



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

RODRIGO NICÉAS CARNEIRO LEÃO

**TEORIA DA RELAÇÃO PEDAGÓGICA EM MARTIN BUBER: apontamentos sobre
uma educação para a responsabilidade**

Recife
2018

RODRIGO NICÉAS CARNEIRO LEÃO

**TEORIA DA RELAÇÃO PEDAGÓGICA EM MARTIN BUBER: apontamentos sobre
uma educação para a responsabilidade**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação.

Orientador: Prof. Dr. Ferdinand Röhr.

Recife

2018

L437t Leão, Rodrigo Nicéas Carneiro.
Teoria da relação pedagógica em Martin Buber : apontamentos sobre uma educação para a responsabilidade / Rodrigo Nicéas Carneiro Leão. – Recife, 2018.
153 f. ; 30 cm.

Orientadora: Röhr, Ferdinand.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Pernambuco, CE. Programa de Pós-graduação em Educação, 2018.
Inclui Referências.

1. Educação. 2. Antropologia filosófica. 3. Buber, Martin, 1978-196. 4. UFPE - Pós-graduação. I. Röhr, Ferdinand. II. Título.

370.114 CDD (22. ed.)

UFPE (CE2018-69)

RODRIGO NICÉAS CARNEIRO LEÃO

**TEORIA DA RELAÇÃO PEDAGÓGICA EM MARTIN BUBER: APONTAMENTOS
SOBRE UMA EDUCAÇÃO PARA A RESPONSABILIDADE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para a obtenção do título de mestre em Educação.

Aprovada em: 30/05/2018.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Ferdinand Röhr (Orientador)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Tatiana Cristina dos Santos de Araújo
(Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Maria Betânia do Nascimento Santiago
(Examinadora Externa)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof.^a Dr.^a Eugênia de Paula Benício Cordeiro (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Dedico o presente estudo aos meus pais, Braz e Simone, por toda **vida e amor** dedicados a mim e a meu irmão, Felipe. Aos meus avós Abérides e Salete, por serem exemplos de **responsabilidade e amor** ao próximo. À minha segunda mãe, Gilda, por me **acolher, proteger e acreditar** em mim. À minha companheira não institucionalizada Ana Gregória, com quem aprendi que a **humanidade** do homem tem mais a ver com a **generosidade** e a **honestidade**. À minha filha Mariah Cecília, por animar a vida com sua **espontaneidade, carinho, cuidado e altruísmo**. Aos meus sogros, Naercio e Valdilene, por terem me **acolhido** como a um filho numa época de vales existenciais.

AGRADECIMENTOS

São tantos os agradecimentos que dificultam o início dessas linhas. Pois bem, agradeço à minha primeira e nuclear família (Seu Braz, Dona Simone e Felipe). Com eles fui colorindo o mundo e a minha própria existência. Pai, muito obrigado por me ensinar o que é ter honra, principalmente nas horas mais difíceis. Obrigado também por ter estado ao meu lado nessa fase tão difícil! Mãe, obrigado pelo amor incondicional e generoso que sempre me embalou e continua a me embalar. Em dias difíceis, lembro a cadeira de balanço e as horas “infinitamente maravilhosas” para mim. Felipe, obrigado pela abertura que mantém entre nós dois. Isso me ensina muito sobre valores humanos.

À minha família mais ampla – mas não menos importante –, materializada essencialmente nas figuras dos meus avós Abérides e Salete: duas figuras raras de se acharem e extremamente valiosas do ponto de vista humano. Meus queridos e exemplares avós, amo vocês! Obrigado. Aos meus tios Abérides Filho, André e Eduardo; às minhas tias Bettina, Viviane e, em especial, Iana – tia, pedagoga e cuidadora que me apoiou em momentos decisivos.

Agradeço também à segunda mãe com que a vida me presenteou: Gilda! Obrigado, mãe, por me mostrar que a vida tem mais a ver com as ações do que com as palavras. Minha saúde e meu equilíbrio são, em grande parte, frutos do teu cuidado. Consequentemente, agradeço também aos meus irmãos Danilo e Dany pela leveza e pelo carinho com que sempre me receberam. Agradeço também a Mayara por fazer parte de nossas vidas.

Agradeço muito aos meus sogros, Naercio e Valdilene, por terem me acolhido como a um filho, com toda a humildade e a abertura de quem procura fazer o bem. Obrigado por terem cuidado (infinitas vezes) de mim e me incentivado, e por acreditarem em mim. À minha cunhada Camila pela existência acolhedora e humana, e por me fazer sentir e acreditar no laço fraterno que une os seres humanos. Ao meu cunhado Carlos, pelo carinho infinito que tem com a minha filha e pelo apoio nos tempos difíceis! Valeu. Agradeço também a Leda, Rique, Bela e Thiago; vocês nem imaginam o quanto vocês me incentivaram a continuar, a perseverar, a querer melhorar. Vocês são exemplos de generosidade e de vida dedicada. Amo vocês! Agradeço a Carlos e a Raineide, pela porta sempre aberta e pelo acolhimento incondicional da minha existência e a da minha família! Considero vocês dois exemplos a guiar os rumos educacionais de nosso país. Carlos, muitíssimo obrigado pela revisão! Agradeço também a Catarina, por todo o amor singelo e toda a vida que nos dedicou e que nos dedica. Agradeço a Tonho, por encarnar a simplicidade e o desprendimento: a você, que

há tanto nos acompanha sempre com um sorriso no rosto, minha sincera admiração e meus sinceros agradecimentos.

Ao meu irmão Renan, pelo amor e pela presença em minha vida! Obrigado mesmo, cara. Ao meu irmão Flávio, por se fazer presença honesta, constante e amorosa em minha vida; pelos incentivos, pela escuta generosa, pelo acolhimento. Ao meu amigo Pedro, que pacientemente conviveu comigo nesses anos corridos de pesquisa. Obrigado, meu amigo, a você, a Dani, a Antônio e a Francisco, pela amizade e pelo carinho. Agradeço a tia Lenilda, por ser o Ser Humano que você é! Você é uma pessoa ímpar, que viverá para sempre em nossos corações, sempre a nos orientar e a nos resgatar. Agradeço a Paula Oliveira, uma amiga que a vida me possibilitou, apesar da distância física.

Agradeço também os amigos que fiz na época de Buenos Aires; em especial a George Barros, com quem aprendi a importância do diálogo honesto e respeitoso. Obrigado por me incentivar direta e indiretamente, amigo. Agradeço ao amigo Alex Rios, por ser uma pessoa do bem conosco, sempre disposto ao diálogo e ao entendimento. Obrigado por sua humanidade! Agradeço a Ângela Barreto que, numa época terrível, me acolheu, me apoiou e me incentivou; a Aline, pela alegria; a Vitor, pela leveza com a qual leva a vida; a Verônica, pelo cuidado; a Fábio e a Washington, pela parceria. Agradeço com muito carinho e saudade a Dona Jacira (in memoriam).

Agradeço ao pessoal de Afogados: Val e Conceição, em especial, por salvarem minha vida. Também lembro aqui, com grande carinho, Solange, Elaine, Silvânia, Eduardo, André, Sandra e Lourdes.

Agradeço a Rosario, a Shirley, a Zeca Lemos, a Renata Cabral, a Vinícius Lima. Agradeço aos colegas e amigos do posto TAS: Éder, André, Adriano, Ana, Nivardo, Tessy, Júnior, Michel, Cícero e Paula.

Agradeço aos amigos da pós-graduação: Ariana, Yarla, Cíntia, Adelyn, Valéria, Procópio e, em especial, Alex Vieira. Agradeço a Claudio Fernando pela fraternidade! Agradeço aos amigos que fiz no Includjovem pelos aprendizados junto a eles. Agradeço a Nezas pelo apoio, suporte e incentivo.

Agradeço aos professores pelos ensinamentos e pela dedicação: Tatiana Araújo, Alexandre Freitas, Xavier, Sandra Ataíde, Flávio Brayner, Kátia Ramos, Dani Bastos, Daniel, Evson, Everson, Cris Pessoa, Rejane, Betânia, Ana Lúcia Borba, Artur Moraes, Aurino, Gustavo, Rosilda André Ferreira e Eugênia Paula. Agradeço à professora Lígia Pacheco pela inspiração pedagógica. Agradeço a professora Gisele Parreira pela disponibilidade, carinho e

atenção dedicados a mim e à nossa pesquisa. Agradeço ao pessoal da secretaria do PPGEdu/UFPE, pela atenção e disponibilidade.

Agradeço à CAPES, pelo fomento dessa pesquisa.

Agradeço ao amigo Antonio, por inspirar vida e amor com seu jeito singelo e acolhedor de ser; por emanar paz ao compreender os seres que o rodeiam; por cultivar a liberdade ao criar espaços de diálogo autêntico; e por trabalhar por um mundo melhor, mais justo e harmônico.

Agradeço especialmente ao professor Ferdinand Röhr, por todo o exemplo, dedicação e coerência com os quais conduz sua vida e seu trabalho. De fato, o título de orientador lhe cabe com justiça. Por todos os gestos de sensibilidade em perceber nossas dificuldades e contribuir para superá-las, muito obrigado, professor. A vida fica mais serena quando sabemos que podemos contar com pessoas de bem.

Agradeço a Deus e a todos os espíritos de luz que nos ajudaram durante o caminho.

Por fim, agradeço às minhas fiéis escudeiras: Ana Gregória e Mariah Cecília – as mulheres da minha vida! Sem vocês, esses passos que foram dados perderiam todo o sentido. Obrigado, Ana, por me conceder um espaço humano, generoso e propício ao encontro comigo mesmo; obrigado pelo respeito e pela consideração com que sempre me tratou (e os meus sonhos também); obrigado pela vida compartilhada, acreditada e sonhada; obrigado por materializar – diariamente – a dinamicidade que se faz exigência na vida: seja ao cuidar de mim e de Cecília, ou ao nos enviar um sinal de que precisas de nós; obrigado por contribuir (e insistir) com a minha formação pessoal e acadêmica: nada mais buberiano (e amoroso) que isso! Obrigado, meu amor. A vida, tal qual a concebo atualmente, não seria – nem de perto – a mesma sem você! À minha filha Mariah, muitíssimo obrigado por surgir em minha vida, por me escolher e me acolher todos os dias. Junto a você venho desvendando os mistérios da existência (e da convivência) humana. Sua paciência, altruísmo, inteligência, senso de humor, perseverança, humildade e leveza me salvam de minhas próprias prisões. Como diria Ritinha: “Você é meu fã!”. Te amo muito. Muito obrigado por me consolar nas diversas vezes em que estive cabisbaixo, cansado e sem horizontes. É assim que a vida nasce, se enreda e se espalha pelo mundo, filha.

O conceito da responsabilidade precisa ser recambiado, do campo da ética especializada, de um “dever” que flutua livremente no ar, para o domínio da vida vivida. Responsabilidade genuína só existe onde existe o responder verdadeiro. [...] Respondemos ao momento, mas respondemos ao mesmo tempo por ele, responsabilizamo-nos por ele (BUBER, 2014, p. 49-50).

RESUMO

A presente pesquisa buscou depreender uma possível teoria da relação pedagógica no pensamento de Martin Buber e suas possíveis contribuições para o debate sobre a formação humana. Desse modo, parte de quatro noções basilares – e de seus imbricamentos – para desvelar um horizonte em que o pensamento buberiano se delineia e fornece apontamentos educacionais sobre a relação pedagógica. Essas noções são: o entendimento do filósofo Hans-Georg Gadamer sobre o que é teoria; a abordagem hermenêutico-fenomenológica enquanto lente teórico-metodológica; a Teoria da Multidimensionalidade de Ferdinand R  hr e suas implica  es educacionais sobre a forma  o humana; e os legados da vida e da obra de Buber. Trata-se, portanto, de uma pesquisa bibliográfica que se ampara na abordagem hermenêutico-fenomenológica para investigar os pressupostos educacionais presentes na antropologia filosófica buberiana. Em seu desenvolvimento, revisou a literatura mais recente sobre as principais afirma  es buberianas que dizem respeito direta ou indiretamente    questão da rela  o pedagógica, destacando sete elementos principais. Do imbricamento entre as quatro no  es principais e os sete elementos encontrados na revisão da literatura, foi composto um quadro geral que possibilitou a elucida  o de uma lógica e de uma sistemática próprias ao pensamento desse filósofo – acerca das rela  es pedagógicas. Esse quadro geral também possibilitou uma aproxima  o    teoria da rela  o pedagógica de inspira  o buberiana ao rever seis ensinamentos chassídico    luz das reflexões sobre as forças atualizadoras e as forças contrárias ao processo de forma  o humana. Nesses ensinamentos, também se refletiu sobre as rela  es pedagógicas contidas nas lendas utilizadas para ilustrar as diferentes etapas dessa forma  o, aprofundando, assim, a compreensão dos horizontes buberianos sobre a temática da rela  o pedagógica. Na busca por elucidar um modelo pedagógico de inspira  o buberiana, realizou-se contrastes por aproxima  es e distanciamentos entre esse modelo e os demais modelos pedagógicos estudados nesse trabalho. Com isso, constatou-se que o pensamento buberiano entende a educa  o em sua rela  o essencial com o homem e com o mundo. Pensar a forma  o humana, para esse filósofo, significa pensar na responsabilidade que cabe ao homem, tanto diante de si mesmo, quanto diante do mundo que se lhe apresenta. A singularidade humana, representada pelo homem que assumiu sua responsabilidade nesse mundo e para esse mundo, indica a essência   tica a permear o imbricamento homem-educa  o-mundo. A educa  o buberiana, dessa maneira, situa o homem na singularidade de sua existência e da responsabilidade que lhe compete em todos os encontros com um mundo concreto, composto por outros seres e outras coisas também singulares. Por fim, a teoria da

relação pedagógica que se delineia a partir dessa concepção educacional, baseia-se na ética que permeia o encontro entre os homens – inclusive aqueles que compõem o processo educativo –, ao passo que os encaminha ao cuidado ativo e autêntico com o mundo. A mensagem educativa contida nesse horizonte direciona-se – sobretudo – à atualização do homem diante de sua essência singular e da assunção de sua responsabilidade diante o mundo. Essa é a meta educacional, o papel que compete ao educador e o desafio que cabe a cada educando que se encontra no caminho de sua formação.

Palavras-chave: Relação pedagógica. Martin Buber. Educação ética. Responsabilidade.

ABSTRACT

The present research sought to understand a possible theory of the pedagogical relation in the thought of Martin Buber and the possible contributions of this to the debate on human formation. Thus, it starts from four basic notions - and their interweaving - to unveil a horizon in which buberian thought is delineated and provides educational notes on the pedagogical relation. These notions are: the understanding of the philosopher Hans-Georg Gadamer on what is theory; the hermeneutic-phenomenological approach as a theoretical-methodological lens; Ferdinand Röhr's Theory of Multidimensionality and its educational implications on human formation; and the legacies of Buber's life and work. It is, therefore, a bibliographical research that relies on the hermeneutic-phenomenological approach to investigate the educational presuppositions present in the buberian philosophical anthropology. In his development, he reviewed the most recent literature on the main buberian statements that relate directly or indirectly to the question of the pedagogical relation, highlighting seven main elements. From the interwovenness between the four main notions and the seven elements found in the literature review, a general framework was created that made possible the elucidation of a logic and a systematics proper to this philosopher's thought - about pedagogical relations. This general framework also allowed an approach to the theory of the pedagogical relationship of buberian inspiration by reviewing six Chassidic teachings in the light of the reflections on the updating forces and the forces opposing the process of human formation. In these teachings, we also reflected on the pedagogical relationships contained in the legends used to illustrate the different stages of this formation, thus deepening the understanding of the buberian horizons on the subject of the pedagogical relation. In the search to elucidate a pedagogical model of buberian inspiration, contrasts were made by approximations and distances between this model and the other pedagogical models studied in this work. With this, it was verified that the buberian thought understands the education in its essential relation with the man and with the world. To think human formation, for this philosopher, means to think of the responsibility that belongs to man, both before himself and before the world that is presented to him. The human singularity, represented by the man who assumed his responsibility in this world and for this world, indicates the ethical essence to permeate the overlapping man-education-world. Buberian education thus situates man in the uniqueness of his existence and his responsibility in all encounters with a concrete world composed of other beings and other things as well. Finally, the theory of the pedagogical relation that is drawn from this educational conception, is based on the ethics that permeates

the encounter between the men - including those that compose the educative process -, whereas it directs them to the active and authentic care with the world. The educational message contained in this horizon is directed above all to the actualization of man in the face of his singular essence and the assumption of his responsibility to the world. This is the educational goal, the role of the educator, and the challenge for every student in the path of his or her education.

Keywords: Pedagogical relationship. Martin Buber. Ethical education. Responsibility.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
1.1	ENTRELAÇANDO ELEMENTOS PESSOAIS, ACADÊMICOS E SOCIAIS: a compreensão das singularidades	16
1.2	A ESCOLHA DO FILÓSOFO DO DIÁLOGO	18
1.3	PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS DE PESQUISA	20
1.4	EDUCAÇÃO E A TEORIA DA MULTIDIMENSIONALIDADE	21
1.5	TRACEJOS DOS SENTIDOS DE UMA METODOLOGIA: interligações entre teoria, abordagem hermenêutico-fenomenológica, multidimensionalidade e pensamento buberiano	29
2	OS IMBRICAMENTOS ENTRE A VIDA E A OBRA DE MARTIN BUBER: as sementes, as raízes e os frutos de sua formação	33
2.1	OS ELOS ENTRE A BIOGRAFIA E OS FUNDAMENTOS DA FILOSOFIA BUBERIANA	33
2.2	REFLEXÕES GERAIS SOBRE A FILOSOFIA DE BUBER	46
2.2.1	Base antropológica do pensamento buberiano	48
2.2.2	A especial tarefa do Ser que cabe a cada pessoa	50
2.2.3	A singularidade de cada pessoa	52
2.2.4	A honestidade da pessoa	54
2.2.5	O tornar-se mais humano: uma aproximação a si mesmo, à sua singularidade	56
3	MARTIN BUBER E A EDUCAÇÃO	60
3.1	MODELOS PEDAGÓGICOS EXISTENTES	60
3.2	A RELAÇÃO PEDAGÓGICA NO PENSAMENTO BUBERIANO: os sete elementos encontrados na revisão da literatura	66
3.2.1	Respeito à alteridade	68
3.2.2	Relação pedagógica como encontro autêntico, dialógico; implicando numa postura essencial do educador	70
3.2.3	Relação pedagógica como relação pessoal entre educador e educando	73
3.2.4	A responsabilidade do educador	76
3.2.5	O aspecto dinâmico da relação pedagógica: imediatez, disponibilidade e espontaneidade	78

3.2.6	A confiança como pressuposto e condutora da relação pedagógica	81
3.2.7	O sentido comunitário da educação: a preparação dos indivíduos para o vínculo inter-humano	83
3.3	O PROCESSO EDUCACIONAL NA VISÃO BUBERIANA	87
3.4	O PAPEL DO EDUCADOR NA VISÃO BUBERIANA	89
3.5	A EDUCAÇÃO DO CARÁTER COMO FUNDAMENTO PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA COMUNIDADE AUTÊNTICA	92
3.6	O PROPAGANDISTA E O EDUCADOR: uma distinção necessária	95
4	OS HORIZONTES DE UMA TEORIA DA RELAÇÃO PEDAGÓGICA EM MARTIN BUBER	101
4.1	UMA APROXIMAÇÃO À TEORIA DA RELAÇÃO PEDAGÓGICA DE INSPIRAÇÃO BUBERIANA ATRAVÉS DO CAMINHO DO HOMEM	103
4.1.1	1º Ensino: Autocontemplação	103
4.1.2	2º Ensino: O caminho particular	108
4.1.3	3º Ensino: Determinação	113
4.1.4	4º Ensino: Começar consigo mesmo	118
4.1.5	5º Ensino: Não se ocupar consigo mesmo	124
4.1.6	6º Ensino: Aqui onde estamos	128
4.2	COMO OS DIFERENTES MODELOS DE RELAÇÃO PEDAGÓGICA SE APROXIMAM OU SE DISTANCIAM DO MODELO DE INSPIRAÇÃO BUBERIANA	134
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	143
	REFERÊNCIAS	150

1 INTRODUÇÃO

Somente quando o alegre ritmo da vida vencer a regra, somente quando a eternamente fluente e variável lei interna da vida substituir a convenção morta, a humanidade estará livre da coerção do vazio e do falso, só então encontrará a verdade, pois “só o que é fértil é verdadeiro” (BUBER, 1987, p. 38).

A presente pesquisa está inserida em uma era marcada pela constante ausência de diálogos, por extremismos e sociedades presas em seus enclaves. Dentro desse contexto, merecem destaque duas linhas dicotômicas de pensamento: de um lado, paira um relativismo propulsor de ideias que afirmam a ausência de referências a guiar a vida humana, não existindo, assim, um sentido predeterminado; do outro lado, temos um dogmatismo acentuado que apregoa uma verdade absoluta para todas as coisas. A Educação, por sua vez, se vê influenciada de maneira contundente por essas linhas de pensamento. Ao fitar esses horizontes turvos que impregnam a educação, nosso trabalho procurou caminhar na contramão deles. Assim, nos aproximamos de pensamentos que, ao invés de se isolar e se bastar neles mesmos, procurassem dialogar, suscitassem os valores propriamente humanos e colorissem os horizontes educacionais com vida no sentido mais terno da palavra, pois continuar na espreita dos limites em que hoje se encontra a educação é se acovardar diante da responsabilidade que tem cada educador ante seus educandos e o mundo. Dessa forma, fazemos uso das palavras de Regis de Moraes (2003, p. 13) para explicitar o sentido que anima este trabalho:

Em vez de abandonar todas as nossas esperanças, para enchermo-nos de ironia mordaz em relação às possibilidades educacionais, insistimos em fazer parte de uma “raça” sonhadora que se volta, com tenacidade, para os possíveis concretos que habitam os horizontes do porvir.

Isso quer dizer que, na prática, intencionamos refletir sobre outras configurações mais humanas de mundo e de Educação. Tendo em vista os contextos sociais de nossa atualidade, o presente trabalho se dedica à reflexão sobre a formação do homem à luz do pensamento dialógico do filósofo e educador Martin Buber. Por ora, afirmamos apenas que esse autor viveu três grandes guerras (as duas grandes Guerras Mundiais e a Guerra da Palestina) e que, mesmo vivendo durante períodos sombrios, continuou, como diria Régis de Moraes, a fazer parte de uma raça sonhadora que se volta com tenacidade para os possíveis concretos do porvir.

Especificamente, buscamos compreender o pensamento de Buber sobre a temática da relação pedagógica, tanto por entendermos que ele representa, com sua vida e sua obra, um

convite ao diálogo e ao encontro humano, quanto por concebermos a importância vital das relações pedagógicas na formação de cada educando. Foi a partir desse encontro entre a filosofia dialógica de Buber e a temática da relação pedagógica que propomos o presente estudo bibliográfico sobre uma teoria da relação pedagógica em Martin Buber.

É importante salientar que Buber sempre foi contrário às cristalizações do pensamento e afirmava não querer fazer uma doutrina; não queria que as pessoas reproduzissem algo do pensamento dele. Sendo assim, por que nos propomos a delinear uma possível teoria da relação pedagógica nesse autor?

A resposta a essa pergunta nos remete a outro filósofo, Hans-Georg Gadamer, que nos disse, ao escrever sobre teoria, que a “*Theoria* não é tanto só o ato momentâneo, como uma atitude, um lugar ou um estado em que permanece. É o ‘estar lá’ no belo e duplo significado que não só significa presença, mas também que o presente está ‘completamente lá’” (GADAMER, 1993, p. 39, grifo do autor, tradução nossa¹).

Compreendendo teoria como uma presença singular, cuidadora e acolhedora no presente, foi que nos lançamos a propor uma teoria da relação pedagógica em Buber. Para nós, é possível refletir sobre a relação pedagógica no presente a partir da presença que emanava da sua vida e que ainda emana das suas obras. Então, muito mais do que explicar a realidade pedagógica pela lente buberiana, o nosso intuito é desvelar horizontes de confluência entre o momento presente e a presença de Buber.

A partir desses apontamentos iniciais, achamos necessário, nas próximas linhas, detalhar as nossas justificativas de pesquisa, os motivos da nossa escolha por Martin Buber, a nossa problemática, os nossos objetivos, a nossa compreensão de Educação e os nossos delineamentos metodológicos. Tal detalhamento foi essencial para nos aproximarmos da vida que habita nesta pesquisa, ou seja, para nos aproximarmos de um encontro com ela.

1.1 ENTRELAÇANDO ELEMENTOS PESSOAIS, ACADÊMICOS E SOCIAIS: a compreensão das singularidades

Não nos é digno fugir da profunda realidade de nossa existência. Não haverá salvação para nós antes de a confrontarmos e a assumirmos (BUBER apud FRIEDMAN, 1993, p. 75).

¹ “*Theoria* no es tanto el solo acto momentáneo, como una actitud, un lugar o un estado en el que se permanece. Es el <<estar ahí>> en el bello doble sentido que no sólo significa presencia sino también que el presente está <<por completo ahí>>”.

Numa contextualização dos elementos pessoais, achamos importante rememorar nossa caminhada até o presente momento, naquilo que tangencia a temática desta pesquisa. Ao final de nossa vida estudantil no ensino médio, véspera da possível entrada no ensino superior, buscamos motivos que nos indicassem a escolha do curso. A única coisa que sabíamos era da vontade interna de ajudarmos outras pessoas. Nada mais. Assim, nos matriculamos no curso de Psicologia.

Durante o curso de Psicologia, que foi interrompido no final do segundo ano, tivemos duas influências decisivas: uma professora e uma viagem de ônibus repleta de pensamentos sobre a vida e sobre a felicidade. Destacamos a professora por sua prática pedagógica “viva”. Em suas aulas, ela falava sobre educação, confiança, processos de aprendizagem e outras tantas coisas relacionadas a esse lado mais íntimo que impulsiona a nossa ação, que nos impulsiona a ser. Já a viagem de ônibus nos fez refletir que boa parte das angústias que vivíamos poderia ser, pelo menos, amenizada se tivéssemos uma boa vivência escolar. E foram esses os elementos que nos encaminharam à Pedagogia.

Dentro do curso de Pedagogia, fomos afetados por temáticas, pensadores e teorias que nos fizeram refletir sobre o ser humano e sua formação, como a Teoria da Multidimensionalidade do ser humano, a Teoria da Dádiva e o pensamento do filósofo Henri Bergson sobre a intuição, a duração e o *élan vital*.

Assim, realizamos nosso trabalho de conclusão de curso sobre o tempo da dádiva de educadores, que buscou uma aproximação com os motivos que os levam a doarem parte do seu tempo e de sua vida à educação de outras pessoas. Essa foi uma experiência decisiva para o rumo de nossa vida pessoal e acadêmica, pois o aprofundamento em uma temática tão sutil do agir humano nos fez ver a nós mesmos e a realidade de uma forma mais fecunda, gentil e generosa.

Em nossa vivência no curso de Pedagogia, também fomos afetados pelas práticas de alguns professores. A coerência e o comprometimento de suas ações pedagógicas nos fizeram pensar que talvez esses valores sejam um diferencial para uma educação que vise a uma formação mais humana.

Dentro desse contexto, um dos legados de nossa graduação em Pedagogia foi a compreensão de que existe algo “a mais”, “além” dos elementos metodológicos e técnicos que engendram o ato de educar. Desse modo, quando pensamos em educar, devemos também levar em consideração elementos como respeito à alteridade, confiança, comprometimento, ética, integralidade do ser humano, entre outros.

O término da graduação foi concomitante à nossa inserção no mundo do trabalho: trabalhamos num banco. Não é preciso falar muito sobre as diferenças dos mundos que vivenciamos nessa época. Tais diferenças nos conduziram, novamente, à universidade, como forma de mantermos viva aquela voz que nos indicava o caminho para o futuro: ajudar as pessoas.

Nessa nova incursão à universidade, já como alunos especiais, estreitamos nosso vínculo com o filósofo Martin Buber e com sua filosofia dialógica. Estudar sua vida e sua obra, mesmo que de forma pontual, nos inquietou e nos fez pensar sobre o rumo de nossa vida. Foi então que decidimos nos aproximar das temáticas educacionais à luz do seu pensamento, buscando entender os elementos que contribuem para uma reflexão mais humana sobre a educação, a realidade e o ser humano.

Uma pesquisa dentro desse viés não intenciona deixar uma receita, um manual de instruções de como educar para uma formação humana nas vicissitudes de nossa realidade. Na verdade, ela busca contribuir com a germinação da ideia de que a força do ato educacional reside na possibilidade do estabelecimento de uma relação autêntica entre educador e educando e do desenvolvimento que tal relação pode proporcionar a ambos. Essa ideia também ajuda a espantar os fantasmas que insistem em assombrar a Educação com finalidades mesquinhas e visões de mundo particulares que a lançam em labirintos de equívocos. Por conseguinte, a tessitura da presente pesquisa não significa a fuga da realidade que nos cerca, mas a assunção da nossa existência enquanto responsável por esta realidade e por suas mudanças.

1.2 A ESCOLHA DO FILÓSOFO DO DIÁLOGO

Conheço três espécies de diálogos: o autêntico – não importa se falado ou silencioso – onde cada um dos participantes tem de fato em mente o outro ou os outros na sua presença e no seu modo de ser e a eles se volta com a intenção de estabelecer entre eles e si próprio uma reciprocidade viva; o diálogo técnico, que é movido unicamente pela necessidade de um entendimento objetivo; e o monólogo disfarçado de diálogo, onde dois ou mais homens, reunidos num local, falam, cada um consigo mesmo, por caminhos tortuosos estranhamente entrelaçados e crêem ter escapado, contudo, ao tormento de ter que contar apenas com os próprios recursos (BUBER, 2014, p. 53-54).

Estreitamos nossa aproximação com a filosofia de Buber a partir da leitura de três obras: “O caminho do homem segundo o ensinamento chassídico”, “Eu e Tu” e “Elementos do Inter-humano”. A primeira obra se destaca pela profundidade com a qual Buber aborda questões humanas relativas ao sentido da vida e ao ser ético que se relaciona com esse

sentido. A santificação do cotidiano foi um elemento que permaneceu reverberando em nossos pensamentos. A segunda obra, por sua vez, nos fez refletir sobre a potencialidade do encontro humano, numa perspectiva ética, em que a autenticidade é a marca inconfundível. Essa obra também sustenta que nos encontros com o “Tu” – o outro enquanto ser singular – temos a oportunidade de contribuir para o seu desenvolvimento, enquanto realizamos a nós mesmos. Ainda nessa obra, o autor pontua que a realização do homem reside na contribuição para a realização existencial do(s) outro(s). Já a terceira obra nos indicou, com maior detalhamento, a potencialidade do encontro educativo, uma vez que, na perspectiva buberiana, a educação assume uma relação intrínseca com a realização humana, com o devir do homem como Ser-próprio, único e singular.

Podemos dizer ainda que esse filósofo, ao longo de suas obras, deixou-nos uma herança de vida, de confiança no Ser, de desenvolvimento propriamente humano. Tal herança emana mais autenticidade, estabelecimento de vínculos genuínos e fé na propensão humana de encontrar a si mesmo e as pessoas que se fazem presentes ao longo de nossa existência. Pensamos que a contribuição de Buber ao campo educacional, em especial à temática das relações pedagógicas, é relevante por acreditarmos que uma educação que se diz humana deve vislumbrar contribuir para a assunção dos valores propriamente humanos² presentes em cada ser. E como fazer isso se não formos capazes de coincidir com os nossos educandos e procurarmos contribuir para a descoberta do que, de fato, é autêntico neles?

A impressão que temos é que Buber conseguiu perceber, a partir dos vários encontros e desencontros que marcaram a sua vida, os elementos que podem contribuir, de uma forma geral, para a formação humana. Tais elementos se caracterizam como forças atualizadoras da existência humana: a palavra legítima que não pode ser parafraseada; a complexidade da linguagem que intermedeia a comunicação entre os homens; a importância de se fazer presente aos seres com os quais convivemos; a verdadeira norma que pede a nós mesmos – e não a nossa obediência; a liberdade filosófica de encarar questões transcendentais e ter consciência dos limites de nossas dimensões imanentes, sem abrir mão da realidade do espírito que nos guia; o nosso comprometimento com a concretude do cotidiano, com a plenitude de cada hora mortal; etc.

Assim, preocupados em refletir e contribuir com a formação do homem, encontramos na filosofia buberiana uma lente que nos possibilitou conceber a nossa existência e a dos demais seres e coisas como realidades concretas. E mais além, ela nos possibilitou o

² Entendemos que tais valores dizem respeito à essência mais profunda do humano, como, por exemplo, a liberdade, o amor, a amizade, a esperança, a fé, o diálogo, o belo, o justo, a verdade, o uno, etc.

vislumbre de que tais existências se encontram imbricadas e que o diálogo é a forma através da qual o ser humano pode encontrar sua singularidade, assumi-la e, assim, contribuir também para a realização das demais existências com as quais convive.

O mundo, as pessoas e as coisas com as quais convivemos – através dessa lente buberiana – deixam de ser construtos de nossas percepções/emoções/pensamentos e se constituem como realidades concretas e vivas com as quais nos deparamos constantemente e com as quais temos a oportunidade de entrar em diálogo. Aqui, a filosofia buberiana é bem explícita: a redenção do homem e do mundo reside em nossa capacidade de estabelecer diálogos autênticos, de constituirmos uma autêntica vida comunitária e de respeitarmos a concretude viva que se nos apresenta em cada momento de nossa existência.

Desse modo, sua filosofia pode ser caracterizada pela ética que direciona o olhar da formação humana desde o desenvolvimento individual até a assunção da responsabilidade pela redenção do mundo. Isso se dá porque o filósofo do diálogo nos aponta a realidade ontológica de nossa existência: a relação. A forma pela qual cumprimos nossa condição ontológica é o diálogo autêntico.

1.3 PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS DE PESQUISA

Cada homem traz algo de novo ao mundo, algo que ainda não existia, algo sério e único (BUBER, 2011, p. 16).

Do entrelaçamento entre as vivências que tivemos com educadores comprometidos e as reflexões acerca das possíveis contribuições do pensamento educacional de Buber, começamos a fazer as seguintes indagações: quais são as contribuições de Buber para a temática da relação pedagógica, tendo em vista que ele dedicou sua vida ao encontro humano e ao diálogo verdadeiro? Será que encontramos na sua filosofia elementos que expliquem ou abordem a influência tão decisiva que os educadores têm na vida de seus educandos?

Essas indagações mais gerais nos encaminharam à reflexão sobre os elementos propriamente educacionais da filosofia buberiana. Dessa forma, chegamos à problemática de nossa pesquisa, que questiona: quais são os elementos da filosofia dialógica de Buber que nos permitem pensar numa teoria da relação pedagógica nesse autor?

A partir dessa problemática, delimitamos o seguinte **objetivo geral** para nossa pesquisa: Compreender os elementos explícitos e implícitos sobre a temática da relação pedagógica na filosofia de Martin Buber, buscando apreender uma possível teoria da relação pedagógica e suas possíveis contribuições ao debate sobre a formação humana.

Nossos **objetivos específicos** são: a) Mapear as afirmações nas principais obras filosóficas de Martin Buber que dizem respeito direta ou indiretamente à questão da relação pedagógica, no sentido de identificar os possíveis indícios de uma teoria da relação pedagógica; b) Elucidar a lógica e a sistemática que permitem uma teoria da relação pedagógica em Buber, refletindo sobre as possíveis contribuições desta teoria ao campo de estudos sobre a formação humana.

Ao passo que, ao longo do texto, buscamos responder nossa problemática e contemplar nossos objetivos de pesquisa, procuramos também suscitar algo de novo e singular advindo dos sentidos que emergiram entre nós, as obras de Buber e as reflexões educacionais.

1.4 EDUCAÇÃO E A TEORIA DA MULTIDIMENSIONALIDADE

A verdadeira educação significa ajudar o indivíduo a se descobrir e a se desenvolver (BUBER apud FRIEDMAN, 1993, p. 143).

Dissertar sobre a Educação exige do pesquisador um esforço no sentido de delinear as linhas nas quais percebe o fenômeno educacional. Essa afirmação se faz ainda mais fundamental por conta da indefinição de um objeto epistêmico próprio da Educação. O que é, propriamente, a Educação? O que é próprio do educativo? Quais são as características do educador, do educando e da tarefa educacional? Para que se educa?

