

A dimensão pedagógica do diálogo: encontros e reencontros no caminho de uma fraternidade sororal

The pedagogical dimension of dialogue: encounters and reencounters on the way to a sororal fraternity

Raquel de Fátima Colet¹

Resumo

As relações em um mundo plural colocam em evidência a necessidade e a urgência do diálogo. Este, por sua vez, não se resume a uma prática externa que envolve códigos linguísticos e simbólicos, mas afeta as identidades em relação. Tal premissa permite pensar a dialogicidade como uma experiência aprendente, na qual os sujeitos e contextos vão se transformando à medida em que protagonizam autênticos encontros e reencontros. Como princípio que sustenta a proposta de uma pedagogia do diálogo, o horizonte da fraternidade e sororidade orienta para uma educação das individualidades que considera a interdependência e a corresponsabilidade entre humanidade, natureza e sociedade. Enquanto processos vitais, as aprendizagens envolvidas consideram, sobremaneira, o cotidiano, bem como o engajamento de todos e todas na tessitura de processos que se sustentam na escuta atenta, ativa e permanente. Nesse percurso, as tradições religiosas e espiritualidades oferecem um contributo singular ao tempo que atuam como mobilizadoras de experiências e narrativas que integram interioridade e solidariedade.

Palavras-chave

Pedagogia do diálogo. Sororidade. Fraternidade. Educação.

Abstract

Relationships in a plural world highlight the need and urgency of dialogue. This, in turn, is not limited to an external practice that involves linguistic and symbolic codes, but affects the identities in relation. This premise allows us to think of dialogicity as a learning experience, in which the subjects and contexts are transformed as they lead to authentic encounters and reencounters. As a principle that sustains the proposal of a pedagogy of dialogue, the horizon of fraternity and sorority guides to an education of individualities that considers interdependence and co-responsibility between humanity, nature and society. As vital processes, the learning involved considers, overmuch, the daily life, as well as the engagement of all in the tessitura of processes that are based on attentive, active and permanent listening. Along these paths, religious traditions and spiritualities offer a unique contribution as they act as mobilizers of experiences and narratives that integrate interiority and solidarity.

Keywords

Pedagogy of dialogue. Sorority. Fraternity. Education.

INTRODUÇÃO

O solene evento da assinatura do *Documento sobre a fraternidade humana*, em Abu Dabhi, em fevereiro de 2019, colocou em relevo a aspiração profunda que acompanha as

¹ Doutora, mestre e bacharela em Teologia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR). Assessora provincial da Pastoral Escolar da Rede Vicentina de Educação. Filha da Caridade da Província de Curitiba. Contato: raquel_colet@hotmail.com.

relações plurais em um mundo igualmente plural: tecer caminhos de diálogo. Seus arautos – o papa Francisco e por Ahmad Al-Tayyeb, grão imame de Al-Azhar – falam em nome e a partir de suas tradições de fé, indicando que, para as pessoas que creem, o diálogo significa o encontro no “espaço enorme dos valores espirituais, humanos e sociais comuns” (FRANCISCO; AHMAD AL-TAYYEB, 2019).

Para as tradições religiosas, o imperativo dialógico se coloca como um elemento que potencializa ou deslegitima suas narrativas. Mais que isso, dimensiona sua coerência e pertinência para o presente e o futuro da comunidade humana. O que esperar (ou não esperar) de experiências religiosas e espirituais resistentes ao diálogo, seja este não somente com quem está “do outro lado da fronteira”, mas no interior de seus próprios espaços identitários?

