar do “despertar do sono dogmático”, na expressão de Kant. O sono dogmático significa a aceitação de afirmações sobre o mundo das coisas e dos homens, sem passar pelo “banco da razão” que é crítica, dubitativa e sempre aberta a novas indagações.

Com efeito, as luzes da razão com suas leis racionais supõem a atualização das mesmas nos seres racionais, de modo a poder realizar o interesse de todos em cada qual. A realização do interesse de cada um, interesse este racional e oposto ao universo passional, é tido como um valor que impulsiona a ação do indivíduo tendo em vista o princípio da responsabilidade individual.

E uma das condições para o advento desta «racionalidade iluminada» e interessante, própria da sociedade civil enquanto universo do privado, é a instrução (mais tarde denominada de ensino e posteriormente de educação) na medida em que ela abre espaço para a garantia dos direitos subjetivos de cada um.

Mas, segundo John Locke, esta é uma possibilidade a ser construída, consoante a indicação de Ribeiro Oliveira (2000, p. 181) “(...) Locke adverte, o caminho que leva à construção desta sociedade implica um processo gigantesco de educação, e não apenas a educação entendida no sentido da transmissão do conhecimento, mas no sentido da formação da cidadania”.

Daí a educação se tornar pública como função do Estado e, mais explicitamente, como dever do Estado, a fim de que, após o impulso interventor inicial, o indivíduo pudesse se autogovernar como ente dotado de liberdade e capaz de suplantar a ignorância, desconstruir a admiração ingênua das coisas, própria do senso comum. A transmissão sistemática do conhecimento científico é crítica da *dócsa*, isto é, daquele conhecimento que não exige nenhum esforço para obtê-lo, em que a inteligibilidade das coisas é vista como algo natural, sem problemas. Junto a isso, há outra conquista como tarefa da educação: a cidadania como meio de participação na sociedade. Na educação se aprendem as regras do jogo democrático, a fim de que o estudante seja capaz de participar de uma sociedade de pessoas livres e conscientes. Valores como a igualdade de todos terá que desconstruir as discriminações negativas, aquelas ligadas à origem, sexo, etnia, religião, idade, entre outras, articulando igualdade e diferença.

Entretantes, estas conquistas são se deram de uma vez por todas. Foi um caminho longo e árduo para que a maioria das nações as inscrevessem em seus ordenamentos jurídicos.

A importância do ensino primário (ou primeiras letras), tornado imprescindível para o cidadão e um dever do Estado, trouxe a gratuidade como modo de torná-lo acessível a todos. O direito à educação escolar primária se inscreve dentro de uma perspectiva mais ampla dos direitos civis dos cidadãos, junto com o acesso à justiça.

Tais direitos vão sendo concebidos e ampliados, lentamente, a partir do século XVIII, como uma herança dos tesouros da civilização humana e, por isso, não é cabível que alguém não possa tê-los como herança. Ao oferecer a educação escolar primária gratuita, o próprio Estado liberal assegura uma condição universal para o usufruto dos direitos civis.

Segundo Marshall (1967, p.73), “a educação é um pré-requisito necessário da liberdade civil”, e como tal, um pré-requisito do exercício de outros direitos. O Estado liberal, nesse caso, ao interferir no contrato social, não estava conflitando com os direitos civis. Afinal, o acesso e o usufruto desses direitos fundamentais devem estar abertos a todos.

A educação das crianças está diretamente relacionada com a cidadania, e, quando o Estado garante que todas as crianças serão educadas, este tem em mente, sem sombra de dúvida, as exigências e a natureza da cidadania. Está tentando estimular o desenvolvimento de cidadãos em formação. O direito à educação é um direito social de cidadania genuíno porque o objetivo da educação durante a infância é moldar o adulto em perspectiva. Basicamente, deveria ser considerado não como o direito da criança frequentar a escola, mas como o direito do cidadão adulto ter sido educado. (Marshall, 1967, p.73)