Todas essas questões admitem diferentes concepções referentes ao ser humano, ao sentido de sua existência e ao sentido dessas interações que caracterizam o processo educacional. Nesse processo, em termos bem gerais, podemos dizer que um ser humano (o educador) age no sentido de contribuir para o desenvolvimento de outro (o educando). O problema que colocamos, então, é: que tipo de desenvolvimento é esse (social, econômico, acadêmico, linguístico, matemático, comportamental, etc.)? Esse é um problema, na verdade, de natureza epistemológica.

Mas a Educação, diferentemente de outras áreas do saber (principalmente as da natureza), não encontra facilmente um objeto epistêmico próprio definido. Isso explica porque ela, historicamente, “sempre foi vista como mola mestra para a realização de fins políticos, ideológicos, sociais, econômicos ou religiosos” (RÖHR, 2007, p. 52). Por isso, é comum vermos relacionado, tão frequentemente, o termo “educação” a algum complemento do tipo: religiosa, econômica, matemática, ideológica, política, biológica, técnica, profissional, etc.

Entendemos que esse termo indica algo mais específico, próprio, que vai além dos interesses de outras áreas. À Educação, atribuímos o entendimento de que seu objeto trata de “algo a mais”, trata da existência humana, das interações entre os seres humanos – as quais guardam em si uma potencialidade viva. Assim, por abordar tais elementos, entendemos que a Educação pode nos explicar mais sobre essa viva potencialidade.

Encontramos em Ferdinand Röhr – filósofo e teórico da Educação – um lastro que contribuiu para o delineamento de nossa compreensão sobre a Educação, principalmente pela importância que esse pensador atribui às relações humanas, que podem contribuir tanto para o desabrochar de vidas felizes, confiantes e éticas, quanto para a desconfiança em relação à vida, para a procrastinação ante as adversidades e para o abandono de qualquer via que indique o desenvolvimento de si. A ética, portanto, é, em nosso entendimento, o principal elemento que acompanha a teoria educacional de Röhr.

Isso se torna notório quando Röhr (2007) defende que pensar as consequências das respostas a esse questionamento é mais importante do que pensar se a Educação possui ou não um objeto epistêmico próprio (questão efetivamente epistemológica, mas com repercussões práticas):

Não questionamos se a Educação dispõe ou não de um objeto epistêmico próprio, uma questão escolástica de mero interesse teórico acadêmico. Ao contrário, estamos convictos das consequências profundas da resposta a essa questão, não só em relação à prática pedagógica, mas também na definição do papel da Educação na própria sociedade, na cultura, no sistema político e econômico, diante das ideologias, religiões e crenças (RÖHR, 2007, p. 52).

Para nós, essa percepção das “consequências profundas” da resposta que podemos assumir diante da questão de tal objeto epistêmico indica o elemento ético que está atrelado à Educação. Assim, falar sobre a Educação, inicialmente, implica conceber a *responsabilidade sobre a vida humana*, sobre os processos pelos quais o ser humano se desenvolve, se insere na sociedade e dela toma parte.

Especificando a dificuldade de aproximação à definição de um objeto próprio à Educação, Röhr (2007, p. 55) explica que, primeiro, temos que visualizar as seguintes possibilidades:

ou a Educação de fato não tem objeto epistêmico próprio, sendo a questão educacional simplesmente uma questão de aplicação específica dos conhecimentos das áreas afins, ou se demonstra, de fato, um objeto específico da Educação e sua interligação com as demais áreas do conhecimento. Costumamos visualizar essas duas possibilidades em dois modelos, o das “Ciências da Educação” e o da “Ciência da Educação”, respectivamente.

O modelo “Ciências da Educação” se explica pelo conjunto de saberes educacionais que encontramos a partir das demais áreas do saber afins à Educação. Aqui se questiona o que a Sociologia, a Biologia, a Psicologia, a Filosofia, a Antropologia, a História, entre outras áreas, têm a nos dizer sobre a Educação. O resultado desse modelo é o entendimento da Educação como conjunto das contribuições dessas áreas afins: da Sociologia da Educação, da Psicologia da Educação, da História da Educação, da Antropologia da Educação, etc.

No outro modelo, o da “Ciência da Educação”, admite-se um objeto epistêmico próprio, enquanto as demais áreas afins apenas contribuem para a “compreensão sempre mais aprofundada do próprio objeto [educacional]” (RÖHR, 2007, p. 55). A Educação, então, é concebida a partir de seu objeto próprio e dos problemas que surgem a partir dele, e não mais dos problemas propostos pelas áreas afins. A mudança principal é que a Educação, nesse modelo, deixa de ser um meio para um fim, e assume um fim próprio.

Questionamos novamente: quais seriam esse fim e esse objeto próprio? Röhr (2007, p. 55) diz que a afirmação sobre um objeto próprio à Educação não pode ser feita através de um “discurso dedutivo que parte de pressupostos inquestionáveis”. Porém, também afirma que isso não deve impedir nossa aproximação. A forma que esse teórico encontrou para fazer tal aproximação foi através da reflexão sobre em que condições a Educação pode ser considerada uma ciência própria. E, assim, ele conseguiu tangenciar o seu objeto, a sua finalidade.

Em seus escritos, Röhr nos faz refletir sobre a questão teleológica da Educação. Pensar sobre o propósito educativo supõe, primeiramente, um sentido da vida humana e um espaço para a liberdade do indivíduo de aderir a esse sentido (RÖHR, 2007). Porém, como contemplarmos esse sentido e essa liberdade? Num contexto amplamente marcado pela racionalidade instrumental, Röhr (2007) antecipa a compreensão de que, para considerarmos tais sentidos, também não podemos nos apoiar no discurso dedutivo.

Esse ponto de nossa argumentação é fundamental para a compreensão da essência do presente estudo, pois, mesmo que a nossa razão não consiga dar conta dos sentidos da nossa existência e da nossa liberdade, não significa que eles não existam. Como o próprio Röhr (2007) afirma, pensar que estes elementos não existem significa pensar também que a Educação não tem razão de ser. Assim, esse autor propõe que o sustento para a existência de um sentido da vida e da nossa liberdade é algo “além da nossa realidade emocional e [...] racional – que chamamos, nestas nossas reflexões, de espiritual, sem com isso afirmar nenhuma adesão a uma crença religiosa ou metafísica específica” (RÖHR, 2007, p. 59).

Mais adiante, veremos que a espiritualidade, na perspectiva de Röhr, é parte constitutiva de nossa humanidade, que é multidimensional. Por enquanto, avançamos na

compreensão de que pensar sobre a meta educacional requer de nós algo que não podemos encontrar estritamente no âmbito científico, nomeadamente atrelado aos métodos de verificação e comprovação. As questões que não são passíveis de uma resposta geral e epistemológica necessitam de outro procedimento para serem respondidas. Como afirma Röhr (2007, p. 59, grifo nosso),

As verdades que a nossa razão não alcança, por não existir um percurso discursivo que as justifiquem sem deixar lacunas, só podem ser adquiridas na *vivência existencial das possíveis respostas*. E vivenciar existencialmente a possibilidade de não existir nem sentido nem liberdade leva-nos fatalmente à conclusão de que nem educar faz sentido nessa perspectiva.

Essa afirmação denota a importância da reflexão sobre o sentido da vida, da liberdade humana e da vivência de tal sentido. Esse sentido, porém, pode ser encarado e vivenciado de várias formas. Röhr (2007) destaca duas maneiras básicas de encarar esse sentido. Na primeira, entende que o sentido pré-existe ao ser humano e que este deve fazer o possível para corresponder àquele. Na segunda, entende que o sentido não existe previamente, e que, portanto, é o resultado da livre criação do homem. Essas duas maneiras, na Educação, dão origem a duas correntes: as Teorias Educacionais de Correspondência e as Teorias Educacionais de Irreverência.

Não pretendemos esgotar esse rico debate sobre as especificidades dessas teorias, mas precisamos fazer um apanhado mais geral delas para entendermos a concepção que nos mobiliza à proposição do presente trabalho. Basicamente, as Teorias de Correspondência defendem que o homem deve corresponder a algum ideal unívoco já pré-fixado. A consequência de tal afirmação, na Educação, é a pré-fixação da meta educacional. Röhr (2007, p. 59) cita alguns exemplos dessas teorias e posteriormente faz uma observação sobre elas:

Teorias de Correspondência, nesse sentido, seriam, por exemplo, a de Platão, em que o homem tem como referência as ideias, principalmente a do bem; a de Aristóteles, em que o homem tem que corresponder às exigências de um desenvolvimento pleno da racionalidade e de uma vida político-social equilibrada; as teorias medievais na determinação de seguir as idéias cristãs; a de Kant, ao obedecer ao imperativo categórico; a de Marx, ao corresponder à dialética da história nas mudanças econômicas, políticas e sociais; as teorias neoliberais, que visam adequar as novas gerações ao modelo de sociedade vigente. Esse tipo de teoria parece formar uma lista sem fim, sempre apontando metas educacionais prefixadas. Todas essas teorias diferem na definição do sentido que deveria nortear a vida humana e ainda variam no grau em que esse sentido está fixado.

As Teorias de Irreverência, por outro lado, denunciam as Teorias de Correspondência e afirmam que elas são responsáveis por todos os radicalismos e dogmatismos existentes, justamente por conta dessa pré-fixação de um sentido da vida e do esgotamento da liberdade

humana. A reivindicação dos teóricos da Irreverência é, basicamente, o antiautoritarismo e o estímulo à liberdade humana. A respeito dessas teorias, Röhr (2007, p. 59) ressalta que as

Vertentes da Filosofia da Existência, principalmente Heidegger antes da sua reviravolta e, no lado francês, Sartre, deram impulsos significativos a essa maneira de teorizar sobre a Educação e sua meta. Teorias anarquistas da Educação, a Pedagogia antiautoritária, a experiência Summerhill, o movimento de Kinderläden na Europa e as teorias inspiradas nas filosofias pós-modernas são outros exemplos de Teorias da Educação de Irreverência.

Os teóricos da Correspondência, no entanto, rebatem as acusações dos teóricos da Irreverência e afirmam que a “verdadeira origem de todos os males é a irreverência ou o mero fazer de conta diante das referências” (RÖHR, 2007, p. 61). Assim, percebemos que em ambas as teorias existem aspectos positivos que contribuem para o campo educacional, ao passo que também existem os aspectos negativos que facilmente podem contaminar a ação educacional.

Esse impasse é desvelado por Röhr quando ele traz à tona que a aparente oposição entre ambas as teorias se origina, na verdade, no entendimento do destino como fatalidade e da liberdade como livre-arbítrio. Se, de fato, o destino é encarado como fatalidade da qual não se pode fugir, na qual se deve somente obedecer, os teóricos da Irreverência têm sua razão quanto às denúncias que fazem. Se, por outro lado, a liberdade humana for entendida apenas como livre-arbítrio, ou a total ausência de referências em relação à vida, então os teóricos da Correspondência têm razão ao denunciar os males provocados pelo relativismo que tudo permite.

Uma possível solução para tal impasse é apontada por Röhr, ao situar o destino e a liberdade como conceitos complementares. A complementaridade deles é concebível dentro do entendimento de que a meta da vida – e consequentemente da Educação – é a *humanização do homem*, sendo esta entendida enquanto um processo mais complexo e sutil do que o mero amadurecimento biológico. Afinal, o homem não se expressa apenas em um dos múltiplos aspectos que o constituem (RÖHR, 2007). Logo, concebe-se que a meta educacional caracteriza-se pela *busca da integralidade* desses aspectos, no que estes têm de mais humano.

O ser humano, segundo esse prisma educacional em que nos ancoramos, é entendido enquanto ser multidimensional. Em sua Teoria da Multidimensionalidade do Ser Humano, da Educação e da Realidade, Röhr (2013a) nos aponta que o homem é constituído por dimensões básicas e dimensões transversais. Sem espaço para um amplo debate sobre essa teoria, dedicamo-nos à apresentação de seus aspectos mais gerais que engendram a concepção de homem que norteia o trabalho educativo.

Destarte, as dimensões básicas do ser humano, nas palavras de Röhr (2013a, p. 25), são aquelas que “constituem, na nossa percepção, efetivamente, o ser humano, que naturalmente pertencem a ele e que são indispensáveis para sua realização”. Nomeadamente, são cinco: a dimensão física, a sensorial, a emocional, a mental e a espiritual. A dimensão *física* é caracterizada por nosso corpo, por nossa corporalidade físico-biológica. A *sensorial* é caracterizada pelas sensações que temos a partir dos nossos cinco sentidos: o tato, a visão, o olfato, a audição e o paladar. Enfim, são nossas sensações físicas: calor-frio, dor-prazer, doce-amargo. A *emocional* envolve os “estados emocionais (medo, insegurança, euforia, apatia, tristeza, melancolia, impaciência, dispersão, solidão, saudade, indecisão, pessimismo, etc.) e suas respectivas movimentações e compensações” (RÖHR, 2013a, p. 25). A *mental* inclui, primeiramente, nosso lado racional e lógico no sentido mais restrito, ou seja, “aquela parte em que correspondemos, naquilo que pensamos, com todos os seres humanos, os pensamentos universais, formais (lógica, matemática)” (RÖHR, 2013a, p. 25-26); abrange também nossa capacidade de reflexão, na qual pensamos sobre as coisas e sobre nós mesmos, “a recordação e a memória, a imaginação e a fantasia, a compreensão e a criação de ideias e, finalmente, a nossa intuição, em que sabemos, sem poder justificar, em última instância, por que sabemos” (RÖHR, 2013a, p. 26). Já a dimensão *espiritual* é a mais difícil de identificar, e para conseguirmos nos aproximar de sua compreensão, nos deteremos, por ora, a ela.

Para compreendermos a dimensão espiritual como uma dimensão básica do ser humano, é preciso entender que existem elementos constitutivos do homem que não são contemplados por nenhuma das dimensões básicas apresentadas até então. Voltar-nos aos valores que consideramos propriamente humanos é uma forma de entender a distinção existente entre a dimensão espiritual e as demais: a liberdade, o amor, a amizade, a esperança, a fé, o diálogo, o belo, o justo, a verdade, o uno, etc. “O comum nesses conceitos é o fato de que a nossa razão não os esgota. A nossa emoção não os expressa de forma adequada. São conceitos que transcendem essas maneiras imanentes da realidade” (RÖHR, 2013a, p. 32).

Essa distinção, portanto, aponta para as dimensões imanentes (a física, a sensorial, a emocional e a mental) e a dimensão transcendente (a espiritual). Numa rápida contextualização do termo transcendência, Röhr (2013a) aponta que aquilo que é transcendente refere-se a algo que extrapolou/transcendeu algum limite. Nesse caso, temos evidências constantes das dimensões imanentes, podemos verificá-las empiricamente. Já a dimensão espiritual “transcende a realidade empiricamente verificável e nem por isso deixa de ser realidade para quem se volta para ela e se compromete com ela” (RÖHR, 2013a, p. 26).

Ou seja, ao falarmos sobre a dimensão espiritual, falamos sobre um aspecto do homem que é real, desde que ele se abra e se comprometa com essa realidade.

Basta pensarmos nos conceitos propriamente humanos citados acima para percebermos a existência dessa realidade que não se deixa apreender em sua totalidade por nenhuma forma imanente. Com isso, destacamos a importância da *dimensão espiritual* como *norteadora da existência humana*.

Nessa perspectiva, porém, o trabalho pedagógico não deve ser reducionista a ponto de abordar apenas a espiritualidade humana. Röhr (2007, 2013a) é enfático ao afirmar que a Educação que pretende contribuir para o desenvolvimento do ser humano – considerando a sua multidimensionalidade – deve buscar desenvolver proporcionalmente todas as suas dimensões. Educar, do ponto de vista da espiritualidade, implica no cuidado com o corpo, com as sensações, com as emoções e com as diversas formas de expressão de nossa mente. Enfatizar uma única dimensão humana incorre em um reducionismo que silencia a integralidade humana, a qual, uma vez silenciada, minimiza o lado mais sutil do homem: sua espiritualidade. Como afirma Röhr (2013a, p. 29), “o conceito de integralidade do ser humano que adotamos insiste no reconhecimento da importância específica de cada dimensão básica”³.

Ampliando a compreensão educacional que nos guia, trazemos uma importante distinção feita por Röhr (2013a, p. 29) sobre dois momentos distintos que nos ajudam a entender a noção de formação humana: a *hominização* e a *humanização*. Para esse autor, a hominização caracteriza o processo que se “impõe naturalmente das dimensões mais densas sobre as mais sutis”, ou seja, os processos de desenvolvimento “natural” do biológico, psíquico, emocional e cognitivo. Já a humanização, significa o “trabalho árduo de fazer valer a voz do lado mais sutil do ser humano: o espiritual. Sob esse ponto de vista, não negamos o lado espiritual como dimensão norteadora do processo de humanização” (RÖHR, 2013a, p. 29). Destacamos um trecho em que Röhr (2007, p. 57) especifica essa dupla compreensão do humano:

Sem dúvida, quando o homem nasce, ele já é um ser humano, no sentido de que ele pertence à espécie humana e traz por si só elementos de crescimento biológico, de amadurecimento psíquico e de desenvolvimento cognitivo, aos quais, no seu conjunto, podemos chamar de hominização, que de forma alguma esgota a realização das suas potencialidades humanas. A intenção educacional [*a humanização*] é tornar o homem homem, nesse segundo sentido, de desenvolver nele o que tem de mais humano e que não é simplesmente resultado da sua maturação natural. Isso não implica a crença de que a plena realização de todas as potencialidades humanas seja possível. Trata-se de um processo de aproximação.

³ Para maior compreensão da Teoria da Multidimensionalidade do Ser Humano e da Realidade, e de suas características educacionais, recomendamos a leitura de RÖHR, 2013a.

A Educação, desse modo, caracteriza-se por essa busca da plenitude humana – da sua integralidade – através do desenvolvimento de todas as suas dimensões de forma proporcional e equilibrada (RÖHR, 2007). Como vimos na citação acima, a humanização do homem é um processo de aproximação. E é aqui que destino e liberdade deixam de ser conceitos opostos para se tornarem complementares. Segundo Röhr (2007), o destino do homem é buscar sua plenitude; e na medida em que sua busca o aproxima de tudo aquilo que lhe é desconhecido, o homem não apenas se liberta do medo do que é estranho, mas se apropria dele, tornando o estranho algo próprio, familiar. Ou seja, na medida em que o homem realiza o seu destino⁴ – busca de sua plenitude – se vê cada vez mais livre. Como afirma Röhr (2007, p. 63):

Enquanto algo é estranho a nós, esse algo nos impõe um limite. Lutar contra o estranho nos faz reféns desse próprio estranho. As características do estranho induzem as estratégias de contraposição. Tornar-se mais livre é um critério para avaliar se houve ou não um processo de apropriação do estranho. Em outras palavras, ao tornar-nos mais plenos na inclusão daquilo que não nos é próprio, ganhamos mais liberdade. Dissolve-se aqui a contradição aparente entre destino e liberdade. Compreendendo o destino do ser humano como busca da plenitude, percebemos que ele não se opõe à liberdade, mas gera-a. Nessa compreensão, o destino é a nossa liberdade e a liberdade, o nosso destino. Abandonamos ao mesmo tempo a compreensão do destino como fatalidade e da liberdade como livre arbítrio.

Isso indica uma saída aos extremos condensados nas Teorias da Educação de Correspondência e de Irreverência, isto é, nem somos obrigados a corresponder a um sentido unívoco para todos, nem dispomos de total liberdade para construí-lo. Na concepção apresentada acima, cada ser humano tem dentro de si múltiplas dimensões que precisam ser desenvolvidas. Esse é o destino que cada um de nós tem de corresponder. Mas o que Röhr chama a atenção é que cada um possui um caminho próprio de realização de sua integralidade e, à medida que caminha pelas linhas tênues dessa realização, vê-se cada vez mais livre.

Explicitamente, notamos que o autor rejeita a ideia de um caminho unívoco a ser seguido por todos, bem como a ideia de que nossa liberdade se caracteriza como a ausência total de referências em relação ao sentido da vida. A partir dessas constatações, acreditamos que a teoria de Röhr não deixa brechas para posições autoritárias nem relativistas.

À vista disso, o objeto epistêmico próprio da Educação equivale à busca da integralidade do homem, à sua humanização. Dentro dessa perspectiva, a Educação é caracterizada como a Ciência que contribui para a formação humana do homem, para o seu desenvolvimento existencial. Podemos dizer que, na medida em que vivenciamos

⁴ Quando falamos em destino do homem, não nos referimos a um caminho único que serve a todos, mas ao caminho existencial específico de cada homem.

existencialmente as respostas às questões mais profundas de nossa existência, fortalecemos a nossa dimensão espiritual e o nosso eu mais íntimo, e nos tornamos mais livres. Nosso encontro e comprometimento com os valores propriamente humanos, com o nosso caminho, indicam o rumo que guiará o nosso desenvolvimento como seres únicos interligados uns aos outros e ao mundo. Sendo assim, o papel que cabe à Educação é ajudar o educando a encontrar o caminho que lhe é mais autêntico.

1.5 TRACEJOS DOS SENTIDOS DE UMA METODOLOGIA: interligações entre teoria, abordagem hermenêutico-fenomenológica, multidimensionalidade e pensamento buberiano

Nós não encontramos o sentido nas coisas, também não o colocamos dentro das coisas, mas entre nós e as coisas ele pode acontecer (BUBER, 2014, p. 72).

Nossa metodologia foi delineada a partir dos sentidos que surgiram durante a nossa pesquisa, inclusive daqueles oriundos das nossas vivências, leituras, reflexões e, também, dos encontros e desencontros que tivemos.

Nesse percurso de pesquisa, o nosso olhar se voltou para a palavra *teoria*, especialmente para a definição que nos permitiu compreendê-la como ato criador, não restrito aos limites e às cristalizações que algumas definições lhe atribuem. Assim, como já declaramos anteriormente, nossa compreensão sobre teoria se aproxima daquela apresentada por Gadamer (1993), que a entende não somente como ato contemplativo e passivo, mas como ato ativo, comprometido, no qual o teórico participa com toda a sua inteireza do processo reflexivo. Ou seja, enquanto um ato que exige daquele que teoriza um movimento composto por sua presença e pelo momento presente.

Comprendemos que essa concepção não situa a teoria como um construto meramente erigido a partir da singularidade daquele que teoriza, nem somente a partir daquilo que é observado através do exterior: teorizar significa o surgimento de um sentido a partir do encontro entre o ser do teórico e aquilo que ele observa, num momento específico situado no espaço e no tempo.

Dentro dessa noção mais ampla de teoria como ação criadora, outro estudioso nos diz que

[o homem] como um todo é um ser muito mais completo e complexo que um simples ente dotado de razão. Antes de ser um animal racional ambulante, o homem é um ser que permanentemente busca um sentido para si e para o mundo em que se vê envolvido. Que o homem, protagonista de todo ato teórico, não é um ser que só

possui cabeça, mas também corpo, coração... que manifesta paixões, desejos, angústias e sobretudo possui braços e mãos para agir. É por causa de tudo isso que *teoriza*. Não teoriza só porque pensa. Teoriza também porque sente, porque age. E seu ato teórico tem tanto a ver com seu desejo, sua paixão e sua ação do que com sua racionalidade. Vale dizer, sua capacidade para teorizar não implica apenas a condição pura e simples de poder elaborar ideias ou adquirir conhecimentos. Uma boa compreensão de teoria é algo mais profundo que imaginamos (PEREIRA, 1990, p. 14).

Imbuídos dessa compreensão de que uma teoria é algo mais complexo, que não está tão somente ligada à pura racionalidade, que necessita das outras dimensões do humano e que demanda nossa inteireza no momento presente, aproximamo-nos das tessituras de uma teoria da relação pedagógica em Martin Buber.

Também ressaltamos que, durante esse processo, aproximamo-nos de outras linhas teóricas que nos ajudaram a melhor compreender o nosso objeto. Por se tratar de uma pesquisa bibliográfica, a abordagem hermenêutico-fenomenológica foi de suma importância, visto que ela nos possibilitou uma aproximação – cada vez maior – aos horizontes que circunscreviam o nosso objeto, fazendo com que significações e experiências se retroalimentassem formando uma rede de sentidos sempre maior, mais complexa e sutil.

Autores como Emerich Coreth e Gadamer subsidiaram nossa compreensão e assunção das linhas hermenêuticas. Para Gadamer (apud FLICKINGER, 2014, p. 30), a hermenêutica é “uma prática, a arte de compreender e de fazer compreensível”; para Coreth (1973, p. 20), através dela, “o indivíduo se compreende pelo todo, e o todo pelo indivíduo”, denotando o imbricamento existente entre o pesquisador e o objeto de sua pesquisa.

À luz da hermenêutica, aproximamo-nos dos autores e das teorias estudadas, bem como compusemos a presente pesquisa a partir do desvelar dos seguintes horizontes, a saber: a) os principais conceitos afirmados por Buber; b) sua biografia; c) as afirmações dos teóricos buberianos; d) nossas vivências como educandos e educadores; e) a integralidade do ser humano; f) nosso entendimento sobre teoria.

Aprofundando a influência que a hermenêutica teve na composição desse trabalho, podemos dizer que, com ela, aprendemos também a nos aproximar dos trabalhos encontrados na revisão da literatura, levando em consideração as leituras prévias que tínhamos da obra de Buber e de sua biografia, além das nossas próprias influências e perspectivas. Assim, fomos ampliando nossos horizontes de compreensão.

Em relação à fenomenologia, baseamo-nos nos estudos de Antonio Rezende. Segundo esse autor, a preocupação da fenomenologia é apontar a complexidade dos fenômenos e, principalmente, a influência da existência humana na significação destes. Dessa forma,

entendemos que nossa compreensão dos estudos buberianos é uma compreensão discursiva, situacional, derivada da relação entre as estruturas das teorias estudadas e a nossa existência articuladora de sentido. A humildade e a potencialidade contidas nessa compreensão derivam do reconhecimento dos limites de nossa ação teórica sobre o tema, isto é, do entendimento de que o sentido próprio que alcançamos não define sua essência (REZENDE, 1990). Como afirma Rezende (1990, p. 17), a fenomenologia nos ensina que, mesmo tendo chegado a um sentido próprio acerca de um fenômeno, “há sempre mais sentido além de tudo aquilo que podemos dizer”.

Assim, concordamos com Lira (2015) quando diz que a hermenêutica e a fenomenologia são abordagens complementares, visto que a primeira nos possibilita um diálogo entre os textos e nossas experiências, enquanto a segunda nos incita a olhar os fenômenos por múltiplas lentes. Desse modo, a união dessas duas abordagens nos permite uma maior compreensão do fenômeno estudado. Para nós, a abordagem hermenêutico-fenomenológica se constituiu como uma lente formativa e metodológica que nos impediu de ficar presos a ideias pré-concebidas acerca do nosso objeto e do mundo.

Tendo em vista tudo o que pontuamos até o presente momento sobre a construção da nossa metodologia, é necessário explicitar que, se olharmos cuidadosamente, ela é perpassada pela noção de “multidimensionalidade”, haja vista que, para compreendermos a complementaridade entre presença e presente, a qual ancora a ideia de teoria, temos que levar em consideração a complexidade humana e suas múltiplas dimensões.

A multidimensionalidade não é apenas um termo que está sendo empregado em nossa metodologia, mas é uma teoria que subsidia toda a pesquisa. Já tecemos alguns comentários sobre essa teoria em tópicos anteriores, contudo achamos válido pontuar que ela nos permitiu compreender que cada dimensão humana é importante para a compreensão de vários horizontes. Para Cordeiro (2006, p. 92), “o horizonte é um ponto no qual nunca chegamos, mas ele existe, está lá diante dos nossos olhos, é um marco que orienta nosso agir”. Relacionando essas palavras de Cordeiro à Teoria da Multidimensionalidade, podemos dizer ainda que cada horizonte que vemos tem inúmeras dimensões confluindo para a sua formação e para o emergir dos sentidos.

Ainda sobre os tracejos de nossa metodologia, podemos dizer que ela tentou fugir de um construto doutrinário, pois, como diria o filósofo Olivier Reboul (1980, p. 24), “doutrinar não é apenas ensinar uma doutrina; doutrinar intencionalmente é ensinar o desprezo por todas as outras doutrinas”. Dessa forma, ao nos distanciarmos de uma doutrina também nos

aproximamos dos ensinamentos buberianos, pois assim afirmava Buber (apud SANTIAGO, 2008, p. 38):

Devo dizer mais uma vez: não tenho ensinamentos a transmitir. Apenas aponto algo, indico algo na realidade, algo não visto ou escassamente avistado. Tomo quem me ouve pela mão e o encaminho à janela. Escancaro-a e aponto para fora. Não tenho ensinamento algum, mas conduzo um diálogo.

No mais, toda a nossa metodologia procurou primar por uma abertura, uma flexibilidade que nos permitisse teorizar acerca de uma relação pedagógica em Buber, buscando não a cristalização do seu pensamento, mas a condução do leitor a um diálogo com a vivacidade de suas ideias. Por isso, foi tão importante a nossa aproximação com a noção criadora de Gadamer sobre teoria; com a exigência da abordagem hermenêutico-fenomenológica, a qual nos deixou atentos sobre o fato de que nosso olhar acerca dos horizontes nunca era suficiente para expressar todo o fenômeno; e com a compreensão de que a Teoria da Multidimensionalidade perpassa sutilmente cada horizonte desvelado e cada sentido assumido nessa pesquisa.

Sendo assim, podemos dizer que falar sobre uma teoria da relação pedagógica buberiana só foi possível porque nos ancoramos nessas linhas metodológicas. Depreendemos, então, que a ideia de teoria que alicerça a presente pesquisa, a abordagem hermenêutico-fenomenológica, a Teoria da Multidimensionalidade e o pensamento buberiano estão sutilmente interligados⁵.

Dessa maneira, seguem os quatro capítulos que resultaram do nosso caminhar metodológico: primeiro, abordamos a biografia e as influências que marcaram o pensamento de Martin Buber; depois, aprofundamos o seu pensamento educacional desde o processo educativo, passando pelo papel do educador e chegando à importância da Educação para a construção de uma comunidade autêntica; posteriormente, abordamos os horizontes de uma teoria da relação pedagógica de inspiração buberiana; e, por fim, apresentamos as nossas considerações finais.

⁵ Achamos que seria interessante um aprofundamento sobre essas interligações. No entanto, não foi possível realizar tal feito em virtude do tempo de pesquisa.

2 OS IMBRICAMENTOS ENTRE A VIDA E A OBRA DE MARTIN BUBER: as sementes, as raízes e os frutos de sua formação

O nome verdadeiro da concretude do mundo é: a criação confiada a mim, confiada a cada ser humano. Dentro dela nos são dados os signos da palavra que nos é dirigida (BUBER, 2014, p. 46).

Após a exposição dos elementos introdutórios que fundamentaram a presente pesquisa, achamos importante apresentar e aprofundar alguns elementos da vida e da obra de Martin Buber, filósofo e educador austríaco que escolhemos como principal teórico de nosso estudo.

Compreender a vida e a obra de um autor, segundo a abordagem hermenêutico-fenomenológica, exige do pesquisador uma abertura e um diálogo constante com os textos e com os contextos estudados, além da nossa própria complexidade.

Dessa forma, achamos pertinente destacar que os elementos biográficos apresentados logo abaixo constituem mais do que um mosaico da vida de Buber; constituem uma justificativa para a sua filosofia. A profundidade e a lucidez com as quais ele narrou alguns fragmentos autobiográficos nos fizeram perceber que ele partiu das experiências mais profundas de sua vida para elaborar uma reflexão filosófica mais geral. A coerência entre vida e obra, nesse pensador, conferiu à sua filosofia um lastro frutífero e singular, o qual tentamos tangenciar nas linhas que seguem.

Partindo dessa compreensão, buscamos refletir inicialmente sobre os elementos biográficos de sua vida, de forma a nos aproximar das influências que achamos fundamentais à sua filosofia. Posteriormente, apresentamos um aspecto teológico que embasa sua compreensão de homem e de mundo. Por fim, aprofundamos o entendimento sobre cinco elementos de sua filosofia que consideramos basilares para a compreensão de seu pensamento sobre o homem, a educação e o mundo. São eles: a) a base antropológica de sua teoria – o primado da relação (Eu-Tu e Eu-Isso); b) a especial tarefa do ser que cabe a cada ser humano; c) a singularidade de cada pessoa; d) a honestidade de cada pessoa; e) a noção de que tornar-se mais humano implica numa aproximação à singularidade própria, no sentido de tornar-se mais pleno, mais completo.

2.1 OS ELOS ENTRE A BIOGRAFIA E OS FUNDAMENTOS DA FILOSOFIA BUBERIANA

Os dogmas, as teorias, as grandes sínteses do pensamento, as grandes ‘revelações divinas’ compiladas em livros sagrados não poderão nos ensinar nada se nosso coração não for capaz de enternecer-se diante de um homem faminto, de uma criança chorando de abandono, de uma mulher violada, de um estrangeiro buscando um lugar para viver. O provisório da vida é o chão que pisamos e, é nele, que a fé e a esperança crescem. Por isso, a fé e a esperança nas coisas pequenas e aparentemente insignificantes nutrem a minha vida, fazem minha vida, sustentam minha vida (GEBARA, 2015, p. 37).

Difícil é a tarefa de quem precisa definir ou dar uma forma mais ou menos estática a elementos vivos da vida ou da obra de alguém, pois terá de se valer das palavras para conduzir seus interlocutores. Esse é o desafio que encontramos ao lidar com a vida e a obra de Martin Buber: o filósofo, o tradutor da bíblia, o líder espiritual, o pacifista, o neto, o filho, o esposo, o pai, o amigo, o avô, o mestre aconselhador, o educador, o escritor, o político, o cidadão do mundo, o homem.

Essas classificações, isoladas de suas respectivas contextualizações, nada dizem, nada contam, nada representam. É preciso contextualizar cada um desses aspectos se quisermos ter uma ideia da vivacidade de tais definições. Para elucidarmos alguns dos elementos que caracterizaram a sua vida, valemo-nos de uma afirmativa do próprio Buber sobre os dois caminhos possíveis para resgatar uma grande tradição de fé religiosa⁶ de seus escombros e levá-la novamente à luz; são eles: o primeiro é através da erudição histórica; o segundo, através da comunicação fiel de sua vitalidade e do poder de sua fé. Este último “deriva do desejo de transmitir à nossa época a força de uma vida de fé anterior e ajudar o nosso tempo a renovar seus vínculos quebrados com o Absoluto” (BUBER apud FRIEDMAN, 1993, p. 411, tradução nossa⁷).

Entendemos que esse último caminho deveria nos orientar na retomada de alguns elementos da vida de Buber, por acreditarmos que tais elementos são mais do que explicativos, que eles contêm o embrião de sua filosofia dialógica, a qual transcende o seu tempo, a sua época e acaba por influenciar diferentes gerações, perspectivas filosóficas e religiosas.

Sabemos que resgatar e comentar a vida e a obra de um ser humano não é o mesmo que resgatar e comentar uma grande tradição religiosa, mas acreditamos que essa é uma forma apropriada de respeitarmos e elucidarmos sua filosofia da concretude. Nesse sentido, Maurice

⁶ Nesse caso específico, trata-se do Chassidismo: “Chama-se chassidismo (de *chassid*: devoto à religião) o grande movimento místico-religioso que começou no judaísmo do Leste Europeu em meados do século XVIII”, do qual Buber fez parte (BUBER, 2011, p. 20).

⁷ “[...] deriva del deseo de transmitir a nuestra época la fuerza de una vida de fe anterior y ayudar a nuestro tiempo a renovar sus vínculos rotos con lo Absoluto”.

Friedman (1993, p. 411, tradução nossa⁸) – talvez o melhor biógrafo de Buber – nos indica que tal caminho, em relação à tradição religiosa, requer

um conhecimento adequado da tradição com todas as suas vinculações espirituais e históricas, mas não é necessário expor todas, mas só uma seleção daquelas que encarnam o elemento vitalizador, uma seleção baseada não na erudição objetiva, mas sim na ‘confiabilidade da pessoa que a realiza rente aos critérios [...]’.

Assim, a apresentação que realizamos sobre a vida e a obra de Martin Buber seguiu na tentativa de “encarnar o elemento vitalizador” das influências, das ações e do seu legado para a humanidade (do ponto de vista da Educação), segundo o que estudamos, o que pesquisamos e o que nos afetou como seres em formação.