Em sua mais recente edição, a *Campanha da Fraternidade Ecumênica 2021* (CFE) colocou o tema na agenda das igrejas e organismos ecumênicos, em interlocução com toda sociedade brasileira. Aquecidas no caldeirão nada ameno das mídias digitais, as reações evidenciaram aquilo que a própria CFE 2021 problematizou já no início de seu texto-base: “nos perguntemos se nossa prática cristã promove a paz ou potencializa o ódio” (CONSELHO NACIONAL DE IGREJAS CRISTÃS DO BRASIL; CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL, 2020, p. 14). Apesar da perspectiva afirmativa do tema – *Fraternidade e diálogo: compromisso de amor* – os holofotes tenderam a buscar foco nas situações de não diálogo existentes nos espaços intra e interconfessionais; um dedo colocado na ferida acompanhado da reclamatória de quem, talvez, se considera inteiramente saudável e autoimune. Seria essa uma realidade recente, ou mais um trunfo da memória ferida e das curas não assumidas que atravessam séculos e perpetuam polêmicas autocentradas e divisionistas?

Presente, passado, futuro... Essa referência temporal traz à tona um aspecto que tem nos indagado sobremaneira, de modo especial diante de um cenário social, político e cultural marcadamente polarizado, com seus radicalismos individuais e coletivos, que instrumentalizam com uma intencionalidade precisa o discurso religioso. Como construir autênticos caminhos de diálogo? Quais seus pressupostos, horizontes, método, sujeitos? Que fatores o mensuram e tangenciam, a fim de que não se incorra no risco de reproduzir um discurso retórico de questionáveis propósitos e escassa eficácia? Afinal, o que é diálogo?

O documento de Abu Dabhi fala da “cultura do diálogo como caminho; a colaboração comum como conduta; o conhecimento mútuo como método e critério” (FRANCISCO; AHMAD AL-TAYYEB, 2019). São categorias potentes que reforçam a consciência de que o diálogo, em suas diferentes expressões e interfaces, é um exercício aprendente, que se configura muito mais como um processo a ser empreendido que um resultado a ser alcançado (COLET, 2020, p. 184). Ou seja, não é prioritariamente sobre o devir, mas sobre o percurso.

Diálogo e fraternidade; as referências que utilizamos até aqui possuem esse dueto como fio condutor. Agregamos à reflexão a sororidade enquanto identificação dos sujeitos e dos processos, visto que, no caminho dialógico, a linguagem é um elemento basilar. Propomo-nos,

assim, nas linhas que seguem desenvolver algumas intuições do que temos chamado de uma *pedagogia do diálogo*, não por ora como um conjunto mais sistemático de conceitos e práticas, mas enquanto registros de potenciais experiências de encontro entre sujeitos, contextos e relações.

1 APRENDENTES DO E NO COTIDIANO

Um aspecto recorrente no magistério do papa Francisco é ênfase de que o mundo em transformação demanda um processo educativo: “cada mudança precisa duma caminhada educativa que envolva a todos” (FRANCISCO, 2019). Este processo, por sua vez, não está restrito aos ambientes formais de ensino, mas agrega uma multiplicidade de sujeitos e contextos. Famílias, comunidades de fé, escolas, universidades, diferentes agentes culturais, meios de comunicação social são responsáveis pela construção de relações marcadas pelos valores da solidariedade e da fraternidade (FT 114).

Essa perspectiva educativa foi comunicada de modo especial na proposição de um *Pacto Educativo Global*, lançado em 2019, e que apresenta o convite ao empenho de toda a comunidade humana para que, na diversidade e como uma *aldeia da educação*, “se partilhe o compromisso de gerar uma rede de relações humanas e abertas” (FRANCISCO, 2019).

Efetivamente, o engajamento em um processo educativo implica a convicção de que todos(as) e a todo momento somos sujeitos aprendentes. Como considera Assmann, “seres vivos são seres que conseguem manter, de forma flexível e adaptativa, a dinâmica de continuar aprendendo” (1999, p. 22). Há um ganho de sentido e de qualificação dos processos quando as aprendizagens são assumidas não como uma circunstância inevitável, mas como uma possibilidade de crescimento tecida no encantamento. A ciência pedagógica, aliás, com o contributo da neurociência, tem explorado grandemente esse vínculo direto que há entre o aprender e o prazer.