O final do século XIX demonstra que, na experiência europeia, a educação primária era gratuita e obrigatória. A obrigatoriedade não só não era uma exceção ao *laissez-faire*, como era justificada no sentido de a sociedade produzir pessoas com mentes maduras, minimamente «iluminadas», capazes de se constituir em um eleitorado esclarecido e em trabalhadores qualificados. Marshall (1967, p.60 e 63), comentando e citando o pensamento do economista liberal neoclássico Alfred Marshall, diz:

(...) o Estado teria de fazer algum uso de sua força de coerção, caso seus ideais devessem ser realizados. Deve obrigar as crianças a frequentarem a escola porque o ignorante não pode apreciar e, portanto, escolher livremente as boas coisas que diferenciam a vida de cavalheiros daquela das classes operárias.

(...)

Ele reconheceu somente um direito incontestável, o direito das crianças serem educadas, e neste único caso ele aprovou o uso de poderes coercivos pelo Estado (...).

A ativação desta «luz» que cada um traz consigo e que amplia a capacidade de escolha não poderia ser nem objeto de uma ação assistemática e nem produto de um acaso bem-sucedido.

Como diz Bobbio (1986, p. 83): “O problema mais difícil para uma teoria racional (ou que pretende ser racional) do Estado é o de conciliar dois bens a que ninguém está disposto a renunciar e que são (como todos os bens últimos) incompatíveis: a obediência e a liberdade.”

Mas, se o Estado, enquanto ente racional, deve seguir a razão e seus ditames, cabe a ele assegurar condições para que seus cidadãos ajam segundo o seu próprio arbítrio, para o que são necessárias «as luzes da razão».

Marshall (1967, p.99), ao apontar a educação primária pública como obrigatória e gratuita, torna a justificá-la:

No período inicial da educação pública na Inglaterra, os direitos eram mínimos e iguais. Mas, como já observamos, ao direito veio corresponder uma obrigação, não apenas porque o cidadão tenha uma obrigação para consigo mesmo, assim como um direito de desenvolver o que se encontra latente dentro de si – um dever que nem a criança, nem o pai podem apreciar em toda a sua extensão – mas porque a sociedade reconheceu que ela necessitava de uma população educada.

Esta ruptura com uma concepção individualista de liberdade da sociedade também contém uma base liberal, na medida em que esta forma de sociedade vai afirmando a relação política não mais como algo *ex parte principis*, mas como *ex parte civium*.

Como assinala Bobbio (1992, p. 3):

(...) característica da formação do Estado moderno, ocorrida na relação entre Estado e cidadãos: passou-se da prioridade dos deveres dos súditos à prioridade dos direitos do cidadão, emergindo um modo diferente de encarar a relação política, não mais predominantemente do ângulo do soberano, e sim daquele do cidadão, em correspondência com a afirmação da teoria individualista da sociedade em contraposição à concepção organicista tradicional.

Para participar livremente das tomadas de decisões era preciso ser cidadão e este não se constitui sem o desenvolvimento de sua marca registrada: a razão. A propriedade de si tem como uma de suas expressões fundamentais a efetivação da razão. Seria, pois, preciso desenvolvê-la e estimulá-la, no mínimo combatendo a ignorância.

Essa dimensão da educação como direito subjetivo ganhará novas dimensões quando as relações sociais próprias do capitalismo tomarem a forma conflituosa. Nessas circunstâncias, os interesses de classes cruzar-se-ão com a dinâmica coesão e conflito ou, em outros termos, entre solidariedade e egoísmo.

A elaboração de uma política pública tendo o interesse coletivo como pano de fundo foi se impondo gradualmente com o avanço do capitalismo industrial e sua Revolução Industrial. Subjacente a isso está a tradicional proteção à pobreza, tais como o caritativismo e o assistencialismo e as novas formas do mercado e suas relações contratuais (responsabilidade apenas individual pelo bem-estar). Essas últimas, conduzidas em forma primitiva, ganharam formas excessivas, selvagens, impondo, lentamente, a intervenção do Estado como freio aos excessos do livre mercado contratual.

Para esta intervenção, concorreram as pressões da classe operária. Muitos movimentos operários assumirão a bandeira da educação escolar como forma de obter ganhos sociais através da representação parlamentar, cuja base operária estaria presente com o voto dos trabalhadores.