Mordechai Martin Buber nasceu em Viena, no ano de 1878, e teve uma infância difícil, marcada pelo abandono de sua mãe, que fugiu para a Rússia quando ele tinha apenas três anos, sem dar qualquer explicação à criança. Parecia que, desde cedo, o paradoxo já se fazia presente em sua vida, posto que o “desencontro” com a sua mãe foi o que levou o pequeno Buber a morar com seus avôs, duas pessoas que o influenciaram de forma decisiva (assim como o fatídico abandono de sua mãe).

Se, por um lado, o desencontro com sua mãe foi uma sombra em sua vida que o fez se dedicar à temática do encontro inter-humano; por outro, o encontro com seus avós também marcou profundamente o seu ser-no-mundo. A avó, Adele Buber, o influenciou através do amor à palavra legítima, do proferir algo verdadeiro; o avô, Salomon Buber, um filólogo, o influenciou com a sua dedicação aos estudos, com o seu conhecimento linguístico e com o seu contato com o vasto mundo da linguagem. Nos dizeres do próprio Buber (1991, p. 10), “o avô era um verdadeiro filólogo, um ‘amante da palavra’, entretanto, o amor da avó à palavra legítima atuava mais forte sobre mim que a sua, por ser este amor tão espontâneo e tão devotado”.

A leitura dos trabalhos que investigam a perspectiva educacional de Buber – encontrados em nossa revisão da literatura – apontou para a importância dessa herança de seus avôs. Da sua avó, vimos destacar-se a palavra legítima que se profere verdadeiramente diante do outro; palavra essa que não pode ser parafraseada. Já a herança do seu avô, nas obras investigadas, se fez de forma mais indireta, posto que, ao propiciar o contato de Buber com diversas línguas (alemão, hebraico, iídiche, polonês, inglês, francês, latim, espanhol, grego, holandês e outras), o fez chegar ao entendimento do que é dialógico. Ao imaginar

⁸ “Este enfoque requiere un conocimiento adecuado de la tradición con todas sus vinculaciones espirituales e históricas, pero no es necesario exponerlas todas sino sólo una selección de aquellas que encarnan el elemento vitalizador, una selección basada no en la erudición objetiva sino en la ‘fiabilidad de la persona que la realiza frente a los criterios [...]’”.

conversas entre pessoas que falavam idiomas diferentes, Buber entendeu que havia uma grande tensão entre o que um falava e o que o outro entendia, principalmente pela falta de expressões adequadas na tradução de um idioma para o outro. A partir dessa constatação, Friedman (1993, p. 18, tradução nossa⁹) aponta que

aqui está contida a essência da compreensão dialógica, não como definição precisa, comunicação técnica nem empatia subjetiva, mas como ‘inclusão’¹⁰: vivenciar o outro lado da relação sem perder consciência do próprio, nem da tensão polar entre o próprio e o outro.

Além dessas influências, destacamos o lado religioso de seus avós, que eram judeus. Assim, o judaísmo foi outro elemento norteador da vida e da obra de Buber. Aachamos interessante perceber como sua filosofia está diretamente ligada a suas vivências. Fica perceptível, a partir do que expomos acima, que o ser filho e o ser neto foram importantes para o futuro homem e filósofo. Os imbricamentos entre suas vivências e a composição de seu pensamento filosófico foram constantes em sua vida, ou seja, seus encontros e desencontros lhe possibilitaram pensar sobre elementos frutíferos que compuseram sua antropologia filosófica.

A profundidade com que os acontecimentos de sua vida o marcaram diz muito sobre a “confiabilidade” que lhe cabe. Assim, no sentido de aprofundar a coerência que se estabeleceu entre sua vida e sua obra, achamos pertinente apresentar um outro lado de Buber: o filho, na relação com seu pai – Karl Buber. Apesar de ter sido criado – em boa parte de sua infância e adolescência – por seus avós paternos, Buber e seu pai tinham uma relação próxima. Nela, conseguiu perceber o essencial que emanava de seu pai: “o verdadeiro contato humano com a natureza, um contato ativo e responsável” (BUBER, 1991, p. 14). Karl Buber se dedicou, desde muito cedo, à agricultura; por isso, entendia muito bem sobre as técnicas de seu ramo. Mas não foi isso que “saltou à vista” de Buber. O contato íntimo que seu pai estabeleceu com todos aqueles que dependiam dele (FRIEDMAN, 1993) – os animais, as plantações e os trabalhadores que o ajudavam – emanava a imediatez de um homem que se relacionava de forma direta, sincera e ativa com aqueles com os quais convivía (incluindo os seres da natureza). Veremos mais adiante que a “imediatez” é outro conceito importante para a filosofia dialógica de Buber, com sérias implicações para a relação pedagógica.

⁹ “[...] aquí está contenida la esencia de la comprensión dialógica, no como definición precisa, comunicación técnica ni empatía subjetiva sino como “inclusión”: vivenciar el otro lado de la relación sin perder conciencia del propio ni de la tensión polar entre el propio y el otro”.

¹⁰ “Inclusão” foi a palavra utilizada na tradução espanhola para o termo original em alemão *Umfassung*, fundamental para o entendimento da filosofia dialógica de Buber.

Por falar em relação pedagógica, foi na escola que o aluno e menino Buber aprendeu uma forte lição sobre o que não deve constituir o propriamente educacional: o desrespeito às individualidades que se apresentam nessas relações educativas. Explicando melhor a assertiva, é importante enfatizar que Buber estudou numa escola onde a maioria dos alunos era polonesa e católica, enquanto poucos eram judeus (como ele). A escola, portanto, cultivava hábitos católicos cotidianamente. Os professores e a maioria dos alunos faziam o sinal da cruz e rezavam em voz alta todos os dias, de pé, antes do início das aulas. Havia até um crucifixo na parede. Buber e os outros judeus que existiam na sala, porém, não participavam desse ritual. Segundo o próprio Buber, não havia ódio dos professores ou dos alunos católicos para os alunos judeus. Havia, sim, certa tolerância; um ambiente de “mútua tolerância sem mútuo entendimento” (BUBER, 1991, p. 15).

Até esse ponto da história, não nos parecia existir algo que o tivesse marcado no sentido de desrespeito à individualidade; afinal, os judeus eram aceitos na sala de aula. Porém, destacamos um trecho da fala de Buber (1991, p. 15-16) que elucida o aprendizado que perdurou por toda a sua vida a partir dessa relação pedagógica:

[...] em mim, a obediente permanência em pé, diária, na sala em que ressoava a oração desconhecida, produzia algo pior que um ato de impaciência poderia ter produzido. Éramos como convidados forçados, objetos, que tinham de participar numa cerimônia religiosa, na qual nenhuma parcela de minha pessoa podia ou queria participar, e isto, durante oito anos, manhã por manhã. Isto gravou-se no mais profundo do ser daquele rapaz. Nunca se fez nenhuma tentativa de converter qualquer um de nós, alunos judeus; e, apesar disto, a minha antipatia por qualquer missão radica-se nas experiências daquela época. Não apenas contra a missão cristã entre os judeus, mas contra toda ação missionária entre homens que possuem uma fé independente.

Interessante é perceber todos os elementos fundamentais que passaram de forma “silenciosa” nessa longa relação pedagógica. O aprendizado de Buber nos indica a importância primordial do respeito à diversidade humana. E o respeito, na perspectiva buberiana, é algo muito mais amplo que a simples tolerância, tem a ver com a inclusão buberiana, a *umfassung*, com o experimentar o lado oposto, a situação daquele que está em relação comigo. Nesse caso específico, o eu educador poderia ter buscado “incluir” os alunos judeus se se propusesse a sentir, desde o seu ser educador, o que sentiam os educandos judeus. Por isso que o aprendizado profundo de Buber nessa relação pôde ser representado numa “antipatia por qualquer missão¹¹ ou ação missionária” entre homens: para educar, é preciso mais que a simples tolerância, que o simples respeito.

¹¹ O termo missão, utilizado por Buber, significa, basicamente, qualquer pregação com o intuito de converter o outro a uma doutrina ou a uma causa.

Nessa passagem da vida de Buber, vimos refletidos alguns fracassos educativos. No caso do aluno Buber, o êxito demandava do educador uma busca por perceber seus alunos a partir deles mesmos, de suas essências. Esse “detalhe” na relação pedagógica pode implicar em danos e perdas profundos em termos existenciais para os educandos.

Outro aprendizado profundo que Buber teve na escola, enquanto aluno, foi sobre a obediência às normas. Por mais que ele tenha sido um homem religioso, um líder espiritual do povo judeu, isso não implica dizer que a norma, para ele, devesse ser obedecida cegamente. Tal afirmativa encontra respaldo na seguinte situação vivenciada na escola por ele, que na época tinha 12 anos. Em sua sala de aula, dois meninos faziam mímicas que, com o passar do tempo, assumiram um caráter sexual, alterando o tom do ambiente pedagógico. Esses meninos, porém, nunca foram pegos pelos professores ou dedurados pelos demais alunos. Certo dia, o diretor da escola chamou Buber e, apelando “gentilmente” para o “bom menino que o ajudaria”, pediu que apontasse os garotos que fizeram tal espetáculo. Ele se negou a entregá-los. O diretor, então, falou num tom mais amável ainda, mais sereno, buscando persuadi-lo. Ele, porém, teve uma crise de choro e desmaiou, sem ter entregado seus colegas de sala.

O que deriva dessa história é o fato de que, às vezes, nos encontramos em situações que se configuram conflituosas com os nossos princípios. No caso de Buber, a norma, a obrigação – apresentadas pela situação – era que ele entregasse o nome dos meninos que faziam graça em sala de aula. Porém, seus princípios diziam o contrário. O que fazer quando há o choque entre nossos princípios e a realidade na qual estamos conectados? Por um lado, respeitar os próprios princípios poderia causar um enorme embaraço e algum problema com a instituição escolar, com repercussões até para a sua família. Respeitar as normas exigidas pelo diretor, por outro lado, afetaria o seu senso de justiça e os princípios que o orientavam em sua vida. Essa primeira situação problemática entre o mundo interior (seus princípios) e o mundo exterior (as exigências do diretor da escola), fez com que Buber começasse a entender o que é exigido do homem na concretude da sua existência. Em suas palavras,

com esse choque da minha infância começou uma longa série de experiências que me ensinaram a compreender a relação problemática entre o princípio e a realidade e assim me revelaram a essência da verdadeira norma, que pede não a nossa obediência, mas a nós mesmos (BUBER, 1991, p. 18).

Esse foi um aprendizado marcante, tanto que, em sua vida adulta, Buber teve alguns problemas com judeus mais ortodoxos que o repreenderam por defender o diálogo entre judeus e árabes. Nessa ocasião, Buber havia se posicionado contrário à pena de morte imposta

a vinte e três árabes acusados pelo assassinato de judeus. O que houve foi que Buber se fez coerente e afirmou que a violência não contribuiria para o tão desejado renascimento do povo judeu e que a “educação e a persuasão só dão frutos a longo prazo, enquanto que a pena capital converte os réus em ‘mártires’ aos olhos de seu grupo [...]” (BUBER apud FRIEDMAN, 1993, p. 294, tradução nossa¹²). Revela-se aqui mais um elemento importante para a compreensão de sua filosofia: a “autoridade superior do aqui e agora” (FRIEDMAN, 1993).

Continuando a apresentação dos elementos relevantes da vida de Buber para a compreensão de sua filosofia, achamos pertinente comentar dois acontecimentos filosóficos que influenciaram sua compreensão do mundo e da existência. Trata-se de duas obras diferentes: uma de Immanuel Kant e outra de Friedrich Nietzsche¹³. Antes, é essencial dizer que a época em que teve contato com tais obras, Buber tinha, respectivamente, quinze e dezessete anos. Nessa época, o jovem Buber experimentava uma angústia muito grande ao pensar nos limites do espaço e do tempo: haveria um princípio e um fim das coisas existentes? Ou haveria apenas o ilimitado?

A questão sobre o tempo angustiava ainda mais Buber porque o jovem queria apreender o decorrer total do mundo no qual habitava. Teria tudo começado em algum ponto? Ou não? De uma forma ou de outra, ambas as questões eram impossíveis de serem respondidas pela razão humana; traziam, portanto, a desesperança. Foi então que, aos quinze anos, Buber conheceu a referida obra de Kant, na qual este afirmava que o espaço e o tempo “não eram mais do que condições formais da nossa sensibilidade”, “não qualidades reais que pertenciam às coisas em si mesmas”, mas sim, “meras formas da nossa intuição sensível¹⁴” (KANT apud BUBER, 1991, p. 22). Nessa obra, então, Buber pôde entender que essas eram questões insolúveis por suas naturezas, mas que, ainda assim, havia uma razão para se sentir livre:

Esta filosofia exerceu um grande e inquietante efeito sobre mim. Eu não precisava mais, atormentado, procurar questionar o tempo sobre o seu fim, ele não se impunha a mim, ele era meu, pois era “nosso”. [...] O presente de então, de Kant a mim, foi a liberdade filosófica. (BUBER, 1991, p. 22)

Dois anos depois, Buber teve contato com a referida obra de Nietzsche. Na obra, Nietzsche retratou a questão do tempo como um “eterno retorno do mesmo”, “uma infinita

¹² “La educación y la persuasión suelen rendir frutos a largo plazo, mientras que la pena capital convierte a los reos en ‘mártires’ a los ojos de su grupo [...]”.

¹³ Respectivamente, a primeira é “*Prolegômenos a toda metafísica futura*” e a segunda é “*Assim falava Zaratustra*”.

¹⁴ É importante ressaltar que a intuição, para Kant, assume o sentido de percepção sensível.

série de durações finitas de tempo, que se igualam umas às outras em tudo, de forma que a fase final da duração de tempo torna-se a sua própria fase inicial” (BUBER, 1991, p. 23). Embora Buber não concordasse com essa concepção, ele afirmou que ela exerceu uma “sedução negativa” em sua existência. Que essa filosofia atuou não apenas subversivamente, como também o arrebatou para um “reino de uma sublime fumaça” da qual Buber só conseguiu escapar definitivamente anos depois, quando ele alcançaria “o caminho de uma certeza do real” (BUBER, 1991, p. 21).

Desse embate entre as influências dos dois filósofos na vida de Buber, à altura de sua juventude, permaneceu o aprendizado de que a sedução negativa pode atrapalhar o caminho de evolução do ser humano nesse mundo. Isso porque Buber não concordava com a proposição de Nietzsche, mas, talvez pelo pathos “dionisíaco” presente na obra deste filósofo, sua influência se fez a ponto de aprisionar o jovem Buber no que tange à questão da eternidade. Como o próprio Buber (1991, p. 24) afirma: “O fato de me ter permanecido fechado o acesso a este caminho¹⁵ é atribuível, em grande parte, àquela sedução do ‘Zaratustra’”.

Outra influência decisiva pode ser atribuída à sua cidade natal – Viena. É importante lembrar que Buber nasceu e passou a primeira infância nessa cidade, tendo que se mudar – depois da separação de seus pais – para a cidade de seus avós paternos, Lviv (então capital da Galícia). Após longo período morando com seus avós, Buber voltou a Viena para cursar seu primeiro ano de estudos universitários. Dessa época, destacamos três influências: a cidade em si, os seminários na Universidade de Viena e o teatro municipal. Da cidade, Buber aprendeu a “aceitar o mundo e deixar-se aceitar por ele” (BUBER, 1991, p. 25). Dos seminários na Universidade, mais do que dos ilustres intelectuais, Buber havia sido afetado pela relação existente entre alguns professores e seus alunos. O fato de alguns dos seus professores participarem dos seminários com humildade – trocando perguntas e respostas com seus alunos de maneira livre – o afetou. Em suas palavras: “Tudo isto abriu para mim, mais intimamente que qualquer um dos livros lidos, a verdadeira realidade do espírito, como de um ‘entre’” (BUBER, 1991, p. 25). Já no teatro municipal, ao observar algumas encenações, pôde sentir uma linguagem verdadeira, a palavra humana “corretamente pronunciada” naquele acontecimento que se sucedia no aqui e agora de sua observação.

¹⁵ O caminho da eternidade, numa perspectiva influenciada pela filosofia de Kant: eternidade que é “incompreensível em si, que despede o tempo e nos coloca naquela relação com ele que denominamos existência. Para quem reconhece isto, a realidade do mundo não mostra mais nenhum aspecto absurdo e inquietante: porque é eternidade” (BUBER, 1991, p. 24).

Esses aprendizados estão interligados na perspectiva do inter-humano¹⁶ e da mutualidade – elementos da filosofia buberiana. Expliquemos: em Viena, Buber aguçou a percepção sobre a importância do inter-humano, o “entre existencial” que pode surgir entre dois seres que se voltam essencialmente um ao outro. Sob a atmosfera de sua terra natal, especificamente na relação educativa estabelecida durante os seminários, Buber percebeu que o “entre” corresponde à verdadeira realidade do espírito. O aprendizado a partir do teatro foi como um complemento, pois a palavra humana corretamente pronunciada é entendida como um acontecimento entre duas pessoas. Desde então, ele passou a escutá-la. Como diria Friedman (1993, p. 25, tradução nossa¹⁷),

a língua viva iluminava para ele a existência humana como tal e assim se converteu em um dos caminhos que conduziam ao Eu e Tu. Esta realidade da língua falada como acontecimento tinha para Buber uma íntima relação com Viena. Depois de aprendê-lo no teatro, podia escutá-lo pela rua [...].

Outra influência importante na vida e na obra de Buber foi o Chassidismo¹⁸, movimento religioso judaico que se caracterizou pela ênfase atribuída à simplicidade, à devoção diária, à concretude de cada momento e à santificação de cada ação humana; preceitos que permitiram a Buber encontrar a orientação necessária para se compreender como ser-no-mundo (VON ZUBEN, 2004).

O primeiro grande impacto causado pelo chassidismo em Buber se deu em sua primeira infância quando, levado por seu pai, conheceu, maravilhado, a realidade comunitária que pulsava na comunidade chassídica de Sadagora. O segundo – e definitivo – impacto se deu em sua juventude, quando ele buscava entender e situar a sua existência nesse mundo.

As recordações deste [primeiro] encontro desvaneceram através dos anos até que à procura de raízes e de sua auto-afirmação encontrou-se com o movimento sionista que representou um retorno ao judaísmo na vida de Buber. Foi então que um livro, *Testamento de Israel Baal-Schen-Tov* caiu-lhe às mãos e sua leitura fê-lo experimentar a alma hassídica; nessa época ele vislumbrou o significado primitivo de ser judeu. “Eu via aberto a mim”, diz Buber, “o judaísmo como religiosidade, como piedade, como Hassidismo. As imagens de minha infância, a lembrança do tzadik e de sua comunidade me iluminaram e me levantaram, e reconheci a ideia do homem perfeito. Ao mesmo tempo descobri a vocação de proclamar isto ao mundo” (VON ZUBEN, 2004, p. 26, grifos do autor).

¹⁶ Tema importante na filosofia dialógica de Buber, tanto que ele escreveu um ensaio sobre os “Elementos do Inter-humano”.

¹⁷ “La lengua viva iluminaba para él la existencia humana como tal y así se convirtió en uno de los caminos que conducían al Yo y Tú. Esta realidad del lenguaje hablado como suceso tenía para Buber una íntima relación con Viena. Después de aprenderlo en el teatro, podía escucharlo por la calle [...]”.

¹⁸ Alguns tradutores escrevem “Hassidismo”, outros escrevem “Chassidismo”. Nesse sentido, é comum encontrarmos – nas citações – ambas as grafias, bem como seus derivados (hassídico ou chassídico). Na presente pesquisa, optamos pela última forma.

Contrários à ortodoxia dos demais rabis judaicos, os rabis chassídicos – os *tzadikim*¹⁹ – se caracterizavam pelos fortes vínculos que constituíam junto aos seus discípulos – os *chassidim*²⁰. Essa afirmação se sustenta principalmente pelo fato de que o chassidismo sobreviveu, basicamente, graças à força que derivou desses vínculos; força essa que era transmitida de geração em geração, entusiasticamente pelos *chassidim*, que testemunhavam e participavam das vidas de seus mestres.

Baseados na concepção de que Deus se faz presente no mundo através das criaturas e dos seres que vem ao nosso encontro, os chassídicos defendem enfática e vivamente que cada momento de nossa existência é uma oportunidade para permitirmos a entrada de Deus nesse mundo. Segundo esse preceito, Deus quer chegar ao mundo através do homem, através da santificação de sua ação cotidiana diante daquela realidade concreta que o confronta, que o exige. Assim, a existência humana é concebida em sua face ética e responsável.

A partir dessa influência, Buber identificou no *tzadik* “o verdadeiro guia de uma verdadeira comunidade” (BUBER, 1991), o ser responsável por encaminhar outros seres à busca e à assunção de suas existências próprias, por encaminhá-los ao encontro autêntico com as demais centelhas divinas espalhadas na terra.

Quando criança recebi um retrato do *tsaddik* e pressenti através da sua realidade a pura ideia, a ideia do verdadeiro guia de uma verdadeira comunidade. Entre a juventude e a idade adulta, esta ideia se revelou para mim, pelo conhecimento da doutrina hassídica, como a ideia do perfeito, Deus na terra de homens em realização (BUBER, 1991, p. 37).

A realidade concreta, palpável e, ao mesmo tempo, divina, retratada pelo chassidismo, fez com que Buber entendesse a função vital desse mestre na vida de seu discípulo: fazer-se presente e responder às suas demandas com a força que emana de sua singularidade, encaminhando-o ao encontro com sua própria essência, a qual deve ser reconhecida e exercida diante de um mundo que se apresenta cotidiana e concretamente a ele.

Sobre a força da influência chassídica na vida de Buber, von Zuben (2004, p. 29) nos diz que “o Hassidismo foi o farol convidativo, decisivo e provocador de uma tomada de consciência da tarefa e do sentido da existência humana no mundo”.

Dessa forma, podemos concluir dois elementos importantes: que Buber não apela para a religião para sustentar seu pensamento filosófico e que ele não reivindica para si mesmo o papel do *tzadik*. Pensado a partir da filosofia buberiana, o chassidismo se caracteriza como fonte de inspiração a direcionar o ser humano à busca de si próprio e aos encontros com os

¹⁹ Esses são os líderes espirituais do Chassidismo. Individualmente, são chamados de *tzadik* (*tsaddik* ou *zaddik*).

²⁰ Nome atribuído aos discípulos do Chassidismo. Individualmente, são conhecidos como *chassid* (ou *hassid*).

demais seres do mundo. Já os tzadikim apresentados nas lendas chassídicas constituem uma espécie de inspiração pedagógica; isso porque eles são educadores extraordinários, especiais; tanto que, nas lendas, possuem, muitas vezes, poderes advinhatórios – elemento que Buber não atribui a si mesmo. O filósofo do diálogo, por sua vez, percebe-se como um educador ordinário, comum, situado em um contexto cotidiano específico.

Em sua condição de educador comum, Buber não se furtava a considerar seu papel diante da concretude do mundo. Expliquemos: partindo da inspiração pedagógica encontrada nos tzadikim, Buber se cobrava seriamente em relação a sentir profundamente a outra pessoa que o interpelava; só assim ele poderia respondê-la autenticamente. Para que ele chegasse a esse entendimento, um evento em sua vida foi determinante.

Esse evento de fundamental importância para a compreensão da obra buberiana foi o encontro com *Méhé*, um jovem que, como tantos outros, havia procurado Buber como a um oráculo para ter uma orientação para sua vida. Porém, antes de falar sobre o encontro entre ambos, e, principalmente, seus desdobramentos, precisamos contextualizar a época histórica e a noção de religiosidade que Buber tinha.

Em 1914 teve início a Primeira Guerra Mundial, na qual a Alemanha estava inserida. Essa foi uma época caracterizada pelo surgimento de um nacionalismo alemão, tendo em vista que os ânimos estavam muito exaltados no conflito com a então arquiinimiga França. A juventude alemã, incluindo os judeus, era incitada a morrer pela nação; mas, para os judeus, pairava no ar uma séria questão: até onde eles se identificavam com a Alemanha e seus valores? Essa foi uma época de muita pressão para os judeus, tendo em vista que suas exigências representavam o afastamento do judaísmo e suas origens. Aos jovens judeus restava o seguinte pensamento: até que ponto tenho que me identificar com o nacionalismo alemão?

Alguns meses antes da guerra, Buber havia recebido a visita de um reverendo e amigo em sua casa, o qual veio lhe profetizar sobre a guerra. Após o encontro, e sob a sombra de uma guerra mundial, Buber foi indagado pelo reverendo: Crê em Deus? A resposta de Buber veio de forma a confortar o amigo, no sentido de que ele não precisaria se preocupar com Buber. Ao deixar seu amigo na ferrovia, Buber pôs-se a pensar até responder verdadeiramente para si à pergunta feita pelo reverendo. Dessa reflexão profunda, Buber afirma que viu aparecer em seu espírito, palavra por palavra, sem haver sido formulada por ele, a seguinte resposta: “Se crer em Deus significa poder falar *sobre* Ele na terceira pessoa, então *não* creio em Deus. Porém, se crer Nele significa poder falar *com* Ele, então sim, creio em Deus”

(BUBER apud FRIEDMAN, 1993, p. 94-95, grifos do autor, tradução nossa²¹). A essa compreensão sobre sua crença em Deus, somam-se as seguintes palavras que também apareceram em seu espírito:

O Deus que dá a Daniel essa presciência deste momento da história humana, a véspera da “guerra mundial”, tanto que seu lugar indicado na marcha das idades se pode predeterminar, não é meu Deus, não é Deus. Porém o Deus a quem Daniel roga no momento de seu sofrimento é meu Deus, o Deus de todos (BUBER apud FRIEDMAN, 1993, p. 95, tradução nossa²²).

Esse acontecimento foi importante para que Buber se aproximasse de um conceito central em sua obra: o Tu Eterno. Porém, essa compreensão sobre o Tu Eterno teve início a partir do encontro com o jovem Méhé. Na época em que a Primeira Guerra começou, Buber (1991, p. 42) compreendia a experiência religiosa como “a experiência de uma alteridade que não intervinha no contexto da vida”, uma experiência apartada do cotidiano. Friedman (1993) nos relata que essa experiência era materializada nas manhãs de “júbilo religioso”, na qual Buber passava horas de êxtase místico. Certo dia, porém, após uma manhã de júbilo religioso, Buber recebeu a visita do jovem Méhé.

Buber (1991, p. 43) afirma que recebeu esse jovem como recebeu vários outros jovens que o procuravam, com uma “amistosa mostra de boa vontade”, tratando-o com o mesmo cuidado, conversando de forma atenciosa e franca. Porém, o próprio Buber (1991, p. 43) adverte sobre esse encontro: “[...] só deixei de adivinhar as perguntas que ele não colocou”. Isso porque soube, dois meses depois, que o jovem Méhé havia morrido.

Retomando o contexto angustiante da Primeira Guerra e a pressão que sofriam os jovens judeus, Méhé havia procurado Buber, certamente, porque estava angustiado com toda a situação que se apresentava a todos os judeus naquele momento. Assim, Buber reconhece que falhou com Méhé; não formalmente, visto que o recebeu e o tratou com cordialidade; mas existencialmente: “O que esperamos quando estamos desesperados e mesmo assim ainda nos dirigimos a uma pessoa? Talvez uma *presença* através da qual nos é dito que o sentido todavia existe” (BUBER, 1991, p. 43, grifo nosso).

Destacamos a palavra presença na fala de Buber porque ela representa a conversão vivenciada pelo filósofo a partir desse encontro. Nesse momento decisivo, Buber abandonou o “religioso” (ou foi abandonado por ele), que até então se apresentava nas elevações espirituais

²¹ “Si creer en Dios significa poder hablar *sobre* él en tercera persona, entonces *no* creo en Dios. Pero si creer en él significa poder hablar *con* él, entonces *sí* creo en Dios”.

²² “El Dios que da a Daniel esa presciencia de este momento de la historia humana, la víspera de la ‘guerra mundial’, tal que su lugar indicado en la marcha de las edades se puede predeterminar, no es mi Dios, no es Dios. Pero el Dios a quien Daniel ruega en el momento de su sufrimiento es mi Dios, el Dios de todos”.

a outros mundos e outras realidades apartadas da concretude cotidiana. Sobre esse acontecimento, achamos pertinente deixar o próprio Buber (apud FRIEDMAN, 1993, p. 43, grifos nossos) especificar o que lhe aconteceu:

Desde então eu abandonei aquele “religioso” que não é nada mais que exceção, retirada, saída, êxtase; ou ele me abandonou. Eu não possuo nada além do cotidiano, do qual eu nunca sou retirado. O mistério não se abre mais, ele se subtraiu ou fixou domicílio aqui, onde tudo acontece como aconteceu. Eu não conheço mais nenhuma plenitude além daquela de cada hora mortal, de *exigência* e *responsabilidade*. Longe de estar à altura dela, eu sei, porém, que sou solicitado pela exigência e posso responder à responsabilidade, e sei quem fala e quem exige resposta.

Esse último relato biográfico é, em nosso ponto de vista, fundamental para a compreensão da profundidade ética que cerca esse filósofo, líder espiritual, educador e ser humano. Trouxemos essa “conversão” por último porque ela representa um elemento importantíssimo para a compreensão da relação educativa: o fazer-se presente por parte do educador. É esse elemento que nos permite compreender o porquê Buber não apela para a religião, nem se coloca como um educador extraordinário: ele chama a nossa atenção para a concretude dos encontros cotidianos, para a importância vital deles.

Entendemos, assim, que essa conversão de Buber à concretude do cotidiano – onde a única plenitude que se conhece é aquela de “cada hora mortal”, de exigência e de responsabilidade – abriga sérias e profundas contribuições ao campo educacional, na perspectiva em que a Educação é entendida como processo pelo qual o ser humano desenvolve sua humanidade.

Pensando o objeto de nosso trabalho – a relação pedagógica a partir da filosofia buberiana –, entendemos que a exigência e a responsabilidade por cada hora mortal implicam no comprometimento do educador para com as existências complexas de seus educandos. Para nós, educadores, esse é um ponto de partida que nos leva a pensar em uma humanidade mais solidária, coesa e coerente.

Nesse sentido, achamos pertinente salientar que as obras de Martin Buber podem ser caracterizadas por sua devoção à práxis filosófica do encontro inter-humano, sendo este baseado nos valores propriamente humanos e realizado na concretude do cotidiano. Nesse sentido, von Zuben (2004, p. 22) afirma que

[...] de modo geral, não é difícil constatar que as obras de Buber revelam um profundo compromisso com a vida. A vida é realizada e confirmada somente na concretude do ‘cada dia’. Segundo Buber, o projeto da filosofia é explicitar a concretude vivida da existência humana a partir do próprio interior da vida.

Esse comprometimento existencial de Buber com sua filosofia, com a concretude da vida e com aqueles que se lhe faziam presentes em diferentes encontros constitui o seu legado

profundamente ético e humano, o que, em nossa compreensão, corresponde ao principal fruto de sua formação e, ao mesmo tempo, à sua grande contribuição à humanidade.

O encontro com Méhé nos possibilita, por fim, a compreensão de que Buber se distancia tanto de uma educação religiosa, quanto de uma automistificação. O que apreendemos desse ser singular – e ao mesmo tempo comum, ordinário – é que o educador não é um ser extraordinário, perfeito, de outro mundo. A figura do tzadik, portanto, nos dá dicas sobre o comportamento pedagógico, mas Buber nos alerta que não devemos imitá-los. É justamente por enxergar o educador em sua condição singular e ordinária que encontramos um lastro para justificar uma teoria pedagógica.

Nem todos os pensadores apontam os momentos biográficos que provocaram uma reviravolta em suas teorias ou filosofias; em Buber, por outro lado, tal imbricamento é intensamente marcante, lícido, definitivo. Ele parte de suas experiências mais profundas para sistematizar o seu pensamento; e essa é a força que emana de sua filosofia.

Apontados os horizontes de influências e aprendizados que Martin Buber teve em sua vida, ou seja, contemplada a abordagem dos elementos significantes de sua formação, achamos importante discorrer sobre cinco temas específicos de sua filosofia (a base antropológica do pensamento buberiano; a especial tarefa do Ser que cabe a cada pessoa; a singularidade de cada pessoa; a honestidade da pessoa; o tornar-se mais humano como uma aproximação a si mesmo), que também se caracterizam como frutos desse processo formativo e que nos indicam uma aproximação aos aspectos educacionais presentes em sua teoria.

2.2 REFLEXÕES GERAIS SOBRE A FILOSOFIA DE BUBER

Na verdade, todavia, cada pessoa só pode atuar em seu domínio. Cada qual tem, no espaço e no tempo, uma esfera de existência específica que lhe foi concedida para ser redimida por meio dele. Lugares que estão carregados de centelhas não recolhidas esperam pelo homem que virá até elas com a palavra da liberdade (BUBER, 2003, p. 39).

Neste tópico abordamos cinco elementos da filosofia buberiana que consideramos essenciais à compreensão do seu pensamento filosófico e educacional. Pensados de forma isolada, eles pouco dizem; pensados em conjunto e de forma interdependente, denotam a força e a vivacidade que marcaram a filosofia dialógica de Buber.

Antes de abordar cada um deles, achamos fundamental apontar que, na filosofia buberiana, a interrelação entre indivíduo e mundo é vital, uma vez que a ação cotidiana de cada indivíduo interfere nas diversas faces do mundo. Nos estudos de Blenkinsop (2004) e

Blades e Bester (2013) sobre o pensamento educacional de Buber, encontramos uma referência a uma história do povo *Ojibwa*²³ que guarda em si uma grande relação com esse aspecto vital da filosofia buberiana (e do chassidismo). Acreditamos que a sua reprodução aqui se faz necessária para a posterior compreensão do elo existente entre ela e a essência da filosofia buberiana.

Há muito tempo atrás, o mundo era escuro, sem qualquer cor. A única exceção era durante as tempestades, quando o sol brilhava e apareciam dois arco-íris perfeitos e paralelos. Agora, certamente, os animais e as plantas ficaram intrigados por causa daquela cor brilhante e, assim, um dia, o Corvo decidiu investigar e voou em direção aos arco-íris. Ele acabou voando perto demais e conseguiu entrar no arco-íris superior, quebrando-o em um número infinito de pedaços que caíram em cascata por toda a terra, transformando todas as coisas sobre as quais pousavam. É por isso que há cor na terra, por que o Corvo permanece preto, e por que, em alguns dias de perfeito arco-íris, você pode ver os restos de um segundo arco-íris logo acima do primeiro (BLADES E BESTER, 2013, p. 4, tradução nossa²⁴).

A partir dessa história Ojibwa, podemos abordar uma concepção teológica que orienta a filosofia buberiana: a ideia de que em cada ser vivo e em cada coisa existente habita uma centelha divina que aguarda para se reunir às demais centelhas existentes. Esse pensamento é derivado da influência chassídica que Buber teve em sua vida.

Blenkinsop (2004) aponta que, dessa história, derivam dois aspectos sobre a concepção teológica de Buber, a saber: primeiramente, que Deus existe em sua plenitude eterna, representado pelo arco-íris que permanece intacto; segundo, que a glória de Deus – representada pelos infinitos pedaços de arco-íris que caíram sobre todas as coisas da Terra – é uma faísca que “queima”²⁵ em cada um dos seres e das coisas desse mundo.

Essa compreensão de homem e de mundo é tão forte para o chassidismo que, segundo Blenkinsop (2004, p. 80, traduções nossas), os chassídicos acreditam que cada pessoa é responsável por “encontrar, extrair e ‘reconectar’ esses pedaços espalhados”. É dever de cada ser humano “se aproximar de cada objeto com a intenção de descobrir essa centelha e uni-la com a sua própria”. Blenkinsop (2004, p. 80) vai além e nos aponta que essas faíscas “podem ser escondidas por ignorância e escolha”, o que “cria uma prisão, uma casca em torno

²³ Povo indígena da América do Norte.

²⁴ “Once upon a time, the world was black, without any colour. The only exception was during rainstorms when the sun shone and two perfect, parallel rainbows would appear. Now, of course, the animals and plants were intrigued by this brilliant colour and so one day Raven decided to investigate and flew off toward the rainbows. Raven ended up flying too close and managed to fly into the upper rainbow shattering it into an infinite number of pieces which cascaded all over the earth transforming everything they landed upon. This is why there is colour on the earth, why raven remains black, and why on some perfect, rainbow days you can see the remains of a second rainbow just above the first”.