Este princípio também pode ser pensado no âmbito da experiência dialógica, enquanto aprendizagens para a convivência e a cooperação em um mundo plural. Sob esse viés, o outro – seja ele indivíduo, cultura, religião – deixa de ser um corpo estranho ou uma ameaça, e se apresenta sob a perspectiva da dádiva, como alteridade potente de aprendizado. Educar para o dom é instigar a “inteligência relacional para uma atitude de complementariedade crítica e de interdependência proativa” (COLET, 2020, p. 189). O tema da CFE 2021 acenou para esse aspecto quando situa a atitude dialógica como compromisso de amor. Ou seja, o diálogo não se implementa por decreto, mas exige vínculos, confiança, abertura e acolhida mútua, realidades que requerem tempo e sensibilidade afetiva, e que move a uma transformação dos(as) interlocutores(as) e do seu entorno.

Na lógica das aprendizagens, é igualmente importante considerar a conexão que há entre processos cognitivos e processos vitais. “Onde não se propiciam processos vitais tampouco se favorecem processos de conhecimento” (ASSMANN, 1999, p. 26). Processos

vitais falam ao cotidiano da vida, às situações e pessoas reais, na gama de identidades que se entremeiam nas linhas e das entrelinhas das relações. O cotidiano é o espaço pedagógico por excelência, pois é ele o provocador de (re)encontros e o termômetro de uma honestidade dialógica.

Em consequência, o cotidiano coloca em xeque a autorreferencialidade e os pretensos monopólios da verdade, também no que se refere ao exercício do diálogo, dado que este não é produto final de uma receita única e atemporal a ser aplicada de modo dedutivo. “O abrir-se ao outro tem algo de artesanal” (EG 244) e arte é coisa para todos os dias. A fecundidade das aprendizagens no cotidiano reside na possibilidade de um refazimento permanente dos sujeitos e de suas existências em relação, não a partir de um resultado final, mas das lacunas e vulnerabilidades que vão sendo evidenciadas no caminho. O cotidiano é produtor de sentido porque não está comprometido com um produto futuro, mas com as necessidades das travessias diárias, que não podem ser mensuradas senão pela possibilidade de (re) (des)aprendizados.

2 APRENDENTES TODOS(AS) E DE TODOS(AS)

A inclusividade é pressuposto da fraternidade/sororidade. Assumir-se aprendiz orienta para a abertura gratuita diante das pessoas e relações, na consciência de que “de todos se pode aprender alguma coisa, ninguém é inútil, ninguém é supérfluo” (FT 215). Em sintonia com o ponto anterior, vale pensar essas aprendizagens para além de eventos de relevo ou de espaços decisórios formados por grupos seletos, mas em movimentos que abracem as vizinhanças, fronteiras e periferias, simbólicas e existenciais, pois, “quem vive nelas tem outro ponto de vista, vê aspectos da realidade que não se descobrem a partir dos centros de poder onde se tomam as decisões mais determinantes” (FT 215).

Podemos intuir desse aspecto a importância de uma *ecologia das relações* enquanto corresponsabilidade pela(s) vida(s), no horizonte da interdependência afirmado pela *Laudato si'*. Se tudo está interligado há de considerar que somos afetados(as) pelo(a) outro(a), não somente enquanto identidade existente, mas pelas experiências vitais que envolvem essa identidade em relação e em permanente (des) (re)construção. A *oikia* do diálogo é um mundo de muitos mundos, onde a via pedagógica está no compromisso de oportunizar que esses mundos se encontrem e reconheçam os vínculos que os constitui e aproxima:

Uma sociedade onde caibam todos só será possível num mundo no qual caibam muitos mundos. A educação se confronta com essa apaixonante tarefa: formar seres humanos para os quais a criatividade e a ternura sejam necessidades vivenciais e elementos definidores dos sonhos de felicidade individual e social (ASSMANN, 1999, p. 29).

