

A RELEVÂNCIA PEDAGÓGICA DO DIÁLOGO FRENTE À DIFUSÃO DA CULTURA DO ÓDIO E À VIOLÊNCIA

THE PEDAGOGICAL RELEVANCE OF DIALOGUE IN FRONT OF THE SPREAD OF THE CULTURE OF HATE AND VIOLENCE

Gidalti Guedes da Silva ¹

<https://orcid.org/0000-0002-9051-4720>

Luiz Síveres ²

<http://orcid.org/0000-0003-4735-6066>

Resumo:

Atualmente, através dos meios de comunicação e mídias sociais, bem como nos processos socializadores de famílias e comunidades, são difundidas crenças, afetos e atitudes preconceituosas, de intolerância e de violência. A sociedade contemporânea carece urgentemente de ferramentas pedagógicas que possibilitem o encontro cordial e colaborativo entre os diferentes. O objetivo do presente artigo é refletir sobre a relevância do diálogo, enquanto proposta pedagógica sistematizada, que estabelece o princípio central do processo de mediação da aprendizagem e, desse modo, torna-se uma prática pedagógica que pode fazer frente à difusão da cultura do ódio e à violência crescentes na atual geração. Para tanto, o texto está estruturado em duas partes: a primeira é dedicada a uma melhor compreensão e denúncia dos aspectos ontológicos e pedagógicos inerentes à cultura do ódio, enquanto a segunda parte está a serviço da proposição de pistas para uma pedagogia do diálogo.

Palavras-chave: Cultura do Ódio; Fundamentalismo; Pirâmide do Ódio; Diálogo; Educação para Paz.

Abstract:

Currently, through the media and social media, as well as in the socializing processes of families and communities, prejudiced beliefs, affections and attitudes of intolerance and violence are spread. Contemporary society urgently lacks pedagogical tools that enable cordial and collaborative encounters between those who are different. The intent of this article is to reflect on the relevance of dialogue, as a systematized pedagogical proposal, which establishes the central

¹ Doutorando em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Rondônia (UFRO). Graduado em Teologia (UMESP) e Pedagogia (FGD). Professor da Universidade Católica de Brasília (UCB), atuando nas disciplinas do Núcleo de Formação Geral e Humanística e como Coordenador de Formação Continuada Docente.

² Pós-doutor em Educação e Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Doutor em Desenvolvimento Sustentável pela Universidade de Brasília (UnB). Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília (UCB). Licenciado em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUC-PR). Criador da Pedagogia Alpha (2015) e Diretor-Presidente do Instituto Pedagogia Alpha (2024).

principle of the learning mediation process and, thus, becomes a pedagogical practice that can combat the spread of the culture of hate and increasing violence in the current generation. To this end, the text is structured in two parts: the first is dedicated to a better understanding and denunciation of the ontological and pedagogical aspects inherent to the culture of hate, while the second part is at the service of proposing clues for a pedagogy of dialogue.

Keywords: Culture of Hate; Fundamentalism; Pyramid of Hatred; Dialogue; Education for Peace.

INTRODUÇÃO

Era a noite de uma sexta-feira, quando um grupo de jovens adeptos do islamismo se reuniu para um momento de partilha do pão e de preciosos afetos. Esse encontro proporcionou o desfrutar de uma experiência fecunda de diálogo intercultural e interreligioso. Os jovens estavam celebrando o encerramento do Ramadã, mas o fizeram de modo peculiar, compartilhando suas tradições culinárias e religiosas com pessoas que não eram de sua confissão de fé, a maioria cristãos de tradição católica ou protestante. Dessa forma, elementos cognitivos, práticos e estéticos compunham a cena, temperados pelo espírito acolhedor do grupo.

No decorrer daquela noite, enquanto se desfrutava das iguarias gastronômicas ofertadas aos convidados, bem como das conversas regadas à fraternidade, foi possível reavivar memórias que muitos cultivaram para fortalecer o movimento ecumênico. Tal experiência foi possível, graças ao exercício do diálogo, da construção de relações marcadas pela sensibilidade solidária e por um espírito colaborativo, tão necessários à sociedade contemporânea, conforme alerta o Relatório da Comissão Internacional da UNESCO sobre os Futuros da Educação, publicado em 2022.

Logo em sua introdução, o Relatório apresenta uma análise prospectiva dos riscos que a humanidade enfrenta em futuro breve, senão no próprio presente. Além do perigo das desigualdades socioeconômicas, da exploração, da crise de coesão social, dos ataques às liberdades humanas e da crise ambiental sem precedentes, a humanidade enfrenta cotidianamente o aumento das múltiplas formas de violência.

Enfrentamos múltiplas crises que se sobrepõem. O aumento da desigualdade social e econômica, a mudança climática, a perda da biodiversidade, o uso de recursos que extrapola os limites planetários, o retrocesso democrático, a automação tecnológica disruptiva e a violência são as marcas de nossa conjuntura histórica, na segunda década do século XXI (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2022, p.6).