²⁵ Termo utilizado por Buber, citado por Blenkinsop (2004). Referência: Martin Buber, “Chassidismo e Homem Moderno”, trad. Maurice Friedman (Nova York: Harper and Row, 1958, p. 37). As demais expressões em aspas, na fala de Blenkinsop, também se referem a este texto de Buber.

delas”.²⁶ Sobre isso, Buber (apud VON ZUBEN, 2004, p. 28) afirmou que “o hassidismo tornou manifestas, em todos os seres e todas as coisas, as irradiações divinas, as ardentes centelhas divinas, e ensinou como se aproximar delas, como lidar com elas e, mais, como elevá-las, redimi-las e reatá-las à sua raiz primeira”.

Buber (apud BLENKINSOP, 2004, p. 80, tradução nossa²⁷) amplia tal entendimento ao afirmar que as “faíscas devem ser encontradas em toda parte. Elas estão suspensas nas coisas como nas primaveras seladas; elas se curvam nas criaturas como em cavernas muradas, inalam a escuridão e exalam o pavor; elas esperam”.

Assim, já temos um delineamento breve, mas importante, do pensamento buberiano sobre o mundo e sobre o ser humano. Reconhecemos, nessa perspectiva, um forte teor ético que nos encaminha à reflexão sobre a responsabilidade do homem diante dos outros homens, dos seres existentes e das coisas com as quais se depara. Sob a influência desse pensamento, passamos à contextualização dos cinco elementos fundamentais à compreensão da filosofia buberiana.

2.2.1 Base antropológica do pensamento buberiano

Toda vida atual é encontro (BUBER, 2004, p. 59).

Esse primeiro elemento que abordamos no presente subtópico – e que abre a apresentação aos demais elementos – é fundamental à compreensão da teoria filosófica, educacional e humana de Martin Buber. Trata-se da base antropológica do seu pensamento. Isso porque, em sua vida, Buber se voltou ao estudo do homem e da humanidade, buscando compreender os problemas fundamentais que nos afligem, bem como o sentido de nossa existência. Esse elemento é tão significativo em sua obra que alguns autores a caracterizam como uma antropologia filosófica.

Encontramos, na raiz dessa antropologia, a noção de que o homem é um ser de relação. Ou seja, a natureza humana só é manifesta em meio às relações que estabelece, e não no seu isolamento. Dessa forma, podemos dizer que o ser humano não é um ser-isolado-do-mundo ou um ser-isolado-no-mundo. Essa ênfase em compor uma palavra a partir dos termos

²⁶ “[...]In Hasidism people are responsible for finding, drawing forth, and “re-connecting” these scattered pieces [...]”; “[...]must approach each object with the intent of uncovering that spark and uniting it with their own [...]”; “[...]sparks can be hidden through both ignorance and choice, and this creates a prison, a shell, around them”.

²⁷ “The sparks are to be found everywhere. They are suspended in things as in sealed-off springs; they stoop in the creatures as in walled-up caves, they inhale darkness and they exhale dread; they wait”.

ser, isolado e do/no mundo é um recurso que a teoria buberiana encontra para situar a real natureza humana: ser-no-mundo, ser-de-relações. Assim, sua concepção antropológica aponta que o homem existe não no seu isolamento, mas na “integridade da relação entre homem e homem” (BUBER, 2014, p. 152).

Característica ontológica do homem é a relação, o “entre” que se estabelece nas relações com os demais seres do mundo e com o mundo mesmo. Por isso, também é comum nos depararmos com o termo “ontologia da relação” caracterizando sua teoria. Newton von Zuben (2004) afirma que a antropologia filosófica de Buber se baseia na ontologia da relação para compreender o homem e o sentido de sua existência, apontando, assim, para uma ética do inter-humano. Buber (2004, p. 70, grifos do autor) assevera tal entendimento ao afirmar que no “princípio é a relação, como categoria do ente, como disposição, como forma a ser realizada, modelo de alma; o *a priori* da relação; o Tu *inato*”.

Vimos, a partir da história Ojibwa, que o aspecto relacional da existência humana é marcado pela busca da reunificação das faíscas divinas espalhadas pelo mundo. Porém, a teoria buberiana não é simplista a ponto de afirmar que apenas o contato com outros seres caracteriza essa reunificação divina. Isso é evidenciado nas primeiras linhas de sua obra principal – Eu e Tu: “O mundo é duplo para o homem, segundo a dualidade de sua atitude. A atitude do homem é dupla de acordo com a dualidade das palavras-princípio²⁸ que ele proferir” (BUBER, 2004, p. 53). Isso significa um diferencial em sua antropologia, que é distinguir especificamente duas possíveis atitudes do homem diante do mundo, diante do ser (VON ZUBEN, 2004).

Da leitura da obra buberiana, podemos entender que proferir a palavra-princípio corresponde à ação humana, à forma com a qual interagimos com tudo aquilo e com todos aqueles que nos rodeiam. Como vimos, Buber nos diz que podemos agir no sentido de concebermos esse outro como um Tu, como um portador da faísca divina, respeitando-lhe e buscando reunificar sua faísca com a nossa própria, o que caracteriza, ao mesmo tempo, o nosso Eu (que se delineia a partir da palavra-princípio Eu-Tu); ou podemos agir no sentido de concebermos o outro como um Isso, uma espécie de meio para algum outro fim; o que também caracteriza o nosso Eu (que se delineia a partir da palavra-princípio Eu-Isso). A primeira ação caracteriza a exigência ética do inter-humano apontada acima por von Zuben.

²⁸ Para Buber, as palavras-princípio são dois pares de vocábulos (Eu-Tu e Eu-Isso) que caracterizam a atitude do homem diante do mundo. Ao passo que caracterizam aquele ser ou coisa que vem ao nosso encontro (Tu ou Isso), também nos caracterizam (o Eu, da relação que se estabelece com um Tu; ou o Eu, da relação que se estabelece com um Isso). Novamente, o Eu não existe isoladamente. Existe, sim, um Eu que se constitui a partir de uma íntegra relação com o outro ser ou coisa; e outro Eu que se constitui a partir de uma relação utilitária, objetificada com o outro ser ou coisa.

O ser humano, portanto, é entendido como ser-de-relação, ser-no-mundo que se vê imerso em contextos dialógicos. A categoria diálogo também é fundamental para a compreensão da antropologia filosófica de Buber. De forma sucinta – e aproveitando as afirmações acima –, a dialogicidade presente em sua teoria corresponde justamente à constante dinâmica na qual o ser humano está inserido: ver-se questionado/exigido pelo mundo, respondê-lo através de suas ações e receber dele sua resposta. O diálogo buberiano situa-se, primeiramente, no ambiente das ações que transitam desde a percepção do outro, do mundo, até as nossas respostas; situa-se, primeira e ontologicamente, na percepção das necessidades existenciais das pessoas e das coisas que se apresentam em nosso cotidiano, bem como nas respostas, através de nossas ações, a tais exigências. Essa é a base antropológica do seu pensamento.

Tal entendimento germina, fecunda o fator ético: a responsabilidade que acompanha a existência humana. A noção antropofilosófica desse autor, portanto, aponta para a responsabilidade que acompanha o ser-relacional, uma vez que a relação, entendida do ponto de vista ontológico, exige “radicalidade, entrega daquele que se propõe a responder ao outro” (SANTIAGO, 2008, p. 139). Como veremos a seguir, essa responsabilidade também aponta a íntima relação existente entre a concretização da existência humana e as formas de responder às exigências dos demais seres e coisas com as quais convivemos.

2.2.2 A especial tarefa do Ser que cabe a cada pessoa

É verdade que o Indivíduo ‘corresponde’ a Deus? Atualiza a ‘imagem’ de Deus somente por ter-se tornado um Indivíduo? [...] [Deus] paira sobre sua criação não como sobre um caos, ele a abraça. Ele é o Eu infinito, que transforma todo Isto em seu Tu. O Indivíduo corresponde a Deus quando, de um modo humano, abraça a porção do mundo que lhe é oferecida, assim como Deus abraça, de um modo divino, a sua criação. Ele atualiza a imagem quando, na medida do possível, ao seu modo próprio de pessoa, diz Tu com seu ser aos seres que vivem em seu redor (BUBER, 2014, p. 98).

Neste subtópico, abordamos o ser humano a partir do seu papel neste mundo, da concretização de sua existência. Vimos que sua característica ontológica é a relacional, fato que atrela a existência humana à dos demais seres e coisas que convivem com ele, que vêm ao seu encontro e que, de alguma forma, demandam-lhe algo. Vimos também que Buber entende o dialógico como outra categoria ontológica, uma vez que a relação se constitui a partir da palavra-princípio que o ser humano profere: ou diz Tu e entra em uma relação autêntica, ou diz Isso, e estabelece uma relação utilitária.

O sentido dessa noção antropológica buberiana se completa com a seguinte compreensão teleológica: o sentido da existência de cada ser humano está diretamente atrelado ao seu mundo cotidiano e a todas as pessoas e coisas com as quais entra em contato, a cada minuto de sua existência. Sobre isso, Buber (2011, p. 46, grifo nosso) afirma que

O Baal Schem²⁹ ensina que nenhum encontro com um ser ou uma coisa no decorrer da nossa vida prescinde de um significado oculto. As pessoas com as quais convivemos ou com as quais nos encontramos vez ou outra, os animais que nos ajudam em nosso negócio, o solo que cultivamos, as matérias-primas que manufaturamos, os equipamentos que nos servem – tudo esconde uma *substância espiritual secreta*³⁰, que depende de nós para alcançar sua forma pura, sua concretização. Se desprezamos essa substância espiritual que foi enviada ao nosso caminho, então vamos prestar atenção apenas aos seus usos, sem desenvolver uma relação autêntica com o ser ou com a coisa, em cujas vidas deveríamos tomar parte, assim como o ser ou a coisa tomariam parte na nossa vida; então vamos desperdiçar a existência autêntica, concretizada.

Nesse trecho, Buber afirma enfaticamente que o ensinamento chassídico entende que *todos os encontros que temos na vida* possuem um significado oculto. O que chama a nossa atenção é o fato de que esse significado oculto não nos encaminha a uma vida distante, a um além-mundo; a ênfase chassídica é situada no aqui e no agora, nas pessoas e nas coisas com as quais nos encontramos. A especial tarefa do Ser que cabe a cada pessoa, portanto, se dirige a cada um desses seres e consiste em contribuir para que cada uma deles alcance sua forma pura, sua concretização. O caráter dialógico desse encontro ontológico afirma que eles também participam e contribuem com a nossa própria realização existencial.

Buber, no entanto, atenta para o fato de que essa tarefa especial só pode ser cumprida pelo ser único e singular. Poderíamos pensar, de antemão, que tudo o que já abordamos no presente texto indica que todos nascemos únicos e singulares, principalmente ao associarmos nossa singularidade à faísca divina que nos cabe. A teoria buberiana, porém, afirma que o ser humano, ao nascer, não é único e singular ou alcançou sua autenticidade; o ser humano, na concepção buberiana, pode vir a se tornar um ser único e singular, bem como portador de uma especial tarefa do Ser que só ele pode cumprir. Nesse sentido, ao abordar a questão educacional, no que se refere ao educador, Buber (2014, p. 150) afirma que

O educador que tenho em mente vive num mundo de indivíduos, do qual uma determinada parte está constantemente confiada à sua guarda. Ele reconhece cada um destes indivíduos como apto a se tornar uma pessoa única, singular e portadora de uma especial tarefa do Ser que ela, somente ela pode cumprir.

²⁹ O Rabi Israel ben Eliezer – ou Baal Schem Tov (o Mestre do Bom Nome), como é conhecido – é o fundador do Chassidismo.

³⁰ Numa tradução que realizamos diretamente do texto em alemão, podemos entender que Buber se refere a uma “substância secreta de alma”.

Assim, começamos a compreender que a educação buberiana diz respeito justamente a esta característica humana: nascemos aptos a nos tornar únicos e singulares, portadores de uma tarefa que somente será cumprida a partir dessa contribuição de nossa singularidade. O esforço para fazer valer tal aptidão é necessário, e a orientação buberiana é escutar a voz silenciosa que clama dentro de nós por realização, por concretização de um caminho próprio, singular. À luz do que afirmamos até então, podemos dizer que essa voz pode ser caracterizada como uma forma própria e singular de responder às exigências cotidianas que se fazem presentes a nós. Assim, abordamos, no próximo subtópico, essa singularidade.

2.2.3 A singularidade de cada pessoa

A singularidade é o bem essencial do homem, que lhe é dado para ser desenvolvido (BUBER, 2003, p. 45).

Vimos que o diálogo é um forte componente da filosofia buberiana, uma vez que o mundo no qual vivemos é encarado a partir das relações que se estabelecem entre os seres e as coisas que co-existem nele. O homem, nesse contexto, é um ser diferenciado por sua capacidade de escutar e de responder autenticamente às exigências que lhe são dirigidas. Assim, esse homem dialógico tem uma função fundamental na configuração desse mundo.

Buber encontrou no chassidismo a caracterização para essa função: trazer algo de novo, de sério e que não existia nesse mundo (BUBER, 2011). Esse algo novo pode ser melhor compreendido se situarmos cada ser humano no seu contexto cotidiano, no qual se vê rodeado por pessoas, animais e coisas; para cujo crescimento e desenvolvimento ele pode contribuir. Tal contribuição é, por sua vez, única e singular. Dessa forma, o chassidismo vê na singularidade humana um tesouro precioso escondido dentro de cada ser humano, o qual não se revela apenas pelo nascimento e pelo crescimento sócio-biológico. Nosso desabrochar exige ainda de cada pessoa um voltar-se à sua essência singular, em cada momento, em cada encontro.

“Em cada um há algo precioso, algo inexistente em qualquer outra pessoa”. Mas aquilo que torna um homem “precioso” só pode ser descoberto por ele mesmo, quando ele assumir verdadeiramente seu sentimento mais forte, seu desejo central, que está dentro dele, que movimenta seu interior. Decerto, o homem conhece muitas vezes seu sentimento mais forte apenas na forma da paixão especial, na forma do “impulso do mal”, que quer seduzi-lo. Naturalmente, o desejo mais poderoso de um homem dirige-se, primeiro, às coisas que ele encontra e que prometem saciar esse desejo. O que importa é ele dirigir a força desse sentimento, ou seja, desse impulso, do fortuito para o primordial e do relativo para o absoluto. Assim ele encontra o seu caminho (BUBER, 2011, p. 18-19).

Esse ensinamento chassídico nos faz atentar, cotidianamente, para o que nos é essencial, para o nosso modo singular de estar no mundo. Essa atenção deve ser exercida em cada encontro que estabelecemos com nosso próximo, buscando, nos contextos dialógicos, identificar em nosso ser as respostas mais próprias às demandas que percebemos em nosso mundo. Isso, para Buber, significa santificar nosso cotidiano. O teor religioso de sua filosofia aponta para a concretude de cada ser existente no momento presente. “O essencial é vivido na presença, as objetividades no passado” (BUBER, 2004, p. 60). Dessa forma, buscando santificar nosso ser-e-estar-no-mundo, aproximamo-nos de nossa singularidade.

Buber entende que cada ser humano está imerso num processo de atualização existencial, ou seja, que temos a oportunidade de atualizar nosso ser, nossa singularidade, de nos aproximarmos de nós mesmos, a cada encontro que temos em nossa vida, através do direcionamento de nossa vontade para aquilo que se configura como essencial para nós. Nossa vida pessoal, portanto, é caracterizada, no pensamento buberiano, através desse processo de atualização, no qual podemos nos aproximar de nossa essência singular (atualização). Esse processo, porém, é caracterizado pela ação de duas forças distintas: as forças atualizadoras, que nos aproximam de nós mesmos; e as forças contrárias, que nos mantêm afastados de nossa essência. Tal processo é melhor detalhado quando tratarmos das questões educacionais em Buber, no próximo capítulo.

Por ora, é importante enfatizar que nossa tarefa principal nesse mundo é a concretização única e específica de nossas potencialidades (BUBER, 2011), tendo em vista que nossa existência está diretamente atrelada à existência de outros seres que, por sua vez, dependem de nossa singularidade para atingirem sua concretude existencial. Em outras palavras, a filosofia buberiana aponta que a concretização da singularidade humana também reflete a concretização do mundo. Como Buber (2011, p. 40-41) afirmou,

Para o judaísmo, cada alma humana é um elemento que serve à criação divina, que deve se tornar reino de Deus por meio da obra dos homens; assim, nenhuma alma tem um objetivo nela mesma, em sua própria salvação. De fato, todas devem se descobrir, se manifestar, se aperfeiçoar, mas não para si mesmas, não por sua felicidade terrena, nem tampouco pela bem-aventurança celeste – mas pela obra que devem realizar no mundo de Deus.

Ressaltamos que esse mundo de Deus situa-se exatamente onde estamos. Ele depende de nossa escuta ao que nos é demandado, de nossa ação-resposta. Por isso, é tão importante desenvolvermos nossas potencialidades: para que, através de cada um de nós, o mundo possa evoluir e garantir a obra divina. O apelo a um mundo melhor, portanto, não passa pela reprodução de dogmas ou pela perseguição de um mundo exterior, mas situa-se no vínculo

que se estabelece entre as singularidades dos homens que se encontram em diferentes contextos e que, também, encontram os demais seres e coisas.

Esse apelo e valorização da singularidade humana também nos leva a considerar o homem como um ser completo, integral. Considerá-lo apenas por fragmentos de sua existência (ser racional, emocional ou biológico) é desconsiderar a integridade de sua existência e de sua relação com o mundo (SANTIAGO, 2008).

2.2.4 A honestidade da pessoa

A resposta que se acende na ‘pequena faísca’ da alma, a resposta que se acende cada vez ao contato da palavra que nos assalta de improviso, nós a chamamos de responsabilidade. Esta responsabilidade, a exercemos em todo o domínio da vida a nós concedida, que nos é confiada, da qual podemos responder verdadeiramente, quer dizer, com a qual temos e mantemos relações que possam ser consideradas – em toda nossa insuficiência – como uma resposta honesta (BUBER, 2014, p. 84).

Tendo abordado a singularidade humana em sua diversidade e em sua importância para o mundo, consideramos relevante abordar outra característica marcante do pensamento de Buber: a honestidade de cada pessoa. No pensamento desse filósofo, “devemos [...] libertar o conceito da honestidade do frágil tom de prédica moral que a ele aderiu e fazer com que ele entre de novo em consonância com o conceito da retidão” (BUBER, 2014, p. 143). Isso quer dizer que falar em honestidade (retidão) significa resgatar o sentido de que cada existência deve reconhecer, respeitar e assumir sua essência própria, sem desvios. Honestidade que, para o ser relacional, implica estar inteiro nos encontros que estabelece, agir de acordo com a sua natureza mais íntima.

Pensando na concretude cotidiana de nossa existência, significa que, na imediatez de cada encontro, não devemos permitir que nenhuma aparência se interponha entre quem somos e aquele ser ou coisa com os quais entramos em relação. Ou seja, o pensamento buberiano nos afirma que é importante nos manter honestos à nossa essência, mesmo que isso indique uma rejeição por parte dos outros. Buber não situa a importância do encontro humano na aceitação superficial das partes ou na falsificação de uma existência em nome de um possível acolhimento; é somente na integridade dos seres que entram em relação que o inter-humano³¹ conhece a sua devida grandeza (BUBER, 2014).

³¹ “Por esfera do inter-humano entendo apenas os acontecimentos atuais entre homens, dêem-se em mutualidade ou seja, de tal natureza que, completando-se, possam atingir diretamente a mutualidade; pois a participação dos dois parceiros é, por princípio, indispensável. A esfera do inter-humano é aquela do face a face, do um-ao-outro; é o seu desdobramento que chamamos de dialógico” (BUBER, 2014, p. 138).

Qualquer que seja em outros campos o sentido da palavra “verdade”, no campo do inter-humano ela significa que os homens se comunicam um-com-o-outro tal como são. Não importa que um diga ao outro tudo que lhe ocorre mas importa unicamente que ele não permita que entre ele e o outro se introduza sub-repticiamente alguma aparência. Não importa que um “se abandone” perante o outro, mas importa que ele permita ao homem com o qual se comunica de participar do seu ser. É a autenticidade do inter-humano que importa; onde ela não existe, o humano também não pode ser autêntico (BUBER, 2014, p. 143).

Consciente das armadilhas que as nossas emoções nos apresentam em diferentes situações de exposição diante do outro e das pressões sociais que quase nos modelam o percurso existencial, Buber insiste que persistir no caminho próprio (ser honesto) é a verdadeira natureza humana. “Não é fácil fazer-se confirmar no seu Ser pelos outros; aí a aparência oferece a sua ajuda. A ela ceder é a verdadeira covardia do homem; resistir, sua verdadeira coragem” (BUBER, 2014, p. 144).

Não é preciso buscar muito na memória para pensarmos nas diversas situações em que calamos nossa voz interior para “atravessarmos” determinadas situações. Por exemplo, quantas vezes silenciemos para mantermos o nosso emprego? Outras quantas para não criarmos certo mal estar ou atrito com um ente familiar? Além dessas situações corriqueiras, podemos pensar em situações mais delicadas, nas quais nosso caminho próprio nos indica uma direção diferente daquela que um grupo hegemônico e dogmático indica. Nessas situações, sentimo-nos ameaçados em nossas dimensões física, mental e emocional. A filosofia buberiana, mais uma vez, nos lembra que o caminho para a concretização de um mundo melhor passa pela contribuição de nossa singularidade.

Buber (2011) afirma que um passo fundamental nessa direção começa na reflexão sobre si mesmo, na caminhada a partir do que nos é próprio. Em suas palavras, “Qualquer outra atitude me desvia do meu começo, enfraquece minha iniciativa, frustra todo o empreendimento audaz e poderoso. O ponto arquimediano no qual posso movimentar o mundo a partir do meu lugar é minha própria transformação” (BUBER, 2011, p. 32).

Tendo em vista a importância de nossa singularidade e das armadilhas que encontramos no caminho, as quais nos desviam dele, Buber (2011, p. 33) retoma um ensinamento chassídico para refletir que a origem de “todos os conflitos entre mim e os que me rodeiam é eu não dizer o que penso e não fazer o que digo”. O filósofo do diálogo retoma o ensinamento do Baal Schem para nos fazer entender que a honestidade é importante, uma vez que se caracteriza como uma profunda coerência e harmonia entre nossos pensamentos, nossas palavras e nossas ações.

Como se trata de uma teoria que pensa o homem na concretude existencial de cada hora mortal, precisamos entender que essas questões – da singularidade e da honestidade – precisam ser compreendidas pelo ser humano, mas, também, precisam ser assumidas existencialmente. É necessário encontrar, portanto, “o ‘eu’ profundo da pessoa que vive numa relação com o mundo” (BUBER, 2011, p. 34) e dirigir a força de nossos sentimentos para essa essência singular e própria, para o que se nos apresenta como primordial, como absoluto em cada situação, a cada momento.

Buber reconhece que essa é uma tarefa difícil e que, em certa medida, se apresenta como contrária aos hábitos e costumes que estabelecemos em nossa coletividade. Porém, ele nos diz que a luta para nos encontrarmos, para encontrarmos a confiança no Ser nunca é em vão. “Às vezes ele precisa pagar caro pela vida a partir do Ser, mas o preço pago nunca é demasiadamente alto” (BUBER, 2014, p. 144).

Essa luta – aparentemente individual – tem relação direta com o mundo e os demais seres, uma vez que a chance de realização da humanidade reside na diversidade de singularidades humanas, em suas “propriedades distintas e tendências múltiplas” (RÖHR, 2001, p. 5). O que nos cabe, por fim, é ouvir a palavra que nos é dirigida cotidianamente e respondê-la de acordo com as profundezas de nosso ser, não permitindo que ninguém interfira nem nos influencie nessa relação (BUBER, 2014).

2.2.5 O tornar-se mais humano: uma aproximação a si mesmo, à sua singularidade

Só pode estar preparado para encontrar o outro aquele que ocupa o terreno de sua singularidade e o aprofunda com cada encontro (FRIEDMAN, 1993, p. 63).

Para concluir a apresentação dos elementos teóricos que destacamos na filosofia dialógica de Buber, apresentamos aquele que se refere à essência humana, à compreensão de como nos tornamos mais humanos. Já vimos que, na perspectiva de Röhr, o simples nascimento e a maturação biológica não garantem a humanização do homem: tal processo requer algo a mais.

Influenciado pela tradição judaica, o filósofo do diálogo enxergava o homem como uma criação divina que foi enviada a esse mundo com uma função específica, a qual somente ele pode saber. Nessa concepção, cada individualidade existente deve sua autoria a Deus. Na prática, isso implica dizer que cada ser humano traz algo específico, exclusivo e novo ao mundo. Buber entende que esses aspectos envolvem o ser humano em toda a sua existência, configurando, em seu percurso existencial, uma espécie de chamado ao exercício de sua

singularidade, de sua forma pessoal nesse mundo (BUBER, 2011). Como vimos nos subtópicos anteriores, não se trata de uma condição efetiva a priori, mas de uma potencialidade sempre latente na concretude de sua existência, de um caminho que pode ser encontrado e vivenciado.

Compreendemos que é importante ressaltar uma característica do pensamento buberiano: a íntima relação que ele enxerga entre o mundo no qual vivemos e o mundo divino. Essa ênfase se explica a partir da compreensão de que tal relação entre esses mundos não é concebida sob o viés dos dogmas religiosos ou das visões voltadas para o além-mundo: ela é regida e realizada na concretude de cada hora mortal. Para o chassidismo, os dois mundos são – em sua essência mais profunda – um só; eles apenas se encontram afastados (BUBER, 2011).

É exatamente a partir desse afastamento que podemos compreender a essência humana na perspectiva buberiana: cumprir a tarefa de unir os dois mundos; esse é o motivo de sua existência. Entendemos que a assunção de tal compreensão sobre a natureza humana pode parecer, numa primeira vista, uma compreensão apenas teológica do mundo; mas, enfatizamos que a filosofia buberiana tem um teor antropológico muito forte. A essência religiosa que acompanha seu pensamento é extremamente exigente no que diz respeito à concretude cotidiana que acompanha os seres humanos e suas interrelações. Situar, portanto, o ser humano na concretude complexa de sua existência e de suas interrelações representa o teor antropológico de sua filosofia, elemento que pode ser comprovado quando buscamos suas principais categorias: dialogicidade, imediatez, mutualidade, presença, inclusão, esfera inter-humana.

A unificação dos mundos é melhor entendida quando nos voltamos à realidade apontada por Buber: a tarefa especial do Ser pode ser caracterizada, de um modo geral, na forma de uma vida santa, concretizada exatamente no local onde estamos inseridos; na forma de uma existência voltada para o outro, para o Tu que se faz presente para nós em cada momento de nossa existência – seja uma pessoa, outro ser vivo ou coisa.

Essa foi a exigência ontológica que Buber identificou no mundo e nos apontou através de sua filosofia e vida pessoal: santificar nossas ações cotidianas através da assunção de nossa singularidade. Nela, Deus quer chegar ao nosso mundo, quer fazer-se presente em nosso cotidiano, quer a unificação dos dois mundos; mas quer fazer isso através de sua criação, o homem (BUBER, 2011). Entendemos que essa concepção contém uma força vital e nos devolve ao que, de fato, temos de concreto em nossas vidas: a realidade compartilhada de uma existência que só é possível na mutualidade e na oportunidade diariamente renovada de

escutar quem pede e de respondê-lo, de dirigir-se ao mundo que o cerca e de ver-se acolhido por ele em forma de resposta.

[*No ensinamento judaico e, em particular, no chassídico*] Acreditamos que exatamente isso é a misericórdia de Deus, que Ele quer ser vencido pelo homem, que Ele, por assim dizer, se coloca na mão do homem. Deus quer chegar ao seu mundo, mas quer fazer isso por meio do homem. Esse é o mistério de nossa existência, a chance sobre-humana do homem. Certa vez, o rabi Mendel de Kozk surpreendeu alguns homens cultos que o visitavam com a pergunta: “Onde mora Deus?”. Eles riram dele: “O que você está falando? O mundo está cheio de seu esplendor!”. Mas ele respondeu à própria pergunta: “Deus mora onde permitimos que entre”. No final, é isso que importa: deixar Deus entrar. Mas só podemos deixá-lo entrar no lugar onde estamos, onde estamos de verdade, lá onde vivemos, onde vivemos uma vida de verdade. Se mantemos um convívio sagrado com nosso pequeno mundo, que nos é familiar, se estamos ajudando, no âmbito da criação na qual vivemos, que a substância sagrada do espírito alcance a completude, então estamos promovendo, no lugar onde vivemos, uma moradia de Deus, estamos permitindo que Ele entre (BUBER, 2011, p. 48-49).

Essa compreensão ontológica mais geral do homem nos encaminha para a sua realidade cotidiana e, conseqüentemente, para a reflexão sobre a sua formação. É aqui que o debate educacional em Buber começa a assumir seus contornos, uma vez que a tarefa principal de cada ser humano é “a concretização única e específica de suas potencialidades, e não a repetição de algo que um outro, ainda que seja o maior, já tenha feito” (BUBER, 2011, p. 17). É assim que Martin Buber encara a realidade humana: na forma de uma exigência constantemente renovada de encontrar e assumir a si mesmo, em sua essência singular. É dessa forma que sua especial tarefa do Ser pode ser cumprida e os mundos podem se aproximar. Trazemos mais uma citação elucidativa sobre tal afirmação, encontrada nos ensinamentos chassídicos:

Certa vez, o sábio rabi Bunam, idoso e quase cego, disse: “Não quero trocar de lugar com o patriarca Abraão. Qual a vantagem para Deus se o substituto do patriarca Abraão fosse como o cego Bunam e o cego Bunam fosse como Abraão?”. E o mesmo foi dito, com uma ênfase ainda maior, pelo rabi Sussja, ao falar pouco antes da morte: “No próximo mundo, ninguém vai me perguntar: ‘Por que você não foi Moisés?’ Vão me perguntar: ‘Por que você não foi Sussja?’” (BUBER, 2011, p. 17).

Dessa forma, o “humanamente correto é, pois, o serviço do indivíduo que realiza a verdadeira individualidade” (BUBER apud SANTIAGO, 2008, p. 207). O humanamente correto, a essência que nos caracteriza como humanos, reside justamente nessa aproximação e assunção cotidiana de nossa singularidade. É assim que Buber entende que nos tornamos mais humanos. Portanto, algumas questões nos auxiliam a cada momento de nossa existência: como posso ser mais eu mesmo em minha singularidade? O que identifico como primordial nas diversas situações que a vida me proporciona? Qual é a resposta essencial do meu ser ao presente momento/contexto?

Esse processo de tornar-se mais humano – mais próximo à sua própria essência – é denominado por Buber de processo de atualização. Ou seja, por alguns motivos, afastamo-nos de nossa essência singular, mas podemos – e devemos – buscar nos atualizar diante de nós mesmos, atualizar a nossa essência, encontrarmos conosco mesmos, atualizarmo-nos com nossas características pessoais, com o nosso eu profundo (RÖHR, 2001). Independente do quanto um homem esteja distante de si mesmo, ou seja, que viva de acordo com uma aparência ou com os impulsos mais superficiais, Buber (2011) defende que há sempre a possibilidade de que ele seja redimido, que ele encontre o seu caminho próprio. Basta que ele identifique e se comprometa, a cada momento, com aquilo que é mais humano a ser feito. Isso significa corresponder à sua essência mais íntima, concretizar sua existência singular onde quer que se encontre. Resumidamente, esse é o processo de formação humana para Buber. No próximo capítulo, abordamos o seu pensamento educacional e nos aproximamos da relação pedagógica que emerge a partir do imbricamento dos elementos apresentados.

3 MARTIN BUBER E A EDUCAÇÃO

Aquele que tem um mestre pode entregar-“se” a ele, pode entregar-lhe sua pessoa física, mas não sua responsabilidade. Para esta, ele precisa empreender o caminho ele mesmo... (BUBER, 2014, p. 10).

No presente capítulo, discorreremos sobre o pensamento educacional de Martin Buber, desde os aspectos mais gerais da formação do homem até os aspectos que dizem respeito às relações pedagógicas que permeiam tal formação. Para subsidiar o nosso esforço em apontar os horizontes de uma teoria da relação pedagógica inspirada em Buber, elencamos alguns modelos pedagógicos existentes (seus pressupostos e características) para que, posteriormente, possamos compreender, através dos contrastes e das consonâncias com os sete elementos encontrados em nossa revisão da literatura, aqueles que compõem a imagem de um modelo pedagógico buberiano.

Destacamos, então, a distinção feita por Buber entre a figura do educador e a do propagandista. Segundo o filósofo do diálogo, cada uma delas diz respeito a uma maneira básica de influenciar o ser humano no seu modo de pensar e na sua forma de viver (BUBER, 2014). Tal distinção é importante para balizar um modelo pedagógico de inspiração buberiana diante dos demais modelos pedagógicos abordados.

3.1 MODELOS PEDAGÓGICOS EXISTENTES

Abordar a temática da relação pedagógica à luz desses elementos tão sutis da existência humana demanda uma aproximação com a concretude educacional, na qual essas relações se fazem presentes. Trafegar entre as reflexões teóricas e suas consequências práticas exige uma maior elucidação do fenômeno da relação pedagógica em si e de suas características. Para tanto, achamos pertinente refletir sobre alguns modelos pedagógicos derivados das abordagens pedagógicas que apresentaremos neste estudo.

Entendemos que as diferentes abordagens pedagógicas existentes são edificadas a partir de modelos pedagógicos ou, de uma forma mais simples, a partir de imagens que representam/retratam a ação pedagógica. Cada concepção, imagem ou modelo pedagógico contém em si os pressupostos humanos, educacionais e pedagógicos de sua respectiva abordagem. Aproximarmo-nos desses diferentes tipos nos proporcionou um conhecimento mais amplo para que pudéssemos compreender os pressupostos da filosofia buberiana que se direcionam à Educação.

Intencionamos, assim, interpretar os modelos pedagógicos através de recortes da prática pedagógica, numa tentativa de aproximar teoria e prática. A cautela com que abordamos esses modelos pedagógicos nos conduziu a uma noção mais geral e resumida deles. Assim, ao invés de rotularmos os modelos pedagógicos existentes para, então, tentarmos rotular um modelo pedagógico buberiano (ou encaixá-lo em algum rótulo já existente), realizamos uma aproximação hermenêutica do que alguns teóricos entendem sobre as relações pedagógicas a fim de desvelarmos os horizontes de entendimento de Buber acerca do referido tema. É oportuno reafirmar que nossa intenção maior parte de um elemento característico da filosofia buberiana: apontar uma realidade pouco notada e não transmitir ensinamentos.

Entendemos que o termo “modelo” – na expressão “modelos pedagógicos” – se refere a um esquema teórico que serve de imagem, forma ou padrão a ser imitado, ou como fonte de inspiração. O termo “modelo” demanda um adjetivo que complemente o seu sentido, o qual, em nosso caso, é “pedagógico”. Passamos à explanação do que entendemos por modelos pedagógicos.

De forma sucinta, um modelo pedagógico corresponde a uma imagem, uma forma ou um padrão que sintetiza um entendimento teórico sobre a Pedagogia e que serve como fonte de inspiração para a prática pedagógica. A partir desse modelo, o educador guiará sua ação e, assim, caracterizará de forma específica a relação pedagógica estabelecida com seu educando.

Nesse sentido, dois modelos se destacam na tradição pedagógica: o modelo pedagógico do artesão e o modelo pedagógico do jardineiro (cf. FREITAS, 2008). Em seu estudo sobre a polêmica “Ciência ou Ciências da Educação”, Freitas (2008) se baseou no filósofo e pedagogo Otto Friedrich Bollnow para sintetizar as teorias pedagógicas subjacentes a essas duas concepções.

Basicamente, o modelo do artesão apresenta “características semelhantes ao processo de produção aplicada na Educação. O educando é objeto de modificação feita de acordo com metas pré-estabelecidas e métodos fixados e testados” (FREITAS, 2008, p. 19). A imagem do educador, portanto, é semelhante a do artesão que busca moldar sua “matéria bruta”, transformando-a em obra-prima. A singularidade do educando, nesse modelo, é pouco considerada.

Encontramos na obra de Fernando Becker³² um ponto de convergência que resume epistemologicamente esse modelo. Entendemos que o modelo do artesão corresponde, na

³² “Educação e construção do conhecimento” (BECKER, 2001).

classificação feita por Becker, ao modelo pedagógico “diretivo”. Esse modelo, segundo Becker (2001), baseia-se na Pedagogia diretiva e corresponde ao modelo tradicional de ensino/aprendizagem, o qual está baseado na epistemologia empirista, que acredita que tanto o conhecimento (conteúdo) quanto a capacidade de conhecer (estrutura) do indivíduo são determinados pelo meio social ou físico. Na prática, essa epistemologia defende que o indivíduo, ao nascer, é uma tábula rasa e que cabe ao professor transmitir os conhecimentos existentes. A ação desse professor – o detentor do conhecimento, da verdade a ser transmitida – é o fator determinante dessa relação pedagógica que “é legitimada, ou fundada teoricamente, por uma epistemologia, segundo a qual o sujeito é totalmente determinado pelo mundo do objeto ou pelos meios físico e social” (BECKER, 2001, p. 17).