Tal perspectiva é desenvolvida por Przeworski (1989, p. 45) que, entre muitos exemplos trazidos, está o do Partido Socialista Francês, demandando reformas: “(...) relacionou cinquenta e quatro reivindicações específicas quanto a democratização, secularização, organização da justiça, família, educação, tributação, proteção ao trabalho, previdência social, nacionalização de indústrias e política externa.”

Contribuíram também tanto a força de ideais democráticos e o respectivo empenho pela cidadania ativa de todos, quanto o risco que o livre mercado deixado a si impunha sobre o próprio sistema capitalista em momentos de crise.

Assim, tanto a Inglaterra, como a França, a Alemanha e outros países europeus, no século XIX, farão reformas educativas onde se cruzam as ideias do pensamento liberal com a ação intervencionista do Estado e com o controle inicial do trabalho infantil.

Acreditava-se que a instrução primária seria uma vacina contra o despotismo já vivido por muitos países, tanto quanto uma forma de questionar a dominância do trabalho manual entre os adultos e a presença de crianças no regime fabril.

Na verdade, para as classes dirigentes europeias, colocar o Estado como provedor de determinados bens próprios da cidadania, como a educação primária e a assistência social, representava a necessidade da passagem progressiva da autoproteção contra calamidades e incertezas para a solução coletiva de problemas sociais. Para contar com as classes populares, no sentido da solução de muitos problemas, não era mais possível nem deixar de satisfazer algumas de suas exigências e nem ser um privilégio, o que, a rigor, era direito de todos e não só de uma minoria.

A história da classe trabalhadora, contada por E.P. Thompson aponta como a educação se colocava como uma bandeira de luta de vários partidos, movimentos radicais populares e de vários programas políticos de governo. Por exemplo, relatando um movimento societário em prol dos direitos do homem, Thompson (1987, p.176) escreve que na defesa destes se incluíam “um direito à parcela do produto...proporcional aos lucros do patrão e o direito à educação, pela qual o filho do trabalhador poderia ascender ao nível mais elevado da sociedade.”

Nasce daí, portanto, a busca de uma legislação protetora que fosse desmobilizadora da crítica marxista ao sistema capitalista e atenuadora do ímpeto selvagem do capitalismo deixado a si. E o Estado, em busca dessa proteção, fará do direito e do direito social um pilar que mediasse a revolução propugnada pelo marxismo e a manutenção do *status quo* defendido pelos segmentos mais conservadores do capitalismo clássico. Assim, o Estado, além de frear os excessos do segundo pela intervenção, impor-se-ia como árbitro dos conflitos e garantiria direitos relativos a conjuntos sociais muito mais amplos do que aqueles relativos ao indivíduo *ut singulus*.

Daí que a educação vai adquirir a dimensão de direito social, isto é, como uma aquisição própria de coletivos nas quais o «outro» é não só visto *ut singulus*, como indivíduo singular, mas também *ut socius*, como membro de entidades coletivas. Nesse

momento, a educação passará a ser um direito individual e social «juridicamente protegido».

Bobbio (1987, p. 23) deixa claro um dos sentidos dessa proteção, no caso da imposição da obrigatoriedade escolar:

Esta tentativa de escolher as reformas que são ao mesmo tempo liberadoras e igualitárias deriva da constatação de que há reformas liberadoras que não são igualitárias, como seria o caso de qualquer reforma de tipo neoliberal, que oferece ampla margem de manobra aos empresários para se desvencilharem dos vínculos que advêm da existência de sindicatos e comitês de empresa, ao mesmo tempo em que se destina a aumentar a distância entre ricos e pobres; por outro lado, existem reformas igualitárias que não são liberadoras, como toda a reforma que introduz uma obrigação escolar, forçando todas as crianças a ir a escola, colocando a todos, ricos e pobres, no mesmo plano, mas por meio de uma diminuição da liberdade.

