

DIALOGO E RESPONSABILIDADE: A Formação Humana nos *Discursos* de Martin Buber

Maria Betânia Santiago¹
Ferdinand Röhr²

Resumo: O trabalho aborda o significado da formação humana na filosofia de Martin Buber, tomando como referência os seus *Discursos sobre Educação* e, de maneira especial, o texto *Sobre o Educacional*. Nele encontramos uma visão de educação que, mantendo uma articulação com o conjunto da obra desse autor, oferece-nos o sentido próprio do educativo, que ele caracteriza a partir da noção de diálogo e do reconhecimento da responsabilidade que se impõem aqueles (as) que se dedicam à tarefa de educar. Buber discute a partir das inquietações advindas do seu contexto, mas as suas idéias ecoam em nossos dias pela profundidade de seus questionamentos e das proposições lançadas, constituindo-se em significativa contribuição ao debate sobre a problemática da formação humana em nossos dias.

Palavras-chave: Diálogo – Formação – Reciprocidade – Responsabilidade – *Umfassung*.

INTRODUÇÃO

“O mundo é *bão* Sebastião” (Nando Reis).

Discorrer sobre a idéia de *formação humana* na filosofia do diálogo de Martin Buber, implica em considerar esta produção numa perspectiva circular, em que o teórico se encontra profundamente entrelaçado com a existência concreta, num vínculo indissociável entre práxis e logos. Sua *ontologia da relação* só se compreende pelo seu fundamento na mística judaica, e pelas conseqüências nos diversos campos de atuação humana³, dentre os quais se destaca significativamente a educação, pela importância que ela assumiu na vida e na obra desse pensador; um campo no qual fez algumas de suas mais valiosas e notáveis contribuições à cultura humana, a ponto de a considerarmos como questão nuclear ao pensamento dele. A responsabilidade que ele assumiu com a educação do seu povo, sem nunca ter se prendido a uma doutrina fixa, que o levasse a apontar o caminho certo a seguir, revela um compromisso incondicional com o ser humano e com a sua formação.

Nos seus *Discursos sobre Educação*⁴, encontramos de forma pura e concisa o significado que ele atribui a essa formação. Desses trabalhos destacamos *Sobre o Educacional*

¹ Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPE - Núcleo de Teoria e História da Educação e professora de Filosofia da Educação. E-mail: santiagocosta@uol.com.br.

² Dr. Phil. da Rheinisch-Westfälischen Technischen Hochschule Aachen, Alemanha e Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPE. E-mail: ferdian@elogica.com.br.

³ Cf. ZUBEN, N. A. von, 2003, p. 63.

⁴ Três palestras proferidas em períodos diferentes e reunidas para publicação em 1953 como o título *Reden über Erziehung*, são elas: Sobre o educacional (*Über das Erzieherische*), Educação e visão de mundo (*Bildung und Weltanschauung*) e Sobre a educação do caráter (*Über Charaktererziehung*). Nelas Buber discute, especificamente, o significado da educação, relacionando esta discussão ao contexto pedagógico de sua época.

(*Über das Erzieherische*), texto que efetivamente nos oferece o sentido próprio do educativo. Buber se refere a este trabalho, no prefácio da obra, como uma “exposição da postura essencial” da qual partiram as suas contribuições para elucidar os problemas da formação de adultos⁵. O trabalho resulta de uma Conferência Internacional sobre Pedagogia, da qual Buber participou como palestrante, em Heidelberg, no início do século XX, cujo tema foi o “desenvolvimento das forças criativas na criança”. Tal questão pode ser relacionada às idéias educativas desenvolvidas na modernidade, num debate com os postulados básicos da Pedagogia Nova. As questões problematizadas tornam-se o ponto de partida de uma discussão que, em seu desenrolar vai descortinando o verdadeiro sentido do educativo, relacionando formação humana, diálogo e responsabilidade da pessoa que educa, no encontro com as novas gerações. Para isso, Buber não poupa em esforço teórico, resgatando conceitos advindos de autores como Platão, Kant, Nietzsche, filósofos com os quais dialogou ao longo de sua vida, dos quais revela marcas indeléveis. Na avaliação que ele faz da sua época e nas proposições que ele apresenta, identificamos o olhar do filósofo e do educador.

Neste trabalho ocupar-nos-emos desse rico debate, que consideramos central às pedagogias modernas, nas suas duas vertentes principais – Tradicional e Nova –, ainda presentes em nossa realidade educacional, mesmo que com nuances diferenciadas. O confronto com essas posições – de um lado baseado na defesa irrestrita à liberdade e do outro unicamente na autoridade –, revela caminhos unilaterais e que atendem apenas à metade do processo educativo, cada uma desconhecendo o verdadeiro significado do educativo. Com isso, ele põe em evidência, de forma vigorosa, aspectos pouco discutidos do processo educativo, ao mesmo tempo em que se contrapõe com uma visão essencial da educação.

Buber parte do reconhecimento de um princípio que orienta, no sentido de impulsionar o educativo: o fato de que o *novo* irrompe a cada nascimento e com isso nos oferece a possibilidade de *renovação dos humanos*; uma possibilidade histórico-antropológica de “começar de novo”. Algo que certamente não se apresenta aos animais que, por encontrarem-se presos a uma configuração instintiva, estão também imersos em um âmbito que lhes é indiferenciado. Para Buber, essa possibilidade de “começar de novo”, como singularidade do humano está sendo desperdiçada pelas diversas práticas educativas que pouco compreende o sentido de tal “graça”. Ele alerta que é preciso garantir que a “força de renovação” que irrompe a cada novo nascimento, possibilite a renovação da humanidade. A partir de tal reconhecimento é que se situa o educativo e a responsabilidade que cabe à educação e ao educador. Tal ação deve pressupor que sendo o *novo*, o *singular*, o *único* por

⁵ Cf. *RE*, p. 5.

excelência, a criança dificilmente poderá ser compreendida e educada a partir de visões generalizantes do humano, mas unicamente da realidade, assumindo-a em sua especificidade. Tal perspectiva revela o sentido do educativo, e se constitui, a nosso ver, numa rica e singular filosofia da educação, enquanto busca do sentido próprio da formação humana.

Assumimos percorrer este caminho com o autor e o que oferecemos para este debate é o resultado de um encontro do qual se descortinam categorias relativas à filosofia do diálogo de Buber – algumas de domínio público, outras pouco enfatizadas, cujo real sentido revela-se em sua relação com a problemática educacional, assim como outras pouco exploradas na pesquisa educacional. O trabalho está dividido em cinco partes, que correspondem às questões problematizadas em *Sobre o educacional*, e em sua articulação com outras obras do autor. O que apresentamos certamente não esgota o sentido do texto, constituindo-se numa tentativa de oferecer um outro ponto de vista a este debate sobre a formação humana.

1 - Do Impulso de Criação à Interligação: fundamentos do educativo

A questão à qual nos referimos no início deste trabalho, o *desenvolvimento das forças criativas na criança*, impulsionou a caracterização da idéia de educação. Trata-se de uma discussão sobre o papel da *criatividade* na compreensão do educativo, orientada pelo questionamento da ênfase que a escola ativa atribuiu a ela. Em tal perspectiva, a idéia de criatividade foi assumida como meta prioritária na formação humana, sendo o seu desenvolvimento uma tarefa ou papel da escola. Buber parece desconfiar da tal possibilidade ou legitimidade. Diante de tal desconfiança, podemos indagar: Onde se situa o limite de tal meta? A resposta talvez nos ajude a compreender por que uma crítica como essa teve e tenha ainda hoje tão pouca incidência (para não dizer nenhuma) em nossa tradição pedagógica. O caminho traçado por Buber para elucidar a questão, parte da análise da noção de *criatividade*. Assumindo uma perspectiva conceitual, sem deixar de ser também histórica, ele discute o significado e as mudanças ocorridas com a modernidade, quando a criatividade passa a ser compreendida “como algo que, em alguma medida, seria inerente a todos os homens, a todas as crianças humanas e apenas necessita de formação correta”⁶. Contrapondo-se a essa idéia, Buber afirma que o criativo não é essencialmente um atributo humano; algo que possamos considerar em seu desenvolvimento. Ao homem esta condição se apresenta como possibilidade de abertura ao *Tu Eterno*, como ele denomina em *Eu e Tu*. Nele reside o propriamente criativo.