As marcas dessa conjuntura, num cenário de múltiplas crises são reafirmadas pelo Relatório mais adiante, ao descrever, de modo mais detalhado, o cenário atual:

A ascensão do autoritarismo, do populismo excludente e do extremismo político estão desafiando a governança democrática precisamente em um momento em que necessitamos de cooperação e solidariedade fortalecidas para abordar preocupações compartilhadas que não conhecem nem respeitam fronteiras

políticas. Apesar de décadas de trabalho com o objetivo de apoiar os esforços das sociedades para promover formas pacíficas de resolver as diferenças, o mundo de hoje é marcado por uma polarização social e política cada vez maior.

Neste cenário, considerando a polarização social e política como uma dimensão que se impregnou em todas as relações pessoais e contextos sociais, é possível depreender a manifestação de ódio que se instalou na sociedade contemporânea. Por isso, segundo o mesmo Relatório, é oportuno reconhecer que,

O discurso de ódio, a disseminação irresponsável de desinformação (*fake News*), o fundamentalismo religioso, o nacionalismo excludente – tudo potencializado com as novas tecnologias – são, afinal, usados de maneira estratégica para favorecer interesses mesquinhos. Uma ordem mundial baseada nos valores comuns expressos na Declaração Universal dos Direitos Humanos está se enfraquecendo. Nosso mundo enfrenta uma crise de valores evidenciada pelo aumento de corrupção, insensibilidade, intolerância e fanatismo, e pela normalização da violência (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2022, p.7).

Essas tendências expressam, categoricamente, que a humanidade está diante de um novo ciclo histórico, marcado pelo avanço do extremismo, da violência, isto é, de uma espécie de cultura do ódio, que tem sido difundida gradualmente nas sociedades contemporâneas. Tal difusão encontra impulso no uso dos espantosos avanços tecnológicos, confirmando novamente a constatação de que o desenvolvimento científico não anda de mãos dadas com o desenvolvimento moral das sociedades humanas, como bem advertiu Lawrence Kohlberg (Rego, 2003).

Considerando, ainda, as críticas ao projeto da modernidade nos termos de Adorno e Horkheimer (1985), este ímpeto de barbárie e autodestruição presente nas sociedades contemporâneas encontra na racionalidade técnica instrumental, tanto a sua legitimidade, quanto a sua efetividade. De um lado, através dos meios de comunicação e mídias sociais e, de outro lado, por meio de processos socializadores de famílias e comunidades, são difundidas crenças, afetos e atitudes preconceituosas, de intolerância e de violência. Isso revela que a sociedade contemporânea carece urgentemente de ferramentas pedagógicas que possibilitem o encontro cordial e colaborativo entre os diferentes. Isto é, urge a proposição, a difusão e a implementação de uma abordagem pedagógica firmada no diálogo.

Portanto, o objetivo do presente artigo é refletir sobre a relevância do diálogo, enquanto proposta pedagógica sistematizada, que estabelece o princípio central do processo de mediação da aprendizagem e, desse modo, torna-se uma prática pedagógica que pode fazer frente à difusão da cultura de ódio e à violência crescentes na atual geração. Para tanto, buscou-se um exercício reflexivo e propositivo, no diálogo com autores referência das ciências sociais, da filosofia e das ciências da educação. O artigo está estruturado em duas partes: a primeira é dedicada a uma melhor compreensão e denúncia dos aspectos ontológicos e pedagógicos inerentes à cultura do ódio, enquanto a segunda parte está a serviço da proposição de pistas para uma pedagogia do diálogo.

1. ASPECTOS ONTOLÓGICOS E PEDAGÓGICOS DA CULTURA DO ÓDIO

Na obra “Ontologia da violência: o enigma da crueldade”, os autores constataam que “[...] a violência é um modo de ser e não um conjunto de atos previamente definidos como violentos. Em todas as épocas e em todas as culturas, a violência vigorou em configurações específicas e determinadas” (Bastos; Cabral; Rezende, 2010, p. 39). Nesse sentido, onde o ser humano estiver, de algum modo, haverá violência.

A violência é reconhecida não como um acidente na jornada, uma ocasionalidade, mas como um modo de ser sempre presente no decorrer da história humana. “Como modo de ser, a violência não é algo que nós possuímos, mas uma possibilidade de ser que nos estrutura” (Bastos; Cabral; Rezende, 2010, p. 41). Os autores reconhecem que os empreendimentos iluministas que buscavam o desenvolvimento dos seres humanos, a emancipação da racionalidade das ditas superstições, não foram capazes de conduzir a humanidade à superação de sua índole belicosa, que se legitima por estruturas cognitivas, morais e socioafetivas permeadas pelo ódio ao outro, ao diverso, ao diferente ou, em termos da Teoria Crítica, uma aversão ao não-idêntico.

Contudo, ao reconhecerem o caráter congênito da violência, os autores não se utilizam deste argumento como subterfúgio para cruzarem os braços diante das manifestações recorrentes deste fenômeno social. Pelo contrário, afirmam que é somente mediante o reconhecimento de contradições inerentes ao existir humano, que se torna possível buscar a compreensão dos contextos, circunstâncias e condições históricas nos quais o ódio e a violência ganham maior evidência no cotidiano das pessoas.

Ao refletir sobre a violência e o fundamentalismo, Boff (2009) reconhece que a condição para a existência da violência no mundo é o fato dela habitar a subjetividade dos indivíduos, na forma de raiva, inveja e ódio. Além de reconhecer a relação dialética entre os indivíduos (subjetividade) e as relações sociais vividas em sociedade (intersubjetividade), o autor reconhece que o problema da violência deve ser tratado como um dado antropológico. Não é negando a violência, mas reconhecendo-a que poderemos enfrentá-la. Pois “A paz resulta não da negação, mas da administração dos conflitos usando meios não conflitivos” (Boff, 2009, p.76).