Mas é do próprio Bobbio (1987, p. 23) a valorização afirmativa dessa dialética entre liberdade e igualdade, quando essa última ganha substância cada vez que ela serve para pôr abaixo uma discriminação baseada em qualquer modalidade de preconceito e de discriminação: “Considero liberdade socialista por excelência aquela que, liberando, iguala e iguala quando elimina uma discriminação; uma liberdade que não somente é compatível com a igualdade, mas que é condição dela.”

Esse é o lado liberador da obrigatoriedade escolar, já que ela não só elimina a discriminação própria da ignorância, como também abre portas para uma maior igualdade e acolhimento da diversidade.

Desse modo, a educação escolar, na sua dimensão civil (subjéctiva), política (participação), social (abrange coletivos) carrega consigo, no seu interior, a transmissão de conhecimentos sólidos, despertadores do “sono dogmático”, abre uma nova leitura do mundo e propicia a convivência solidária entre iguais e diferentes.

2. Um futuro que nasce no presente

A importância da educação como mediadora da transmissão e constituição de conhecimentos e de valores é assim reconhecida por envolver todas as dimensões do ser humano: a do *singulus*, a do *civis* e o *socius*.

E o que está por debaixo desse tríduo é o próprio ser humano, o *humanus*, ou seja, a pessoa humana.

É por isso que a Organização das Nações Unidas (ONU), organismo de vocação internacional, em 10/12/1948, proclama a Declaração Universal dos Direitos Humanos

como expressão do reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis. Ou, como já afirmava Hegel (1971, parágrafo 209, p. 69):

É parte da educação do pensamento como consciência da singularidade, na forma da universalidade, que o Eu começa a ser apreendido como uma pessoa universal no qual tudo é idêntico. Um homem vale como homem em virtude de sua humanidade, não porque é judeu, católico, protestante, alemão, italiano etc. Essa é uma assertiva que o pensamento ratifica e ser consciente disso tem uma importância infinita. Isso só é deletério quando isso é cristalizado, por exemplo como um cosmopolitismo em oposição à vida concreta do Estado. (Tradução livre do autor)

Nesse sentido, para «não se cristalizar» em figuras abstratas e sem efetividade, esse cosmopolitismo dos direitos humanos subassume a cidadania própria dos Estados Nacionais, em uma dialética virtuosa que rejeita a «oposição» entre cidadania e direitos humanos.

Só em um planeta mundializado, onde se possa realizar da essência da humanidade, pondo-se ênfase no que é comum à espécie humana, é que a superioridade axiológica da humanidade vista *ut genus* sobrepor-se-á a uma visada dos países vistos como nações particulares.

Cumprindo concordar com a distinção feita por Bovero (2002, p. 130): “(...) se os direitos do homem (da pessoa) são propriamente universais, ou seja, cabem a qualquer um como pessoa, os direitos do cidadão são necessariamente particulares, ao menos enquanto não seja instituída uma cidadania universal, cosmopolita.”

Socorrendo-me de Bobbio (1992, p. 63), há o desafio: “Finalmente, descendo do plano ideal ao plano real, uma coisa é falar dos direitos do homem, direitos sempre novos e cada vez mais extensos, e justificá-los com argumentos convincentes; outra coisa é garantir-lhes uma proteção efetiva.”

Duas vias, então, podem ser visualizadas como forma de descer do plano ideal e garantir uma proteção real.

A educação é uma via desconstrutora. Associada a outras como a proteção nacional do Estado e internacional do conjunto das nações, ela pode, desde cedo, criar uma consciência tanto derogatória dos preconceitos, quanto construtiva em relação aos direitos humanos.

Uma via é desconstrutora: desconstruir as discriminações negativas tais como aquelas provenientes de um passado de marginalização histórica, como no caso dos cativos, ou de imposições coloniais, propiciadores de práticas e visões racistas e xenóforas. Esse é o sentido primeiro da desconstrução dos preconceitos. Com

preconceitos e discriminações de qualquer natureza, não há dignidade da pessoa humana, sabendo-se que cada qual é pessoa igual a todas as outras.