⁶ UE, p. 13-4.

Tal afirmação, não significa o desconhecimento de um aspecto significativo e inerente ao humano: a existência de uma “pulsão autônoma”, que ele denomina de “*impulso de criação*”, próprio ao humano e, em especial na sua fase infantil, quando esse inicia tal desenvolvimento. Reconhece que há no homem e na criança humana um desejo de participar no surgimento, no “tornar-se das coisas” – no processo de produção, no qual a criança deseja atuar como sujeito. Contudo, não devemos confundi-lo com um impulso ocupacional ou de atividade, o que, de resto, para ele sequer existe e, com isso, estremece a própria idéia de “ser ativo”. Trata-se mais de um sentir-se envolvido na criação de algo antes inexistente e que surge através da própria ação experimentada de forma intensiva.

Uma caracterização mais aproximada pode ser encontrada no processo de fala, enquanto vivência de algo novo, que embora inscrito nas possibilidades humanas, resulta de um processo singular, sendo expressão do *impulso de criação*. Também podemos evidenciar a sua ação no cotidiano das crianças: na confecção de um artefato simples, nos momentos em que ela se ocupa com a “destruição” de alguma coisa, que pode em seguida, converter-se na criação de novas formas que lhe pareçam interessantes.

Para melhor compreender esse “impulso”, parece-nos relevante apresentar alguns aspectos que lhe são característicos, e o mais relevante é, certamente, o seu caráter “*não-derivável*”. Mas o que isso quer dizer? Ora, sendo um debate com a Escola Nova, é também com a Psicologia. Nesse caso, podemos compreender a fala de Buber como expressão de uma crítica à visão de humano que decorre das abordagens psicológicas⁷, cujo principal limite encontra-se na sua tendência a reduzir a multiplicidade da mente humana à “libido” ou “impulso de afirmação”. Trata-se da generalização de aspectos que apenas expressam parte da pessoa e, na perspectiva do autor, de um estado degenerativo do humano, não se constituindo em sua essência, naquilo que lhe é próprio; consiste no mero empobrecimento do humano, na medida em que desconsideram o seu caráter originalmente polifônico. É a partir de uma visão do humano como multiplicidade que se deve inserir a idéia de *Impulso de Criação*, como uma das vozes que o guiam, e que por isso se torna relevante para a educação.

Percebe-se a preocupação com o afastamento de certos reducionismos que definem o ser humano e o mundo a partir de uma de suas dimensões, assumindo-a como o “todo”, como a “verdade”. Tais reducionismos encontram-se no campo pedagógico, na ética, na política, onde uma visão de mundo é tomada como o próprio mundo. No caso específico do discurso sobre o humano, parte-se apenas de uma de suas dimensões, que é hipertrofiada como única via de interpretação. Com isso, perde-se de vista aspectos fundamentais e, em muitos casos, o

⁷ Esse aspecto encontra-se em outros trabalhos, quando ele se apressa em diferenciar a sua abordagem de um sentido psicológico, apontando-a como rigorosamente ontológica (Cf. *DR*, p. 292).

próprio humano, a sua compreensão e, nesse caso, ocorre um distanciamento dos elementos que fundamentam a sua formação. A crítica expressa a descrença em tais generalizações, não importando a dimensão que se busque evidenciar, e mesmo independente de sua relevância.

Buber procura fugir a esses reducionismos sem, contudo, dispensar-se de esclarecer o significado do *Impulso de Criação*. Ele o caracteriza como algo no humano que “nunca se transforma em avidez, porque ele não tem em vista um ‘ter’; apenas um fazer”⁸. Diferenciando-o dos demais impulsos, Buber indaga sobre a contribuição de sua expansão, estimulada pelo ato educativo e em vista da formação humana: “Acaso não deveria, a partir daqui, na medida em que essa coisa que nos é cara se deixa efetivar e desenrolar de forma livre, não deveria gorar de êxito a formação da pessoa humana, tantas vezes sonhada e malograda?”⁹. Reconhece, assim, a fertilidade, a força do criativo, o seu papel nas diversas experiências humanas. Mas o que se evidencia em suas críticas, mesmo que elas se constituam em meio a uma reconhecida abertura para o diálogo com os múltiplos posicionamentos, é a sua inegável disposição de ir até a raiz da questão e lá buscar o sentido maior, sem o qual a própria questão perde seu significado, e o que se descortina aí é o próprio limite desse impulso, uma vez que não é a sua liberação que se deve atribuir a influência decisiva, mas o papel exercido pelas *forças educacionais* nesse processo: “Dela, de sua pureza e efetividade, de seu poder de amor e discricção depende em que ligações o elemento iniciado entra e, com isso, o que ele tornar-se-á”¹⁰.

A afirmação que já condensa os elementos próprios do educativo nos possibilita compreender o significado do *impulso de criação*, como algo fundamental, mas não definidor do humano. Ele encontra-se dependente da intervenção das *forças educativas*, advindas daquele que intencionalmente decide agir sobre tais forças criativas, visando atuar no seu direcionamento. O ato educativo consiste justamente nesse movimento, e como ele será encaminhado poderá nos indicar se podemos ou não falar em educação, assim como a definir o que é próprio do educativo.

Por outro lado, para compreendermos verdadeiramente os limites do *impulso de criação*, ao qual se sobrepõe à atuação das *forças educacionais*, é necessário entender o que propriamente caracteriza tal impulso, que o torna frágil em si mesmo para que a ele possamos atribuir tal relevância, e que se torne objeto de duras críticas a fundamentação do educativo nele. Para Buber, a singularidade e o limite do *impulso de criação* encontram-se no fato de que, “entregue a si mesmo não leva a duas formações indispensáveis para a edificação de uma

⁸UE, p. 15.

⁹ Ibid., p.16.

¹⁰ Ibidem.

vida humana verdadeira: ele não leva ao participar de uma coisa e para a entrada na reciprocidade [*Gegenseitigkeit*]¹¹. A origem dessa impossibilidade encontra-se na própria essência da vida criativa, um fazer de caráter unilateral e que, por isso se constitui como experiência solitária. E nessa perspectiva, o impulso de criação não conduz necessariamente à vivência do coletivo, mas ao seu contrário. Assim, embora tenhamos nos acostumado a ver a experiência de trabalho como algo que se realiza eminentemente em grupo, todas as vezes que vivencia o ser atuante dentro de uma vivência comunitária, em um trabalho coletivo do qual ele é parte, ele já não segue mais o *impulso de criação*¹². Ou seja, entregue unicamente a esse impulso, o homem não conhece e nem cultiva a reciprocidade; ele não pode cultivá-la com a obra (ele não tem uma relação *Eu-Tu*). O humano, enquanto ser essencialmente de relação tem unicamente no outro, para o qual dirige a palavra, e que a ele responde verdadeiramente a possibilidade de entrar em relação, e viver a reciprocidade plena.

Daí se conclui que a vida autoral é essencialmente solitária. Uma solidão que independe da boa ou má recepção de sua obra por outros homens. Nessa constatação reside o principal limite de fundamentar o educativo nesse impulso, cuja consequência pode ser “um novo e doloroso isolamento do ser humano”¹³. Trata-se de uma crítica radical a um dos pilares da pedagogia moderna, a um dos seus conceitos de maior relevância. Dessa forma, mesmo considerando a riqueza da experiência a partir do *impulso de criação*, e a todo aprendizado que a criança experimenta por intermédio do *fazer*, algo que não ocorreria pela mera observação, ou da instrução teórica, há algo que não se aprende aí. E esse algo é propriamente o tornar-se sujeito, “o seu dizer eu, assim como também não se aprende o dizer tu”¹⁴. Para essa vivência essencialmente humana e humanizante, tal impulso se revela limitado, tendo pouco a contribuir. Em seu lugar, o que se apresenta como fundamental é o *impulso de interligação*¹⁵ (*Verbundenheit*). Ao agirmos segundo a interligação nos movemos pelo “desejo de que o mundo se torne para nós pessoa presente (...) pessoa que nos acolhe, nos reconhece assim como nós a ela, que se confirma em nós, assim como nós nela”¹⁶. Esse ato originário de confirmação mútua, que decorre do entrar em relação, é constitutivo do humano e se constitui também no fundamento do educativo, pois apenas nas relações entre os homens é possível experimentar a reciprocidade que nos alimentará.