Já o modelo do jardineiro, classificação encontrada em Bollnow, pode ser entendido a partir da imagem do ofício do jardineiro: plantar as sementes, acompanhar seus crescimentos e cuidar para que as pragas e os predadores não as destruam (FREITAS, 2008). Essa visão, aplicada à Educação, implica em considerar o educando como portador de todas as potencialidades que só precisam de “condições externas favoráveis para se desenvolver” (FREITAS, 2008, p. 19).

Entendemos que esse modelo corresponde, na classificação de Becker, ao modelo pedagógico “não-diretivo”. Esse modelo baseia-se na Pedagogia não-diretiva e deve ser entendido, basicamente, em sua representação de reação ao modelo “diretivo”. A epistemologia que está por trás dessa Pedagogia não-diretiva é o apriorismo que, contrariamente ao empirismo, defende que tanto o conhecimento (conteúdo) quanto a capacidade de conhecer (estrutura) do ser humano já estão presentes em sua bagagem hereditária, já estão programados em sua herança genética (BECKER, 2001). O resultado prático é que o aluno – e não mais o professor – se torna o fator determinante da relação pedagógica. A função do professor, no modelo não-diretivo, é interferir o menos possível. Como afirma Becker (2001, p. 19), “o professor é um auxiliar do aluno, um facilitador (Carl Rogers). O aluno já traz um saber que ele precisa, apenas, trazer à consciência, organizar, ou, ainda, recheiar de conteúdo. O professor deve interferir o mínimo possível”.

Também existem outros modelos na literatura. Alguns mesclam as características desses dois modelos fundamentais, enquanto outros priorizam elementos diferentes na relação pedagógica. Pensando nessa diversidade, achamos importante apresentar mais alguns modelos pedagógicos para termos um melhor embasamento sobre o panorama mais geral que cerca essa temática.

Paulo Freire (1987) nos aponta outros dois modelos pedagógicos: o do professor bancário e o do professor revolucionário. Esses modelos encontram sustentação na compreensão política que Freire tem do mundo e da realidade. Enxergando a injustiça que permeia a realidade histórica, na qual os opressores dominam os oprimidos, ele denuncia o modelo bancário como sistema que permite a perpetuação da opressão. O modelo revolucionário, por outro lado, representa as formas de transformação dessa realidade.

Basicamente, o modelo pedagógico bancário entende que os educandos são pessoas ignorantes que, por sua ignorância, constituem o lado patológico de uma sociedade sã. A patologia é simples: a ausência de conhecimentos, a ignorância. A solução para isso, então, está representada na figura do professor bancário que, por ser considerado detentor de um vasto conhecimento validado socialmente, deve alienar a ignorância de seus educandos (FREIRE, 1987). À semelhança do modelo diretivo, podemos entender essa ignorância através da representação da tábula rasa. Na percepção de Freire, essa característica separa verticalmente os sábios e os ignorantes – nas figuras do professor e do aluno –, estabelecendo os opressores e os oprimidos.

As mazelas da sociedade não são o foco do trabalho pedagógico no modelo bancário, mas sim, a mentalidade marginal daqueles que precisam ser incluídos, integrados, incorporados à sociedade sã. A relação pedagógica, então, assume a característica da relação bancária entre um depositante e sua conta: o professor bancário deposita os conhecimentos que tem, enquanto os educandos vão recebendo esses depósitos e montando seus patrimônios cognitivos, processo fundamental para que sejam integrados. Através de um olhar crítico, Freire (1987) problematiza que esse modelo forma seres autômatos, ou seja, pessoas com comportamentos mecanizados, habilitadas à adaptação aos moldes exigidos pela sociedade. Essa é a forma pela qual os marginalizados poderiam, então, “evoluir” e ser incluídos.

Não precisamos discorrer muito sobre as desigualdades sociais para entender que suas origens vão muito além da não adequação dos oprimidos à lógica dominante. A intenção de Freire, com isso, é denunciar os absurdos sociais que engendram as realidades díspares que separam os poucos que dominam boa parte da riqueza e dos meios de produção, e os muitos que lutam por sobrevivência.

Diante dessa realidade injusta, e desse modelo que habita o imaginário de alguns educadores na atualidade, Freire defende o modelo pedagógico revolucionário (ou problematizador e libertador). Esse modelo visa à transformação social, focando a mudança da realidade injusta da qual fazem parte educadores e educandos. É importante enfatizar que os educandos – os oprimidos – desconhecem sua própria condição de oprimidos e os

mecanismos sociais que estão por trás dessa sociedade injusta e opressora. Dessa forma, a educação é entendida como instrumento de conscientização e de libertação da humanidade. O educador revolucionário, portanto, tem o papel de acelerar, nos educandos oprimidos, a tomada de consciência dessa realidade injusta (FREIRE, 1987).

Uma distinção importante entre esses modelos pedagógicos é que o modelo bancário enfatiza a permanência, o lado estático, a passividade dos homens, a aceitação da realidade exterior. Já o modelo revolucionário enfatiza o dinamismo da realidade, o inacabamento do ser humano, a evolução, a transformação. Como consequência pedagógica direta dessas concepções, teremos, no modelo bancário, uma relação mais vertical, rígida, com pouca interação pessoal, na qual os papéis dos professores e dos alunos já estão previamente estabelecidos. O foco dessa interação, como vimos, é a adaptação das diferentes singularidades a uma realidade externa.

Já no modelo revolucionário, teremos uma relação pedagógica basicamente marcada pelo aspecto político, tendo em vista a luta pela transformação da realidade opressora. Detalhando mais esse modelo, professores e alunos estabelecem uma relação mais próxima, mais fluida, mais respeitosa. As diferentes singularidades que se apresentam aos educadores revolucionários são, antes, um espaço primário de encontro com os educandos, a partir do qual poderão se estabelecer diálogos que conduzirão ambos ao caminho de suas formações e à transformação do mundo.

Além desses modelos encontrados em Paulo Freire, conhecemos outra perspectiva teórica que nos apontou outros dois modelos pedagógicos distintos: o do professor alquimista e o do professor viajante. Esses dois modelos se baseiam em duas imagens distintas da docência para, então, caracterizar a respectiva relação pedagógica que deriva de cada uma delas.

Para compreendermos o modelo pedagógico do professor alquimista, precisamos entender o papel que a Modernidade atribuiu à Educação: guiar os caminhos que a sociedade escolheu. Essa tarefa sócio-educacional reforça o discurso de que a Educação deve voltar-se às temáticas da consciência, da emancipação humana e da transformação social (TREVISAN et al., 2013). Assim, o professor alquimista é entendido como o indivíduo que incorpora a habilidade de “purificação” alquímica, ou seja, a habilidade de remediar os males físicos e morais da sociedade. Nessa concepção,

o docente exerce o papel de detentor de um conhecimento puro, capaz de depurar qualquer outro saber que o aluno traga de seu mundo particular. Numa relação quase asséptica, ele prende-se ao plano cognitivo, buscando realizar uma síntese da aprendizagem, pois acredita que somente assim formará alunos mais capazes para viver e dar conta das demandas sociais (TREVISAN et al., 2013, p. 126-127).

O foco principal desse modelo – sua meta educacional – é a transformação do educando, o que conduz o educador a buscar incansavelmente essa transmutação. Tal qual o alquimista que busca transformar quimicamente elementos pobres em elementos ricos, o professor alquimista encara seus educandos como seres cognitivamente pobres, carentes de consciência crítica; e, por isso, eles só conseguem “transcender à maioria esclarecida pela força alquímica do professor [...]” (TREVISAN et al., 2013, p. 128).

Esse modelo é focado exclusivamente no educador e em sua capacidade e responsabilidade de transformar seus educandos. Percebemos que a relação pedagógica que deriva desse modelo é bastante violenta do ponto de vista simbólico, uma vez que os professores são considerados seres superiores que devem “purificar” as experiências que não contribuam para o desenvolvimento do que o professor entende como apropriado para os alunos. Além disso, denota um aspecto autoritário e rígido, lembrando, em alguns aspectos, o modelo do artesão (ou diretivo), embora haja diferenças.

Para compreendermos o modelo pedagógico do professor viajante, por outro lado, precisamos, primeiramente, compreender uma distinção antropológica entre o turista e o viajante. Segundo Trevisan et al. (2013, p. 131), o turista é aquele que viaja para se divertir e consumir; já o viajante é aquele que viaja para “se apropriar, conhecer e entender a cultura do lugar por que passa”. Esse maior envolvimento do viajante com a cultura do lugar visitado permite a ele construir novas experiências, atribuindo significado ao conhecimento adquirido através do filtro da cultura com a qual está envolvido. Nesses diferentes locais que visita, o viajante tem experiências diversas de estranhamento com os diferentes *ethos* locais, o que lhe proporciona a percepção de “quão heterogêneas podem ser as subjetividades e perspectivas dos homens nos grupos sociais” (TREVISAN et al., 2013, p. 132).

Dessa maneira, esse modelo entende que cabe ao professor

contribuir com propostas de itinerários que ampliem cada vez mais as possibilidades de interpretação e ação de seus alunos. Esse processo de aprendizagem ultrapassa as barreiras da escola, bem como a finalidade educativa (intencional), abrangendo a compreensão da cultura em sua dimensão (auto)formativa (TREVISAN et al., 2013, p. 134-135, grifo nosso).

Ou seja, cabe ao professor viajante propor trajetos a serem percorridos pelos educandos no sentido de ampliar suas compreensões do mundo, na perspectiva de suas (auto) formações. O mundo, e não apenas a escola, é o *locus* da atividade pedagógica do professor viajante.

Outra característica importante a ser salientada, nesse modelo, diz respeito ao conhecimento dos educandos, que se constrói de forma interativa na relação entre professores e alunos, tanto numa relação pedagógica mais estrita, quanto na relação deles com o mundo. O itinerário do professor viajante deve instigar o aluno a enxergar com os próprios olhos, a perceber o que ele enxerga no mundo e a perceber como inventar novas formas de enxergar o mundo (TREVISAN et al., 2013). Nessa relação pedagógica, professores e alunos “são aprendizes [...] que conduzem seus processos de (auto) aprendizagem com seus próprios olhares, curiosidades, experiências” (TREVISAN et al., 2013, p. 135).

Além desses modelos pedagógicos apresentados, existem alguns outros. Acreditamos, porém, que esse breve panorama dos modelos pedagógicos já é suficiente para que possamos nos aproximar do pensamento buberiano sobre a temática da relação pedagógica. Nosso intuito é compreendermos até que ponto o modelo buberiano se aproxima ou se distancia desses modelos; um esforço para caracterizar uma imagem do modelo pedagógico subjacente à filosofia buberiana.

3.2 A RELAÇÃO PEDAGÓGICA NO PENSAMENTO BUBERIANO: os sete elementos encontrados na revisão da literatura

Confiança, confiança a respeito do mundo pois que existe este ser humano – tal é a obra mais íntima da posição educadora. Porque existe este ser humano, o absurdo não pode ser a verdadeira verdade, por mais duro que seja o tormento. Porque existe este ser humano, existe certamente, contida nas trevas, a luz; encolhida no medo, a salvação; oculto na indiferença dos vivos, o grande amor (BUBER, 1982, p. 18).

O levantamento da literatura que realizamos encontrou dezesseis trabalhos que abordavam, de forma mais aprofundada, tanto a filosofia quanto o aspecto educacional do legado de Martin Buber. Esse total de pesquisas selecionadas se encontra subdividido em sete artigos, seis dissertações e três teses. Desse escopo, destacamos que quatro artigos foram escritos por autores estrangeiros³³, o que nos possibilitou ter uma noção mais ampliada de como o pensamento buberiano é recebido na área educacional de outros países.

Após o levantamento dos trabalhos, de sua leitura e do seu fichamento, observamos quais elementos e quais obras da filosofia de Buber eram acionados pelos pesquisadores para refletir sobre a temática das relações pedagógicas. Essa aproximação com as pesquisas nos permitiu identificar sete elementos da filosofia buberiana que, de uma forma interdependente,

³³ BANIWAL, 2014 (Índia); BLADES e BESTER, 2013 (Austrália); BLENKINSOP, 2004 (Estados Unidos da América) e VERDERA, 2013 (Espanha).

compõem os estudos atuais sobre essa temática; e a lógica que interliga coerentemente esses elementos.

Enfatizamos que esses elementos não podem ser considerados isoladamente, tendo em vista que, em seu conjunto, dizem respeito à concepção de Buber sobre a Educação, o educador, o educando, a relação pedagógica, o homem e o mundo. Essa característica de interdependência entre vida e obra, entre pluralidade e singularidade, entre antropologia e filosofia, nos fez recorrer à apresentação de uma história da vida de Buber³⁴ – contada por ele mesmo – para nortearmos toda a apresentação dos elementos encontrados na revisão da literatura. Essa história, para nós, funciona como um “conto magnetizador” que condensa boa parte da herança buberiana e que contextualiza os contos e lendas chassídicos apresentados no decorrer desse tópico.

A apresentação de cada um dos sete elementos encontrados, por sua vez, também é precedida por um conto ou uma lenda chassídica, uma forma buberiana de abordar elementos da sutileza humana e da realidade que não podem ser definidos de forma objetiva, que não podem ser cristalizados.

Uma conversão

Na mocidade o “religioso” era para mim uma exceção. Havia horas que eram retiradas do curso das coisas. A casca firme do cotidiano era perfurada em algum lugar. Então falhava a segura continuidade dos fenômenos; a investida que acontecia rompia sua lei. A “experiência religiosa” era a experiência de uma alteridade que não intervinha no contexto da vida. Isto podia começar com algo familiar, com a contemplação de algum objeto familiar que, então, subitamente, se tornava secreto e inquietante, por último transparente na escuridão com relâmpagos do próprio mistério. Contudo, podia também, subitamente, despedaçar o tempo – primeiramente a sólida construção do mundo, depois pulverizou-se a ainda mais sólida autoconfiança e a gente, o “a gente” sem substância que apenas se era, não se conhecia mais, era entregue à plenitude. O “religioso” sobressaía na gente. Acolá estava, pois, a habitual existência com suas ocupações; aqui, porém, reinava enlevação, iluminação, êxtase, atemporal, inconsequente. A única existência abrangia então um aquém e um além, e não havia nenhum vínculo senão, sempre, o instante efetivo da passagem. A ilegitimidade de uma tal repartição da vida temporal que aflui para a morte e a eternidade, que frente a elas não se pode realizar de outra maneira senão, justamente, realizando a sua temporalidade, eu compreendi, através de um acontecimento do cotidiano, um acontecimento orientador, orientando com aquele dito de lábios fechados e de olhar imóvel, como o usual curso das coisas gosta de pronunciar-lo.

Nada de mais aconteceu: certa vez, numa tarde, depois de uma manhã de júbilo “religioso”, sem estar com a alma presente, recebi a visita de um jovem desconhecido. Eu não deixei faltar, de modo nenhum, uma amistosa mostra de boa vontade, eu não o tratei mais descuidadamente que a todos os da sua idade que costumavam me procurar nesta hora do dia como a um oráculo que não é intransigente. Conversei com ele atenciosa e francamente – e só deixei de adivinhar as perguntas que ele não colocou. O conteúdo essencial destas perguntas eu fiquei sabendo mais tarde, não muito tempo depois, de um de seus amigos – ele próprio já

³⁴ História retirada do livro “Encontro – Fragmentos autobiográficos” (BUBER, 1991).

não vivia mais (morreu no início da Primeira Guerra Mundial). Soube que ele não havia vindo a mim acidentalmente, mas sim fatalmente, não para uma conversa amena, mas sim para uma decisão, justamente a mim, justamente nesta hora. O que esperamos quando estamos desesperados e mesmo assim ainda nos dirigimos a uma pessoa? Talvez uma presença através da qual nos é dito que o sentido todavia existe. Desde então eu abandonei aquele “religioso” que não é nada mais que exceção, retirada, saída, êxtase; ou ele me abandonou. Eu não possuo nada além do cotidiano, do qual eu nunca sou retirado. O mistério não se abre mais, ele se subtraiu ou fixou domicílio aqui, onde tudo acontece como aconteceu. Eu não conheço mais nenhuma plenitude além daquela de cada hora mortal, de exigência e responsabilidade. Longe de estar à altura dela, eu sei, porém, que sou solicitado pela exigência e posso responder à responsabilidade, e sei quem fala e quem exige resposta.

Muito mais eu não sei. Se isto é religião, então ela é simplesmente *tudo*, o simples todo vivido na sua possibilidade do diálogo.

Aqui também há espaço para as mais altas formas. Como quando tu rezas e com isto não te afastas desta tua vida, mas justamente te referes a esta vida rezando, quer dizer, admitindo-a, seja no inaudito como no assaltante, quando és chamado do alto, requerido, eleito, autorizado, enviado. Com este teu pedaço mortal de vida estás na mente, este instante não é retirado, ele se apóia no que foi e acena para o resto ainda muito vivo. Não és tragado em uma plenitude sem compromisso, és desejado para a solidariedade. (BUBER, 1991, p. 42-44, grifos do autor)

3.2.1 Respeito à alteridade

Imitar os Patriarcas

Um chassídico perguntou ao *maggid*³⁵ de Zloczow: “Está dito: ‘Cada um em Israel está obrigado a falar: Quando minha obra chegará aos pés das obras de meus patriarcas Abraão, Isaque e Jacó?’”. O que isso significa? Como ousaríamos pensar que poderíamos nos comparar aos patriarcas?”.

O *maggid* explicou: “Assim como os patriarcas realizaram novas obras, cada nova obra de acordo com suas características próprias – uma obra de amor, outra de força, a terceira de esplendor –, também nós, cada um da sua maneira, devemos criar, à luz do ensinamento e do serviço, algo novo; não o que já foi feito, mas aquilo que está por fazer. [...] A obrigação de cada homem em Israel é saber e refletir sobre seu caráter único em seu modo de ser e sobre o fato de nunca ter existido ninguém igual a ele sobre a Terra. Se alguém igual já houvesse habitado a Terra, não precisaria estar aqui. Cada um é algo novo nesta Terra e é chamado para realizar sua particularidade neste mundo. Pois, na verdade, a vinda do Messias se protela porque isso não acontece” (BUBER, 2011, p. 16, grifos do autor).

O primeiro elemento encontrado na revisão da literatura, e o mais citado nas pesquisas, refere-se à temática do respeito à alteridade; à importância de confirmar os educandos em suas essenciais diferenças e de realçarmos, como educadores, cada ser que se nos apresenta; ao acolhimento que deve permear a relação pedagógica; à suspensão de nossos preconceitos e nossas expectativas pessoais e sociais em relação aos nossos educandos (BLADES e BESTER, 2013; BLENKINSOP, 2004; BOURCKHARDT, 2013; CORDEIRO, 2006; PASSOS, 2015; QUERETTE, 2007; SANTIAGO, 2008; VERDERA, 2013).

³⁵ “Pregador” (BUBER, 2011, p. 16).

Tal respeito pela diferença humana se justifica pelo papel que Buber atribui à singularidade do homem diante do mundo. Para o filósofo do diálogo, cada existência humana guarda dentro de si – em seu íntimo – a força de representar um novo capítulo nesse mundo, uma escrita de novas linhas que até então nunca existiram e que não poderão, jamais, ser escritas por outras singularidades. Tais capítulos e linhas, inéditos até então, derivam justamente da autenticidade do homem, da assunção da sua singularidade e do seu contato com o seu eu mais íntimo.

A diferença entre os homens, portanto, mais do que uma simples diferença, representa a possibilidade de concretização do mundo, tal como vimos anteriormente na concepção chassídica. Esse entendimento revela um ponto fundamental dentro do pensamento buberiano: a defesa incondicional da alteridade. Para o filósofo austríaco, tal defesa é um princípio relacional (SANTIAGO, 2008), ou seja, sem ela não há sequer uma relação humana.

Mais um ponto fundamental foi elucidado em sua teoria filosófica e educacional: a compreensão de que a humanização do homem só pode se dar a partir do estabelecimento de relações autênticas, nas quais os homens – em suas essenciais diferenças – se põem em relação. É a unicidade do homem que confere força a tal argumento, uma vez que é através dela que relações autênticas podem ser estabelecidas, assim como uma vida mais genuína também se estabelece. A autenticidade humana, no pensamento buberiano, está diretamente atrelada a essa vida verdadeira e concreta, na qual a humanidade entre os homens é considerada o princípio, o meio e o fim em todas as interações estabelecidas (PARREIRA, 2010).

Por tudo isso, é fundamental que a Educação conceba e respeite as diferenças entre os homens; que a relação pedagógica respeite as singularidades humanas. O acolhimento por parte do educador às singularidades de seus educandos assume uma função importante na caracterização de uma relação pedagógica buberiana, uma vez que o trabalho educativo a ser desenvolvido não é o de uniformizar as diferenças, nem de esculpir os percursos existenciais desses educandos. Esse acolhimento indica que as expectativas pessoais e sociais que habitam no educador devem ser suspensas em respeito às singularidades de seu educandos.

O papel que cabe ao educador, portanto, é o de confirmar as essenciais diferenças deles, de realçá-las. Essa confirmação da diferença – ou esse realce existencial – é feito, na concepção buberiana, através da abertura dos educandos à atuação das forças formativas (atualizadoras) que existem no mundo. Tal abertura, por sua vez, é propiciada pelo educador que identifica, no mundo, as forças que contribuem para tal realce, para a assunção, por parte dos educandos, de suas singularidades.

Assim, o trabalho do educador pode ser caracterizado como uma mediação entre o mundo já existente e os seres humanos que se encontram em processo de desenvolvimento e adaptação a esse mesmo mundo. Isso nos leva a compreender que a primeira ação educativa a ser realizada pelo educador é a de se colocar no lugar de seu educando (XAVIER, 2009), na busca de reconhecer sua singularidade e, então, empreender ao favorecimento da atuação das forças atualizadoras que existem no mundo e à elucidação das forças contrárias.

3.2.2 Relação pedagógica como encontro autêntico, dialógico; implicando numa postura essencial do educador

O Lugar Irredimido

Certo dia, o Rabi Bunam estava rezando numa hospedaria. O povo atropelava-o e empurrava-o, mas ele não se recolheu a seu quarto. Mais tarde disse a seus discípulos: – Algumas vezes parece impossível rezar em determinado local e a gente procura outro. Porém, não é este o caminho certo. Pois o lugar abandonado se lamenta: “Por que não quiseste efetuar a tua devoção lá onde estou? Se um obstáculo te atrapalhava, era este precisamente um sinal de que te incumbia redimir-me” (BUBER, 1967, p. 581).

Neste segundo elemento, ressaltamos a observação que alguns autores sustentam a respeito do entendimento de Buber sobre a relação pedagógica: tal relação corresponde a um encontro autêntico entre seres humanos, a um encontro dialógico, o qual implica autenticidade e diálogo. Essa relação pedagógica também implica numa *postura essencial* do educador, no sentido de que ele deve envolver-se existencialmente, enquanto homem completo, com seus educandos (BANIWAL, 2014; CORDEIRO, 2006; LIMA, 2011; PARREIRA, 2010; PASSOS, 2015; QUERETTE, 2007; SANTIAGO, 2008; SANTIAGO e RÖHR, 2006).

Para Buber, a vida humana se encontra imersa, essencialmente, em contextos dialógicos, em que os diversos seres vivos, coisas e situações que nos rodeiam “falam” constantemente conosco e, num certo sentido, exigem-nos uma resposta. O mundo, entendido como lugar de vida dialógica, nos leva à compreensão da condição ontológica do homem: é um ser relacional que só reconhece sua própria essência no encontro com o outro (SANTIAGO, 2008). Ou seja, para Buber, a condição relacional do homem é pressuposto da sua condição humana, o que indica que o homem, através das relações que estabelece em sua vida, tem a oportunidade de se reconhecer como ser singular, ser único que é.

Os autores estudados apontam que a filosofia buberiana não se ancora nem no individualismo, nem no coletivismo para caracterizar a essência humana. Como vimos acima,

a perspectiva buberiana propõe uma terceira via: a via do encontro autêntico entre os homens. Esse, por sua vez, é denominado por Buber de encontro dialógico.

Por isso é que a abordagem buberiana em relação ao mundo e à vida é fundamentalmente uma abordagem dialógica. Conceber relações efetivamente humanas significa concebê-las em sua essência dialógica, na qual se identifica quem fala, o que é falado, o que é exigido e as formas autênticas de resposta a tais manifestações da vida.

Essa perspectiva mais ampliada de mundo e de homem, de diálogo e de relação, fez com que Buber apontasse o pedaço do mundo/de vida que cabe a cada homem singular redimir. Para tanto, é preciso que ele escute o que emana de sua alteridade e a resposta de maneira essencial, com o mais íntimo de sua existência. O fundamental para o nosso bem e o desse mundo é que respondamos com a nossa autenticidade. Esse é o nosso papel nesse mundo, é o nosso destino, é o caminho de nossa realização existencial.

Vemos, assim, que a concretude do mundo clama – em sua temporalidade, espacialidade e condição situacional – por nossa resposta mais verdadeira, tal como observamos no conto “O lugar irredimido”. Existem lugares no mundo que se lamentam todas as vezes em que nos furtamos a respondê-los dialogicamente; é dessa resposta autêntica que depende a redenção do mundo e de tudo que o habita.

A educação, por sua vez, se configura como o caminho do homem, o caminho de sua formação através do qual ele busca a própria singularidade, a sua natureza mais íntima. E é nessa busca que a educação e a vida se cruzam e, juntas, formam um estreito desfiladeiro que se apresenta ao homem como o seu caminho existencial – o qual, como propõe Buber, é dialógico (FRIEDMAN, 1993). Assim, ele considerava o diálogo como a via essencialmente educacional. Isso quer dizer que a educação e a formação do homem repousam sobre um caminho estreito, o qual só se apresenta ao homem quando este vivencia um encontro autêntico.

Quando explicou a seus amigos o conceito de desfiladeiro estreito, [Buber] quis dizer que não descansava no amplo planalto de um sistema que contém uma série de afirmações certas sobre o absoluto, mas sim no rochoso e estreito desfiladeiro entre abismos, onde não existe a certeza das verdades metafísicas, mas se pode confiar na autenticidade de um encontro que deriva no conhecimento do contato mútuo sem a certeza do conhecimento objetivo (FRIEDMAN, 1993, p. 262, tradução nossa³⁶).

³⁶ “Cuando explicó a sus amigos el concepto del desfiladero estrecho, quiso decir que no descansaba en la amplia meseta de un sistema que contiene una serie de afirmaciones ciertas sobre el absoluto, sino en un estrecho desfiladero rocoso entre abismos, donde no existe la certeza de las verdades metafísicas, pero uno puede confiar en la autenticidad de un encuentro que deriva en el conocimiento del contacto mutuo sin la certeza del conocimiento objetivo”.

Pensado no campo educacional, esse encontro autêntico deve ser entendido a partir de uma perspectiva especial: tal encontro dialógico acontece de forma unilateral, ou seja, é o educador quem se coloca autenticamente em relação a seu educando e busca contribuir com o desenvolvimento dele. É, portanto, uma relação assimétrica, uma vez que demanda do educador – pessoa que deseja influenciar intencionalmente o modo de ser de seu educando – a autenticidade e a dialogicidade. A fala do rabi Bunam, no referido conto, aponta-nos todas as essências singulares que não foram consideradas e que se encontram “irredimidas”; essa também é a condição de nossos educandos.

A postura essencial que é exigida nesse processo de redenção, por outro lado, não é característico do educando. Se este também se incumbe de influenciar o modo de ser de seu educador, então a relação pedagógica se transforma em uma relação verdadeiramente dialógica, chamada por Buber (1982) de amizade.

É importante salientar que, mesmo sendo uma relação assimétrica, ela não deve ser concebida de forma cristalizada: “ou é relação pedagógica ou é amizade; não podendo ser ambas”. Antes, devemos estar atentos para o fato de que, no momento em que tal relação dialógica assimétrica está em vigor, temos um ser humano verdadeiramente engajado com o desenvolvimento de outro ser que se lhe mostra em sua incompletude. Por isso, é que a relação pedagógica no pensamento buberiano é um encontro autenticamente dialógico entre dois seres humanos, mas no qual apenas um deles se encontra na posição de responsável por parte do desenvolvimento do outro.

A postura essencialmente educadora é aquela que percorre o desfiladeiro estreito em direção aos seus educandos e às suas essências singulares, uma a uma. Tal característica aponta para a dupla responsabilidade que acompanha o educador: a responsabilidade pelo educando e também pelo mundo que o cerca. Dessa forma, falar em relação pedagógica no pensamento buberiano significa falar na ética que perpassa as relações humanas e que se reflete na face mais iluminada do mundo no qual vivemos.

Educar, para Buber, significa formar os homens para a vivência autêntica de suas existências diante dos encontros e das situações que se farão presentes em seus caminhos; significa formar os homens para a vivência da autêntica responsabilidade diante do mundo. Assim, autenticidade e diálogo são elementos imprescindíveis para a compreensão de tal significado.

Somos conscientes das implicações provenientes desse conceito de Educação, principalmente pelo fato de que atribuem ao educador grande responsabilidade. Os estudiosos de Buber indicam que ele também era consciente dessa responsabilidade, mas que, acima de

tudo, confiava na potencialidade do encontro autêntico entre os homens como forma de transcender as limitações encontradas pelos educadores (BANIWAL, 2014).

3.2.3 Relação pedagógica como relação pessoal entre educador e educando

A Janela e a Cortina

Quando o jovem Rabi Eleazar de Kosnitz, filho do Rabi Mosché, era hóspede em casa do Rabi Naftali de Ropschitz, olhou certa vez admirado para as janelas, cujas cortinas estavam cerradas. Respondendo à pergunta do seu anfitrião por que se admirava, disse:

- Se a gente quer que as pessoas olhem para dentro, para que as cortinas? E se a gente não quer, para que as janelas?
- E como explicas o caso? – perguntou o Rabi Naftali.

Respondeu Eleazar:

- Quando se deseja que alguém que se ame olhe para dentro, puxa-se a cortina (BUBER, 1967, p. 497).

Sobre o teu Coração

O Rabi Mendel de Kotzk falava:

- Está escrito: “E estas palavras que hoje te ordeno estarão sobre o teu coração”. O versículo não diz “no teu coração”, pois há tempos em que o coração se fecha. Mas as palavras se encontram “sobre o coração”. E quando, nas horas sagradas, o coração se abre, elas imergem na sua profundidade (BUBER, 1967, p. 604).

Este terceiro elemento também se refere à relação pedagógica, a qual, para Buber, implica em uma relação pessoal entre os educadores e educandos, na qual ambos compartilham vivências e experiências como ser-no-mundo. Tal relação tem como características importantes a reciprocidade e a presença (BARTHOLO, TUNES e TACCA, 2010; KÜSTER, 2008; PARREIRA, 2010; SANTIAGO, 2008; SCHAURICH, CROSSETTI e PADOIN, 2011).

O presente subtópico guarda em si uma forte semelhança com o subtópico anterior no que diz respeito à consideração da relação pedagógica como um encontro autêntico entre dois seres humanos. Porém, neste subtópico, a relação existente entre esses seres é mais detalhada, assim como a concepção educacional de Buber, a qual vai assumindo uma face mais concreta e próxima à nossa realidade.

Começamos a abordagem deste subtópico pela reflexão proporcionada pelo primeiro conto, o qual nos diz muito sobre as dificuldades que encontramos em nossa caminhada existencial e o papel que cabe à educação e ao educador. Nele, um jovem rabi se admira pelo fato de que as cortinas de uma casa estão fechadas, tapando a visão do exterior (ou do interior, para aqueles que estão no exterior da casa). Uma interpretação que pode ser feita desse conto é que as “cortinas cerradas” representam o distanciamento do nosso interior, as barreiras que

nos impedem de nos aproximar da nossa natureza mais íntima – fator humano recorrente nos escritos de Buber.

Essa distância existente entre nós e nossa essência é um elemento muito importante para compreendermos a função da educação na filosofia buberiana: cabe à educação contribuir para que o homem se aproxime de si mesmo, de sua essência individual³⁷; para que encontre sua autenticidade, a abrace e a assuma de forma essencial. Ao educador, cumpre contribuir para esse “descortinar” dos obstáculos que afastam seus educandos de seus interiores.

O primeiro conto ainda destaca uma sutileza da ação do educador: não cumpre moldar o interior de seus educandos, muito menos forçá-los a olhar para seus interiores; antes de tudo, cabe possibilitar a abertura das cortinas que lhe impedem a visão de seu íntimo. E, para isso, é preciso que o educador esteja dentro da casa do educando – o seu interior. Esse estar no interior significa que o educador conhece a singularidade de seu educando, uma vez que já experimentou o lado oposto (*Umfassung*) dessa relação educativa; é só assim que ele consegue contribuir com o descortinar dos empecilhos que distanciam seus educandos de suas essências.

O que não consta no primeiro conto é justamente o que possibilita ao educador a visão da interioridade de seus educandos. Como pode o educador, diante das diferentes singularidades de seus educandos, entrar nos edifícios de suas interioridades? No referido conto, os rabis já se conheciam e mantinham uma relação de confiança. Em relação aos educadores, de uma forma geral, tal relação de confiança precisa ser primeiramente conquistada. Assim, antes de qualquer abordagem mais profunda, é necessário que se estabeleça uma relação pessoal entre educador e educando.

O segundo conto, no mesmo sentido do primeiro, nos diz que o homem aparece inicialmente fechado à influência educativa, ao olhar para sua essência singular. Mesmo assim, ele nos diz também que existem momentos “sagrados” nos quais a abertura do homem à sua própria formação acontece e os ensinamentos que lhe são endereçados, através da influência do ser do educador, se enraízam em seu coração.

Desse modo, o trabalho educativo não pode ser considerado de forma impositiva, nem mecânica, pois, como vimos, ele diz respeito à formação para uma vida autêntica. Por isso, o ensinamento do educador fica à disposição dos educandos, esperando apenas que eles se abram a essa possibilidade existencial. O segundo conto é sobre isto: a mensagem educativa

³⁷ Essa aproximação corresponde, na filosofia de Buber, ao processo pelo qual o homem atualiza-se diante de si mesmo.

permanece em latência e ao alcance do educando, esperando apenas que ele se abra para a vivência desse ensinamento.

Nesses dois contos apresentados, o vínculo entre mestre e discípulo excede o ensinamento em si e se caracteriza pela forte raiz que os liga ao mundo. Esse vínculo é o maior ensinamento que podemos tirar desses contos: que tal relação pessoal entre ambos – baseada na autenticidade e no diálogo – possibilita a abertura do discípulo à sua própria essência, ao seu ser-e-estar-no-mundo. Isso só pode se dar quando o mestre realmente se envolver com o seu discípulo, quando conseguir estabelecer uma relação pessoal com ele.

Assim, pensar a relação pedagógica no pensamento de Martin Buber implica pensar na relação pessoal existente entre educadores e educandos, na qual vivências e experiências existenciais são compartilhadas. Isso porque o filósofo do diálogo entende que as relações autênticas são fundamentais à formação do homem, uma vez que a

Educação não se aplica, não se impõe e não se estabelece. [...] Constatamos em Martin Buber que só é possível educar por meio da interação verdadeira e recíproca; por meio do co-existir espontâneo. Porque, o que seguramente educa a pessoa, seja a criança ou o adulto, é a relação verdadeira, a existência pessoal, a presença e a responsabilidade de quem se dedica à função educadora (PARREIRA, 2010, p. 134).

Nessa mesma direção, Santiago e Röhr (2006) afirmam que só é possível educar com a própria vida, com sua existência pessoal, ao se fazer presente como pessoa inteira. Achamos pertinente lembrar que o diálogo na educação tem como característica marcante a unilateralidade da experiência do lado oposto (da inclusão buberiana), ou seja, que a relação educativa se caracteriza pela assimetria, na qual o educador experimenta os dois lados da ação educativa (o seu e o do educando), enquanto o educando só experimenta o seu lado.