Como indicado no *Instrumentum laboris* do *Pacto Educativo Global*, a fraternidade enquanto categoria cultural paradigmática do pontificado de Francisco se insere nos processos educativos como dado antropológico fundamental (PACTO..., 2019). Uma experiência

educativa que tem sua referencialidade no humano, precisa considerar que a fraternidade/sororidade “não é resultado apenas de situações onde se respeitam as liberdades individuais, nem mesmo da prática duma certa equidade” (FT 103). Mais do que reconhecer a legitimidade do que Assmann (1999, p. 111) acena acima como “outros mundos”, é preciso que esses mundos se encontrem e se percebam simultaneamente singulares e interdependentes. O discurso abstrato que define que todos e todas são iguais, mas legitima uma mentalidade de sócios que “criam mundos fechados” (FT 104), se revela incapaz de educar pessoas fraternas e sororais.

Nesse movimento de aproximação de mundos, um lugar especial há de ser dado à escuta enquanto atitude característica de um encontro humano, “paradigma de atitude receptiva, de quem supera o narcisismo e acolhe o outro, presta-lhe atenção, dá-lhe lugar no próprio círculo” (FT 48). Uma escuta ativa, atenta e permanente, capaz de substituir os juízos de valor e avaliações prévias pela disposição em empreender discernimentos conjuntos. Uma educação inclusiva e integral reclama uma escuta paciente que “fala prevalecer a unidade ao conflito” (PACTO..., 2019).

Na raiz dos fundamentalismos de todas as espécies está a recusa em verdadeiramente escutar a outra realidade e a tendência em mensurá-la a partir das próprias categorias e linguagens. No exercício do diálogo, a escuta ao(à) outro(a) “presume que ele possui suas razões, seus motivos e está determinado por certas causas”. Nesse movimento, vai se percebendo que “a maior parte dos juízos que firmamos são mais rápidos do que deveriam, mais reativos e, portanto, mais defensivos” (DUNKER; THEBAS, 2019, p. 84). Verifica-se, assim, que a escuta não é uma decifração racional de códigos linguísticos e comportamentais, mas é, sobretudo, uma experiência afetiva. Dialogar “é, portanto, empenhar-se para que o significado do que o outro diz e do que o outro sente chegue até você” (DUNKER; THEBAS, 2019, p. 83).

Por sua vez, a escuta no horizonte da fraternidade e sororidade não se limita à recepção de símbolos e significados, mas de como esse encontro de olhares converge para um horizonte comum. Não se trata da mera busca de denominador comum entre pontos de vista diferentes, mas da autocrítica e do discernimento de como essas visões impactam a vida e as relações. Em referência à superação da mentalidade de sócios anteriormente acenada, a fraternidade/sororidade não é um alinhamento de interesses comuns, mas a opção responsável sobre o que é possível e necessário num espaço-tempo compartilhado, na ótica de presente e futuro em revisita crítica à memória, sob o que perpassa um compromisso ético de cuidado e justiça.

Ampliando a categoria ecológica de sustentabilidade, há de se pensar em aprendizagens enquanto experiências vitais que articulam individualidade e convivência, desenvolvimento e salvaguarda, valores e práticas. Sustentabilidade não diz respeito somente ao uso responsável dos recursos naturais, mas indaga as relações intra e interpessoais tangenciadas nas diferentes dimensões que envolvem a sociedade e a cultura. Há de se pensar, por exemplo, no cenário de

intolerâncias presentes na sociedade atual como a expressão legítima de uma ecologia humana e relacional adoecida. Um sistema tecnocrata e predatório não é um ente oriundo do além, mas é sustentado por “um modo desordenado de conceber a vida e a ação do ser humano, que contradiz a realidade até ao ponto de a arruinar” (LS 101).

3 APRENDENTES DESDE E PARA A INTERIORIDADE

Um processo educativo que se proponha dialógico e sustentável precisa superar a tentação de minimizar riscos e combater sintomas, e ir à raiz das enfermidades que afetam o humano em relação. Uma educação tecida desde a interioridade, mediada pela experiência espiritual e/ou religiosa, se apresenta como uma via singular para aprendizagens transformadoras.