¹¹ *UE*, p.17

¹² Cf. *Ibid.*, p. 17.

¹³ *Ibidem*.

¹⁴ *Ibid.*, p. 18.

¹⁵ O conceito foi traduzido para o italiano como *solidariedade*.

¹⁶ *UE*, p. 18.

Buber caracteriza o *impulso de interligação* na relação educativa, descrevendo uma experiência que a criança vivencia em seu cotidiano: a expectativa da presença da mãe antes de dormir. Nesse momento, o que ela experimenta não é nem o desejo de usufruir ou dominar um ser humano, nem de fazer algo a partir de si, mas experimentar a *interligação*. Essa é a expectativa própria daquele que anseia pelo outro e espera que ele o confirme no seu ser, que o guarde em seu ser¹⁷. Com isso, possivelmente, revela-se aquilo que de mais sutil pode atravessar o imaginário daquele que está em formação, como a necessidade de cuidados, proteção e aceitação, que é vivenciado pela criança que se encontra na condição de novo face ao mundo que a antecede e a ela se sobrepõe. Questão para a qual também alerta Arendt¹⁸, que reconhece na autoridade um dos pressupostos da ação educativa; autoridade que se manifesta na responsabilidade que o educador assume de proteger o mundo (a tradição) e o novo (a criança). Mais que isso, ela nos alerta dos riscos decorrentes do abandono de ambos. Assim, percebemos a educação como uma ação eminentemente marcada pela responsabilidade, com o mundo e com a criança. Nesse caso, toda forma de isolamento apresenta-se como um risco.

O que se pode apreender de tal situação? Que não é possível ou preciso investir no impulso de criação? Que ele é secundário? Não, ele é fundamental. Contudo, e a realidade tem provado frequentemente, o que de mais singular caracteriza o processo formativo deve ser buscado em outro referencial. Trata-se de reconhecer na liberação das *forças criativas* um pressuposto para a educação, contudo tais forças vão além do impulso de criação e incluem a *espontaneidade*. Buber reconhece nela uma condição para a verdadeira educação, seja no sentido daquilo que se deve suscitar no educando, favorecendo e não reprimindo um expressar autêntico, seja naquilo que se espera do educador, em sua relação com o educando. Para ele, esse é o caminho para a educação, uma vez que “aquele que quer educar não educa! O que educa é, em última análise, o espontâneo”¹⁹. Apenas na medida em que as relações entre educadores e os estudantes forem espontâneas pode-se falar em educação.

A questão constitui-se num alerta aos limites de certo academicismo na educação das crianças, posto que o poder da ação educativa reside na ação espontânea do educador, que atua de modo decisivo sobre o educando, mais do que qualquer teoria. Uma posição meramente acadêmica não produz o mesmo efeito daquela em que o educador se apresenta como pessoa, pois quando “ele educa, o faz com a sua existência pessoal”²⁰; quando ele é

¹⁷ Cf. *UE*, p. 18.

¹⁸ ARENDT, H., 2000.

¹⁹ *SC*, p. 90.

²⁰ *Ibidem*.

capaz de, em sua ação, revelar a sua posição individual e individualizante sobre o educar, em face de uma situação que é sempre singular, posto que humana, histórica. O caminho para a educação é aquele em que o educador se deixa guiar pela própria realidade, assumindo as suas solicitações; deixando ao educando a possibilidade de arriscar-se nesse caminho, sendo a liberdade uma condição, mas sem se furtar a um posicionamento, que mesmo suave deve ser firme, pelo compromisso de revelar o certo e o errado nesse caminhar.

2 – Intencionalidade e Coerência: a *seleção do mundo* como tarefa educativa.

Uma das críticas mais profundas que se pode fazer à idéia de desenvolvimento das *forças criativas* na criança está relacionada ao fato de que ela trás implícita a visão de um ser pré-formado, desconhecendo que o devir do humano não é um simples desabrochar. Diferente dos demais, o ser humano é essencialmente histórico. Buber admite a existência de disposições prévias, que são as capacidades de perceber, imaginar, de dar sentido ao mundo, e que fazem parte da nossa singularidade enquanto humanos. Mas elas devem ser compreendidas na concretude da nossa existência, uma vez que são atualizadas conforme a própria ação do mundo sobre nós, uma ação ampla e não restrita a esse ou aquele elemento. Como Buber afirma, o “mundo gera o indivíduo como pessoa, o mundo, todo o meio ambiente – natureza e sociedade – ‘educa’ o ser humano...”²¹. O processo formativo encontra-se marcado pela multiplicidade de influências que a pessoa recebe em sua existência, as quais interagem com aquele momento propriamente formativo.

O reconhecimento desse papel do mundo atuando sobre o indivíduo, permite-nos considerar a educação, no sentido do ato intencional como uma escolha do mundo, realizada pelo educador, uma vez que o todo não é educativo: “O que nós chamamos educação, quer dizer a educação consciente e intencionada, significa *seleção do mundo* atuante pelo ser humano; significa uma seleção do mundo recolhida e demonstrada no educador...”²². Isso equivale a dizer que a força da educação reside no próprio educador; na pessoa dele podemos encontrar o mundo já selecionado, que não é o mundo em si, mas aqueles elementos fundamentais eleitos como modo de ser. A possibilidade de o mundo assumir um caráter formativo reside na sua presença autêntica, expressa nas relações autênticas e genuínas. Assim, o que importa é que o mundo está representado pelo homem e não no discurso dele.

Aqui se insere uma questão significativa, mas que nem sempre recebe a devida importância: a *coerência* pessoal. Dada a sua relevância, ela se apresenta como imperativo na

²¹ *UE*, p.20.

²² *Ibidem*.

ação educativa, pois se trata de reconhecer a necessária correlação que deve haver entre aquilo que se pensa, afirma e faz. Não pode educar quem não é capaz de unificar esses momentos. O mundo selecionado pelo educador é aquele que ele mesmo vive autenticamente. O mundo só atua no educando porque está representado na pessoa do educador.

É esse, propriamente, o significado e a tarefa da ação educativa: ser capaz de eger no mundo, e expressar no próprio ser aquilo que verdadeiramente tem força formativa, porque possibilita o pleno desenvolvimento humano. A partir dessa perspectiva podemos diferenciar a educação em sentido *lato*, daquela em *strito senso*, ou a educação propriamente dita, pela intenção que o educador assume de atuar sobre o ser do educando. O indivíduo recebe múltiplas influências do mundo, ele é formado através desses múltiplos inter-relacionamentos que estabelece com o mundo, que atuam sobre ele. O educador é mais um componente que se distingue do demais pela *vontade (Willen)*²³ de atuar; a intencionalidade da sua ação reside nessa responsabilidade assumida. Contudo, é uma intencionalidade sempre indireta, manifesta na única força que temos: o condensar o mundo em nós mesmos.

É preciso, pois, situar o significado dessa intencionalidade na educação e sua relação com a sociedade moderna. O pensamento de Buber surge em um contexto de crise dos projetos que orientaram a modernidade, mas também em um momento de grande expressão desses ideais no campo pedagógico com a universalização da escola. Tal como afirmam alguns teóricos na atualidade, Buber destaca a especificidade da educação em seu contexto, quando a instituição escolar assumiu um papel relevante, em razão das significativas mudanças ocorridas. Um contexto em que se evidencia a necessidade de uma instituição especializada na educação, assim como de um especialista, o professor²⁴.

Em *Sobre o Educacional* nos confrontamos com vários elementos desse contexto, no qual a escolarização assumiu lugar central, o que a coloca, indiscutivelmente, no centro do debate sobre formação. Diferente de outras épocas, quando a profissão de professor não se encontrava ainda generalizada; momentos em que o educar fluía de forma indireta, por meio da própria participação do educando nas atividades face às quais ele se colocava como aprendiz. A partir da modernidade, a escola torna-se o local privilegiado da formação, sendo as demais instituições minimizadas nesse papel, assim como no lugar surge o profissional, que assume essa tarefa intencionalmente.