Nesse contexto, Freud (1976), em “Por que a guerra?”, afirma que o uso da violência se efetiva quando os homens buscam resolver seus conflitos, isto é, quando possuem desejos ou interesses divergentes. Mesmo cedendo à crítica de que, nas mais variadas sociedades, o direito se positiva a partir dos interesses de classes de maior poder, as sociedades democráticas apresentam possibilidades de resolução dos conflitos por meios pacíficos. Ainda assim, a presente geração tem se deparado com o crescimento de grupos que se sentem socioculturalmente legitimados em seu intento de discriminar, diminuir, excluir, agredir ou matar pessoas que divergem de suas crenças e interesses.

A cultura do ódio e da violência, presente nos conflitos particulares entre indivíduos, já é indício de uma racionalidade que legitima tais atitudes. Entretanto, a história recente tem demonstrado que o fortalecimento do que muito se denomina “cultura do ódio” ou “barbárie” está profundamente vinculado a um conjunto de processos socializadores e educativos, que estruturam a própria vida em sociedade.

Oro (1996), cientista da religião, desenvolveu estudos acerca das origens sociológicas do fundamentalismo (ou extremismo), caracterizando-o pelo uso das mais variadas formas de violência contra indivíduos ou grupos étnico-sociais, religiosos ou político-ideológicos diferentes. Em sua obra “O outro é o demônio”, o autor revela que os movimentos fundamentalistas geralmente ganham espaço e se desenvolvem no seio de sociedades em crise e, especialmente nos espaços religiosos de construção simbólica e de sentido, mas não somente neles, o fundamentalismo se estrutura como modo de reação de indivíduos e comunidades face a uma sociedade que enfrenta mudanças mais intensas. Segundo Oliveira (2021, p.4),

Apesar de surgido no campo religioso, o fundamentalismo tem objetivos, formas de organização, recursos próprios, ideias e propostas que são apresentados como caminhos para a sociedade e para a política. Trata-se de um movimento social de inspiração religiosa e o fato de despontar em momentos de crise na sociedade e de contribuir para que aconteçam mudanças sociais faz com que, de alguma forma, se assemelhe a grupos de pressão.

Essa compreensão acerca das origens sociais do fundamentalismo, do extremismo e de comportamentos violentos, socialmente estruturados, confirma-se diante de uma breve revisão histórica no século XX, com os fatos ocorridos durante a Segunda Grande Guerra, com o genocídio dos judeus. O que torna esse fato tão emblemático é que foi impetrado por uma sociedade ilustrada, cientificamente avançada, pertencente ao contexto socioeconômico capitalista. Isso torna ainda mais evidente a falência da racionalidade moderna, que apesar de pretensamente neutra, coloca-se como saber a serviço de pressupostos ideológicos que subjazem o método científico, bem como o próprio fazer político e econômico (Adorno; Horkheimer, 1985).

Em 2010, junto com Maria do Carmo dos Santos³, refletimos sobre o fundamentalismo e as dinâmicas socioculturais na história. Na ocasião, identificamos que a sociedade contemporânea apresenta uma certa tendência ao fundamentalismo, em reação a alguns fatores, dentre eles: (i) a ausência de uma verdade universal, de metanarrativas que garantam coesão social, inserindo os sujeitos em cenários de pluralidade de razões e sentidos (Lyotard, 2021); (ii) a liquidez dos valores e a fragilidade e fragmentação das relações humanas (Bauman, 2004; 2005); e (iii) a relativização das tradições culturais e religiosas locais, mediante o avanço da globalização cultural e o processo de urbanização (Libânio, 2001).

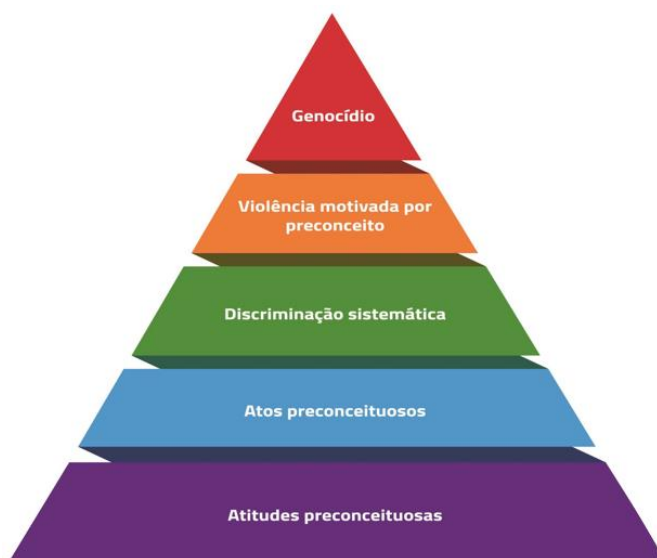
Diante dessas tendências e das intensas transformações ocorridas nas últimas décadas, indivíduos buscam saciar sua sede de integridade em crenças que se apresentam como absolutas, socialmente estabelecidas por um complexo processo socioeducativo. De certo modo, as condutas extremistas e violentas são mais presentes diante da grave dificuldade de conviver com o diferente, com aquele que se revela como elemento “não idêntico” ao coletivo (maioria). O “não idêntico”, valendo-me de uma categoria epistemológica de Adorno (2022), é socialmente reconhecido enquanto ameaça, como pessoa que oferece risco à coesão social, que deve ser coercitivamente adaptada ou extirpada do convívio social.