Se, por um lado, a experiência aprendente move à abertura e saída de si, por outro lado sugere também um voltar-se a si mesmo, um movimento atento à própria interioridade. Não se tem a intenção de advogar uma precedência temporal da interioridade sobre a exterioridade, pois se entende que os caminhos aprendentes se situam simultaneamente em ambas as esferas. Há uma mutualidade entre elas a ponto de se verificar, por exemplo, que “a falta de cuidado da interioridade reflete-se numa falta de cuidado da exterioridade, e vice-versa” (PACTO..., 2019).

Tem-se salientado nas últimas décadas a importância que a interioridade ocupa nos processos de aprendizagem, especialmente nas fases iniciais do desenvolvimento humano. Considerando aspectos como competências socioemocionais, valores, espiritualidade, projeto de vida, entre outros, as aprendizagens significativas envolvem uma relação de profundidade com a realidade e os objetos de conhecimento no espaço-tempo educativo. Como sinaliza Rubem Alves, a interioridade é uma via de reconhecimento das trilhas existenciais:

Os caminhos existem para ser percorridos. E para ser reconhecidos interiormente por quem os percorre. O olhar para fora vê apenas o caminho, identifica-o como um objeto alheio e porventura estranho. Só o olhar para dentro reconhece o percurso, apropriando-se dos seus sentidos. O caminho dissociado das experiências de quem o percorre é apenas uma proposta de trajeto, não um projeto, muito menos o nosso próprio projeto de vida (ALVES, 2015, p. 10).

Utilizando-nos de uma analogia musical, a interioridade é no processo educativo como a caixa de ressonância que permite a emissão de um som e a sua recolocação no meio exterior na frequência adequada. Se, por um lado, há um fenômeno físico acontecendo, de outro há também uma experiência estética que acompanha a reverberação de um conglomerado de sons, tempos e ritmos. Essa metáfora descreve igualmente o exercício dialógico enquanto ressoar interior de vibrações recebidas de uma realidade exterior. Dialogar é permitir e criar condições para que a existência do outro ecoe em si mesmo(a), e afete a realidade interior e exterior de modo esteticamente afinado, harmonioso.

Assim, educar desde a interioridade e para ela envolve esse discernimento das vibrações interiores enquanto provocadoras de ruídos ou de sequências melódicas. Como a música, educar desde dentro envolve tempos ritmados e pausas. Isso está sintonizado com a reflexão do pacto quando considera que “na grande riqueza de estímulos, experimenta-se então, por assim dizer, uma profunda pobreza de interioridade, uma crescente dificuldade a parar, a refletir, a escutar e escutar-se” (PACTO..., 2019). O ativismo irracional, a auto cobrança por resultados também cognitivos, o narcisismo, uma mentalidade que coloca o plano de carreira acima de um plano de humanidade, figuram como reverberações ruidosas de uma interioridade em desencontro.

Alinhado ao pensamento de Byung-Chul Han, poderíamos falar de uma pretensa liberdade que o ser humano proclama acerca de si mesmo, um excesso de positividade que, na verdade, impõe-se como autoexploração (HAN, 2015, p. 30). Como afirmado na *Laudato si'*, “não se pode exigir do ser humano um compromisso para com o mundo, se ao mesmo tempo não se reconhecem e valorizam as suas peculiares capacidades de conhecimento, vontade, liberdade e responsabilidade” (LS 118), e esses aspectos passam pela via interior.

Sob esse aspecto há de se considerar a contribuição singular a ser dada pelas tradições religiosas no horizonte da espiritualidade e da mística. Isso não indica que uma pertença religiosa é, de *per si*, educadora das interioridades, haja vista a ambiguidade das narrativas religiosas no contexto da sociedade e da cultura. As religiões e as espiritualidades, porém, apresentam um potencial diferenciado para esses caminhos interiores à medida que são mistagogas, mediadoras no autoconhecimento à luz do Mistério no qual elas mesmas se movem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os múltiplos caminhos de nossos mundos, por vezes nos dão a impressão que nossas relações se tecem por vias paralelas, por vezes concorrentes. Dialogar tem sido a ânsia de muitos(as), uma urgência para todos, mas nem sempre compromisso comum.