A descrição desse quadro histórico, não significa um lamento, que visa, unicamente, apontar as perdas que esse processo tenha nos legado. Ao contrário, Buber reconhece esta realidade como algo inevitável, tal como o foi o desenvolvimento da técnica, revelando a

²³ Cf. *UC*, p. 56.

²⁴ Em relação a esta questão, cf. ENGITA, M. F. 2004.

singularidade do caminhar da humanidade que se encontra marcado por perdas que “secretamente se tornaram ganhos”²⁵. O que isso quer dizer? No sentido próprio do educativo, o ganho maior pode ser evidenciado naquilo que se descortina com essas mudanças, posto que nesse movimento a ação educativa revele a questão da *interligação*: “O educacional perdeu o paraíso da pura espontaneidade e agora conscientemente se tornou servo no campo para ganhar o pão da vida. O educativo mudou, mas só nessa mudança ele se revelou na questão da interligação”²⁶.

Esta avaliação de um contexto educacional marcado pela presença do profissional, daquele que intencionalmente age sobre o ser de outros, no leva para o outro lado da questão, já acentuado anteriormente: a *responsabilidade* dos educadores, aos quais se coloca como tarefa um atuar autêntico, através do qual ele seja capaz de selecionar e representar aqueles elementos do mundo com força formativa; um atuar que sendo firme não é impositivo, posto que reconheça os limites da intervenção assim constituída é capaz de dividir a alma entre *obediência e revolta*, da qual resulta unicamente um sujeito dividido, cindido, distante daquilo que encontramos na Buber; um atuar *secreto* que possui uma *força reluzente*, por ser assim; um atuar intencional e que assim age conscientemente no educando.

3 – Entre a Liberdade e a interligação

A intencionalidade que caracteriza a educação, enquanto um atuar secreto, pressupõe a discussão sobre o *problema da liberdade* que orienta o debate sobre o criativo. Nessa perspectiva, enquanto uma categoria própria ao educar, tornar-se necessário compreender a sua presença nesse campo, reconhecendo os limites da nossa idéia da liberdade, que nos conduz a apresentá-la como tarefa principal da educação. Trata-se de uma questão de difícil problematização por colocar em evidência o conceito sobre o qual também se erigiu o projeto moderno. Todas as áreas do humano se encontram também povoadas por ele: fala-se em liberdade religiosa, política, econômica, científica, pedagógica. Torna-se não só um desafio como um risco problematizá-la ou negá-la como fundamento da formação humana.

As históricas polêmicas no campo educativo se situam na oposição entre *coação* e *liberdade*, expressas na classificação das pedagogias em tradicional e nova; questões tão bem conhecidas dos educadores, mesmo os mais jovens, que se constituíram em meio a práticas ditas libertadoras. Contudo, esses não são pólos que essencialmente se oponham. A realidade muitas vezes revela mais proximidades do que diferenças, quando buscamos ir à raiz da

²⁵ UE, p. 20

²⁶ Ibid., p. 21.

questão. Se não há uma identidade pela similaridade das práticas, marcadas por suas distintas posturas, há uma similaridade nos seus efeitos, em razão dos princípios que as orientam. Podemos, assim, entender a afirmação de Buber de que somente podemos estabelecer uma contraposição verdadeira com a *interligação*, que em sua essência guarda princípios diferenciados. Contudo, essa não parece uma questão resolvida, em razão da primazia da liberdade no discurso educativo ou dos riscos de suprimi-la, e, sobretudo, pelas marcas que trazemos de experiências autoritárias e que nos impedem até de enxergar os limites daquilo que defendemos como verdade inquestionável, considerando-a como *princípio*. Contudo, não se pretende aqui negar a liberdade, mas identificar as sutilezas inerentes e pouco reconhecidas de tal concepção e assim também perceber o seu verdadeiro significado. Para isso, afirmar o seu potencial é tão importante como identificar os seus limites.

Ora, a nossa idéia de liberdade muitas vezes expressa a absolutização dela, como valor máximo a ser alcançado pelo ser humano. É dessa forma que podemos nos perguntar: se ela não é um princípio, então qual é o seu lugar na educação? Para Buber, ela é o ponto de partida sem o qual não é possível realizar o ato educativo; cabe à “liberdade oferecer o chão a partir do qual a vida verdadeira se ergue, mas não também o fundamento”²⁷. A liberdade do desabrochar constitui-se em “nosso poder de vir-a-ser”, mas não o nosso devir substancial, que é constituído através das relações que estabelecemos. Enquanto humanos, somos livres apenas na medida em que somos capazes de estabelecer uma relação autêntica com o outro, por isso ele afirma que a “liberdade na educação é a possibilidade de poder se *interligar*”²⁸.

Tal afirmação requer um esclarecimento do contexto no qual o problema da liberdade adquire relevância e mais ainda, é preciso remontar à própria história desse *princípio* que assumiu significados múltiplos, para compreender o seu papel no contexto do nosso autor, mas também para nós hoje. Buber reconhece que esta sociedade erigiu-se através do questionamento da legitimidade da tradição, em um processo que levou à crescente ruptura com os elos que nos ligava a ela, e estava aprofundando essa separação. Com isso atribuímos à liberdade um papel que não lhe é próprio, e o resultado é um quadro de exacerbação em que ela passa a ser tratada como objetivo e como um bem substancial. A crítica de Buber, realidade contra a qual ele se debate, refere-se à defesa da liberdade como fundamento, tornando-a um teorema ou programa, tarefa que ele qualifica como “façanha arriscada”, que por dispensar os elos da tradição, constitui-se num “arriscar-se no vazio”. Tal posição revela também o sentido próprio da liberdade para o autor, conforme podemos observar na afirmação seguinte:

²⁷ UE, p. 22

²⁸ Ibid., p. 23.

Presenciamos o que, em sua verdade, significa tornar-se livre de um elo: isso significa que, no lugar de uma responsabilidade que foi compartilhada com muitas gerações, coloca-se a responsabilidade inteiramente pessoal. Vida a partir da liberdade é responsabilidade com pessoas ou é uma farsa patética²⁹.

Nessa perspectiva, à liberdade, assim como a idéia por ele defendida, está assentada no papel que atribui à *interligação* – na compreensão de que o humano se constitui unicamente na *relação*, no *diálogo*. Nela se encontra a possibilidade de nossa realização plena no mundo: “Somos seres aos quais está sendo dirigida a palavra; pensando, falando, atuando, criando, interagindo podemos nos tornar seres que responde”³⁰. É na resposta que se situa o significado da responsabilidade que assumimos no mundo. Uma resposta que mesmo que carregada das nossas insuficiências, pode ser considerada reta e responsável. É nessa perspectiva, que também se legitima o papel auxiliar, orientador da tradição na qual a pessoa pode se apoiar, sem com isso se furtar à responsabilidade pessoal. É a partir dessa rica e complexa elaboração que Buber situa o educativo e a sua mudança em face da decadência dos elos com a tradição.

4 – Entre “Eros” e “Vontade de Poder”: O Caráter *ascético* do educacional

Em meio ao questionamento à idéia de liberdade como fundamento do educativo, somos convidados a um rico e desestabilizador debate com dois conceitos diretamente associados às filosofias educacionais, às concepções pedagógicas apontadas: *Eros* e *Vontade de Poder*. Considerados como princípios educativos, sendo heranças das filosofias de Platão e de Nietzsche, ambos são, respectivamente, relacionados às especificidades, assim como as críticas das pedagogias nova e tradicional (ou antiga, como ele denomina). A partir deles, Buber busca elucidar o que seria o princípio próprio da educação. Adiantamos que ele não os considera propriamente como princípios do educativo, uma vez que tal princípio “somente pode ser uma relação fundamental que encontre nela mesma sua realização”³¹. Para Buber, não podemos atribuir à *Eros* e *Vontade de Poder* tal significado, pois ambos não passam de “paixões da alma”, podendo a educação ser para eles “apenas uma área ocasional”.

Mas onde se inscreve o limite dessas posturas, que lhes tira a grandeza de se tornarem fundamentos do educativo? O caminho escolhido pelo autor para elucidar tal questão parte da explicitação do sentido original de cada um desses conceitos. Ele esclarece que originalmente o “velho” educador, enquanto realmente educador, não foi um homem de vontade de poder, mas alguém que se apresentou como agente da tradição, responsável pela transmissão dos

²⁹ *UE*, p. 24.