³ Psicóloga, Mestre em História e Doutora em Educação. Professora aposentada da Universidade Federal de Rondônia. Atualmente é Presidente da ONG Vítimas Unidas, que atua na defesa de vítimas de violências e abusos.

Além disso, na obra “Eu-Tu”, Buber (2001) demonstra, filosoficamente, como se dá a forma subjetiva e objetiva da percepção e da relação com o outro. Arriscamos deduzir que o fundamentalismo religioso, o fundamentalismo político-ideológico, o etnocentrismo, o racismo e toda e qualquer forma de violência estruturada, socioculturalmente, são expressões históricas e vivenciais, são formas distintas de uma mesma essência: a objetificação do outro, percebido como mera coisa, mero número, tomado a partir de sua utilidade ou inutilidade.

Após arrazoar acerca de aspectos ontológicos da Cultura do Ódio, importa colocar foco no processo socioeducativo responsável pela gradual escalada de crenças e comportamentos de ódio na sociedade atual. Para tanto, recorro às contribuições dadas pela ADL – *Anti-Defamation League*⁴, que buscam ilustrar a escalada socioeducativa do ódio por meio da Pirâmide do Ódio. A figura representa uma espécie de hierarquia de causalidade, que explicita a origem das práticas mais hediondas de violência a indivíduos, grupos e etnias. Essa hierarquia deve ser compreendida da base da Pirâmide para o topo. Isto é, antes que uma prática de genocídio seja efetivada, uma série de etapas foram cumpridas. Williams (2021) adverte que esta hierarquia pode variar conforme o contexto político e sociocultural, mas o autor confirma a relevância dos estudos para possíveis mapeamentos de graus de fortalecimento da Cultura do Ódio.

Figura 1 – Pirâmide do Ódio



Fonte: Anti-Defamation League (2018).

A Pirâmide do Ódio oferece pistas para a compreensão de aspectos pedagógicos que contribuem para a escalada do ódio e da violência. Não se trata de uma pedagogia estruturada, teórica e tecnicamente defendida, mas de um *modus operandi* presente nos mais variados

⁴ Organização filantrópica internacional criada no início do século XX nos EUA, que concentrou esforços inicialmente no antissemitismo, passando a incorporar outras formas de manifestação da cultura do ódio e de seus desdobramentos sociais.

processos de socialização dos indivíduos, perpassando desde a educação informal, a educação não formal e alcançando também a educação formal.

Na primeira etapa, “Atitudes preconceituosas”, o medo da diferença e desejo de domínio inspiram grupos a criarem estereótipos e difundirem crenças preconceituosas sobre um ou mais grupos dos quais divergem. São as crenças preconceituosas que legitimam a consolidação de relações objetificadas, nas quais o outro é tratado como mero objeto (isso), diminuído e não reconhecido na dignidade que lhe é intrínseca, nem mesmo percebido enquanto sujeito igualmente detentor do direito à vida e à dignidade.

É sobre esta base que a Cultura do Ódio se estabelece, quando grupos difundem crenças preconceituosas a partir de interpretações extremistas de doutrinas religiosas, postulados político-ideológicos ou argumentos pseudocientíficos supremacistas. Infelizmente, são estes grupos que melhor instrumentalizam as novas tecnologias de comunicação na atualidade. As mídias sociais e inúmeras formas de comunicação promovidas pela internet, além de possibilitarem novas formas de interação sociocultural e econômica, têm potencializado a difusão das crenças fundamentalistas no mundo, sobretudo pelo uso de *fake News*, da desinformação ou de interpretações enviesadas dos acontecimentos de maior projeção nos meios de comunicação de massa.

A segunda etapa da Pirâmide se estabelece por meio de “Atos preconceituosos” no cotidiano das pessoas. Sentindo-se legitimadas por suas crenças, e contando com maior aprovação social, as pessoas passam a externalizar tais crenças em sua linguagem e em pequenos gestos, com utilização de linguagem não-inclusiva, comentários depreciativos, micro-agressões, piadas preconceituosas, além de se sentirem autorizadas a proferir insultos, ridicularizar, intimidar, desumanizar e ter atitudes excludentes do outro. É nesta etapa que o *bullying* se estabelece como prática no âmbito das escolas e comunidades.

Este comportamento pode ser direcionado a qualquer um que não se enquadre no grupo detentor de maior poder e influência, ou pode ser direcionado a públicos específicos, especialmente os que são vistos como ameaças em variados campos da vida em sociedade. Um exemplo disso está na forma como os imigrantes são percebidos, quando são tratados como ameaça aos empregos dos cidadãos nativos de determinado país (Pieron; Fermino; Caliman, 2014).