Por tudo o que já expomos, concordamos com os estudiosos de Buber sobre a assimetria da relação pedagógica no pensamento buberiano. Porém, aproximamo-nos do pensamento de Blenkinsop (2004, p. 84, tradução nossa³⁸) sobre essa questão: Buber não quer determinar que só existe educação quando a relação assimétrica está em vigor; antes, ele quer nos apontar que o trabalho de todo educador deve ser o de apoiar o desenvolvimento dos educandos em direção à maturidade, ao verdadeiro diálogo, “momento em que a relação educacional se torna um processo mais mútuo”.

Então, o diálogo educativo no pensamento de Martin Buber implica a busca permanente de o educador “estabelecer relações verdadeiramente dialógicas com o educando” (SANTIAGO, 2008, p. 274), fato que é possibilitado através dessa relação pessoal. Diante dessa realidade, destacamos dois elementos importantes: a presença do ser do educador e a

³⁸ “at which point the educational relationship becomes a more mutual process”.

reciprocidade que marca essa relação. A presença do educador indica que ele, em sua completude, está inteiro na relação com o seu educando; enquanto a reciprocidade indica que a ação do educador está em consonância com a essência do ser de seu educando (nas mais diversas situações) e que o educando, por sua vez, se abre a tal proposta formativa.

3.2.4 A responsabilidade do educador

Na Hora da Dúvida

Contam: “Havia na cidade de Satanov um homem erudito, cujas meditações e elucubrações o levavam cada vez mais ao fundo da pergunta por que é aquilo que é e por que algo é, em geral. Certa sexta-feira, depois das orações, ele remanesceu na casa de estudos, para continuar meditando, tão enredado estava em suas reflexões. Procurou desembaralhá-las, mas não o conseguiu. Percebeu-o o santo Baal Schem à distância, sentou-se em seu carro e, com seus poderes maravilhosos, que faziam vir-lhe a estrada ao encontro, num piscar de olhos chegou a Satanov e à casa de estudos. Lá estava o erudito com seu tormento. O Baal Schem lhe disse:

– Cismais se Deus existe. Eu sou um tolo e acredito.

O fato de haver um homem inteirado de seu segredo agitou o coração do duvidador e aquele se abriu ao mistério” (BUBER, 1967, p. 114, grifo nosso).

O quarto elemento chama atenção para o fato de que falar em educador significa falar em responsabilidade, em compromisso e em engajamento pessoal. Isso porque a concepção educacional de Buber tem relação direta com sua compreensão de homem e de mundo, num imbricamento ontológico que atribui ao educador o papel de “representante-responsável” (SANTIAGO, 2008, p. 325) pelo mundo e pelo educando (BANIWAL, 2014; BLENKINSOP, 2004; KÜSTER, 2008; PARREIRA, 2010; SANTIAGO, 2008; XAVIER, 2009).

Percebemos a existência de uma sutil semelhança entre o conto apresentado e o fato relatado por Buber quando do seu encontro com um jovem desconhecido³⁹ às vésperas da Primeira Guerra Mundial: em ambas as situações, temos um homem angustiado diante de outro que lhe aborda a partir de uma posição mais estável e equilibrada (relações assimétricas). A única e essencial diferença entre ambas é que, no conto, o mestre agiu a partir do que identificou no mais íntimo de seu educando, ao contrário do fato real, no qual o mestre estava com a “alma ausente”.

A partir da comparação entre esses exemplos, o conto nos indica um elemento imprescindível a uma relação pedagógica que considere os ensinamentos buberianos: a existência de um homem inteirado dos anseios e do momento existencial de seus discípulos;

³⁹ Consta na biografia escrita por Friedman (1993) que o nome deste jovem é Méhé. Tal acontecimento, narrado pelo próprio Buber na introdução desses sete elementos, também consta na apresentação do tópico 2.1 do presente trabalho.

existência esta, tão fundamental, que agita o coração de seu discípulo e faz com que ele “se abra” ao mistério que está encarnado na existência de seu mestre. É nessa imagem da relação pedagógica que, na perspectiva buberiana, concretiza-se a educação do homem.

Portanto, a responsabilidade que acompanha o educador é a de se aproximar, de conhecer e de agir a partir da realidade mais íntima de seus educandos, no intuito de contribuir com o desenvolvimento de cada um deles. Nesse sentido, o conto relatado vai além e nos mostra que o mestre percebe, à distância, o que se passa no íntimo de seu discípulo e, prontamente, põe-se a caminho para se fazer presente a ele; e nessa presença, responde ao momento existencial de seu discípulo, contribuindo, de alguma forma, com a vida e o desenvolvimento deste.

Vemos, mais uma vez, que o princípio ético que rege o pensamento de Martin Buber nos indica a relação direta e necessária que existe entre a vida, a educação e a responsabilidade dos seres humanos. Parreira (2010, p. 167) reflete sobre essas implicações e aponta o legado desse imbricamento:

Ao se envolver em relação dialógica o professor acaba reconhecendo o aluno na totalidade que ele é na sua singularidade e na sua existência humana. O que, indubitavelmente, contribuirá para que esse aluno também se abra ao diálogo genuíno ampliando, paulatinamente, essa atitude para as demais relações da sua vida, consciente da responsabilidade que também ele deve ter no seu processo educativo e na vida concreta experienciada no mundo em que estende suas relações, pois, na relação dialógica a responsabilidade é tanto do educador como do educando, conforme ressalta Röhr (2001, p. 14): “[...] É educação para a co-responsabilidade com a plena realização dos entes e das coisas do mundo”.

Por tudo isso é que o ato de educar exige que o educador se disponibilize em toda a sua existência – como pessoa completa que é – à relação que estabelece com seus educandos (SANTIAGO, 2008; PARREIRA, 2010). Assim, falar em educador, para Buber, significa falar em responsabilidade, em compromisso, em disponibilidade e em engajamento pessoal; afinal, ele é o “representante-responsável” pelo mundo e pelas novas gerações que se lhe apresentam (SANTIAGO, 2008).

Ampliando as contribuições que encontramos nos trabalhos pesquisados, é necessário enfatizar também que o educador é apenas uma das fontes educativas na vida de seu educando, pois várias outras também educam (BUBER, 1961). Por ser apenas uma fonte, o educador deve reconhecer e ter humildade em relação à sua ação (e ao resultado dela), pois a educação de seu educando sofre outras influências. Porém, o educador se destaca dos demais elementos pela vontade de participar do desenvolvimento da essência singular de seu educando. Essa vontade de atuar em uma dimensão tão sutil e íntima dos educandos – sob a égide do respeito, do diálogo e da autenticidade – é caracterizada pela responsabilidade que o

educador assume: encarnar/condensar em si mesmo os elementos do mundo que contribuirão para a realização plena de seus educandos (SANTIAGO, 2008; PARREIRA, 2010; RÖHR, 2013b).

Essa tarefa que cabe ao educador é a de mediação responsável entre um mundo já existente e os seres que estão crescendo e aprendendo a encontrar seu lugar nele; é uma espécie de filtro que permite o fluxo de certos tipos de interação com o mundo e, ao mesmo tempo, desencoraja outros (BARTHOLO, TUNES e TACCA, 2010). É assim que o educador buberiano pode ser entendido: como um guia, não como um modelador de individualidades ou um mero zelador passivo das habilidades inatas.

Santiago e Röhr (2006) afirmam que tal responsabilidade impõe ao educador uma tarefa que pode resultar em situações bem distintas: ou de promover a luz nos corações de seus educandos, ou o seu contrário. Nessa ação tão importante,

[...] o professor, para Buber, é alguém que guia os alunos, mas o faz com um senso de responsabilidade; que aponta o caminho, mas para o 'Tu'; que escolhe o mundo efetivo para a criança, mas sem qualquer intenção de exercer controle; que se relaciona com o aluno, mas não como um 'Isso' (BANIWAL, 2014, p. 192, tradução nossa⁴⁰).

Por fim, a relação dialógica que rege a filosofia buberiana nos faz ressaltar uma observação fundamental: a responsabilidade que cabe ao educador não é uma responsabilidade genérica, formal ou previamente determinada; é, sim, uma responsabilidade situada no espaço e no tempo, na concretude da situação em que ele e seu educando se encontram imersos. Assim, o pensamento educacional de Martin Buber não pode ser caracterizado pela afirmação de máximas orientadoras, mas, sim, pela assunção da responsabilidade por responder o que é certo e o que é errado em determinada situação (RÖHR e SANTIAGO, 2006).

3.2.5 O aspecto dinâmico da relação pedagógica: imediatez, disponibilidade e espontaneidade

A Oração no Campo

Um *hassid* que ia a Mesbitsch a fim de passar o Iom Kipur junto ao Baal Schem, por um estorvo, encontrou-se, ao aparecerem as estrelas, a uma boa distância da cidade. Para grande pesar seu, precisou orar sozinho no campo. Quando chegou a Mesbitsch, depois do dia santo, recebeu-o o Baal Schem com alegria e cordialidade especiais.

⁴⁰ “[...] the teacher, for Buber, is someone who guides the pupils, but does so with a sense of responsibility; who points the way, but towards the ‘Thou’; who chooses the effective world for the child, but without any intention of exerting control; who relates with the pupil, but not as an ‘It’”.

– Teu orar – disse ele – elevou todas as orações que jaziam naquele campo (BUBER, 1967, p. 109, grifo do autor).

O Homem de confiança

Um discípulo contava: “Certa vez em que me achava no quarto do meu amo e mestre, o Rabi de Kotzk, entendi o que reza o provérbio de Salomão: ‘O homem fidedigno, quem é que o achará?’. Com isso não se quer significar que só é possível encontrar um entre mil, mas antes: o homem de confiança, o verdadeiro fidedigno, não é encontrável na realidade, pois está bem escondido – podes estar diante dele e, no entanto, não o encontrarás” (BUBER, 1967, p. 599).

Este quinto elemento versa sobre o aspecto dinâmico da relação pedagógica. Alguns trabalhos entendem essa relação como um encontro dinâmico que não pode ser concebido a priori, uma vez que o encontro entre educadores e educandos é recém-promulgado toda vez que ocorre (BANIWAL, 2014). Por esse aspecto dinâmico, a relação pedagógica comporta em si a imediatez, a disponibilidade e a espontaneidade (BANIWAL, 2014; BOURCKHARDT, 2013; CORDEIRO, 2006; KÜSTER, 2008; LIMA, 2011; PARREIRA, 2010; PASSOS, 2015; SANTIAGO, 2008; SANTIAGO e RÖHR, 2006).

Do primeiro conto apresentado no presente subtópico, destacamos uma importante mensagem chassídica, a qual também se faz presente na obra buberiana: é imprescindível que cada um de nós se faça inteiramente presente onde e com quem esteja, diante das diferentes situações, seres e coisas que se apresentem a nós.

Essa exigência é derivada de outro aspecto fundamental: a imediatez que acompanha a vida de cada homem. Tal aspecto significa que o homem pode estabelecer uma relação direta e sem reservas com as pessoas, as coisas e os lugares com os quais se relaciona nas mais diferentes situações de sua vida. Entendemos que a imediatez diz respeito ao fato de que nada se interpõe nessa relação: nenhum objetivo individual, nenhuma projeção idealista ou política, nenhum preconceito ou visão a priori a respeito do outro.

É disto que trata a recepção especialmente alegre e cordial do Baal Schem ao chassid, que chegou atrasado à sua cidade e perdeu a celebração do dia santo: sermos autênticos nos diferentes encontros que estabelecemos em nossa vida, ajudando a concretização das essências que nos são confiadas pelo destino. Essa história representa a disponibilidade e a espontaneidade do chassid em honrar – através da imediatez de sua ação – o espaço do mundo que foi confiado a ele naquele exato momento. Nesse exemplo, o mestre parabeniza o discípulo e justifica que a oração solitária feita naquele campo, em específico, elevou todas as orações que se encontravam à espera de algo que as pudesse redimir.

Nesse mesmo sentido, o segundo conto do presente subtópico nos fala sobre as relações estabelecidas entre os homens: o encontro humano é recém-promulgado cada vez que

acontece, ou seja, as relações estabelecidas pelo homem são sempre relações novas, pois partem de realidades diferentes, em contextos e situações diferentes. Isso nos aponta o entendimento de que a vida é dinâmica e que o caminho do homem só pode ser considerado passo a passo, a cada situação, a cada encontro, a cada exigência, a cada pergunta que lhe é feita e a cada resposta que ele dá.

É sobre isso que tratam a dinamicidade e a imediatez que acompanham o encontro humano relatado nesse segundo conto: somente na hora específica em que um homem assume a responsabilidade de responder autenticamente à situação concreta é que o assim chamado homem de confiança se revela. O chassidismo quer nos alertar sobre o perigo de rotularmos a vida (seja uma pessoa, um ser vivo, uma relação, uma coisa ou um lugar), de cristalizarmos um momento específico. O ensinamento que deriva desse alerta é que cada situação concreta de nossas vidas nos proporcionará momentos em que, novamente, podemos assumir a responsabilidade de responder autenticamente à vida que se nos apresenta e, assim, podemos nos firmar cada vez mais no nosso caminho próprio (no caso do mestre chassídico, o caminho da confiança).

Conceber a dinamicidade e a imediatez do encontro humano, por sua vez, não impede a abordagem de questões mais perenes, como a dos valores humanos, a dos rumos existenciais do homem e a das sociedades mais autênticas. Pelo contrário, esses elementos aprofundam a compreensão de tais questões ao revelar suas faces dinâmicas e autênticas. Devido à essência dinâmica do encontro humano, também a relação pedagógica comporta em si a imediatez, a disponibilidade das partes e a espontaneidade.

Segundo os estudiosos buberianos, a relação pedagógica, para Martin Buber, corresponde a um encontro dinâmico entre dois seres que não pode ser concebido a priori, uma vez que é recém-promulgado toda vez que ocorre (BANIWAL, 2014). Para abordar esse assunto no pensamento de Buber, esses estudiosos se basearam, principalmente, na autêntica relação humana, a relação Eu-Tu. O fato de eles se basearem na concepção que Buber tem de uma autêntica relação humana para refletir sobre a relação pedagógica se justifica porque o filósofo do diálogo não pensa a educação como um elemento desligado da vida humana. Em outras palavras, a vida não é um simulacro ou um ambiente seguro e virtual onde podemos testar inúmeras possibilidades existenciais. Dessa forma, como a educação é parte vital da vida do homem, a relação pedagógica também é.

De uma forma resumida, a relação humana que Buber denomina de Eu-Tu é aquela na qual os seres entram em relação um-com-o-outro de forma inteira e se fazem autenticamente presentes um-ao-outro. Por sua vez, Buber entende que o encontro autêntico entre os seres

humanos é dinâmico e demanda a imediatez (nenhuma interposição entre eles), a disponibilidade de ambos para o encontro e a espontaneidade de ambos diante das situações que possam ser vivenciadas.

Por ser pressuposto da relação Eu-Tu, a imediatez também é um pressuposto da relação pedagógica; só que, nesse caso, por ser uma relação assimétrica, a imediatez é demandada apenas da parte do educador, o que significa dizer que a relação que o educador estabelece com seus educandos deve ser uma relação imediata, de pessoa para pessoa, sem a interferência de nenhum outro elemento que não a essência de seus educandos (SANTIAGO, 2008; PARREIRA, 2010; LIMA, 2011; BOURCKHARDT, 2013).

Essa ação do educador – de estabelecer uma relação pessoal e imediata, na qual nada se interponha entre ele e seu educando – é, antes, uma exigência existencial que significa agir de acordo com a autenticidade do seu ser. A justificativa para tal afirmativa está no entendimento que Buber tem sobre a formação humana: pela impossibilidade de ser convertida em ensinamento, ela pressupõe a espontaneidade do educador, “a vivência concreta do educador dos referenciais considerados fundamentais ao educando, que, por expressá-los em sua própria vida, torna-os conteúdos formativos [...]” (SANTIAGO, 2008, p. 84).

Entendemos que a disponibilidade do educador em acolher as diferentes individualidades, a imediatez que deve permear a relação pedagógica e a espontaneidade que deve embasar a ação educadora compõem o caráter dinâmico dessa relação. Por isso é que os estudiosos de Buber são unânimes em defender que a ação do educador, nessa perspectiva, “é vivenciada na medida em que ele toma parte na vida do educando como pessoa, ou seja, é na espontaneidade das suas ações que ele consegue tocar a alma do outro” (SANTIAGO, 2008, p. 294).

3.2.6 A confiança como pressuposto e condutora da relação pedagógica

Por que a gente vai procurar o Tzadik

Disse o Rabi Mordehai:

– A visita a um *tzadik* oferece muitos aspectos. Há os que procuram o *tzadik* para saber como se reza com amor e temor; outros vão aprender como se estuda a Torá por amor à Torá; outros para galgar escalas mais altas da vida espiritual, e assim por diante. Mas nada disso deve ser o propósito essencial. Cada uma dessas coisas é atingível, sendo depois necessário empenhar-se mais por elas. Na verdade, o único propósito essencial é a busca da realidade de Deus. Esta não tem medida nem fim (BUBER, 1967, p. 206-207, grifos do autor).

Este sexto elemento se refere à confiança, categoria fundamental no pensamento educacional de Buber. Em sua filosofia, a confiança é pressuposto e condutora da relação pedagógica (SANTIAGO, 2008). Novamente lembramos a importância de interligar o pensamento educacional de Buber à sua compreensão de homem e de mundo. A partir da responsabilidade que demanda o processo educacional, é importante ressaltar que a tarefa mais íntima da relação pedagógica é a confiança que possibilita ao educando a abertura e a coragem necessárias à sua formação (BANIWAL, 2014; BARTHOLO, TUNES e TACCA, 2010; BLADES e BESTER, 2013; LIMA, 2011; PARREIRA, 2010; SANTIAGO, 2008; SANTIAGO e RÖHR, 2006; VERDERA, 2013; XAVIER, 2009).

O conto que ilustra o presente subtópico é bastante feliz por nos apontar a essência do trabalho educativo em Martin Buber: encarnar a existência de um sentido para as nossas vidas, dar forma a alguns elementos que escapam à racionalidade (os que “não tem medida nem fim”), ou seja, dar forma aos valores propriamente humanos⁴¹.

Entendemos que a abordagem desses valores é fundamental, porque é numa relação pedagógica que eles se apresentam aos educandos como uma possibilidade real e viável; afinal, como vimos, o educador encarna os elementos do mundo que considera imprescindíveis à formação de seus educandos. Como é dito no conto, a visita a um mestre comporta diversos aspectos, os quais, em sua maioria, são atingíveis; mas o essencial de tal visita é a realidade divina que nos une a todos, que nos redime a todos e, por isso, redime também o nosso mundo e tudo aquilo que nele habita.

Esses valores propriamente humanos – e ao mesmo tempo divinos – não podem ser mensurados, ensinados ou descritos; mas podem ser encontrados nas dobras do cotidiano, na imediatez de um encontro autêntico, na presença daqueles que se dedicam, com suas vidas, ao nosso desenvolvimento. Essa é a realidade divina que permeia a filosofia dialógica de Buber. Como vimos, Buber entende que essa realidade divina é identificada na concretude de nossas existências como o auxílio aos demais seres e coisas com os quais convivemos e o encontro autêntico no qual buscamos desenvolver as substâncias secretas de alma que habitam cada ser e cada coisa existentes.

Conforme o conto acima, o essencial que buscamos numa relação pedagógica é essa realidade divina, é a encarnação de tais valores em uma pessoa que – agindo de acordo com eles – nos inspira à abertura a essa realidade, nos possibilita uma faísca existencial que pode iluminar nossa formação. Assim, entendemos que o valor essencial desse “encarnar dos

⁴¹ Como já afirmamos anteriormente, são valores propriamente humanos aqueles pertencentes à nossa dimensão espiritual: a liberdade, o amor, a amizade, a esperança, a fé, o diálogo, o belo, o justo, a verdade, o uno, etc.

valores propriamente humanos”, numa relação pedagógica, é a confiança que fecunda com vida as possibilidades formativas do ser humano.

Por conceber vida, mundo e educação como um todo interdependente, Buber nos permite compreender que a tarefa mais íntima dessa relação pedagógica é essa confiança no Ser, que possibilita aos educandos a abertura e a coragem necessárias à sua própria formação, à busca de suas essências e à assunção de sua autenticidade e da responsabilidade que lhes cabem nos mais diversos encontros e contextos.

A confiança, como elemento importante da relação pedagógica, significa a presença daquele ser que representa o mundo para os educandos; que, com a sua presença, acolhe as suas singularidades; que, com a sua ação, os conforta e os fortalece; que lhes dirige a palavra por meio de todo o seu ser e, assim, os prepara para “novas e mais complexas relações” (SANTIAGO, 2008, p. 281). Confiança “significa o reconhecimento reconfortante de que existe uma verdade, a verdade da existência humana” (BUBER apud SANTIAGO, 2008, p. 281).

Tal confiança, por sua vez, só é possibilitada ao educando numa relação em que o educador se comprometa pessoalmente; na qual suas respostas aos educandos (e à vida deles) brotem de sua totalidade diante de cada situação singular. É só nessa espontânea confiança (SANTIAGO, 2008) – gerada em um ambiente autêntico e que represente a vida de forma respeitosa – que o educando pode se abrir à sua essência, à sua formação.

Nesse sentido, Santiago (2008, p. 86) é enfática ao afirmar que a confiança é o pressuposto e a condutora da relação pedagógica no pensamento buberiano. Como a formação humana não pode ser ensinada e só é possível educar com a própria existência, então “o mestre, no sentido da relação estritamente educativa, não é o detentor de um saber que será seguramente transmitido, alguém capaz de orientar o caminho, mas aquele cuja existência gera a confiança necessária à formação”.

Assim, nessa relação pessoal e pedagógica, a confiança ilumina toda a existência desse ser-educando como fato concreto e como vir-a-ser; ilumina também a possibilidade de confiança nas demais pessoas e nas possibilidades do mundo (SANTIAGO, 2008; SANTIAGO e RÖHR, 2006; PARREIRA, 2010).

3.2.7 O sentido comunitário da educação: a preparação dos indivíduos para o vínculo inter-humano

Participação

A propósito das palavras de Hilel: “Se eu não sou por mim, quem será por mim, e se eu sou só para mim mesmo, o que sou eu?”, comentou o Rabi Mihal:

– “Se eu não sou por mim”, se eu não ajo só por mim, mas participo constantemente da comunidade, “quem será por mim”? Então todo e qualquer “quem”, ou seja, qualquer membro da comunidade que aja em meu lugar, é como se eu próprio tivesse agido. Mas, “se eu sou só para mim”, quando não participo dos outros, não me uno a eles numa aliança, “o que sou eu”? Então tudo o que eu efetuo sozinho, na senda das boas obras, é igual a nada diante de Deus, fonte de todo o Bem (BUBER, 1967, p. 194).

Este sétimo e último elemento destacado trata do sentido comunitário da educação em Martin Buber. Os estudiosos de Buber afirmam que a concepção buberiana indica que se educa para a vivência comunitária, para o sentido comunitário. A formação, através da educação, implica na preparação dos indivíduos para o vínculo inter-humano; implica na formação do grande caráter (BANIWAL, 2014; BLENKINSOP, 2004; BOURCKHARDT, 2013; PARREIRA, 2010; SANTIAGO, 2008; SANTIAGO e RÖHR, 2006; SCHAUERICH, CROSSETTI E PADOIN, 2011).

O conto presente nesse subtópico nos direciona, novamente, à reflexão sobre a ontologia da relação defendida por Buber. Segundo essa compreensão, a essência humana se abriga e se volta para as relações que o homem estabelece, possibilitando-nos a compreensão da importância que tem a comunidade na qual crescemos e através da qual nos desenvolvemos. Ou seja, a ontologia da relação aponta para os vínculos autênticos estabelecidos entre os homens e para a sua importância na constituição de um mundo mais harmônico.

Percebemos que essa ontologia se faz presente na interpretação que o Rabi Mihal faz das palavras de Hilel: que a essência da existência e das ações humanas deriva e se destina aos vínculos que o homem estabelece; ou seja, que “a fonte de todo o Bem” nos encaminha para a vivência comunitária, na qual podemos experimentar algo maior que a nossa própria existência, que é o vínculo total entre os seres e as coisas existentes. A participação constante – e não pontual – numa comunidade, portanto, se configura como esse vínculo maior, como essa unidade de singularidades existentes que vive e que responde a partir desse centro vivo, que é a convivência autêntica.

Interligando o conto à filosofia de Buber, podemos depreender que essa comunidade não significa um amontoado de singularidades, ou uma soma quantitativa de diferenças que co-habitam em um determinado espaço físico. Nessa comunidade pensada por Buber, existe interação autêntica, responsabilidade pessoal mútua e respeito à alteridade. Buber (1987), inclusive, utilizou-se da distinção entre a roda e o círculo para caracterizar o que entende por

comunidade. A roda seria o amontoado de singularidades, em que bastaria que cada singularidade desse a mão ao ser que está à sua esquerda e ao ser que está à sua direita para formar um coletivo estático, sem interação. O círculo, por sua vez, se constitui a partir da existência de um centro vivo e de muitas pessoas; e “de cada uma delas, parte um raio que leva ao centro vivo; e a atuação do centro através dos raios instaura o círculo” (BUBER, 1987, p. 71). Este, sim, por gestar e ser gestado de vida, por ser dinâmico e por demandar a espontaneidade, corresponde à imagem feita por Buber de uma comunidade.

O grande diferencial que se apresenta nessa comparação é o respeito à vida como uma realidade concreta, ou seja, é a abordagem da coletividade humana a partir do prisma da autenticidade, da dinamicidade e do respeito à alteridade. Nesse sentido, a educação buberiana tem o objetivo de formar o grande caráter no homem para que, assim, ele esteja preparado para estabelecer relações verdadeiras e para participar de uma comunidade autêntica.

Tratar a questão do caráter, em nosso entendimento, foi o eixo filosófico e educacional encontrado por Buber no qual ética e formação humana se encontram associados. Preocupado com as consequências das ações do homem, o filósofo austríaco defendia que toda educação deveria apontar para o grande caráter⁴².

Chamamos a atenção para o fato de que essa noção que Buber tem do grande caráter guarda em si os elementos de sua filosofia dialógica abordados acima: o respeito à alteridade e à imediatez dos encontros; a busca da autenticidade em cada situação vivenciada; bem como o imbricamento entre a realização existencial e a responsabilidade pelo mundo. Educar para a formação do caráter implica, portanto,

no resgate de relações mais autênticas entre as pessoas; de relações em que a humanidade entre os homens seja o princípio, o meio e o fim em todas as interações estabelecidas. Em outras palavras: a abertura, o envolvimento e o reconhecimento do outro em sua alteridade. Para Buber, (também) da relação entre professor e aluno, isto pode advir para as demais relações entre as pessoas. Sendo assim, a humanização do ser – ‘reconhecimento de si como pessoa real e inteira’ – está estreitamente vinculada com a função educadora: a formação do caráter (PARREIRA, 2010, p. 149).

A formação do grande caráter, como veremos mais adiante, significa a preparação do homem para a vivência do vínculo inter-humano, para a edificação da autêntica comunidade. Assim, visando ao estabelecimento de pequenas comunidades autênticas, pensamos que as relações pedagógicas devem contemplar a autenticidade existencial de educadores e de educandos, de modo a permitir que a vida se insira nessa relação educativa e, dessa maneira,

⁴² Conferir o tópico 3.5.

que os homens envolvidos consigam estabelecer vínculos verdadeiros com os seus semelhantes.

Assim, a comunidade é, para Buber, o local vivo onde cada pessoa é co-responsável pela plena realização dos entes e das coisas do mundo (RÖHR, 2013b); é o lugar sagrado do cotidiano onde todas as oportunidades e possibilidades humanas se encontram em estado de latência, esperando de nós um posicionamento autêntico, responsável e respeitoso. Não significa, com isso, um espaço que se fecha aos diferentes, mas, sim, uma busca pela inclusão cada vez maior das diferenças aparentes através do encontro dialógico, da responsabilidade diante do mundo, da disponibilidade ao encontro, da valorização da concretude de cada hora mortal e da espontaneidade. Como o próprio Buber (1987, p. 70) afirmou, a “comunidade pode surgir somente na medida em que houver verdadeira vida entre os homens”.

Todos esses elementos abordados até então nos preparam para encarar a vida de uma forma séria; principalmente a nossa vida, os nossos passos, as nossas ações. Dessa forma, Buber se preocupou em nos dizer que um dos grandes problemas que acompanham o ser humano – e que, assim, afeta o mundo – é o fato de ele internalizar o mundo em si mesmo, de ele não considerar o mundo como uma realidade concreta com a qual ele se defronta e a partir da qual ele o experiencia como algo diferente (BUBER, 1987).

O grande problema é incluir o mundo em nossa alma, reduzindo sua extrema grandeza e diversidade a elementos de nossa própria existência, a elementos de nossa própria interpretação (psicológica, emocional, racional ou fantasiosa). Buber (1987) defende que a vida do homem se desvia do caminho quando há o rompimento do concreto vivido, quando paramos de nos relacionar com a vida real (pessoas, coisas, encontros, situações, etc.) e passamos a nos relacionar com nossas próprias interpretações/sensações/opiniões sobre ela. Esse rompimento, para Buber (1987), é a completa reificação do homem e da vida.

Dentro dessa perspectiva, o sentido comunitário se faz tão importante para a filosofia e a educação de Buber, porque carrega consigo os demais elementos dialógicos e humanos citados. Tais elementos convergem para que o homem singular possa crescer de forma autêntica; para que ele busque estabelecer relações autênticas; para que ele entenda a realidade social não como um “estar-com” estático, mas, sim, como um “estar-com” dinâmico que não se funda nas semelhanças entre as pessoas ou na busca por estabelecer tal semelhança entre elas; para que ele aprenda que o bem-estar do mundo passa pelo estabelecimento de relações autênticas; para que ele compreenda que a concretização das existências dos outros seres vivos, coisas e lugares depende, em grande parte, de sua autêntica contribuição; para que ele compreenda que a sua própria concretização existencial passa pelo auxílio à concretização

dos demais entes e coisas desse mundo; e para que, enfim, ele possa compreender que é na autenticidade dos encontros que estabelece com as demais singularidades que ele se volta para a unicidade que concebeu a tudo e a todos, a qual continua a se fazer realidade presente, centelha de vida a cintilar aqui e acolá, sempre que houver disponibilidade e abertura.

Dessa forma, conceber a contribuição de cada um desses elementos abordados e a interligação entre eles nos proporcionou um entendimento aprofundado sobre a temática da relação pedagógica no pensamento de Martin Buber.

3.3 O PROCESSO EDUCACIONAL NA VISÃO BUBERIANA

O verdadeiro trabalho formativo é conduzir o homem a uma vivência autêntica, que o possibilite a interligação com o mundo, face ao qual se compreende a defesa incondicional da solidariedade, do vínculo entre os homens, através de uma vida na comunidade (SANTIAGO, 2008, p. 248).

Na revisão da literatura realizada, foram abordados vários elementos da concepção educacional de Buber. No presente tópico, porém, intencionamos acrescentar algumas considerações que complementam essa noção. Começamos pela ênfase que Buber atribui à interdependência entre a existência de um homem específico e as existências dos demais homens, seres vivos e coisas que convivem com ele. Dessa forma, abordar a educação, sob o ponto de vista buberiano, significa ter sempre em vista a intersecção entre a formação do homem singular e o cuidado com o mundo no qual ele está inserido. Este é o papel da Educação em Buber: cuidar do embrião da vida que habita em latência nos encontros cotidianos.

Outro ponto fundamental pouco abordado pelos estudiosos buberianos diz respeito à complementaridade entre a liberdade e a autoridade na educação. Em seus escritos, Buber enfatizou a importância da liberdade no processo educacional, representada pelo florescer e desabrochar dos instintos humanos que pulsam na criança, no sentido de abrir espaço para que a “polifonia de vozes” (BUBER, 1982) existente em cada um de nós se manifeste. Essa liberdade deve ser compreendida à luz da singularidade de cada pessoa, sendo esta capaz de inaugurar algo que até então não existia. Por isso, tal liberdade é fundamental ao trabalho educativo. Isolada, porém, não é suficiente para direcionar os educandos à sua própria formação, ao caminho em que desenvolvem suas singularidades e se aproximam de suas essências. É aqui que surge a importância da autoridade na educação: é natural e necessário

– ao processo educativo assim entendido – que algo ou alguém indique ao educando aquilo que lhe favorece ou lhe atrapalha o desenvolvimento.

Explorando essa complementaridade entre liberdade e autoridade na educação, Buber (1982) explica que cada ser humano nasce com as aptidões para conhecer e compreender o mundo; mas, por outro lado, afirma também que o homem é influenciado por elementos da natureza (incluindo o homem e a sociedade). Ou seja, Buber (1982, p. 10) apontou que somos aptos à inserção no mundo e que sofremos a sua influência: “O mundo gera no indivíduo a pessoa. É, pois, o mundo, todo o mundo que nos cerca – natureza e sociedade – quem ‘educa’ o homem, aspirando suas forças e dando-lhe a entender o que se opõe a ele, convidando-o a penetrá-lo”.

Sendo assim, achamos relevante destacar que, às características naturais que se apresentam ao homem em seu desenvolvimento, soma-se o trabalho educativo do mundo que lhe aponta o que é e o que não é mais adequado ao desenvolvimento de sua própria natureza. Consciente da importância desse trabalho educativo, Buber defende que a autoridade do educador deve complementar a liberdade do educando ao favorecer a atuação das forças atualizadoras da existência deste e ao combater a atuação das forças contrárias.

Seja como for, isso nos leva a refletir sobre outra característica pedagógica importante: o início do processo educacional está situado dentro do ser humano, do educando. Seja pelo desabrochar e desenvolvimento da polifonia de vozes que nos habita (ou de nossas múltiplas dimensões constituintes), seja pela indicação dos elementos que contribuem e dos que não contribuem para o nosso desenvolvimento, a Educação – do ponto de vista buberiano – começa a partir de nós mesmos, de nosso interior, e direciona-se ao mundo.

Dessa maneira, ressaltamos que, numa direção oposta às tendências educacionais de sua época, Buber se preocupou em valorizar o ponto de partida da formação humana, e não sua finalidade⁴³. Ou seja, para ele, o foco do trabalho pedagógico não se concentrava num resultado a ser alcançado, mas, sim, numa realidade original que nos guia e nos acompanha em nosso desenvolvimento. É importante dizer que essa realidade original, pouco abordada na literatura pesquisada, encontra-se dentro de cada um de nós; portanto, não se trata de um conteúdo educacional que pode ser “curricularizado” através de conhecimentos e técnicas aplicáveis a todos sem distinção.

⁴³ O olhar de Buber para a formação humana buscava sempre a autenticidade do homem. Essa concepção, como vimos, deriva da influência chassídica, uma vez que, segundo o chassidismo, todo homem possui uma especial tarefa do Ser que somente ele pode cumprir (BUBER, 2014).

Ainda sobre a importância dessa realidade original, destacamos um trecho da conferência proferida por Buber, e RÖHR, F.. *Formação e Visão de Mundo - Reflexões pedagógicas de Martin Buber na presença do Nazismo* p. 7-31. Studium (Instituto Salesiano de Filosofia), v. 12, p. 7-31, 2010. m 1935, sobre o tema “Formação e Visão de Mundo”, na qual ele argumenta que

De onde alguém pode partir, de fato – e não meramente convencendo que o faça, mas realmente tomando como ponto de partida daí – isso tem que ser uma outra coisa que um ponto de vista ou, se assim quiser, um lugar próprio. Tem que ser o ponto verdadeiro e original (Urstand): uma *realidade original* que não me dispensa no caminho em direção à meta, mas que me guia, de acordo com a minha própria escolha, para que não me engane em relação à meta e que assim me perca; uma realidade original que me acompanha. Uma realidade original que tem me gerado e que se dispõe, quando me entrego a ela, a me sustentar, a me proteger, a me formar (BUBER apud RÖHR, 2010, p. 3, grifo nosso).

Essa realidade original não é apenas o ponto de partida da caminhada humana, mas é, ao mesmo tempo, a base que a orienta (RÖHR, 2013a; 2014; VON ZUBEN, 2004). Em um sentido muito íntimo ao dessa argumentação buberiana, Policarpo Júnior (2010, p. 84) – teórico que também concebe a Educação como processo de formação humana – afirma que “cada um de nós tem um modo específico e sagrado de estar no mundo que precisa ser descoberto e exercido pessoalmente. Aproximar-se de, reconhecer e confiar em tal dimensão é o propósito de nossa vida”.