³⁰ *Ibidem*.

³¹ *Ibid.*, p. 25.

valores herdados; alguém que se colocava como representante do mundo diante do educando, no “encontro entre o cosmos da história e o eternamente novo dela”³².

Segundo Buber, esse quadro que representa a “Antiga educação” pode e foi utilizado de forma abusiva a partir da vontade de poder (*Marchwillen*) daqueles cuja tarefa é educar. Nesse contexto de fragilidade ou mesmo de desaparecimento da tradição encontramos-nos diante de uma situação em que a “vontade de poder torna-se convulsiva e fica furiosa quando todas as autorizações começam a ruir; isto é, quando toda a validade mágico-poderosa do patrimônio desaparece”³³. Nesse quadro, no qual o educador se encontra como indivíduo, “como átomo preso ao redemoinho” das transformações, ele se encontra, tão somente afirmando seus próprios interesses e não mais o coletivo ou do indivíduo em formação.

É nesse contexto que também se insere o *Eros*. Ele “encontra na nova situação educacional abrigo como a vontade na antiga”³⁴. É importante ressaltar que o significado que Buber atribui a *Eros* se constitui distante daquele que o conceito assumiu no “mito dos filósofos”, e mesmo dispensando tal significado. Opta por tratar da “facticidade da vida presente”, como possibilidade de melhor explicitação do *Eros* na educação. A indagação: O que significa *Eros*? Ele responde a partir do que é próprio ao *Eros* masculino, cujo interesse é buscar o prazer, que se concretiza no desfrutar outros seres humanos³⁵. *Eros* é ainda a possibilidade de escolha do amado, escolha por inclinação.

Tais aspectos afastam o educacional do *Eros*, pois se de um lado desfrutar seres humanos é absolutamente contrário ao educativo, de outro, a possibilidade de eleição desse amado é algo, em nosso contexto, impossível: o “amante em *Eros* elege o amado, o educador, o educador de hoje, depara-se com o educando”³⁶. Assim, Buber descortina a realidade do educativo em sua efetividade e nos apresenta o educador, longe de qualquer vinculação com *Eros*:

Eu vejo, a partir dessa situação a-erótica, a *grandeza* do educador moderno – de forma mais pronunciada, ali onde ele é professor. Quando ele entra pela primeira vez na sala de aula, aí ele os vê sentados em bancos, indistinta e aleatoriamente jogadas, figuras falhas e bem formadas, rostos animalescos, nulidades e nobres – indistintamente misturados: como o presente da criação; seu olhar, o olhar do educador, os aceita a todos e os acolhe³⁷.

Essa situação que se apresenta como facticidade ao educador na modernidade, em muitos aspectos se assemelha ao que vivenciamos em nossos dias, em instituições públicas e

³² *UE*, p. 25.

³³ *Ibidem*.

³⁴ *Ibid.*, p. 27.

³⁵ Cf. *Ibid.*, p.27.

³⁶ *UE*, p. 27.

³⁷ *Ibidem*.

privadas, da escola básica e do ensino superior. Uma realidade trágica e bela – porque trágica – marca o exercício da docência, o ser professor em nossos dias; na singularidade do momento, ele revela a sua grandeza e a especificidade do educativo. Uma condição que nem de longe se assemelha à tradição grega de Eros. Ao professor é vetado suposto privilégio da escolha do seu “amado”, e sendo assim a sua ação, em sua capacidade de acolher o diferente – assumindo a complexidade da situação que se lhe apresenta como tarefa, revela a verdadeira ação educativa.

É nesse reconhecimento de que a ação educativa se realiza em meio a uma realidade não escolhida, face à qual nos resta acolher, na responsabilidade com a vida que nos é confiada, na qual devemos intencionalmente atuar, que se situa o significado do educativo. Uma realidade sobre a qual não podemos “intervir nem de forma erótica, nem de forma a exercer a vontade de poder”³⁸, em razão dos limites próprios às duas posturas, ambas tomando a pessoa como objeto, coisificando a relação. Posturas que podem ser associadas ao significado que Buber atribui à distinção entre *Abertura* e *Imposição*, que ele associa, respectivamente, ao *educador* e ao *propagandista*³⁹. Esse último se relaciona com os homens como se fossem coisas, impondo-se seja pelo domínio, seja pela sedução, desconhecendo a necessária *abertura* que deve imperar na relação autêntica.

Com isso se estabelecem alguns dos elementos constitutivos dos fundamentos do educativo, enquanto relação de caráter ascético. Para Buber, apenas na medida em que “determinada pela lei das distintas formas de convivência entre dedicação e reserva, intimidade e distância”⁴⁰, pode-se compreender a relação formadora, como experiência de “ascese em prol da responsabilidade por um âmbito da vida que nos foi confiada, sobre o qual nós temos que atuar, mas a gente não pode intervir nem de forma erótica nem de forma a exercer a vontade de poder”⁴¹.

Esse processo é o mesmo que nos permite compreender o próprio significado do humano, cujo princípio originário se assenta no duplo movimento de *distância* e *relação*. Nessa perspectiva, na impossibilidade da distância, na eliminação dela e da autonomia que fundamenta e possibilita, morre também a possibilidade de relação autêntica, uma vez que também não tenho o *outro* enquanto individuação que me chama e ao qual respondo e confirmo na sua alteridade. Nesse processo o determinante é a própria realidade, a pessoa que está sendo educada. Caso contrário corre-se o risco de constituir a relação educativa assentada

³⁸ Ibid., p. 28.

³⁹ Cf. *DD*, p. 149-152.

⁴⁰ *UE*, p. 28.

⁴¹ Ibidem.

ora no domínio do outro, ora a sedução. Cair em uma ou outra dessas posturas pode significar um perigo de proporções pouco consideradas, mas que certamente o distancia do sentido do educar, aproximando-se em muitos casos da mera charlatanice.

5 – Diálogo e Responsabilidade: o sentido próprio do Educativo

Afirmar o caráter ascético do educacional não significa considerá-lo apartado de Eros e do Impulso de poder, mais que isso, não é possível compreender o educacional dissociado deles. Contudo, a ligação que se estabelece pressupõe que ambos absorvam “em si a essência do educacional”⁴², deixando-se guiar pelos mesmos princípios que o caracterizam, como vivência que se constitui de forma autêntica na medida em que é encontro dialógico.

Tal vivência pressupõe o que Buber denomina de “*experiência do lado oposto*”, na qual a pessoa, por um momento, “*experiencia a situação comum a partir do ponto de vista do outro*”⁴³; vivenciando aquilo que o outro vivencia; sentindo aquilo que o outro recebeu tal como ele mesmo. Essa duplicação do gesto conduz a pessoa a abdicar do simples gozo, no caso de Eros, assim como retroceder o impulso de poder. E é só na medida em que tanto o impulso de *poder* como no *Eros*, forem vividos segundo essa experiência, ou seja: como se fosse em si mesma, e a partir do outro, que podem ser reconhecidos como posturas educativas. Contudo, alerta Buber, não se pretende afirmar que

o ser humano ao qual sucede tal coisa deva, a partir de agora, sentir de tal forma duplamente em cada encontro – isso talvez despotencializaria o seu impulso; mas aquela experiência extrema o *presentifica* ao outro para todo o tempo: ocorreu uma transfusão depois da qual uma mera atuação da subjetividade não mais é possível, não mais é suportável ao agente⁴⁴.

Esse envolvimento no outro, a ponto de nos fazer abdicar dos impulsos de gozo e poder, possui o caráter eventual do *encontro*, que como tal é acontecimento marcado pela abertura daquele que se dispõe à relação e pela gratuidade do acontecimento no qual ambos estão envolvidos. O que se espera é que, dada a própria intensidade do acontecido, ele se mantenha como referência, como memória viva nas demais situações, impedindo-nos de estabelecer relacionamentos coisificantes.

O certo é que as relações ocorrem no sentido pleno apenas na medida em que ocorre uma presentificação do outro; compreendendo o que ele sente, pensa e percebe como sua realidade, como processo vital dessa pessoa. A essa completa presentificação do outro Buber

⁴² UE, p. 30

⁴³ Ibidem.