Os adeptos de posturas fundamentalistas e violentas seguem em busca de maior legitimidade, promovendo uma discriminação sistemática, o que ocorre quando a Cultura do Ódio assume um caráter mais estrutural, no terceiro nível da Pirâmide. Os grupos que possuíam crenças e atitudes discriminatórias passam a efetivar seu projeto de sociedade em instituições sociais de maior relevância, por meio da posituação das crenças preconceituosas na literatura oficial das escolas, nas políticas de contratação das empresas, nas políticas econômicas que desfavorecem grupos específicos, nas ações repressivas das forças de segurança pública, bem como na esfera da justiça, por meio de decisões judiciais que confirmam preconceitos e valores fundamentalistas.

Um dos exemplos mais emblemáticos do preconceito estrutural está no *modus operandi* do Movimento Fundamentalista no protestantismo estadunidense, que teve sua origem no início do século XX, sediado na Universidade de Princeton (Boff, 2009). Os adeptos do movimento se articulavam de modo a depor reitores e lideranças acadêmicas e eclesiais que divergiam de suas crenças, substituindo-os por lideranças mais convergentes (Silva; Santos, 2010). Outro exemplo é o próprio racismo estrutural presente na sociedade brasileira, que torna evidente a forma

como o preconceito e a intolerância étnico-racial assumem um caráter institucional, indo além da ação de indivíduos e suas motivações pessoais (Almeida, 2019).

A “Discriminação sistemática” representa um estágio preocupante para as sociedades democráticas, pois é nesse momento que a Cultura do Ódio deixa de ser cultivada por grupos minoritários, alcançando maior aprovação social, por uso de instrumentos coercitivos próprios das instituições socializadoras. Como bem ressalta o Relatório da UNESCO:

A globalização acelerada e a mobilidade humana cada vez maior, sobretudo a migração e deslocamento forçados, muitas vezes exacerbam os efeitos desumanizadores do racismo, fanatismo, intolerância e discriminação. Tais formas de violência contra a dignidade humana são expressões de estruturas de poder que procuram dominar e controlar, em vez de cooperar e libertar. A violência de conflito armado, ocupação e repressão política não apenas destrói vidas, mas também arruína o próprio conceito de dignidade humana (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2022, p.7).

Como fica evidente, a partir da terceira etapa de difusão da Cultura do Ódio, as próprias estruturas socioculturais e as instituições socializadoras estão comprometidas. É quando se poderia questionar: não seria mais simples agir de forma preventiva, promovendo experiências formativas que façam resistência à difusão das “Crenças preconceituosas”, inviabilizando o projeto de poder de grupos extremistas, desde a base da Pirâmide do Ódio?

A quarta etapa da Pirâmide do Ódio é marcada pela ocorrência mais estrutural dos atos de violência, que ocorrem com maior frequência e com a conivência das lideranças sociais, das autoridades públicas e privadas. Além de manterem a discriminação e a exclusão do outro, os grupos extremistas partem para atos como a profanação deliberada, ameaças, violação de direitos, agressões físicas e verbais, tortura, vandalismo, assassinatos e atos de terrorismo. A história recente tem demonstrado que essa etapa pode se efetivar em uma sociedade democrática, caso as três primeiras etapas não tenham sido eficazmente combatidas.

Estes atos de violência contumaz não são praticados por todas as pessoas, obviamente. Contudo, a omissão e pretensa neutralidade de uma considerável parcela da sociedade acabam se convertendo em cumplicidade, configurando uma conivência que oferecerá a legitimidade social necessária para que a última etapa da Pirâmide do Ódio seja efetivada: o genocídio – compreendido aqui como o ato (ou intenção) deliberado e sistemático de promover o extermínio de um povo ou grupo social específico. O desejo velado, não declarado abertamente, agora se revela como intencionalidade consciente e programática de ódio, violência e morte.

Considerando, portanto, o pressuposto antropológico, pautado na compreensão de que a violência faz parte do modo de ser, isto é, ela é constitutiva da condição humana nas suas relações pessoais e sociais e, no contexto pedagógico, a expressão de ódio ao outro, por meio da sua objetivação, revela um processo ascendente que culmina com o genocídio e a morte. Na busca de minimizar ou até mesmo reverter essa lógica, propomos o diálogo como um princípio subjetivo e intersubjetivo, que possibilite o desenvolvimento uma cultura de paz e de vida.

2. O DIÁLOGO COMO PRINCÍPIO SUBJETIVO E INTERSUBJETIVO

Considerando as observações anteriores, iniciamos este tópico com o seguinte questionamento: até que ponto nossas propostas pedagógicas, no seio das escolas ou em espaços educativos não formais, são capazes de combater a difusão da Cultura do Ódio?

Na busca de “jogar luz” sobre esta questão, importa recorrer a um dos filósofos contemporâneos que mais se indignou com a violência. Theodor Adorno, na obra “Educação e emancipação” apresenta algumas de suas mais profundas inquietações:

A tese que gostaria de discutir é a de que desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia. O problema que se impõe nesta medida é saber se por meio da educação pode-se transformar algo de decisivo em relação à barbárie. Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização – e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza. Considero tão urgente impedir isto que eu reordenaria todos os outros objetivos educacionais por esta prioridade (Adorno, 2000, p.155).