Outro aspecto pouco abordado nos estudos pesquisados foi a compreensão buberiana que entende a formação humana como um processo de atualização, no qual o homem atualiza-se na medida em que se aproxima de sua essência, de sua realidade original, de tudo aquilo que lhe é fundamental em cada situação concreta. As consequências pedagógicas que depreendemos do imbricamento dessas compreensões (a realidade original e o processo de atualização do homem) nos encaminham à seguinte reflexão: tendo em vista essa realidade original que nos guia – que é o ponto de partida do processo educacional (ou de atualização) do homem –, cabe ao educador conhecer as duas forças (atualizadoras e contrárias) presentes nesse processo e agir a partir delas, favorecendo aquelas que nos encaminham à nossa singularidade e combatendo as que nos desviam de nosso caminho próprio.

Compreendida a importância dessa realidade original no processo de atualização pelo qual nos aproximamos de nós mesmos, passamos às reflexões complementares sobre o papel que cabe ao educador.

3.4 O PAPEL DO EDUCADOR NA VISÃO BUBERIANA

O educador pode despertar nos jovens a coragem para enfrentar a vida, presenteando-os com a imagem de um grande caráter que não se nega a responder à vida nem ao mundo, mas que aceita sua responsabilidade por todo o essencial que cruza o seu caminho (FRIEDMAN, 1993, p. 264).

Na busca por desvelar as linhas que compõem a concepção educacional de Buber, encontramos um aspecto-chave que foi abordado por quase todos os estudiosos pesquisados na revisão da literatura: a grande responsabilidade que compete ao educador diante de seus educandos (RÖHR, 2013a). A importância da figura do educador – e, principalmente, de sua ação – no pensamento buberiano foi resumida nas palavras de Moraes (2003, p. 108):

Como gostava de afirmar o filósofo austríaco Martin Buber: cumpre ao educador bater à porta do educando, ele não tem o direito de arrombar essa porta; mas sempre poderá bater outras vezes, bater de vez em quando, caso haja uma resistência inicial em abri-la.

Aproveitando as palavras de Moraes e as reflexões dos demais autores pesquisados, podemos dizer que a responsabilidade que Buber atribui ao educador consiste em cuidar do elo existente entre seu educando e o seu processo de atualização singular; ou seja, em Buber, o educador é responsável por insistir, de forma respeitosa, em favor de tudo aquilo que confere autenticidade a seus educandos. O respeito pensado por Buber, portanto, significa a consciência tanto dos limites da ação do educador quanto de sua responsabilidade em persistir em favor da autenticidade de seus educandos. Afinal, por mais comprometida que seja a ação do educador, pode ser que o educando não faça a adesão às proposições educacionais presentes nessa relação pedagógica, o que exige do educador tanto a não imposição das contribuições que julgar necessárias, quanto a abertura e a disponibilidade para não ignorá-lo por conta disso.

Esse elemento já foi abordado pelos estudiosos apresentados neste trabalho, mas achamos essencial acrescentar que cabe ao educador persistir e auxiliar as forças atualizadoras⁴⁴ que agem no mais íntimo de seus educandos, bem como fazer com que eles tomem consciência das artimanhas das forças contrárias, que os desviam de seus caminhos próprios, isso porque

Todo ser com características pessoais mostra-se para ele [*o educador*] como incluído num tal processo de atualização e ele sabe de própria experiência que as forças atualizadoras estão cada vez mais empenhadas numa luta microcósmica com forças contrárias. Ele aprendeu a se compreender como um auxiliar das forças atualizadoras (BUBER, 2014, p. 150-151).

⁴⁴ Essas forças atualizadoras representam todos os elementos que favorecem o afloramento da singularidade em cada um de nós (BUBER, 2014).

Essa é uma imagem buberiana que nos ajuda a compreender o papel do educador: auxiliar as forças atualizadoras. Tal auxílio não se dá através da imposição de valores, mas através da sensibilidade em perceber o que se apresenta como autêntico em cada um deles e da ação persistente em auxiliar o desenvolvimento de suas singularidades e a assunção de suas responsabilidades diante da concretude do mundo.

Dessa forma, passamos a compreender que o educador pode e deve – a partir de sua própria maneira de ser – proporcionar a seus educandos a abertura ao que lhes é certo, à sua realidade original, a essas forças que os direcionam às suas maneiras próprias de ser. Partindo da importância que as forças atualizadoras têm na formação do homem, Buber (2014, p. 151) afirma que o educador

conhece estas forças: elas também giram sobre ele e sobre ele continuam a agir. É esta obra sobre ele realizada que ele as faz encontrar sempre de novo e [se] coloca à sua disposição para uma nova luta e uma nova obra. Ele não pode querer impô-la, pois crê na ação das forças atualizadoras, isto é, crê que, em todo homem, o certo está instalado de uma maneira singular, de uma maneira única, própria da sua pessoa; nenhuma outra maneira deve impor-se a este homem, mas uma outra maneira, a deste educador, pode e deve propiciar a abertura daquilo que é certo – tal como aqui este quer se realizar – e ajudá-lo a se desenvolver.

Com isso, o ponto de vista educacional de Buber não se baseia em uma verdade única a ser imposta; mas, na verdade de um sentido existencial próprio a cada ser, a qual só é acessível a cada ser singular. Tal verdade é, antes, uma possibilidade entre outras tantas; o essencial a ser buscado é a abertura do educando a esse caminho próprio e responsável.

Enfatizamos que essa abertura só acontece quando, numa ambiência de confiança, o educando (ser que pode vir a ser) busca seu educador (ser que já é) para estabelecer uma comunicação existencial com ele (BUBER, 2014); ou seja, quando o educando aprende a perguntá-lo sobre o seu próprio caminho, sobre suas próprias decisões, sobre sua própria existência, uma vez que reconheceu em seu educador uma espécie de referência existencial confiável, uma parte real desse mundo que o acolheu e que se preocupa verdadeiramente com o seu caminho. Essa comunicação existencial significa, para Buber, a comunicação entre as singularidades existentes, na qual são abordadas as questões e as decisões sobre a vida.

Quando, finalmente, a vida se oportuniza em forma de auxílio existencial aos seus educandos, cabe ao educador fitá-los profundamente, experimentando, a partir de suas singularidades, todas as angústias, as lacunas, as características e as potencialidades que ali habitam. Se seu educando lhe confia dificuldades ou questões existenciais próprias, então aí o educador tem em mãos a oportunidade de educar-lhe o caráter, que é justamente o elo entre o ser do educando e a sequência de suas ações e atitudes (BUBER, 1961). Como veremos a

seguir, o caráter de cada ser singular tem uma relação íntima e direta com a concretude do mundo que se lhe apresenta.

3.5 A EDUCAÇÃO DO CARÁTER COMO FUNDAMENTO PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA COMUNIDADE AUTÊNTICA

A unidade não é uma qualidade, mas uma tarefa do mundo (BUBER apud FRIEDMAN, 1993, p. 86).

As reflexões sobre o caráter do homem e a comunidade já foram abordadas na revisão da literatura de forma a contemplar as questões mais gerais presentes no pensamento educacional de Buber. Porém, compreendemos que esses elementos merecem uma abordagem mais detalhada, principalmente por condensarem, ao mesmo tempo, a realização existencial do homem e a redenção do mundo.

O entendimento que Buber tem desses elementos, à luz da Educação, denota que é fundamental abordar o educando não somente em suas características e potencialidades, mas principalmente a partir do elo existente entre quem ele é e suas ações nesse mundo. Esse elo é justamente o caráter da pessoa humana. Buber (1961) remonta à etimologia da palavra caráter – que, no grego, significa impressão – para fazer-nos ter uma ideia de que esse conceito pode ser entendido a partir da imagem e da função de um carimbo: imprimir, marcar, gravar algo em uma superfície.

A palavra grega caráter significa *impressão*. O vínculo especial entre o ser do homem e sua aparência, a conexão especial entre a unidade do que ele é e a sequência de suas ações e atitudes está impressa em sua substância ainda plástica. Quem imprime? Tudo: a natureza e o contexto social, a casa e a rua, a linguagem e o costume, o mundo da história e o mundo das notícias diárias sob a forma de rumores, de transmissão e jornal, música e ciência técnica, jogo e sonho – tudo junto. Muitos desses fatores exercem sua influência estimulando o acordo, a imitação, o desejo, o esforço; outros despertando questões, dúvidas, aversão, resistência. O caráter é formado pela interpenetração de todas essas influências multifacetadas e opostas. E, no entanto, entre essa infinidade de forças formadoras, o educador é apenas um elemento entre outros, mas distinto de todos eles por sua *vontade* de participar da impressão do caráter e pela *consciência* de que representa, aos olhos da pessoa que cresce, certa *seleção* do que é, a seleção do que é "certo", do que *deveria* ser. É nesta vontade e nesta consciência que sua vocação enquanto educadora encontra sua expressão fundamental (BUBER, 1961, p. 106, grifos do autor, tradução nossa⁴⁵).

⁴⁵ “The Greek word character means *impression*. The special link between man’s being and his appearance, the special connexion between the unity of what he is and the sequence of his actions and attitudes is impressed on his still plastic substance. Who does the impressing? Everything does: nature and the social context, the house and the street, language and custom, the world of history and the world of daily news in the form of rumour, of broadcast and newspaper, music and technical science, play and dream — everything together. Many of these factors exert their influence by stimulating agreement, imitation, desire, effort; others by arousing questions, doubts, dislike, resistance. Character is formed by the interpenetration of all those

Segundo essa perspectiva buberiana, a vontade de participar da impressão do caráter de seus educandos, encaminha o educador a considerar a estrutura de um grande caráter⁴⁶ para entendê-la e, então, voltar seu olhar ao caráter de seus educandos, buscando extrair os valores que “pode tornar creíveis e desejáveis para seus educandos” (BUBER, 1961, p. 115, tradução nossa⁴⁷). Dessa forma, buscando orientar a formação através dos valores que compõem um grande caráter, Buber demarca, no território educacional, a intersecção viva entre o caminho do homem singular e a redenção do mundo.

Esse grande caráter, para Buber, não consiste num modelo a priori que, uma vez conhecido pelo educador, deve guiar sua ação educacional no sentido de imprimir em seus educandos tal imagem. A questão é um pouco mais delicada porque envolve as múltiplas singularidades existentes. Destacamos uma fala de Buber (1961, p. 113-114, tradução nossa⁴⁸) que nos ajuda a entender tal multiplicidade, bem como o elemento que as une:

O grande caráter não pode ser concebido como um sistema de máximas nem como um sistema de hábitos. É peculiar dele agir de toda a sua substância. Ou seja, é peculiar para ele reagir de acordo com a singularidade de cada situação que o desafia como uma pessoa ativa. [...] Apesar de todas as semelhanças, todas as situações da vida têm, como um recém nascido, um rosto novo, que nunca existiu antes e nunca mais voltará a existir. [Este rosto novo] Exige de você uma reação que não pode ser preparada de antemão. Não exige nada do passado. Exige presença, responsabilidade; exige você. Eu chamo um grande caráter aquele que, por suas ações e atitudes, satisfaz a reivindicação de situações através de uma profunda prontidão para responder com toda a sua vida, e de tal forma que a soma de suas ações e atitudes expressa ao mesmo tempo a unidade do seu ser em sua disposição para aceitar a responsabilidade.

Para o filósofo e humanista que enfrentou duas guerras mundiais e um conflito entre árabes e judeus na Palestina, destacamos a ênfase que ele atribui à caracterização de um

multifarious, opposing influences. And yet, among this infinity of formgiving forces the educator is only one element among innumerable others, but distinct from them all by his will to take part in the stamping of character and by his consciousness that he represents in the eyes of the growing person a certain selection of what is, the selection of what is “right”, of what should be. It is in this will and this consciousness that his vocation as an educator finds its fundamental expression”.

⁴⁶ O grande caráter, para Buber, é aquele que “não nega nenhuma resposta à vida e ao mundo, mas aceita a responsabilidade por tudo aquilo que é essencial que encontra” (BUBER, 1961, p. 116, tradução nossa). (“[...] who denies no answer to life and world, but accepts responsibility for everything essential that he meets”).

⁴⁷ “[...] which he can make credible and desirable to his pupils”.

⁴⁸ “The great character can be conceived neither as a system of maxims nor as a system of habits. It is peculiar to him to act from the whole of his substance. That is, it is peculiar to him to react in accordance with the uniqueness of every situation which challenges him as an active person. [...] In spite of all similarities every living situation has, like a newborn child, a new face, that has never been before and will never come again. It demands of you a reaction which cannot be prepared beforehand. It demands nothing of what is past. It demands presence, responsibility; it demands you. I call a great character one who by his actions and attitudes satisfies the claim of situations out of deep readiness to respond with his whole life, and in such a way that the sum of his actions and attitudes expresses at the same time the unity of his being in its willingness to accept responsibility”.

grande caráter: aquele que está pronto, apto a responder às reivindicações da vida com toda a força e profundidade do seu ser, de forma que o conjunto de suas ações denote a unidade de sua existência diante das necessidades do mundo. Reafirmamos: não se trata de uma máxima, de um dogma que deva ser seguido cegamente. O filósofo do diálogo nos afirma, o tempo todo, que somente a pessoa “inteira” – ou seja, consciente de si, do contexto e das várias opções possíveis diante das várias situações da vida – pode responder verdadeiramente às exigências dessas situações. Nessas ocasiões, obedecemos a uma norma genuína, a um comando que parte de nossa essência, de nossa singularidade, visto que

o comando inerente a uma norma genuína nunca se torna uma máxima e a sua realização nunca é um hábito. Qualquer comando que um grande caráter leva para si mesmo no decorrer de seu desenvolvimento não age nele como parte de sua consciência ou como material para construir seus exercícios, mas permanece latente em uma camada básica de sua substância até que se revele a ele em sua forma concreta. O que tem para dizer a ele é revelado sempre que surge uma situação que exige dele uma solução de que até então ele não tinha idéia. Mesmo a norma mais universal às vezes será reconhecida apenas em uma situação muito especial (BUBER, 1961, p. 114, tradução nossa⁴⁹).

Essa lei, norma genuína ou instância moral que nos encaminha à assunção da responsabilidade em relação ao mundo, apresenta-se a nós em uma situação específica, singular e concreta de nossa existência. Para Buber, essa concepção é importante porque contém em si a imagem do bem; ou seja, segundo o filósofo austríaco, o bem se aproxima de nós como uma direção, como um caminho, como um comando que nos é revelado nessas situações concretas. “Em momentos como esses, o comando nos aborda realmente na segunda pessoa, e o Tu que está nele não é mais ninguém que a própria pessoa” (BUBER, 1961, p. 114, tradução nossa⁵⁰). A autenticidade e a responsabilidade, portanto, são os elementos que germinam a comunidade pensada por Buber. Assim sendo, sua filosofia defende que a genuína educação do caráter é uma genuína educação para a comunidade (BUBER, 1961).

Podemos entender a ideia de comunidade para Buber se considerarmos a ênfase atribuída por ele à concretude da vida e às horas mortais que nos cabem. Essa concretude da vida, por sua vez, não pode ser concebida de forma fragmentada, parcial ou isolada do restante do mundo. A comunidade, no ponto de vista buberiano, diz respeito à vida concreta de todos os homens que se veem envolvidos de alguma forma (ou pelo cultivo da terra, ou

⁴⁹ “[...] the command inherent in a genuine norm never becomes a maxim and the fulfilment of it never a habit. Any command that a great character takes to himself in the course of his development does not act in him as part of his consciousness or as material for building up his exercises, but remains latent in a basic layer of his substance until it reveals itself to him in a concrete way. What it has to tell him is revealed whenever a situation arises which demands of him a solution of which till then he had perhaps no idea. Even the most universal norm will at times be recognized only in a very special situation”.

⁵⁰ “In moments like these the command addresses us really in the second person, and the Thou in it is no one else but one’s own self”.

pelo trabalho, ou pela ajuda espontânea, ou pelo espírito). Em suas palavras, “a comunidade só pode surgir somente na medida em que houver verdadeira vida entre os homens” (BUBER, 2014, p. 70). Ou seja, somente quando existir a mutualidade no encontro entre os homens que se põem inteiros diante de seus próximos é que a comunidade humana pode surgir.

O fato de nos colocarmos por inteiro diante de nossos próximos – de forma recíproca e imediata – indica que nada da realidade está sendo excluído ou deixado de lado; significa que a comunidade abrange a vida toda, toda a existência natural do homem, não excluindo nada dela. “Ou a comunidade é isso, ou, então, deve-se renunciar à ideia da existência de uma comunidade autêntica” (BUBER, 2014, p. 85).

3.6 O PROPAGANDISTA E O EDUCADOR: uma distinção necessária

Um dos elementos que encontramos nos escritos buberianos – e que quase não foi sublinhado pelas pesquisas encontradas na revisão da literatura – foi a distinção feita por Buber entre a figura do educador e a do propagandista. Tal distinção é crucial para compreendermos os limites da educação buberiana e, conseqüentemente, da ação do educador em uma relação pedagógica. Mesmo tendo visto a questão do educador e da ação pedagógica nos estudos da revisão da literatura (e acrescentado outros elementos a esses temas), compreendemos que os apontamentos que Buber faz sobre o educador em contraste com o propagandista constituem um importante lastro de seu pensamento educacional. Por isso, debruçamo-nos sobre essa distinção.

Para compreendê-la, precisamos, antes, compreender as duas maneiras básicas de influenciar os homens em suas formas de pensar e de viver que, segundo Buber (2014), correspondem à imposição e à abertura. Essas maneiras foram abordadas em seu ensaio “Elementos do Inter-humano”, no qual ele busca situar a importância da esfera do inter-humano – espaço do encontro autêntico entre os homens.

No tópico dedicado a essas maneiras básicas, Buber (2014, p. 149) nos diz que, na imposição, a “pessoa quer se impor [...], impor sua opinião e atitude de tal forma que o outro pense que o resultado psíquico da [sua] ação é seu próprio entendimento, apenas liberado por aquela influência”. Ou seja, isso significa a existência de um homem que quer impor o seu jeito de ser a outras pessoas, mas que também quer que estas pensem que esse jeito derivou de seus próprios pensamentos (quando, na verdade, derivou de uma manipulação). Este é um alerta que Buber faz sobre o perigo contido na maneira impositiva: fazer parecer que o

pensamento final de quem é influenciado é espontâneo, natural. Essa maneira se desenvolveu com mais intensidade no campo da propaganda.

Em relação à outra maneira básica de influenciar as pessoas – a abertura –, temos um movimento diferente, no qual se acredita que a maneira certa de ser já está instalada dentro do outro como uma possibilidade; e que, portanto, cabe àquele que influencia contribuir para a abertura desse outro a essa possibilidade. Essa maneira, por sua vez, se desenvolveu com mais intensidade no campo da Educação. Assim, Buber (2014, p. 149-150) nos diz que, através dessa maneira,

A pessoa quer encontrar também na alma do outro, como nela instalado, e incentivar aquilo que em si mesmo ele reconheceu como certo; já que é o certo, então deve também estar vivo no microcosmo do outro como uma possibilidade dentre outras possibilidades; o outro deve apenas abrir-se nesta sua potencialidade e esta sua abertura dá-se essencialmente não através de um aprendizado mas através de um encontro, através da comunicação existencial entre um ente que é e um outro que pode vir a ser.

Os representantes dessas duas maneiras de influenciar o homem em seu modo de pensar e de viver correspondem ao propagandista e ao educador. Essa foi a denominação que Buber atribuiu às pessoas que agem, respectivamente, ou no sentido de impor algo às outras ou de lhes proporcionar abertura a uma determinada realidade. A seguir, detalhamos as características de ambos, no intuito de ilustrar o que é e o que não é pedagógico em seu pensamento, bem como de refletir sobre a fundamental importância das forças atualizadoras na formação do homem.

O propagandista que tenho em mente, que se impõe, não se interessa em absoluto pela pessoa que ele quer influenciar, enquanto pessoa; quaisquer características individuais são para ele significativas somente na medida em que pode delas tirar proveito e conseguir a adesão do outro para os seus objetivos e para isto ele tem que chegar a conhecê-las. [...] para a propaganda enquanto tal, aquilo que é individual é antes um estorvo, ela se interessa simplesmente pelo “mais” – mais membros, mais adeptos, uma superfície de apoio crescente. O meio político, onde ela governa na sua forma extrema, significa como neste caso: apoderar-se do outro, despersonalizando-o. Este gênero de propaganda associa-se de formas diversas à coação, ela a completa ou substitui, de acordo com a necessidade e as perspectivas, mas em última instância nada mais é do que a coação sublimada, tornada imperceptível. A coação coloca as almas sob uma pressão que possibilita a ilusão da autonomia (BUBER, 2014, p. 150).

Com essa afirmação de Buber, percebemos a sutileza que perpassa a estratégia do propagandista: ganhar mais adeptos através da coação tornada imperceptível, ou seja, através de uma ação sutil que força as pessoas a aderirem à sua causa (ou pensamento, ou atitude, etc.), mas que, ao mesmo tempo, deixa-lhes a sensação de que suas decisões foram próprias. A essência dessa ação, portanto, ancora-se na coação para minimizar as individualidades das pessoas e facilitar a adesão destas aos objetivos propostos a priori.

Diferentemente do propagandista, o educador pensado por Buber corresponde à pessoa que enxerga e valoriza as individualidades com as quais convive; também percebe em cada uma delas a possibilidade de se tornar uma pessoa única, singular e portadora de uma tarefa que somente ela pode cumprir. O que esse educador deve buscar, então, é a abertura desses seres às singularidades que os habitam, aos seus modos próprios de ser e de estar no mundo e com o mundo.

O educador que tenho em mente vive num mundo de indivíduos, do qual uma determinada parte está constantemente confiada à sua guarda. Ele reconhece cada um destes indivíduos como apto a se tornar uma pessoa única, singular e portadora de uma especial tarefa do Ser que ela, somente ela pode cumprir. Todo ser com características pessoais mostra-se para ele como incluído num tal processo de atualização e ele sabe de própria experiência que as forças atualizadoras estão cada vez mais empenhadas numa luta microcósmica com forças contrárias. Ele aprendeu a se compreender como um auxiliar das forças atualizadoras. Ele conhece estas forças: elas também giram sobre ele e sobre ele continuam a agir. É esta obra sobre ele realizada que ele as faz encontrar sempre de novo e coloca à sua disposição para uma nova luta e uma nova obra. Ele não pode querer impô-la, pois crê na ação das forças atualizadoras, isto é, crê que, em todo homem, o certo está instalado de uma maneira singular, de uma maneira única, própria da sua pessoa; nenhuma outra maneira deve impor-se a este homem, mas uma outra maneira, a deste educador, pode e deve propiciar a abertura daquilo que é certo – tal como aqui este quer se realizar – e ajudá-lo a se desenvolver (BUBER, 2014, p. 150-151).

É importante salientar que essa concepção educacional de Buber tem uma forte raiz chassídica, uma vez que, inspirada pelo ensinamento do próprio Baal Schem, compreende que “tudo esconde uma substância espiritual secreta, que depende de nós para alcançar sua forma pura, sua concretização” (BUBER, 2011, p. 46).

Voltando à distinção entre as figuras do propagandista e a do educador, achamos importante ressaltar uma observação feita por Buber (2014, p. 151): “Esclareci em dois exemplos extremamente antitéticos o caráter das duas atitudes básicas e a relação que entre elas existe. Mas, onde quer que os homens mantenham relações entre si, uma ou outra atitude é encontrada em maior ou menor escala”. Dessa reflexão, extraímos dois pontos: o primeiro reitera a importância da não cristalização do pensamento em Buber, ou seja, quer dizer que pensar na figura do educador ou do propagandista não deve engessar-nos, santificando o puro educador e demonizando o impuro propagandista; o segundo ponto, nesse mesmo sentido, parte da dinamicidade e da imediatez da vida e dos encontros humanos para refletir que cada encontro de um educador com seu educando está exposto às influências de ambas as maneiras, o que nos leva a sublinhar a atenção que deve ter o educador em sua ação junto aos educandos. Assim, Buber alerta que não existe um educador ou um propagandista puro, que ambas as representações habitam o homem, em menor ou maior grau.

Partindo, pois, da caracterização dessas figuras que influenciam o jeito de pensar e de viver das pessoas, situamos que o acréscimo oferecido pelo presente tópico à literatura atual consiste em um alerta e uma defesa: um alerta sobre a face propagandista que invade o campo educacional e o transfigura em um trampolim para interesses particulares (seja de indivíduos ou de grupos sociais); e uma defesa que afirma a Educação como o processo de formação humana, no qual o homem atualiza-se diante de sua essência mais singular.

O alerta nos ajuda a identificar as figuras do propagandista – comuns em nossa realidade educacional – e a compreendermos as consequências éticas e humanas de suas ações. Se partirmos do entendimento da essência do propagandista e buscarmos refletir sobre os modelos pedagógicos citados no início do presente capítulo⁵¹, podemos realizar uma análise segundo critérios buberianos.

Começamos com o entendimento de que tanto o modelo pedagógico revolucionário, quanto o modelo pedagógico bancário podem ter a feição do propagandista. Uma vez que ambas definem o objetivo educacional a priori, sem levar em consideração as singularidades dos educandos, correm o risco de estabelecer uma prática pedagógica que vise ao convencimento sutil destes em relação aos seus objetivos. A ação educacional, assim estabelecida, ganha contornos de coação, uma vez que impele os educandos – através de um caminho sem alternativas – à aceitação ou adequação do pensamento proposto pelo educador. Esse é um caminho que reforça a ação das forças contrárias, que mantém os educandos distantes de suas essências.

Fazemos um parêntese nessa reflexão para lembrarmos da assimetria característica à relação pedagógica enfatizada por Buber. Essa assimetria nos faz compreender que cabe ao educador um maior peso (responsabilidade) na relação pedagógica; e que, por isso, ele deve ficar atento para não impor suas convicções. Esse cuidado é necessário, principalmente quando entendemos que a ação do propagandista tem um resultado semelhante ao do educador: em ambas, o educando sai com uma convicção sobre algo; só que, através da ação do propagandista, o educando sai com a convicção que lhe é alheia, mesmo acreditando que ela é própria.

A imagem do propagandista no modelo revolucionário nos leva a pensar na situação em que o educando sai da relação com seu educador revolucionário e diz: “Ser revolucionário sempre foi minha vocação; e só o contato com esse educador me fez perceber isso”. Esse exemplo ilustra a ação do propagandista, uma vez que a adesão do outro foi conquistada sem

⁵¹ São os modelos pedagógicos do artesão, do jardineiro, do bancário, do revolucionário, do alquimista e do viajante.

a violência da coação direta daquele que impõe seu jeito. Dessa maneira, entendemos que a imagem do educador revolucionário não delimita de forma explícita que trabalha para completar o mundo e as pessoas (para que atinjam sua plenitude); delimita, sim, que trabalha para mudar o mundo, e numa direção específica.

Podemos refletir, também, sobre uma outra situação, na qual o educando sai da relação com seu educador bancário-propagandista e acredita que o objetivo de sua vida é acumular o máximo possível de conhecimento, e que qualquer outro indicativo para a vida pareça-lhe menor ou errado. Ou seja, chamamos a atenção para o fato de que o educando não reflete (ou não consegue refletir) sobre outras formas de conceber a vida; bem como não foi incentivado a buscar em si mesmo um lastro que fundamente uma concepção singular em relação à sua existência e em relação à vida. A partir desse modelo, concluímos que não é possível garantir que o abandono do indivíduo em si mesmo – proposto pelo capitalismo – ajude-o a atingir sua completude.

O modelo pedagógico alquimista também possui uma grande semelhança com a maneira propagandista, principalmente por impor ao homem aquilo que deve ser feito para que ele “cresça” e “se desenvolva”. Uma possível imagem de um educador alquimista-propagandista é aquela que produz, em seus educandos, a certeza angustiante de que precisam purificar seus saberes. Seu objetivo, portanto, é a adesão deles ao pensamento de que são inferiores e impuros, situação necessária para a manutenção da relação pedagógica alquímica. A completude do sujeito, portanto, somente é cogitada como um modelo definido socialmente a ser incorporado pelos educandos.

A face do propagandista ainda pode ser vista no modelo pedagógico viajante quando seu educador estabelece como único critério educativo a experiência pessoal com as diversas culturas, visando à expansão dos horizontes e às conclusões próprias de seus educandos. Nesse exemplo, a existência concreta do mundo (e de tudo aquilo que o habita) fica em segundo plano, enquanto a experiência pessoal é supervalorizada. Uma possível consequência dessa ação é que os horizontes e as conclusões próprias de seus educandos venham a ser egoístas, uma vez que o propriamente pedagógico, nessa abordagem, é, exclusivamente, tal experiência pessoal. A completude do homem e do mundo, portanto, não configuram uma prioridade nesse modelo⁵².

Seja como for, o propagandista se faz presente na Educação sempre que apelamos para a manipulação, conduzindo nossos educandos por caminhos que, necessariamente, os levarão

⁵² Essa possibilidade de egoísmo no agir humano será mais fundamentada quando abordarmos os seis ensinamentos chassídicos e suas reflexões sobre o processo de formação do homem.

às nossas certezas, aos nossos pensamentos. Privá-los do processo de atualização de suas existências, segundo a perspectiva educacional de Buber, é privá-los de Educação.

Assim, o caminho para combatermos a figura do propagandista na Educação (e em nós mesmos) proposto por Buber (2014) é o mesmo caminho indicado ao educador: observar o processo de atualização de seus educandos, favorecendo as forças que atualizam sua maneira singular de ser e combatendo as forças contrárias, no sentido de contribuir para a completude de cada um deles. Essa é a essência do trabalho educativo e, conseqüentemente, da relação pedagógica. Já abordamos essa tarefa educativa anteriormente, mas refletida à luz da figura do propagandista, ela ganha novos contornos, visto que a autenticidade necessária para o encontro com nossa essência mais íntima é constantemente ameaçada pela ação dos propagandistas.

Dessa forma, partimos da compreensão desse arcabouço educativo buberiano para nos aproximar de uma teoria da relação pedagógica subjacente à filosofia de Martin Buber, a qual se apresenta a cada desvelar dos seis ensinamentos⁵³ contidos na obra “Caminho do homem segundo o ensinamento chassídico” e das forças que favorecem ou atrapalham o processo de formação humana. Sendo assim, no próximo capítulo, discutimos as interfaces entre esses ensinamentos chassídicos e as forças atualizadoras e contrárias.

⁵³ 1º Ensinamento: Autocontemplação; 2º Ensinamento: O caminho particular; 3º Ensinamento: Determinação; 4º Ensinamento: Começar consigo mesmo; 5º Ensinamento: Não se ocupar consigo mesmo; 6º Ensinamento: Aqui onde estamos.

4 OS HORIZONTES DE UMA TEORIA DA RELAÇÃO PEDAGÓGICA EM MARTIN BUBER

Emerge de sua ontologia e antropologia do inter-humano a possibilidade de uma epistemologia da relação, assim como uma compreensão do educativo essencialmente dialógico. Nesse caso, uma aproximação com essa filosofia nos ajuda a compreender o significado do *outro*, do diferente, no estabelecimento da alteridade como exercício próprio (SANTIAGO, 2010b, p. 406).

Partindo das reflexões apontadas no capítulo anterior sobre o pensamento educacional de Buber, dedicamos o presente capítulo à compreensão da lógica e da sistemática que permitem o delineamento de uma teoria da relação pedagógica a partir do pensamento buberiano.

Para tanto, abordamos uma obra sua que, em linhas gerais, concebe o caminho da formação humana como o caminho do homem que habita essa terra e que pode contribuir para a edificação desse mundo, desde que comece a assumir e a fazer o que lhe foi destinado. Trata-se do “Caminho do homem segundo o ensinamento chassídico”, obra dedicada exclusivamente à reflexão sobre as forças contrárias que nos desviam do nosso caminho próprio e as forças atualizadoras que nos devolvem a ele.

Publicada em 1948, ela representa uma síntese das contribuições do chassidismo à questão do homem e da sua formação. Como afirmou Albrecht Goes (2011, p. 52-53, grifos do autor) no posfácio a essa obra,

Num momento crítico da história do mundo, nos anos posteriores a 1945, quando se tornou possível novamente para um professor que vivia em Israel visitar a velha Europa e até a antiga pátria linguística alemã, Buber desejou para si mesmo uma síntese. As milhares de histórias [chassídicas] tinham sido contadas; agora, o olhar de Buber voltou-se mais uma vez para nós: em que esse ensinamento chassídico serve *para nós*? Como o convívio com o grande *maggid*, com Levi Jizchak Von Berditschen e com Israel de Kosnitz nos ajuda em nosso caminho humano?

Com isso, podemos compreender que os seis ensinamentos contidos nessa obra, aos olhos de Buber, representam uma orientação básica sobre o caminho do homem e, conseqüentemente, comportam em si uma orientação pedagógica. Isto é, compreendemos que cada apontamento feito sobre a formação do homem contém, em si, apontamentos pedagógicos.

Baseados nessa compreensão – e em conformidade com a nossa lente metodológica –, empreendemos esforços no sentido de desvelar os horizontes possíveis de um modelo pedagógico de inspiração buberiana, buscando as orientações pedagógicas contidas nos seis ensinamentos. Nesse processo, levamos em consideração a vida e a obra de Buber, nossas

próprias influências, bem como a concepção de Educação que enxerga o ser humano a partir de suas múltiplas dimensões. É em meio a essa confluência de pensamentos e de vivências que surgem os horizontes de uma teoria da relação pedagógica em Martin Buber, delineados a partir dos dois tópicos que compõem o presente capítulo.

No primeiro tópico, o qual desenvolveremos mais adiante, partimos da compreensão de que a essência da relação pedagógica em Martin Buber – o núcleo que a orienta – corresponde à ação de favorecer as forças atualizadoras e de combater as contrárias. A atenção do educador, segundo Buber, deve dirigir-se às forças que possibilitam o educando encontrar a si mesmo e às que o afastam de si mesmo. Foi essa essência que buscamos desvelar através dos seis ensinamentos chassídicos, nos quais concretizamos, através de exemplos, a ideia do que são essas forças.

Ainda nesse primeiro tópico, refletimos sobre as relações pedagógicas contidas nas lendas utilizadas para ilustrar as diferentes etapas da formação humana, aprofundando, assim, a compreensão dos horizontes buberianos sobre a temática da relação pedagógica. Para a composição da teoria da relação pedagógica, entendemos e assumimos que cada uma dessas forças apresentadas e debatidas logo a seguir compõe a constelação de apontamentos sobre a formação humana que Buber nos legou. Cada uma delas, portanto, elucida alguns elementos imprescindíveis a ser considerados nas relações propriamente pedagógicas.

Assim como vida e Educação estão imbricadas na visão buberiana, cada ensinamento – com suas forças atualizadoras e contrárias – aponta para os aspectos que compõem a relação pedagógica e, conseqüentemente, a formação humana. Dessa forma, conseguimos compreender o pensamento de Buber sobre a dinâmica do processo educacional no que diz respeito a educandos, educadores e à relação entre ambos.

No tópico seguinte (o segundo), abordamos os modelos pedagógicos elencados no presente estudo, analisando-os à luz dos aprendizados pedagógicos contidos nos seis ensinamentos chassídicos e tomando como base os seguintes questionamentos: quais desses ensinamentos são contemplados pelos modelos estudados? Em que medida esses modelos favorecem a ação das forças atualizadoras elencadas em cada ensinamento ou reforçam a ação das forças contrárias? Buscamos, com isso, compreender em que medida tais modelos se aproximam ou se distanciam do modelo de inspiração buberiana, uma vez que, segundo o pensamento de Buber, contemplar tais ensinamentos significa favorecer a ação das forças atualizadoras na formação do homem.

Estabelecer tais limites e fronteiras entre os modelos pedagógicos existentes, à luz do pensamento educacional de Buber, ajudou-nos nesse caminho de delineamento dos horizontes de compreensão de uma teoria da relação pedagógica de inspiração buberiana.

4.1 UMA APROXIMAÇÃO À TEORIA DA RELAÇÃO PEDAGÓGICA DE INSPIRAÇÃO BUBERIANA ATRAVÉS DO CAMINHO DO HOMEM

É na interligação que situamos o educativo, enquanto experiência essencialmente dialógica, porque fundada no elemento *Umfassung*, expressão do autêntico diálogo, que permite ao educador compreender o significado da sua presença na relação com o educando, identificando não apenas o que agrada ou desagrade a ele, mas verdadeiramente aquilo que se apresenta como necessidade e alimento em seu caminhar [...] (SANTIAGO, 2010a, p. 196).