⁴⁴ Ibid., 31.

denomina de *Umfassung*⁴⁵. Algo próximo ao que ele também caracteriza como *fantasia real*⁴⁶, que expressa a vivência autêntica daqueles impulsos elementares e constitutivos do humano. Um primeiro olhar pode nos conduzir à idéia de uma identidade entre *Umfassung* e empatia ou intuição (*Einfühlung*). Contudo, Buber descarta tal proximidade, em razão das essenciais diferenças, uma vez que a empatia se caracteriza pela dissolução “da própria concretude”, “dissolução da realidade na qual se participa” para um adentrar-se no outro, como um “transportar-se para dentro e para além”. Na vivência da *Umfassung* temos exatamente o contrário, posto que nela ocorre a

expansão da própria concretude, preenchimento da situação vivida, presença completa da realidade na qual se participa. Seus elementos são: em primeiro lugar, uma relação de algum modo formada por duas pessoas; em segundo, um processo experimentado por ambos de forma conjunta, no qual em todos os casos um dos dois participa ativamente; em terceiro, o fato de que esta pessoa, sem perder qualquer coisa da realidade sentida de sua própria existência ativa, simultaneamente vivencia a partir do outro⁴⁷.

Nessa descrição da *Umfassung* podemos perceber os aspectos próprios da *relação dialógica*, tal como o próprio Buber a descreve em seus diversos trabalhos. A *Umfassung* é o ponto de reconhecimento de uma autêntica relação dialógica, seja ela vivenciada em uma conversa, seja no silenciar, situações em que ocorre o reconhecimento do ser do outro; “reconhecimento que só pode ser real, efetivo se partir de uma experiência abrangente, de uma experiência do oposto”⁴⁸. É segundo essas referências que podemos situar os princípios anteriormente discutidos – Eros e Vontade de poder. Sendo eles ressignificados podem voltar a ser referências para o educativo, posto que assim expressem a “dialogização das relações por eles determinadas; justamente por causa disso eles significam a entrada do *impulso de interligação* [*Verbundenheit*] com os outros seres humanos e na responsabilidade para com eles como um âmbito de vida conferido e confidenciado por ele”⁴⁹.

⁴⁵ A expressão pode ser aproximadamente traduzida por *envolvimento*, como o fez Zuben (*Eu e Tu*, 1979), *compreensão profunda/mútua* e *abrangência/abarcamento*. Em todas essas denominações ela está relacionada a um movimento de compreensão do outro, que implica no colocar-se na situação na qual ele se encontra, a partir da forma como ele propriamente compreende a esta situação e, ainda assim, não deixar de senti-la em si mesmo, por isso ele a denomina de *experiência do lado oposto*.

⁴⁶ Ele assim descreve esta situação: “Alguns chamam o dom de intuição, mas este não é um conceito totalmente sem ambigüidade. Eu preferiria o nome de *fantasia real*, pois na sua essência este dom não é mais um olhar para o outro; é um penetrar audacioso no outro, potente como um vôo, penetrar no outro que reivindica o movimento mais intensivo do meu ser, à maneira de toda fantasia real, só que aqui o campo de minha ação não é o todo-possível, mas a pessoa real e singular que vem ao meu encontro, que eu posso tentar tornar presente para mim, assim mesmo e não de outra forma, na sua totalidade, sua unidade e unicidade, e no seu centro dinâmico que realiza tudo isto sempre de novo” (*DD*, p. 148).

⁴⁷ *UE*, p. 32.

⁴⁸ *Ibidem*.

⁴⁹ *Ibidem*.

Constituindo-se pelo elemento da *Umfassung*, a relação educacional apresenta uma dinâmica que pode ser condensada na palavra *confiança*, cujo significado encontra-se na própria responsabilidade que se impõe nesse processo. Buber caracteriza de forma singela esta vivência através do exemplo da criança que ao cair da noite aguarda a palavra da mãe antes de dormir. Ele chama a atenção para o fato de que “algumas crianças não precisam esperar: porque elas sabem que ininterruptamente se lhe é dirigida a palavra, em um diálogo que nunca termina”⁵⁰. Tal situação condensa toda força da confiança que move a relação educativa em nossas vidas; confiança enquanto certeza de presença que acolhe o outro em sua singularidade; que dirige a palavra; conforta e fortalece, preparando para novas e mais complexas relações.

Assim, podemos ainda dizer que a idéia de confiança se encontra entrelaçada com aquela com a qual se inicia o texto: a do *novo*. O *novo* que irrompe a cada geração; um *novo* que requer, como também afirmará posteriormente Arendt⁵¹, o adulto que lhe apresentará o mundo no qual ele será inserido e que pode se responsabilizar por ele, como representante do mundo que é. *Responsabilidade* é o sentido da confiança que se apresenta como um pressuposto do educativo. Ela não deve ser associada aos sentimentos próprios aos confidentes, embora os inclua; confiança é algo mais abrangente e abarca o próprio significado que esse adulto representa na relação da criança com o mundo; uma relação capaz de oferecer àquele que chega a este mundo uma confiança também no próprio mundo. É através daquele que representa o mundo que o mundo também se revela para a criança:

confiança no mundo, porque existe este ser humano – essa é a obra mais íntima da relação educacional. Visto que essa pessoa existe, o absurdo não pode ser a verdadeira verdade, mesmo que disso ele ameace alguém. Visto que essa pessoa existe, com certeza existe escondida a luz na escuridão; há salvação no desespero; o grande amor na apatia dos conviventes⁵².

A idéia de confiança nos oferece a verdadeira dimensão do educativo, que se institui como relação dialógica na qual o educador se coloca como um representante do mundo, enquanto pessoa que assume verdadeiramente sua *responsabilidade*. Tal compreensão nos oferece os parâmetros segundo os quais a relação educativa se constitui, assim como a especificidade do diálogo que lhe é essencial. Ou seja, enquanto dialógica, a relação educativa requer a presentificação de um para o outro. Assim sendo, ela se constitui pela reciprocidade. Contudo, e por ser educativa, ela difere de outras relações, e é isso justamente o sentido que a

⁵⁰ *EU*, p. 33.

⁵¹ Cf. ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*, 2000.

⁵² *UE*, p. 33.

reciprocidade assumirá nesse contexto, que define a especificidade do diálogo no educativo e da própria relação educacional. Nela a reciprocidade

não pode ser a da *Umfassung*, mesmo que a verdadeira relação do educador para com o educando esteja fundamentada justamente nesta. Nenhuma relação retira como essa sua vida interna do elemento da *Umfassung*; nenhuma outra, contudo, é remetida, como essa, completamente à unilateralidade e com ela perde a sua própria essência⁵³.

Esse é o sentido próprio do diálogo educativo, fundado na *Umfassung*, enquanto “experiência do lado oposto”; ela encontra-se essencialmente marcada pela unilateralidade, pois a relação educativa vive a reciprocidade sempre de forma parcial. Essa parcialidade advém do fato de que ao educador é dado vivenciar a plenitude da *Umfassung*, enquanto que o educando não faz essa experiência em sentido pleno. Trata-se de uma questão problemática, sobretudo se considerarmos os referenciais nos quais se fundam a *Pedagogia Libertadora*; marcada pela certeza, mais do que pela esperança, de que sendo a relação educativa eminentemente dialógica, constitui-se num duplo e simultâneo movimento em que educadores e educandos se encontram e, dialeticamente, um vivendo a experiência do outro – educadores-educandos e educandos-educadores. Segundo nos parece, tal experiência é apenas parcialmente possível: ao educador torna-se um imperativo fazer a experiência do lado oposto, mas não ao educando. Mais que isso, tal experiência descaracterizaria o educativo, não sendo mais possível ou necessário denominá-lo como tal. Essa distinção nos permite compreender o que essencialmente define o educativo, sem com isso negar o diálogo como seu princípio, posto que também princípio do humano, embora que colocando essa relação no verdadeiro patamar em que ela se situa, sem ilusões desnecessárias, e ainda assim, assumindo-a como essencialmente dialógica.