Este sentimento de urgência contribui para a percepção do quão relevante é a implementação de propostas pedagógicas que inspirem e promovam a cultura de paz, práticas pedagógicas que se constituam resistência frente à expansão da Cultura do Ódio. Diante desse contexto, o diálogo tem se revelado um princípio e um procedimento necessário para estabelecer novas relações entre os humanos e novas abordagens educacionais, nos processos de ensino e aprendizagem, entendidos aqui em seu sentido existencial, relacional e ético mais profundo (Síveres, 2021).

É válido observar que

A palavra *dia-logos* tem na sua raiz grega uma conexão entre o discurso e a prática, uma vinculação entre o pensamento e o sentimento, e uma interação entre a razão e a experiência. Neste sentido o diálogo não é apenas uma cadeia produtiva de informações, nem uma rede de comunicações e, nem tampouco, um sistema de tecnologias de comunicação. Mesmo contando com estas instrumentalidades, o diálogo é um princípio instituidor da existência humana, uma mediação para a construção do conhecimento e, portanto, uma possibilidade de contribuir com as finalidades do processo educativo (Síveres, 2016, p. 16).

Para Síveres (2016), o ser humano se constitui como ser de diálogo. Para tanto, o autor toma como referência a dimensão dialógica relacional entre o Eu e o Tu (Buber, 2001), bem como a dimensão dialética do conhecimento e a dinâmica da dialogicidade presente nas práticas sociais, econômicas e culturais (Freire, 1987), constitui-se o ser humano desde o diálogo. Portanto, é próprio da condição humana a autorrealização, enquanto ser que se constitui nas relações, sejam

elas pessoais, sociais ou culturais, configurando uma articulação entre o dialógico, a dialética e a dialogicidade. É exatamente a interrupção do diálogo que retroalimenta as relações objetificadas entre as pessoas. Por fechar-se ao diálogo, a pessoa deixa de reconhecer o outro da forma como se revela, para assumir uma perspectiva fragmentada das relações interpessoais e do próprio existir humano.

Aqui vale recordar Freire, quando afirma que “O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História” (Freire, 2002, p.154). O pensador, em verdade, afirma que a pessoa que se fecha ao mundo para além de si e de suas próprias crenças age na contramão de sua própria condição humana, enquanto ser inacabado. Abrir-se ao diálogo é o que possibilita a este ser inacabado projetar-se à procura de respostas, de explicações a múltiplos questionamentos. Por este motivo, Freire (2002) adverte que o ato de ensinar exige uma abertura ao diálogo, uma disposição interior a uma reaproximação com o outro.

Portanto, uma prática pedagógica alicerçada no diálogo, enquanto princípio e processo educativo, possibilita a conversação e o fortalecimento de vínculos de solidariedade e cooperação entre os humanos. O diálogo é o princípio e o caminho vivencial-pedagógico cotidiano, sem o qual qualquer projeto de resistência à Cultura do Ódio estaria fadado ao fracasso (Siveres, 2021). Em outros termos, o fortalecimento da cultura de paz depende da eficácia do diálogo entre os humanos das mais diferentes crenças religiosas, vertentes políticas e etnias culturais. Síveres (2019) propõe uma abordagem pedagógica firmada no diálogo, que denomina Pedagogia Alpha, a qual serve de fundamento para os apontamentos abaixo.

Um primeiro aspecto estará assentado na compreensão do diálogo como um elemento inerente à condição subjetiva do ser humano. Isto é, faz parte da condição humana ser um ser do diálogo ou um ser de relação. Por essa razão, o diálogo, conforme Síveres (2019), assume uma perspectiva triádica, abordando as três dimensões que estruturam a condição humana: a dimensão antropológica, epistemológica e pedagógica. Estas dimensões estão sempre presentes nas reflexões do autor, quando aborda a mediação e a intencionalidade do diálogo, ou quando propõe os passos para a mediação pedagógica, ou mesmo os processos formativos de professores, porque respondem às seguintes questões: quem sou? O que conhecer? Como aprender?

Tais questionamentos ajudam a reconhecer o ser humano na sua integralidade e se revelam como subversão à racionalidade moderna, que privilegia os aspectos cognitivos e técnicos, desconsiderando aspectos socioafetivos, éticos e relacionais que conferem sentido e significado ao aprendizado. A mediação da aprendizagem também é alterada significativamente, uma vez que o diálogo favorece maior êxito no aprendizado dos conteúdos curriculares. No diálogo, o acolhimento afetivo e a linguagem utilizada favorecem o processo comunicativo, imprescindível ao engajamento do estudante na aprendizagem e no agir criativo.

O que garante um caráter indispensável ao diálogo é que ele está na busca permanente de uma linguagem estética própria, que aponta para a transcendência do sujeito, em movimento de emancipação da consciência. Aqui, vale ressaltar que, seguindo as categorias estabelecidas por Saviani (2022), a proposta pedagógica do diálogo de Síveres (2019), denominada Pedagogia Alpha, distancia-se das teorias pedagógicas não críticas, por seu caráter eminentemente dialético; supera as teorias crítico-reprodutivistas, pois não se detém à mera denúncia das contradições

socioculturais e pedagógicas; e se apresenta como alternativa às pedagogias teórico críticas de orientação materialista histórico-dialéticas, quando dá ênfase às três dimensões e valoriza a linguagem estética-simbólica no processo de aprendizagem, a qual contribui para que o educando encontre significado e sentido, ao passo que cultiva a esperança.