Pensar o diálogo como um exercício aprendente nos move a reconhecer que, enquanto experiência vital e permanente, as relações não são tarefa de diplomados(as), mas de aprendentes. Estas aprendizagens, por sua vez, se diferenciam se processos previamente programados e automatizados, muito menos plenamente eficazes. Uma pedagogia do diálogo se ocupa muito mais de lapidar a consciência ativa de que se está a caminho do que fixar-se no ponto de chegada. Como dito por Paulo Freire: “ninguém nasce feito, a gente se faz, a gente se constrói social e historicamente” (FREIRE, 2014, p. 224).

Nesse itinerário de aprendizagem permanente, as tradições religiosas e espiritualidades participam e contribuem de modo original ao recordar às mulheres e homens sua vocacionalidade ao (re)encontro. Dessa forma, possibilita aos(às) interlocutores(as) superar as estruturas reais e simbólicas que levam a “esconder-se e livrar-se dos outros”, “sem criar vínculos profundos e estáveis”, e “reconhecer que o único caminho é aprender a encontrar os demais com a atitude adequada, que é valorizá-los e aceitá-los como companheiros de estrada,

sem resistências interiores” (EG 91). Cotidianidade, inclusividade e interioridade colocam-se, assim, como dimensões de um caminhar fraterno e sororal.

A vida é uma corrida que não se corre sozinho. E vencer não é chegar, é aproveitar o caminho sentindo o cheiro das flores e aprendendo com as dores causadas por cada espinho. [...] Aprender é um grande dom. Aprenda que até o bom vai aprender com a maldade. (BESSA, 2018).

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Campinas: Papirus, 2015.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a Educação: rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis: Vozes, 1999.

BESSA, Bráulio. A corrida da vida. **Bráulio Bessa**, 20 nov. 2018. Disponível em: <<https://www.brauliobessa.com/post/a-corrida-da-vida>>. Acesso em: 20 maio 2021.

COLET, Raquel de Fátima. **Conselho Nacional de Igrejas Cristãs do Brasil: uma análise histórico-teológica**. 2020, 291 f. Tese (Doutorado em Teologia) – Escola de Educação e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2020.

CONSELHO NACIONAL DE IGREJAS CRISTÃS DO BRASIL; CONFERÊNCIA NACIONAL DOS BISPOS DO BRASIL. **Campanha da Fraternidade Ecumênica 2021: texto-base**. Brasília: Edições CNBB, 2020.

DUNKER, Christian; THEBAS, Cláudio. **O palhaço e o psicanalista: como escutar os outros pode transformar vidas**. São Paulo: Planeta, 2019.

FRANCISCO. **Carta encíclica Laudato si'**: sobre o cuidado da casa comum. São Paulo: Paulinas, 2015.

FRANCISCO. **Exortação apostólica Evangelii gaudium**: sobre o anúncio do Evangelho no mundo atual. São Paulo: Paulinas, 2013.

FRANCISCO. Mensagem do papa Francisco para o lançamento do Pacto Educativo. **A Santa Sé**, 12 set. 2019. Disponível em: <https://www.vatican.va/content/francesco/pt/messages/pont-messages/2019/documents/papa-francesco_20190912_messaggio-patto-educativo.html>. Acesso em: 17 maio 2021.

FRANCISCO. **Carta encíclica Fratelli tutti**: sobre a fraternidade e a amizade social. São Paulo: Paulinas, 2020.

FRANCISCO; AHMAD AL-TAYYEB. Documento sobre a fraternidade humana: em prol da paz mundial e da convivência comum. **A Santa Sé**, 4 fev. 2019. Disponível em: <https://www.vatican.va/content/francesco/pt/travels/2019/outside/documents/papa-francesco_20190204_documento-fratellanza-umana.html>. Acesso em: 14 maio 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2015.

A dimensão pedagógica do diálogo

PACTO Educativo Global: instrumentum laboris. Roma, 2019. Disponível em:
<<https://www.educationglobalcompact.org/resources/Risorse/instrumentum-laboris-pt.pdf>>.
Acesso em: 19 maio 2021.

Recebido em: 31/05/2020.
Aceito em: 08/07/2020.