Podemos entender melhor essa questão, a partir de uma caracterização das três principais formas de relação dialógica. Uma primeira forma de relação entre os homens, a qual Buber caracteriza como *Abstrata e recíproca*, estando marcada pela vivência da *Umfassung*; uma segunda *concreta e unilateral*, e uma terceira que *concreta e recíproca*.

A primeira pode ser associada às experiências intelectuais, encontradas naquelas situações em que nos confrontamos com pontos de vista, crenças, etc., diferentes dos nossos. Nesses momentos é possível falar de um mútuo reconhecimento da legitimidade do outro; aquilo que se lhe apresenta como necessidade e sentido, sem que com isso se incorra, como se pode querer presumir, em uma “relativização” de convicções. O que temos é a superação por

⁵³ *UE*, p. 34.

parte das duas pessoas envolvidas da afirmação de um “conhecimento da verdade, mas somente a verdade do ser e o ser verdadeiro do ente”⁵⁴.

A fala de Buber parece ecoar em nossos dias, assumindo uma legitimidade que mesmo resguardadas a especificidade do seu contexto, ainda é capaz de nos permitir lançar, por meio dela, um olhar sobre a nossa tão complexa realidade, marcada pela pluralidade em seus diversos campos, mas ainda mergulhada nas mais diversas formas de radicalismos, que tal como as posições relativistas, expressam a ausência de compromisso com os outros. Na vivência da *Umfassung*, em sua expressão *Abstrata e recíproca*, temos o reconhecimento do outro na sua diferença, na sua alteridade. Em linguagem comum podemos afirmar que o outro tem razões legítimas, tanto quanto as minhas, para ser e pensar diferente de mim. Essa diferença não é apenas um fenômeno ocasional, mas a própria condição da relação e da verdade, marcada pela parcialidade dos pontos de vista dos indivíduos. A relação dialógica assim constituída indica a necessidade da rejeição de um conhecimento que se coloca acima das pessoas. Por isso podemos afirmar que, p.ex., que doutrinas como a cristã, a islâmica, ou a judaica não podem estar acima das pessoas; posto que elas sejam formas de conhecimento. Nessa perspectiva, a verdade não é esse conhecimento, mas o Ser nas suas manifestações.

A segunda forma, denominada de *concreta e unilateral*, tem sua expressão mais singular na relação educacional, cujo fundamento se encontra “numa concreta experiência da *Umfassung* unilateral”⁵⁵. Nessa experiência a educação revela o seu caráter paradoxal: enquanto “deixar atuar uma seleção do mundo”, expressa na pessoa do educador, deve considerar que, mesmo reconhecendo que um verdadeiro atuar sobre outra pessoa ocorre por graça, como ato espontâneo, no qual não se pensa, necessariamente, em educar o outro, deparamo-nos com uma intencionalidade que se configura através da escola, e de um especialista nessa arte – o professor. Nesses casos,

O homem que educa toma o lugar do homem que naturalmente atua como mestre e com isso se abriu o perigo que esse fenômeno novo, a saber, a vontade educativa, se perverta em arbitrariedade; que o educador realize a escolha e a atuação a partir de si mesmo e da sua noção do educando, mas não a partir da realidade dele⁵⁶.

Tais atitudes decorrem de um suspender, mesmo que temporário “da *Umfassung*, que justamente para o educacional não é uma idéia meramente regulativa como em outros âmbitos, mas uma realidade constitutiva, de tal forma que o educativo ganha a sua verdadeira força própria com a constante retomada desses atos e a inter-relação constantemente renovada

⁵⁴ *UE*, p. 34.

⁵⁵ *Ibid.*, p. 35.

⁵⁶ *Ibidem*.

com eles”⁵⁷. Eis a grande e grave questão: ao pensar o educativo apartado da *Umfassung*, o educador se distancia daquilo que propriamente educa.

Em face desse quadro complexo que se situa a realidade educacional; uma realidade que não é constituída por figuras “especiais”, mas por pessoas comuns, que abraçam a causa da educação na grande maioria das vezes sem a real compreensão do significado dela. Contudo, pessoas que assumindo como profissão atuar no ser de outros seres, não podem desconsiderar que para que a educação se efetive necessitam vivenciá-la como experiência do lado oposto, buscando aproximar-se daquele não-fazer do mestre, cujo atuar ocorre por si só. Uma atuação que deve ser sentida por ambos e a partir da qual o educador precisa perceber qual o seu papel na relação com a outra pessoa, buscando compreendê-la na sua singularidade, como algo concreto e não abstrato, posto que não basta ao educador imaginar “como é a individualidade dessa criança; mas também não basta que ele experimente a criança de forma intelectual e então a reconheça; só quando ele a capta e percebe a partir do outro lado, com isso atua naquele outro ser humano”⁵⁸. É esse aspecto, verdadeiramente, o que distingue a relação educacional da relação abstrata: ela é um abraçar concreto.

Contudo, dada a especificidade do educativo, já afirmado anteriormente, a *Umfassung* no ato educativo não pode ser mútua. O educador “vivencia o ser educado do educando, mas aquele não pode vivenciar o educar do educador. O educador se situa nos dois lados da situação em comum, o educando apenas num”⁵⁹. Essa é a especificidade da reciprocidade na educação. Assim, o que se configura a partir de tal situação, e que reconhecemos como específico do educativo, é a busca permanente do educador de estabelecer relações verdadeiramente dialógicas com o educando, assumindo-o em sua concretude, não como um fato esporádico, mas freqüente, diário; um ato que se estabelece sempre a partir da pessoa singular – de uma pessoa para outra pessoa, sabendo que apenas a um dos lados da situação educativa será dado experienciar a plenitude da *Umfassung*, posto que no momento em que também ele, o educando “consegue se lançar e vivenciar o outro lado, a relação educacional seria rompida ou transformar-se-ia em amizade”⁶⁰. Essa é a terceira forma de relação dialógica; uma relação efetivamente baseada na experiência da *Umfassung*, porque *concreta e recíproca*. Ela é o verdadeiro abraçar mútuo das almas humanas”⁶¹.

A experiência da *Umfassung* permite ao educador compreender o significado da sua presença na relação com o educando, identificando não apenas o que agrada ou desagrade a

⁵⁷ *UE*, p. 35-6.

⁵⁸ *Ibid.*, p. 36.

⁵⁹ *Ibidem*.

⁶⁰ *UE*, p. 37.

⁶¹ *Ibidem*.

ele, mas verdadeiramente aquilo que se apresenta como necessidade em seu caminhar; como alimento próprio à sua humanização. Da mesma forma, como o leva a perceber o que não pode oferecer, como experiência do limite à qual se encontra submetido todo ser humano. O educador deve perceber concretamente o que a sua atuação está realizando na outra pessoa. Isso nos coloca diante da questão: será que sabemos ou somos capazes de saber como nosso atuar repercute em cada educando? Responder a esta questão não é algo secundário.

Esse ato de responsabilidade assumido pelo educador possibilita o desenvolvimento do processo de *Auto-educação (Selbsterziehung)*. A auto-educação não se constitui como um ocupar-se consigo mesmo por parte do educando, mas como ocupar-se com o mundo; mundo encontrado como seleção realizada pelo educador e que ele representa em sua própria existência. É nessa perspectiva que se compreende o significado da educação e da responsabilidade educativa: na capacidade do educador selecionar o mundo e representar em si aqueles aspectos que são formativos. Nele se encontram reunidas “as forças construtivas do mundo. Nele mesmo, no seu ser repleto de mundo, ele distingue, rejeita e afirma. As forças construtivas – são eternamente as mesmas, trata-se do mundo na inter-relação, do mundo voltado para Deus”⁶².

A afirmação pode nos encaminhar para três questões fundamentais. A primeira refere-se à possibilidade de considerarmos o que foi afirmado como o “princípio” da educação, sua norma e máxima fixa. Contudo, Buber se distancia de tais máximas, considerando-as somente enquanto início da realidade educativa. Mais que isso, ele reconhece o caráter eminentemente cultural das máximas, uma vez que aquilo que assim denominamos em educação é apenas o que se fez em determinadas épocas, e que todas as movimentações do espírito expressa como educação. O que equivale a dizer que a cultura cria uma linguagem para expressar o que é educação e, portanto, a própria época marca a compreensão da educação.