Um segundo aspecto do diálogo estaria representado pela intersubjetividade, ou pela dinâmica relacional, que requer movimentos de aproximação que reconciliem os divergentes, sem retirar dos mesmos a autonomia, nem o direito de serem distintos um do outro. Sendo assim, na Pedagogia Alpha, o diálogo se estrutura a partir de três movimentos relacionais, denominados Presença, da Proximidade e da Partida (Síveres, 2019).

O movimento da **Presença** indica o gesto fundamental de acolher o outro em sua inteireza e dignidade intrínseca. A história do outro, seus sentimentos, sua forma de ver e sentir o mundo são respeitadas, de modo que ele se abra para a partilha sincera e, conseqüentemente, para o aprendizado mútuo. Síveres (2019, p. 44) parte do pressuposto que

O diálogo, como um princípio antropológico, é compreendido como um encontro que se explicita pela presença que não seria física, mas metafísica, revelando uma presença na profundidade do próprio encontro.

Este movimento inicial de encontro desafia os sujeitos a uma abertura para a contemplação e reconhecimento de si mesmo, do outro, do mundo ao redor. O encontro inicial requer uma mediação dos afetos e preconceitos, que oportuniza uma (re)educação da sensibilidade, capaz de reconhecer tanto os traços da humanidade que nos unem, quanto a alteridade que demarca nossas diferenças. Não cabe, no movimento da Presença, portanto, relações marcadas pela justaposição de uma pessoa sobre a outra, pela hierarquização coercitiva, nem pela monocultura da ciência.

No segundo movimento, o da **Proximidade**, a pessoa se coloca como sujeito em um processo de (re)construção do saber coletivo. Não mais recebe o conhecimento estabelecido de forma passiva, mas se sente apto a refletir, a se expressar, a compartilhar sobre os temas mais diversos, juntamente com os demais. Somente a proximidade, potencializada afetivamente, possibilita a aprendizagem colaborativa. Não é à toa que mesmo entre os mais doutos intelectuais, os princípios da inter e da transdisciplinaridade são muitas vezes sabotados pela falta da proximidade entre os sujeitos.

A Proximidade requer daqueles que se encontram, e daqueles que mediam tal encontro, a abertura para a construção de pactuações éticas e conceituais mínimas que possibilitem a partilha e o confronto de ideias, valores e afetos. Por isso Síveres (2019) considera continuamente a subjetividade, a intersubjetividade e a alteridade, em tensão dialética permanente. E, orientada por uma intencionalidade teológica própria, o movimento dialogal seguirá inspirado pelo desejo da reconciliação, indispensável para que ocorra a ação coletiva de (re)construção do mundo. No atual contexto sociocultural e político de polarizações, intolerância e violência, a reconciliação e resgate da alteridade são experiências indispensáveis para o fazer educativo.

Por sua vez, no movimento da **Partida**, os sujeitos se percebem livres, desafiados à transcendência, motivados a seguirem sua jornada existencial, acadêmica e profissional. O humano é compreendido como ser inacabado, condicionado, mas nunca determinado. Neste sentido, “Para

compreender a transcendência, no horizonte epistemológico, é apropriado ter presente a dimensão subjetiva da ascensão, a realidade do conhecimento como transgressão e o projeto histórico como metafísica” (Siveres, 2019, p.161).

O diálogo, ao passo que auxilia na construção de consensos (universalidade), valoriza a liberdade e autonomia dos sujeitos (particularidade). Na experiência do diálogo autêntico, tanto no processo pedagógico quanto nas relações interpessoais cotidianas, o outro não se torna minha posse ou mero objeto de minhas intenções. Pelo contrário, sua presença é acolhida, seu modo de ser e expressar é respeitado em proximidade e, por fim, sua partida é aceita e estimulada, como um movimento de busca do trilhar os próprios caminhos.

Por fim, se na Proximidade a reconciliação está presente, na Partida outra palavra de cunho teológico encontra lugar: a missão. Siveres (2019, p. 214) afirma que

[...] no processo formativo do docente seria recomendável trabalhar com projetos, com sonhos ou com as finalidades educativas, objetivando tornar a vida e o exercício docente mais significativo. Nesse caso, seria função do projeto formativo incorporar as esperanças pessoais e as expectativas profissionais, porque são elas que potencializam um processo de travessia na busca da realização do ideal pessoal e do ideário social.

Ao trilhar os próprios caminhos, como exercício da emancipação e de autonomia, os sujeitos são postos sob o prisma da responsabilidade. Por isso que o diálogo se propõe a contemplar sonhos e esperanças dos indivíduos, potencializando as construções coletivas e colaborativas, indo além das abordagens que privilegiam os enredos de sucesso e felicidade individualista do mundo contemporâneo, marcado pela competitividade excludente, a qual inviabiliza os vínculos afetivos da amorosidade e efetivos de solidariedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um dos maiores desafios contemporâneos tem sido a tensão entre a coesão social e a pluralidade de credos e ritos, que caracteriza especialmente as sociedades urbanas cosmopolitas. Comunidades alicerçadas em modos de ser pautados na homogeneidade cultural estão em crise. Lideranças sociais, religiosas e políticas se apresentam como as que condenam a diversidade humana, tida como causa do enfraquecimento de suas próprias crenças e grupos sociais, além da diminuição de sua capacidade de exercer controle social.