O conteúdo desse conjunto nos aponta para o sentido da igualdade frente à desigualdade e à discriminação. Tome-se aqui um trecho de um texto de Ferrajoli (2019, p. 13):

(...) a igualdade está estipulada porque somos diferentes, entendendo diferença no sentido de diversidade das identidades pessoais... (e está estipulada) porque somos desiguais, entendendo desigualdade no sentido da diversidade nas condições da vida material. Definitivamente, a igualdade está estipulada para a tutela das diferenças e em oposição às desigualdades uma vez que, faticamente, somos desiguais e diferentes.

O preconceito, o estigma, a discriminação negativa, ao projetar sobre um coletivo com iguais situações, atinge a medula das pessoas e ofende sua dignidade, na qual reside a igualdade.

Por outro lado, somos desiguais frente a condições econômicas e oportunidades sociais. A igualdade exige aqui, também para a convivência pacífica e o bem do sistema democrático, a redução das desigualdades ou a liberdade frente às necessidades, de modo a propiciar a efetivação dos direitos sociais. Ainda com Ferrajoli (2019, p.15), a igualdade: “(...) consiste no igual valor que obriga a associar a todas as diferenças que formam a identidade de cada pessoas. Em um segundo significado, consiste no desvalor que obriga a associar as excessivas desigualdades econômicas e materiais que, de fato, limitam, ou, pior ainda, negam o igual valor das diferenças.”

A convivência pacífica e a legitimação do sistema democrático exigem a igualdade e o acolhimento de nossas diferenças. Todos temos um valor equivalente, inclusive para a aceitação das diferenças, as quais devem ser resguardadas.

A segunda via – uma vez posta a desconstrução dos preconceitos e discriminações – uma vez que a lei não basta para desmontar um processo inculcado há tempos, é a da construção positiva da alteridade que comporta três estágios:

- a. Tolerância: trata-se de um grau mínimo. Quem tolera, assume uma espécie de paz entre duas guerras. A tolerância – até na etimologia – significa suportar um peso. Desse modo, ela possui um significado negativo, hierárquico que fica como que latente, podendo a qualquer momento, retroagir para a intolerância. Mas há que distinguir a intolerância com o diferente, fonte de discriminações, da necessária intolerância com relação a delitos e crimes comprovados.
- b. Aceitação: trata-se de um grau superior, dado que há um respeito pelo outro. Respeito, etimologicamente, é voltar para olhar, voltar os olhos para ver duas vezes.

Trata-se, pois, de levar em consideração o outro dentro de um sentimento positivo que, além da paz em busca de uma harmonia. É o outro como par e igual. Isto não significa uma aceitação automática das ideias e posições do outro. Significa aceitar o direito do outro em tê-las, expressá-las e estar sujeitas ao debate. É um diálogo entre iguais e diferentes, um diálogo que não dispensa o contraditório, mas o provoca e o alimenta. Como leciona Bobbio (2017, p. 17):

A primeira condição para que o diálogo seja possível é o respeito recíproco, que implica o dever de compreender lealmente o que o outro diz, conquanto não se compartilhe, para dar-lhe uma resposta sem animadversão, com argumentos a favor e contra. Não há nada de mal em que o diálogo se interrompa por falta de acordo. Poder-se-á retomar de novo. O diálogo é sempre discurso de paz e não de guerra.

- c. Reconhecimento: reconhecer é conhecer duas vezes. Aqui, mais do que a igualdade que vê o outro como um igual na espécie humana. É o âmbito da *fraternité*, da solidariedade e da cooperação recíproca em que a empatia cumpre um lugar importante.

É aqui que se situa o papel cultural, socializador e pedagógico das instituições de ensino como lócus de efetivação das políticas públicas que devem fazer escoar os fundamentos, os princípios e os objetivos da cidadania e dos direitos humanos.

Nas condições do desenvolvimento atual e face às marginalizações sociais, importa trazer o pensamento de Bobbio (1996, p. 32): “não é supérfluo chamar a atenção para o fato de que, precisamente a fim de colocar indivíduos desiguais por nascimento nas mesmas condições de partida, pode ser necessário favorecer os mais pobres e desfavorecer os mais ricos, isto é, introduzir artificialmente ou imperativamente, discriminações que, de outro modo não existiriam (...)”