O segundo aspecto, que revela a especificidade da educação, enquanto acontecimento histórico está relacionado ao fato de que o *educativo* se manifesta nas *épocas de crise* e nelas encontra o seu verdadeiro significado. Trata-se de uma afirmação interessante porque tendemos a lançar um olhar melancólico, nostálgico para as situações históricas de crise, ou de real desequilíbrio social, como se elas tivessem o poder de destruir a essência da educação; preocupados com um tesouro perdido, que só será reencontrado quando a realidade voltar ao seu equilíbrio. Ao que parece, é apenas em tais situações que é possível falar no educativo propriamente dito. Em épocas em que a cultura já se encontra bem fixada não resta muitas possibilidades ou mesmo outra possibilidade à educação, que tende a assumir a dinâmica da

⁶² UE, p. 38.

própria realidade; ela ocorre como um mero ajuntamento de forças atuantes no mundo, como um processo de incorporação que age sobre o educando. É na ruína das vinculações com a tradição que se cria “a responsabilidade pessoal que, em última instância, não pode amparar o peso de suas decisões em nenhuma igreja, em nenhuma sociedade, em nenhuma cultura, sendo a única diante do ente”⁶³. Essa questão revela o caráter, senão solitário, pelo menos individual do educativo, porque marcado por uma inegável responsabilidade pessoal.

É nessa perspectiva que o próprio Buber situa sua crítica aos dois tipos de educadores que surgem em tempos de crise. De um lado encontramos aquelas “personalidades” fortemente vinculadas às formas aparentes desse mundo e do outro, aqueles que permanecem no lamento das formas genuínas que já se foram. Nenhum dos dois – assevera Buber, importam na verdade do acontecimento. Só aqueles que se “responsabilizam pela substância viva”, independente de possuírem credibilidade ou não, podem verdadeiramente ser considerados educadores.

Em tais situações a pergunta “Para onde, sobre o que deve ser educado?” apenas revela desconhecer o que é a própria situação, pois “apenas aqueles que conhecem uma forma universalmente válida”, e tendem a apontar para formas “localizadas acima das cabeças de todo mundo”⁶⁴. Ora, isso não é possível em situações de crise, pelo próprio caráter desestabilizador que ela significa, que assim se configura justamente pela impossibilidade de uma resposta de caráter universal; épocas nas quais tais referências se perderam. Nesse caso, afirma Buber, e aqui temos a terceira questão, revelando a dimensão transcendente do educativo, nada há mais “do que a imagem de Deus”⁶⁵. Ela é a referência maior que orientará a ação do educador. Contudo, é preciso considerar que se trata de uma imagem que não se pode definir; uma imagem que não se condensa em formas teóricas, manifestando-se tão somente na atuação; atuação essa cuja marca é ser ela indireta, como um “não-fazer”. É isso que também caracteriza, define a resposta do educador contemporâneo que assume essa responsabilidade; e uma compreensão do sentido desse não-fazer se revela na medida em que ele, o educador entra mais profundamente na *Umfassung*.

Assim podemos dizer que a idéia de educação em Buber nos remete a uma responsabilidade que possui um sentido eminentemente pessoal e com a pessoa. Trata-se de uma responsabilidade para que ela encontre o seu caminho em direção à transcendência. Dessa forma, é possível compreender o debate inicial, relativo ao desenvolvimento *forças criativas*, que esbarra na idéia firmemente defendida de um humano impossibilitado de criar,

⁶³ *UE*, p. 38-9.

⁶⁴ *Ibid.*, p. 39

⁶⁵ *Ibidem*.

apenas capaz de abrir-se para a criação. Essa abertura que se compreende na relação autêntica com o outro, como expressão da relação com o Tu Eterno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos nessas elaborações a preocupação de Buber em estabelecer um debate que partindo de pontos de vista diferentes e respeitando a essas posições, busca apresentar uma visão alternativa em relação ao significado próprio do educativo, não simplesmente em sua visão conceitual, mas enquanto experiência que se encarna na história humana, e que reconhece a concretude da existência como referência para o atuar formativo. Com isso ele nos ajuda a compreender e identificar os elementos que verdadeiramente contribuem na formação do humano, que só se reconhece como tal na medida em que entra em relação.

Nessas elaborações revela-se o caráter essencialmente transcendente da educação na filosofia de Martin Buber, não sendo, contudo, algo estranho ao seu pensamento. A ontologia da relação expressa em *Eu e Tu*, parte do reconhecimento de que “a relação com o ser humano é a verdadeira imagem da relação com Deus”⁶⁶. E é nessa convicção que se fundamentam as idéias do filósofo e educador Martin Buber, para quem educar pressupõe assumir a responsabilidade para que a pessoa encontre o seu caminho em direção à transcendência; caminho que se constitui pela possibilidade da *interligação*. É na interligação que situamos o educativo, enquanto experiência essencialmente dialógica, porque fundada no elemento da *Umfassung*, expressão do autêntico diálogo. A identidade entre diálogo e educação nos remete à compreensão de que ele não é uma simples estratégia pedagógica, mas a própria essência do educativo. É tal convicção, com tudo o que ela pode significar para o processo de humanização, que nos permite situar a questão educacional como fundamental ao pensamento de Buber e, mais que isso, considerar os princípios educativos que derivam dos seus trabalhos o seu grande legado para a humanidade⁶⁷.

Trata-se de um referencial que, indiscutivelmente, nos permite compreender o significado e os limites da práxis educativa. Limites que se agravam quando o educar, frágil de princípios, não é capaz de ser expressão autêntica daqueles elementos formadores do humano. Assim, a própria *intenção*, que diferencia a nossa atuação sobre o educando de outras, pode perder o seu sentido. Uma intencionalidade que se constitui de forma indireta e que, sendo assim, revela que a única força que temos é condensar o mundo em nós mesmos, representando a este. Um mundo que, sendo estranho à criança, tornar-se-á aceitável a ela à

⁶⁶ *ET*, p. 119.

⁶⁷ Cf. KLUBACK, W., 1993, p. 336

medida que alguém a toma pela mão. Não foi essa a tarefa histórica dos educadores (pedagogos) antigos: caminhar com a criança, no intuito de protegê-la dos perigos existentes durante o caminho? Não será esta, ainda hoje, uma tarefa que se pode atribuir aos educadores: de guardiões do novo e, no dizer de Arendt, do mundo, das suas tradições, sem as quais o novo se encontra no mero vazio? Para isso, há um pressuposto, sem o qual o educar não se processa, e esse é bem representado na imagem singela da mãe e da criança, e que concretiza em sua atitude a *confiança* necessária ao educar. É preciso ser capaz de dizer ao *novo*, com a própria existência, como diz o poeta Nando Reis: “o mundo é *bão* Sebastião”!

BIBLIOGRAFIA

- ARENDDT, H. *Entre o passado e o futuro*. Trad. Mauro W. Barbosa de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- BUBER, M. *Reden über Erziehung*. Verlag Lambert Schneider – Heidelberg, 1969. (RE)
- _____. Über Charaktererziehung. In. *Reden über Erziehung*. Verlag Lambert Schneider – Heidelberg, 1969. (UC)
- _____. Über das Erzieherische. In. *Reden über Erziehung*. Verlag Lambert Schneider – Heidelberg, 1969. (UE)
- _____. *Eu e Tu*. Trad. N. Aquiles von Zuben. 2ª ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979. (ET)
- _____. *Do diálogo ao dialógico*. Trad. Marta E. de S. Queiroz e R. Weinberg. São Paulo: Editora Perspectiva, 1982. (DD)
- _____. *Sobre comunidade*. Trad. Newton Aquiles von Zuben. São Paulo: Perspectiva, 1987. (SC)
- _____. Distanza originaria e relazione. In. *Il principio dialógico e altri saggi*. Trad. Andréa Poma. 2ª ed. Torino, Itália: Edizione San Paolo, 1993. (DR).
- ENGUITA, M. F. *Educar em tempos incertos*. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- KLUBACK, W. Martin Buber: um exilado na terra de Israel. Trad. Marcelo P. Marques. In *Revista Síntese Nova Fase*. Vol 20, 1993, pp. 323-339.
- ZUBEN, N. Aquiles von. *Martin Buber: cumplicidade e diálogo*. Bauru, SP; EDUSC, 2003.