Infelizmente, a resposta dada por muitos destes grupos que se sentem ameaçados é o cultivo de um instinto primitivo de ódio e violência. O outro é considerado uma ameaça, um inimigo, alguém a ser eliminado. A carga simbólica da demonização do diferente caminha de mãos dadas com o processo de objetificação das relações. Uma vez tornado inimigo, o diálogo se interrompe, as fronteiras são bloqueadas e as identidades dos sujeitos e coletividades passam a se constituir por detrás das trincheiras.

Como resposta a este premente desafio, advogamos que o diálogo, como um princípio subjetivo e intersubjetivo, seja posto como uma relevante contribuição para o campo educacional

brasileiro. O diálogo é capaz de inspirar e fornecer estratégias pedagógicas pautadas na relação, enquanto princípio, valor e processo. Portanto, sujeitos que se constituem, cotidianamente, em relações pautadas no diálogo desenvolvem identidades fronteiriças, transitam para além das trincheiras, e se permitem aprender com o outro, com o diferente, não mais visto como ameaça, mas como manifestação de uma diversidade necessária para a identidade do sujeito e para a construção colaborativa da sociedade.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.
- ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- ADORNO, Theodor. **Introdução à dialética**. São Paulo: UNESP, 2022.
- ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Jandaíra, 2019.
- ANTI-DEFAMATION LEAGUE. Pyramid of Hate. Anti-Defamation League, 2018. Disponível em: <https://www.adl.org/sites/default/files/documents/pyramid-of-hate.pdf> . Acesso em: 22 fev. 2023.
- BASTOS, Aguinaldo de; CABRAL, Alexandre M.; REZENDE, Jonas. **Ontologia da violência: o enigma da crueldade**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2010.
- BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BOFF, Leonardo. **Fundamentalismo, terrorismo, religião e paz: desafio para o século XXI**. Petrópolis: Vozes, 2009.
- BUBER, Martin. **Eu e tu**. Tradução de Newton Aquiles von Zuben. São Paulo: Centauro, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- FREUD, Sigmund. **Por que a guerra? In: Obras psicológicas completas**. Volume XXII. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- LIBÂNIO, João B. **As lógicas da cidade: o impacto sobre a fé e sob o impacto da fé**. São Paulo: Loyola, 2001.
- LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2021.
- OLIVEIRA, T. A. Considerações sobre o Fundamentalismo Religioso a partir da Crítica Freudiana à Religião. **Revista Subjetividades**, [S. l.], v. 21, n. 2, p. Publicado online:

05/10/2021, 2021. DOI: 10.5020/23590777.rs.v21i2.e10333. Disponível em: <https://ojs.unifor.br/rmes/article/view/e10333> . Acesso em: 3 set. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Reimaginar nossos futuros juntos**: um novo contrato social para a educação. Brasília: Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação – UNESCO; Boadilla del Monte: Fundación SM, 2022.

ORO, Ivo Pedro. **O outro é o demônio**: uma análise sociológica do fundamentalismo. São Paulo: Paulus, 1996.

PIERONI, Vittorio; FERMINO, Antonia; CALIMAN, Geraldo. **Pedagogia da alteridade**: para viajar a Cosmópolis. Brasília: Liber Livro, 2014.

REGO, S. Teoria do Desenvolvimento Moral de Jean Piaget e Lawrence Kohlberg. In: **A formação ética dos médicos: saindo da adolescência com a vida (dos outros) nas mãos** [online]. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2003, pp. 75-102. ISBN 978-85-7541-324-1. <https://doi.org/10.7476/9788575413241.0005> .

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia** [livro eletrônico]. 44. ed. Campinas: Autores Associados, 2022. Disponível em: https://www.google.com.br/books/edition/Escola_e_democracia/WIdjDwAAQBAJ?hl=pt-BR&gbpv=1&printsec=frontcover. Acesso em: 21 mar 2024.

SILVA, Gidalti G.; SANTOS, Maria do Carmo. Religião, fundamentalismo e dinâmicas socioculturais na história: subsídios para a educação religiosa. **Revista Labirinto** (UNIR)., v.14, p.22 - 33, 2010. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1Ev0zaPDEXqaV5JQDsez0iyshl3divUVj/view?usp=drive_link . Acesso em: 22 mar 2024.

SÍVERES, Luiz. O diálogo na educação: uma relação entre o diálogo e a dialogicidade. In: **Diálogo, um princípio pedagógico**. Brasília: UNESCO, 2016.

SÍVERES, Luiz. **Pedagogia Alpha**: presença, proximidade e partida. Curitiba: Publishing, 2019.

SÍVERES, Luiz. Diálogo. In: SÍVERES, Luiz; NODARI, Paulo Cesar. **Dicionário de cultura de paz** – volume 1. Curitiba: CRV, 2021.

WILLIAMS, Matthew. **A ciência do ódio**.: a jornada de um cientista para compreender a origem dos preconceitos e da violência que ameaçam o futuro da sociedade humana. Rio de Janeiro: Globo livros, 2021.

Recebido em: 25 de maio de 2024

Aprovado em: 09 de julho de 2024