É o caso das discriminações positivas com vistas a reparar situações de opressão, como a escravatura, que atingiu milhões de pessoas com as respectivas sequelas em seus descendentes. As leis de cotas fazem parte desta reparação à luz das denominadas ações afirmativas. Essas leis possibilitam, inclusive, um «conhece-te a ti mesmo» capaz de reconhecer os traços inferiorizantes que o passado gerou, que teima em se fazer presente e superá-los por formas valorizadoras da dignidade da pessoa humana. Dito de outro modo, leciona Santos (2003, p. 56): “Temos o direito a ser iguais quando nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza”.

Também aqui se situa o papel das políticas públicas que visam a redução das desigualdades sociais pela transferência de renda e redistribuição da riqueza. Essa é uma pauta que abrange possibilidades tanto de melhores condições de existência social, quanto de reconhecimento de identidades denegadas.

Nenhuma dessas vias é de fácil construção. Parafraseando a UNESCO: se o atraso representado pelo não cumprimento das promessas contidas na era dos direitos nasceu da ação de seres humanos de gerações passadas, é da ação consciente dos seres humanos de hoje que devem ser construídas as balizas de uma educação que tenha como referência a dignidade da pessoa humana. Como diz Kant (2009, p. 265) no Prefácio à *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*:

No reino dos fins tudo tem ou bem um preço ou bem uma dignidade. O que tem preço, em seu lugar também se pode pôr outra coisa, enquanto equivalente; mas o que se eleva acima de todo preço, não permitindo, qualquer equivalente, tem uma dignidade. (...) o que constitui a condição sob a qual algo pode ser um fim em si não tem meramente um valor relativo, isto é, um preço, mas um valor intrínseco, isto é, dignidade.

É o caso do ser humano como pessoa.

A tarefa, então, de uma política cultural construtiva, é fazer com que a aceitação e o reconhecimento cheguem ao cotidiano das relações sociais. Uma política só se torna efetiva quando ela começa a fazer parte do dia a dia das relações sociais no interior das instituições existentes.

Referências

- Bobbio, N. (1986). *O Futuro da Democracia: uma defesa das regras do jogo*. Paz e Terra.
- Bobbio, N. (1987). Reformismo, socialismo e igualdade. *Novos Estudos*, 19, 12-25
- Bobbio, N. (1992). *A Era dos Direitos*. Campus.
- Bobbio, N. (1996). *Liberdade e igualdade*.: Ediouro.
- Bobbio, N. (2017). *El oficio de vivir, de enseñar, de escribir: conversación con Pietro Polito*. Trotta.
- Bovero, M. (2002). *Contra o governo dos piores: uma gramática da democracia*. Campus.
- Ferrajoli, L. (2019). *Manifiesto por la Igualdad*. Trotta.
- Hegel, G.W. F. (1971). The philosophy of right. In: H. R. Maynard (Editor). *Encyclopaedia Britannica*, Great Books of the Western World, 46, 69
- Kant, I. (2009). *Fundamentação da metafísica dos costumes*. [Trad. Guido Antônio de Almeida]. Discurso Editorial / Bacarolla.
- Marshall, T. (1967). *Cidadania, Classe Social e Status*. Zahar.

Przeworski, A. (1989). *Capitalismo e Social-Democracia*. Cia das Letras.

Ribeiro Oliveira, I. A. (2000). Sociabilidade e Direito no Liberalismo nascente. *Revista Lua Nova*, 50, 181.

Santos, B. S. (Org). (2003). *Reconhecer para libertar: Os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Civilização Brasileira.

Thompson, E. P. (1987). *A formação da classe operária*, I, A árvores da liberdade. Paz e Terra.

Carlos Roberto Jamil Cury

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

E-mail: crjcury.bh@terra.com.br

ORCID: 0000-0001-5555-6602

Correspondência

Carlos Roberto Jamil Cury

Rua do Ouro 1920 102^a-Serra

30210-590 Belo Horizonte – Minas Gerais- Brasil

Data de submissão: Dezembro 2020

Data de avaliação: Março 2021

Data de publicação: Setembro 2021