Neste tópico, debruçamo-nos sobre os horizontes sutis da formação humana, mais explicitamente sobre aqueles contidos numa relação pedagógica sob a ótica buberiana. Para tanto, lançamos nossos olhares para os seis ensinamentos contidos no livro “O caminho do homem segundo o ensinamento chassídico”, com o objetivo de compreendermos como se dá o processo educacional dentro do educando, os papéis assumidos pelo educador ao longo desse processo e as forças (atualizadoras e contrárias) que influenciam tal processo. Com isso, não queremos induzir alguém a pensar que, através desses ensinamentos, Buber tenha criado um tratado sobre a temática da relação pedagógica ou um manual sobre como o educador deva se portar diante das singularidades dos seus educandos. O que intencionamos foi destacar esse pequeno terreno do concreto vivido no qual temos a oportunidade, como educadores, de contribuir com o desenvolvimento existencial de nossos educandos.

4.1.1 1º Ensino: Autocontemplação

Quando o rabi Schneur Zalman⁵⁴, *rav* da Rússia, estava na prisão em Petersburgo – denunciado às autoridades por um dos chefes dos *mithnagdim*⁵⁵ que reprovava seus princípios e seu caminho – aguardando o interrogatório, o oficial da gendarmaria entrou em sua cela. O rosto poderoso e tranquilo do *rav*, que, a princípio, imerso em si, não notou o homem pensativo, fez com que este supusesse o tipo de seu prisioneiro. Eles começaram a conversar e logo o oficial fez algumas perguntas que lhe surgiram ao ler a Bíblia. No final, o oficial perguntou: “Como é que Deus, o onisciente, perguntou a Adão: ‘Onde está você?’.” “Você acredita”, retrucou o *rav*, “que a Escritura é eterna e todos os tempos, todos os seres vivos e todos os homens estão englobados por ela?” “Eu acredito”, disse ele.

⁵⁴ “Uma das maiores personalidades chassídicas foi o rabi Shneur Zalman, que mais tarde ficou famoso como o *rav* (professor)” (BUBER, 2011, p. 7).

⁵⁵ “Opositor, designação dos grupos que combatiam os movimentos chassídicos” (Ibid, p. 7).

“Então”, disse o *zaddik*, “Deus diz a todos os homens, em todos os tempos: ‘Onde você está em seu mundo? Passaram-se tantos anos e tantos dias dos que lhe cabem e onde você chegou em seu mundo?’ Deus fala dessa maneira: ‘Você que viveu 46 anos, onde você está?’”

Quando o oficial ouviu sua idade, ele se empertigou. Colocando a mão sobre o ombro do *rav*, disse:

“Bravo!”

Mas seu coração estava inquieto (BUBER, 2011, p. 7-8, grifos do autor).

O pano de fundo dessa lenda é a passagem bíblica na qual Deus pergunta a Adão onde ele está. Para o chassidismo, essa passagem simboliza a caminhada de todos os seres humanos, pois, assim como Adão, também temos vários momentos nos quais caminhamos sem saber quem somos, para onde estamos indo e a quem devemos prestar contas. A mensagem principal é que Adão, quando do chamado de Deus, está fora do seu caminho, sem direção, sem rumo; como se caminhasse automaticamente. A chave para entendermos tal passagem é o fato de que Deus já sabe onde e como está Adão: fora do seu caminho, escondendo-se não de Deus – uma vez que Ele sabe tudo –, mas de si mesmo; por isso é que Deus pergunta: “Onde você está?”, como uma forma de provocar em Adão a reflexão sobre o que ele está fazendo com a sua vida.

Essa reflexão é uma questão propriamente educativa, tendo em vista que se direciona à formação do homem. Assim, essa mensagem nos indica duas coisas: i) que nós, homens, temos a tendência de nos desviarmos do nosso caminho, ou por desconhecimento ou por fuga; e ii) que também existe uma forma de reencontrarmos nosso sentido existencial, quando passamos a buscar uma orientação em nosso interior ao refletirmos sobre quem somos, onde estamos e o que devemos fazer.

Segundo Buber (2011, p. 11), essa orientação corresponde a uma voz suave que nos fala e que é fácil de ser abafada, uma vez que ela “não vem de uma tempestade que ameaça a existência do homem; é ‘a voz de um cicio suave’ [...]”; e complementa: “Independentemente de quanto sucesso o homem goze, de quanto prazer desfrute, de quantos feitos hercúleos realize, sua vida permanece sem um caminho enquanto não enfrentar a voz” (BUBER, 2011, p. 12).

Depreendemos, assim, que a tarefa pedagógica implica em chamar a atenção dos educandos para dois fatos: i) que escutar a sua voz interior é a possibilidade que o homem tem de encontrar um caminho; e ii) que, por ela ser uma voz suave, temos dificuldade de escutá-la naturalmente. Por isso é que o exemplo do rabi Schneur, em relação ao oficial da gendarmaria, significa uma chamada de atenção: “você não está escutando”.

Dessa forma, quando escutamos a voz e encontramos o nosso caminho, quando encontramos o nosso desejo central que nos dá uma forte indicação do que deve ser feito, é esse o momento chamado por Buber de autocontemplação. Esse é o primeiro passo do caminho formativo do homem.

Conforme a interpretação feita por Röhr (2013b), a passagem sobre Adão também nos indica que habita o homem um senso de destino, de projeto de vida ao qual o homem deve voltar-se. Porém, também habita o homem a tendência a negar esse projeto de existência, a fugir desse destino. A autocontemplação, portanto, está situada no meio dessa tensão entre o senso de sentido existencial e a tendência a fugirmos dele. Buber (2011) defende que há algo no homem que o procura e que, quando este se abre à autocontemplação, à reflexão sobre seus passos existenciais, o seu coração se inquieta. Tal inquietação, na visão buberiana, é justamente a indicação de que há um caminho próprio, mas que ainda não estamos nele. Para Buber (2011), a orientação de um sentido é representada pela voz suave que nos indica o certo e o errado a ser feito em cada situação, e que só se mostra ao homem quando ele se abre à sua realidade mais íntima e se põe a refletir sobre sua vida.

Tendo em vista que a autocontemplação é o início do caminho formativo, e que intencionamos abordar a questão da relação pedagógica no pensamento buberiano, voltamos à reflexão sobre a atuação das forças atualizadoras e das forças contrárias.

Uma força contrária que depreendemos a partir desse ensinamento corresponde a todas as nossas desculpas cotidianas que utilizamos para fugir da nossa responsabilidade sobre determinado ato ou acontecimento e para nos eximir da responsabilidade de sermos nós mesmos, de assumirmos a autoria e as consequências de nossos atos. A conhecida frase “não tenho tempo para essas coisas” é um ilustrativo delas.

Vimos, a partir da lenda chassídica, que essa tendência de fugir à responsabilidade nos acompanha desde a época de Adão. Adão sabia que Deus era onisciente, mas mesmo assim tentou se esconder, fugir, desviar-se da questão de Deus: “Onde estás?”. Quando se deparou com esse questionamento sobre o rumo existencial que estava tomando, o coração de Adão se inquietou – assim como o de todos nós se inquieta quando defronta uma questão existencial. Então, por vontade própria, ele se opôs ao desejo de Deus.

A desatenção é outra força contrária, ou seja, quando vivemos a vida de forma automática, sem refletir cotidianamente sobre quem somos, onde estamos em relação à nossa caminhada e o que devemos fazer. Uma outra força contrária é o senso de oposição que nos afasta de nós mesmos sempre que somos tomados e nos deixamos guiar por ele. Isso acontece sempre que, após refletirmos sobre alguma situação, deixamos o senso de oposição prevalecer

e nos afastamos da decisão/atitude certa a tomar. Também temos a oposição consciente como uma força contrária, que é quando permanecemos na direção oposta àquela que nos indicou nossa voz interior. Ainda há a tendência tão atual de fugirmos da responsabilidade de gerar compromissos, de nos envolvermos com algo ou com alguém de forma mais efetiva, duradoura e inteira.

O mecanismo que acompanha esse sistema de esconderijos pode ser elucidado por um exemplo comum: quando cometemos uma falta grave e não queremos nos ver errados por nossas ações, então nos escondemos atrás das desculpas que encobrem a nossa responsabilidade. Para esse fim, as desculpas servem bastante; tanto que, num primeiro momento, elas podem até parecer uma forma de nos proteger, de nos resguardar daquele sentimento inquietante; mas, na verdade, elas nos afastam do nosso caminho próprio, da responsabilidade que nos cabe. Essas forças contrárias nos desviam da nossa voz interior e, portanto, devem ser alertadas pelo educador em sua relação com seus educandos.

Em relação às forças atualizadoras, destacamos a voz suave que nos diz o que é certo e o que é errado a se fazer em determinada situação. Também destacamos o desejo inato que o homem tem de querer ser ele mesmo. Assim, a tarefa que se coloca ao homem – e que cabe ao educador, junto a cada um de seus educandos – é justamente enfrentar essa voz, escutá-la e abrir-se às suas indicações.

Podemos entender essa voz interior como um senso ético que nos encaminha a uma existência própria, a uma forma própria de ser e de estar no mundo (RÖHR, 2013a). Buber (2011) nos diz que enfrentar essa voz provoca inquietação em nossos corações, assim como aconteceu com o oficial que interrogou o rabi na lenda apresentada. Essa inquietação também nos acompanha em situações em que uma ação nossa é tida como correta por pessoas ao nosso redor, mas nos provoca mal estar. Ou seja, mesmo quando o contexto se torna favorável à manutenção de uma falsa aparência, existem pessoas que continuam se sentindo incomodadas por suas ações/omissões. Esse é um forte indicativo dessa voz silenciosa.

É justamente ela que gera a responsabilidade dentro de nós, que espontaneamente nos obriga a responder às diferentes situações que nos ocorrem durante nossa vida. Diante das diferentes solicitações que são endereçadas a nós, nos encontros com os seres e as coisas com os quais convivemos, é a voz silenciosa que nos indica que respostas devemos dar. A culpa, por sua vez, é experimentada quando não assumimos nossa responsabilidade.

A força atualizadora, assim, corresponde à reflexão sobre os esconderijos que criamos diante da não assunção de nossas responsabilidades cotidianas; corresponde à nossa busca por entender nossos erros, falhas e ausências; ou seja, a força atualizadora entra em ação sempre

que buscamos pensar em nós mesmos, em nossa essência, no elo que existe entre o que somos e o que fazemos. Algumas questões nos ajudam nesse processo: Aonde chegamos com a nossa vida? Já pensamos no rumo que a nossa vida tomou? Quais esforços fizemos para encontrar um rumo em nossa vida? Quais são os elementos que perturbam o nosso rumo?

Em outra lenda chassídica, o rabi de Ger falou aos seus discípulos sobre o lema dos sábios chassídicos, indicando a importância da autocontemplação: “Observem três coisas: Saiba de onde você veio, para onde você vai e a quem você deve prestar contas” (BUBER, 2011, p. 12). Favorecer a atuação das forças atualizadoras, nesse ensinamento, significa enfrentar essas questões com seriedade, refletir sobre elas e buscar uma orientação autêntica para respondê-las; é assim que se inicia o caminho de formação do homem.

Desse modo, passamos a uma reflexão mais detalhada sobre a relação pedagógica contida na lenda apresentada nesse subtópico. Essa lenda comporta, em si, um ensinamento pedagógico: a relação entre o rabi Schneur e o oficial da gendarmaria – entendida a partir da conversa na prisão em Petersburgo – corresponde exatamente àquela relação assimétrica pensada por Buber, na qual um ser humano está verdadeiramente engajado com o desenvolvimento de outro ser que se lhe apresenta em sua incompletude.

Explicuemos: mesmo preso e provocado pelo oficial, o rabi Schneur respondeu não às suas provocações, mas à pessoa inteira que a ele se apresentava com a primeira questão formativa apontada no presente ensinamento: “onde estás?”. Essa é uma preocupação essencialmente educativa, posto que objetiva proporcionar a abertura daquele ser – a quem se dirige – ao seu caminho existencial; objetiva proporcionar-lhe a autocontemplação.

O rabi, assim, representa a imagem do educador que descortina as intenções banais de seu educando e lhe faz refletir sobre a essência de seus atos e de seu ser-no-mundo. O educativo, nessa relação pedagógica, é a sensibilidade do rabi em identificar o que falta no oficial para que ele encontre e siga seu caminho próprio; e a sua ação em direcioná-lo a esse fim.

A relação pedagógica, nesse exemplo, não se caracteriza através da imagem daquele educador que pega seu educando pela mão e o conduz por caminhos bucólicos; mas, sim, pela imagem do educador que escancara as incoerências de seu educando, da forma mais profunda e autêntica possível. O diálogo pedagógico estabelecido entre o rabi e o oficial vai muito além da persuasão racional ou da admoestação: ele parte da inteireza do ser do rabi e atinge a essência do ser do oficial, isto é, parte da imediatez da relação estabelecida, da autenticidade e da presença do rabi e da responsabilidade que ele assumiu diante daquela essência que lhe

demandava algo essencial. O educador, nesse sentido buberiano, é aquele que escuta as reivindicações e responde com a inteireza do seu ser.

4.1.2 2º Ensino: O caminho particular

1ª lenda: Certa vez, o rabi Bar de Radoschitz pediu a seu professor, o “vidente” de Lublin: “Mostre-me um caminho geral para servir a Deus!”. O *zaddik*⁵⁶ respondeu: “Não se trata de dizer ao homem qual é o caminho que ele deve percorrer. Pois existe um caminho para servir a Deus pelo estudo; outro, pela oração; outro, pelo jejum; e outro, pela comida. Cada um deve saber por qual caminho seu coração anseia e esse deve ser o escolhido, com toda a disposição” (BUBER, 2011, p. 15, grifo do autor).

2ª lenda: Certa vez, o sábio rabi Bunam, idoso e quase cego, disse: “Não quero trocar de lugar com o patriarca Abraão. Qual a vantagem para Deus se o substituto do patriarca Abraão fosse como o cego Bunam e o cego Bunam fosse como Abraão”. E o mesmo foi dito, com uma ênfase ainda maior, pelo rabi Sussja, ao falar pouco antes da morte: “No próximo mundo, ninguém vai me perguntar: ‘Por que você não foi Moisés?’ Vão me perguntar: ‘Por que você não foi Sussja?’” (BUBER, 2011, p. 17).

A primeira lenda presente neste subtópico nos afirma, com convicção e zelo, que existem várias formas de servir a Deus, de cumprir nossa tarefa existencial; e que cabe a cada pessoa singular descobrir sua forma própria de concretizar tal tarefa.

Vemos, também, que um chassid pergunta a seu mestre sobre uma forma geral para servir a Deus, ou seja, pede a ele a indicação de um modelo de vida, o qual poderia seguir para contemplar a vontade divina. Essa passagem condensa uma possível armadilha que habita em nossos corações, que é o impulso de fugir à responsabilidade pessoal que cabe a cada um de nós. Diante da pergunta divina que nos acompanha durante toda a nossa vida – “Onde estás?” –, nosso coração se inquieta tanto pelo fato de não sabermos a resposta, quanto pelo peso que acompanha a busca por essa resposta.

Como vimos no primeiro ensinamento (autocontemplação), habita no homem a tendência a nos escondermos de nós mesmos, a fugirmos da resposta a essa questão existencial. Tal tendência é justamente a tentativa de simplificar as coisas, de caminharmos de forma segura e mais “leve”. Todos os artifícios que emanam dessa nossa tendência nos tiram a responsabilidade de assumirmos uma resposta diante das questões mais sérias da vida: O que devo fazer com a minha vida? Como devo conduzir minha vida financeira? Como conduzo minha vida sexual-relacional? Como me posicionar diante dos problemas sociais que afligem o país e o mundo? Tenho alguma participação no (des)equilíbrio do mundo? Etc.

⁵⁶ “Guardião, designação do líder das comunidades chassídicas” (BUBER, 2011, p. 8).

Diante de cada uma dessas questões (e de outras tão cruciais) temos a opção de seguirmos a indicação de alguma instituição (social, econômica, política, etc.), de algum movimento (popular, artístico, político, étnico, etc.), de alguma pessoa (mais experiente, mais religiosa, mais convicta, etc.) ou temos a opção de buscarmos em nosso interior um posicionamento próprio. O perigo, nos diz o chassidismo, é outorgarmos a nossa existência a quaisquer elementos externos; o perigo é caminhar de forma mecânica; o perigo é a não assunção de nossas singularidades e potencialidades diante da vida.

Não queremos afirmar, com isso, que desde a mais tenra idade cabe ao ser humano a responsabilidade fatal de decidir por si mesmo sempre; mas que, conforme caminhamos em direção à idade adulta, ao amadurecimento existencial, todas as nossas escolhas, decisões e respostas devem passar por uma profunda reflexão existencial, na qual perscrutamos qual é o nosso desejo central e, assim, assumimos uma posição.

O próprio Buber falou sobre a importância de buscarmos um caminho próprio em nossa formação, mesmo que inicialmente tenhamos uma tendência a nos aproximar dos comportamentos de outras pessoas que nos provocam admiração por sua conduta, que tenham em sua essência algo que toque a nossa própria essência. Buber (2014, p. 142-143) nomeou tal comportamento como uma aparência genuína, segundo a qual, por exemplo,

um jovem imita seu herói que tem por modelo e é dominado pela faticidade heróica nesta sua atitude [...] ‘deixa-me, pois, parecer até eu ser’ – toca exatamente este mistério. Aqui justamente não há nada de falso, a imitação é imitação genuína e a representação genuína, também a máscara é uma máscara e não uma simulação.

Uma questão que nos mobilizou foi como fugimos da imitação e nos encaminhamos à autenticidade humana. Em nossa aproximação à filosofia buberiana, compreendemos que podemos ser atraídos por um ideal, identificarmo-nos com ele; e isso é algo necessário, mas não definitivo. Diante dessa atração por um ideal, refletimos sobre como seria o caminho para a autenticidade. Depreendemos que, no momento em que caminhamos para nos adequar a esse ideal, precisamos verificar, constantemente, se essa nossa mudança corresponde a nós mesmos. Isso nos leva a conceber que esse processo de formação não corresponde a uma simples imitação de algo, mas, sim, ao processo de se tornar algo com verificação constante sobre a questão da autenticidade.

Essa exigência de não imitar parece, à primeira vista, algo impossível. Mas, quando nos identificamos com algum ideal e caminhamos em sua direção, refletir sobre se esse ideal corresponde a nós mesmos é um controle constante no processo de se aproximar dele. Isso implica dizer que, por um tempo, parecemos algo que ainda não somos e, no processo de se

tornar assim, a questão da verificação da autenticidade tem que ser colocada constantemente. Por isso é que Buber enfatiza a questão da imitação genuína, mas não se restringe a ela.

Portanto, propor o processo educacional baseando-se, somente, na questão da imitação de um ideal significaria propor uma adesão sem controle, elemento que identificamos como uma força contrária: a vontade de aderir a um modelo/ideal sem o devido controle em relação à autenticidade (até que ponto esse ideal corresponde à minha essência singular?). Podemos aderir, sim, a um ideal ou modelo, mas desde que estabeleçamos esse controle.

Sendo assim, a questão representada na fala de Buber sobre a imitação genuína e que abraça todos os elementos elencados nessa primeira lenda é a autenticidade; a autenticidade como fonte das nossas ações e decisões, de nosso ser-e-estar-no-mundo.

Na segunda lenda, observamos a mesma ênfase na essência singular que existe em cada ser humano, na importância que essa singularidade tem para o mundo. Tanto o rabi Bunam quanto o rabi Sussja foram bem taxativos ao afirmar que suas essências individuais são tão importantes quanto as dos patriarcas Abraão e Moisés. Ou seja, a existência de cada um deles se direciona a uma parte específica do mundo que só pode ser redimida através dessas singularidades supostamente “menores” que as dos patriarcas. Esta é a mensagem chassídica: devemos pautar nossos passos a partir de nossa essência, e não a partir dos feitos de outras pessoas.

A fala do rabi Bunam parece um tanto simples à primeira vista, mas ela demanda uma atenção mais detalhada: há algo de fundamental na afirmação de que não haveria vantagem nenhuma para Deus se a existência do “cego Bunam” fosse substituída pela de Abraão. Isso nos leva a refletir sobre a seriedade que representa cada existência para o chassidismo; tanto que, na fala do rabi Sussja sobre um próximo mundo, seremos questionados pela assunção ou não da nossa singularidade, e não pela comparação do que fizemos em relação ao que outras pessoas fizeram. Assim, cada nascimento humano carrega consigo uma possibilidade nova e divina de redenção do mundo – situada em seu contexto espaço-temporal específico.

Dessa forma, depreendemos que uma força contrária indicada por esse ensinamento é a tendência humana de imitar o caminho trilhado por outras pessoas. Os feitos dos outros podem nos causar admiração e, com isso, colocar um obstáculo na atenção que devemos dar à busca de um caminho próprio. O problema é quando abdicamos dessa nossa essência e abraçamos o jeito de ser dos outros, quando miramos exemplos e os copiamos para as nossas vidas. Voltamos a enfatizar: a força contrária ao encontro do nosso caminho particular é a busca por um caminho fora de si, é a reprodução do caminho trilhado por outra pessoa ou determinado externamente por uma causa, uma instituição ou um ideal. Aqui é que o

educador deve ter uma atenção especial em relação aos seus educandos, pois é muito comum, principalmente no trabalho com crianças e adolescentes, que eles busquem a aceitação dos grupos dos quais fazem parte; aceitação esta que, por vezes, só é validada quando a pessoa se submete aos pensamentos e ao modo de ser do grupo.

As paixões e os desejos superficiais são forças contrárias quando nos afastam dos elementos que reconhecemos como essenciais em nossa vida. Mais uma vez, cabe ao educador alertar seus educandos sobre os malefícios de basear a nossa existência nos desejos superficiais e nas paixões, pois, se assim guiamos nossa vida, ela se resumirá a uma prisão criada por essas forças contrárias, a qual nos manterá, o tempo todo, encarcerados à busca da satisfação desses desejos e dessas paixões. Além disso, o educador precisa revelar a seus educandos que temos que buscar um respaldo próprio e autêntico para guiar toda a nossa vida e que a busca do caminho particular é uma constante em nossa jornada.

Assim sendo, as forças atualizadoras contidas nesse ensinamento entram em ação quando seguimos nosso caminho próprio, quando buscamos a autenticidade nas mais diversas situações de nosso cotidiano. Dar vazão a essas forças atualizadoras demanda uma atenção especial, porque o caminho particular de cada pessoa só é acessível a ela mesma. Ao educador, portanto, cabe o trabalho de fortalecer a busca e o comprometimento de seus educandos com o desejo central que habita o íntimo de cada um deles e que representa seu caminho particular.

Buber (2011) nos diz que habitam no homem os desejos superficiais e o desejo central, sendo este último correspondente ao seu caminho particular. O problema que o filósofo austríaco nos alerta é que nossos desejos superficiais são, inicialmente, mais fortes que o nosso desejo central, e que cabe a nós transpor a força desses desejos superficiais para o desejo central. Pedagogicamente falando, cabe ao educador, diante das batalhas que seus educandos travam ao tentar fazer valer a voz suave de suas singularidades, caminhar junto a eles e fortalecer essas forças atualizadoras; afinal, tal suporte é essencial se concebermos que, em nossa busca por um caminho próprio, é mais cômodo se adaptar às demandas externas; é mais fácil deixar-se levar.

A tarefa específica que depreendemos desse segundo ensinamento é que devemos distinguir os desejos que temos, identificar se eles são efêmeros ou essenciais, se são passageiros ou se dizem respeito a algo absoluto para nós. Esse é o percurso que o educador deve fazer junto a seu educando, buscando, com ele, dirigir a força de seus desejos superficiais para o seu desejo central. Tal direcionamento de forças nos proporciona, gradualmente, maior segurança e comprometimento em relação à nossa essência. Como

afirma Buber (2011, p. 19), o que importa é dirigirmos “a força desse sentimento, ou seja, desse impulso, do fortuito para o primordial e do relativo para o absoluto. Assim ele [o homem] encontra o seu caminho”.

A filosofia buberiana, com isso, não quer excluir ou acabar com os desejos superficiais que acometem o homem, mas, sim, dar ênfase ao nosso desejo central e ao fato de que, vez ou outra, nossos desejos superficiais se interpõem e obscurecem nosso desejo central.

Para identificarmos nosso desejo central, precisamos tirar a limpo algumas questões para nós mesmos: “Qual é a natureza de nosso desejo?”, “O que eu realmente desejo quando desejo o que desejo?”. Dessa forma, Buber nos indica que temos que perscrutar nossos desejos para identificar nosso desejo central e abdicarmos daqueles que o atrapalham.

De uma forma geral, esses questionamentos podem ser aplicados à nossa vida toda, ao indagarmos sobre o que nos é incondicional e quais são as coisas das quais não podemos abrir mão. Assim, tais indagações devem nos acompanhar sempre, principalmente nas horas em que não sabemos qual decisão tomar.

Podemos depreender, a partir das afirmações acima, que a primeira lenda apresentada neste segundo ensinamento (o caminho particular) nos mostra uma característica comum às relações pedagógicas: o momento em que o educando pergunta ao seu educador qual é a resposta certa para as questões mais profundas que lhe afligem. Na lenda, o rabi Bar de Radoschitz representa o educando que pede a seu mestre a indicação de um atalho geral, de uma resposta ampla que possa solucionar a questão de como ele deveria servir a Deus. O vidente de Lublin, então, assume o papel educativo que lhe cabe e responde que existem várias possibilidades de resposta a essa questão, e que, portanto, o próprio rabi Bar de Radoschitz deveria buscá-la em seu coração.

A relação pedagógica que se estabelece nessa lenda nos indica que o propriamente pedagógico não é responder às questões existenciais por nossos educandos, mas encaminhá-los à busca por respostas próprias. Por mais que a ansiedade nos acometa e nos sugira responder a essas questões – visando à resolução dos problemas de nossos educandos –, a teoria pedagógica que se delineia a partir do pensamento buberiano é explícita: “cada homem deve saber por qual caminho seu coração anseia e esse deve ser escolhido, com toda a disposição” (BUBER, 2011, p. 15). Deriva dessa compreensão o entendimento de que o caminho pedagógico a guiar a relação educativa é o encaminhamento de nossos educandos à escuta de seu eu íntimo, sendo este o seu verdadeiro guia diante das questões existenciais.

Em relação a esse aprendizado, poderíamos pensar que o vidente de Lublin se furtou à sua responsabilidade educativa e deixou seu educando sem resposta e sem o amparo de seu

educador. Tal pensamento se baseia apenas nas emoções que esse exemplo provoca em nós; afinal, o ser humano em conflito busca seu mestre à procura de uma resposta, mas obtém apenas o redirecionamento de seu questionamento para si mesmo. Isso talvez nos cause tristeza, angústia e aflição.

Porém, o pensamento buberiano nos afirma que prescrever um caminho para os educandos não é uma atitude educativa. O verdadeiro educador aproveita as oportunidades que surgem em sua relação com seu educando para encaminhá-lo ao seu caminho próprio.

O elemento pedagógico que destacamos na segunda lenda é a autoridade dos educadores que, no auge de suas vidas (ambos haviam vivido muito), deixam de herança para seus educandos a afirmação de que o mais importante em suas vidas não é balizá-las pelos feitos de outros, mas, sim, pela assunção de suas singularidades.

4.1.3 3º Ensino: Determinação

1ª lenda: Certa vez, um chassídico do “vidente de Lublin” jejuou de Sabá a Sabá. Na tarde de sexta-feira, ele sentiu uma sede tão terrível que achou que iria morrer. Daí ele avistou um poço, foi até lá e quis beber. Ao mesmo tempo, porém, ele se lembrou de que estaria estragando todo o trabalho da semana, por uma horinha que ainda teria de suportar. Ele não bebeu e se afastou do poço. Estava orgulhoso por ter superado a difícil prova. Ao perceber isso, falou para si mesmo: “É melhor eu ir lá e beber do que meu coração ser tomado por orgulho”. Ele voltou e se aproximou do poço. Quando se preparava para se curvar sobre ele para apanhar a água, percebeu que a sede tinha sumido. Depois do início do Sabá, ele foi à casa do professor. “Trabalho malfeito”, disse aquele que estava junto à soleira (BUBER, 2011, p. 23).

2ª lenda: Num dos dias da Festa das Luzes, o rabi Nachum, filho do rabi de Rizin, chegou inesperadamente na escola e encontrou os alunos jogando damas, como era costume nesses dias. Ao verem o *zaddik* entrar, eles ficaram confusos e pararam. Ele, entretanto, cumprimentou-os amistosamente e perguntou: “Vocês conhecem as regras do jogo de damas?”. Como os alunos não conseguiam sequer abrir a boca, de vergonha, ele mesmo deu a resposta: “Quero lhes contar as regras do jogo de damas. A primeira é que não se pode andar duas casas de uma vez. A segunda, só se pode andar para frente, nunca para trás. E a terceira é que, quando chegamos ao topo, é possível andar para onde se quiser” (BUBER, 2011, p. 27-28, grifo do autor).

A primeira lenda apresentada nesse terceiro ensinamento nos conta a história de um discípulo, que bem poderia representar a história de qualquer um de nós. Tal história se refere ao esforço que se empreende em busca do desenvolvimento pessoal e às dificuldades encontradas no caminho. A interpretação estaria completa se a lenda terminasse antes da última frase, na qual o mestre fala: “Trabalho malfeito”. Mas, por que o mestre falaria mal do esforço que teve o seu discípulo em jejuar de Sabá a Sabá? Qual foi o erro cometido pelo chassid? Essas perguntas acompanharam Buber por muitos anos, até que ele finalmente conseguiu compreender a mensagem por trás da lenda: o erro cometido pelo chassid foi

assumir uma tarefa para a qual não estava preparado, ou seja, ele não teve a determinação suficiente para seguir seu próprio caminho com toda a segurança baseada nas capacidades desenvolvidas até aquele momento.

O trabalho foi malfeito porque o chassid agiu em desacordo consigo mesmo, desrespeitando o seu percurso existencial e antecipando as etapas que só poderiam ser vivenciadas numa fase mais amadurecida. Isso também acontece conosco, em nossas vidas, quando tentamos dar saltos em nossas carreiras, em nossos relacionamentos ou em nosso próprio desenvolvimento pessoal; quando, em nosso trabalho, “arriscamos” realizar uma tarefa para a qual não estamos capacitados ou não temos aptidão, mas a qual poderá nos garantir uma promoção ou um aumento; quando, em nossas relações, “arriscamos” nos comprometer com decisões que agradam aos nossos próximos, mas que não nos agradam ou subestimam elementos de nossas individualidades; quando, em nome de um patamar mais elevado de maturidade, nos “arriscamos” a vivenciar realidades para as quais não estamos, ainda, preparados.

Depreendemos dessa lenda que a formação do homem pode ser melhor compreendida quando nos concentramos, de forma gradual, nas diversas etapas vivenciadas pelo homem, de acordo com a sua singularidade, suas potencialidades e suas limitações; quando, em cada contexto/situação singular de sua existência, ele encontra dentro de si o que é certo e o que é errado a ser feito. Assim, cada encontro que temos em nossa vida é uma etapa que nos exige a nós mesmos, e à qual devemos responder de forma a contemplar nossa singularidade e a respeitar as nossas potencialidades e limitações.

A segunda lenda complementa o sentido apontado pela primeira: o caminho do homem exige de nós que caminhemos com cautela, dando um passo por vez, sem atropelos, com a atenção voltada à nossa singularidade e às nossas condições momentâneas. Essa realidade humana foi representada na fala do rabi Nachum sobre as três regras do jogo de damas: a primeira é que não podemos andar duas casas por vez, ou seja, não podemos atropelar as etapas necessárias à nossa formação; a segunda é que só podemos andar para frente, ou seja, que temos que evoluir, por etapas, em nosso caminho próprio, fortalecendo nossa singularidade através do cumprimento de cada tarefa que se apresenta a nós; e a terceira é que, quanto mais nos aproximamos de nossa plenitude, mais somos livres; isto é, quanto mais respeitamos a nossa essência e a concretizamos no mundo e com o mundo – num processo cada vez mais intenso de desenvolvimento humano –, mais teremos condições de assumir tarefas diferentes, de compreender as pessoas de formas diferentes, de nos locomover pelo mundo e de interagir com ele de maneira autêntica.

Assim, depreendemos que as forças contrárias contidas neste ensinamento (determinação) nos levam à antecipação das etapas de nossa vida, à pressa em relação aos passos que precisamos dar em nosso percurso existencial e à ansiedade aguda em relação ao cumprimento das tarefas que consideramos “maiores”.

Deixamos tal força contrária agir quando queimamos as etapas de nosso desenvolvimento, ou seja, todas as vezes em que assumimos tarefas para as quais não estamos preparados; todas as vezes em que baseamos nossas ações no desejo de realizar algo grandioso, glorioso. Nesses momentos, tentamos dar um passo maior do que podemos e, assim, agimos sem a consciência das nossas potencialidades e limitações.

Destacamos que a ação do educador deve buscar revelar para seus educandos essas armadilhas que nos parecem muito tentadoras; principalmente numa sociedade que enaltece os ídolos, as celebridades e os grandes feitos públicos (ou em público). O caminho do homem nos indica que, por mais elevado que tenha sido o feito de uma outra pessoa, cada um de nós deve buscar realizar a sua própria singularidade.

Por isso é que outra força contrária à formação do homem é não ter determinação suficiente para respeitar o passo a passo que exige sua formação singular. Além de não ter essa determinação suficiente, podemos elencar outra força contrária: viver com o intuito de aparecer para os outros. Já vimos o quanto é tentador ser aceito socialmente, agradar chefes, familiares e até as expectativas mais elevadas que temos em relação a nós mesmos, mas esses ensinamentos chassídicos alertam sobre os perigos que existem quando o homem se afasta de si próprio.

Um desses perigos é seguir acreditando que, de fato, a pessoa corresponde àquela imagem que busca gerar para as demais pessoas. Outro perigo são as “falsas vitórias” que temos em nossas vidas, ou seja, os momentos em que conquistamos algo com grandes tensões e angústias em nossa alma (os momentos em que arriscamos um salto, desrespeitando nossas capacidades atuais, e “conquistamos algo”). Essa conquista pode nos dar a falsa impressão de que estamos com a nossa alma unificada, de que estamos preparados para essa nova etapa de nosso desenvolvimento. Dessa forma, tais conquistas falsas nos fazem ter uma imagem errada de nós mesmos e podem nos fazer esquecer de toda a tensão e toda a angústia que vivenciamos em nossa caminhada, de todos os desvios à nossa singularidade, de todas as etapas queimadas.

Na concretude de sua relação com seus educandos, o educador deve atentar para o posicionamento deles diante das escolhas e das decisões que lhes cabem nos diferentes momentos de suas vidas: estão eles assumindo sua autenticidade ou fugindo dela? Estão eles

respeitando as etapas necessárias para a vivência de suas singularidades ou estão buscando um atalho em suas caminhadas, um salto para degraus mais elevados?

A denúncia feita pela primeira lenda chassídica é a gravidade do vai e vem da ação humana, é a sua incoerência, pois, num momento, o ser humano tenta ser o que não é, e, por isso, vivencia angústias e tensões ao tentar sustentar aquela realidade. Ao não conseguir sustentá-la, ao não aguentar as exigências daquela tarefa que não estava à altura das suas condições momentâneas, ele retrocede novamente à posição/situação anterior àquela tentativa. Ao invés de empreender seus esforços nas tarefas para as quais está preparado, caminhando com segurança, o homem se desliga momentaneamente de si mesmo e vislumbra alguma recompensa externa que o motiva a agir. Tal desatenção em relação a si, porém, o faz sofrer por não considerar suas limitações e potencialidades para a realização daquela tarefa.

A força atualizadora que se apresenta neste ensinamento, portanto, consiste em conhecermos nossos motivos mais profundos, ouvirmos nossa voz interior, reconhecermos o primeiro passo a ser dado e termos a determinação de persistir nessa caminhada própria.

Na prática, a força atualizadora diz respeito à nossa capacidade de analisar cotidianamente as tarefas que queremos e podemos assumir; diz respeito ao reconhecimento sempre atualizado de nossa singularidade em cada situação vivenciada. Tal reconhecimento constante é um passo importante para que possamos unificar a nossa alma, ou seja, para que possamos, gradualmente, unir nossa mente, nosso corpo e nossa alma através da coerência entre quem somos em essência e o que fazemos. Buber destaca que o chassidismo ensina que não podemos dar um passo em nossa caminhada se não estivermos integralmente preparados⁵⁷ para ele.

Assim, entendemos que o educador deve ter em mente, constantemente, se seus educandos têm conseguido adequar as tarefas que realizam às suas potencialidades; se eles têm caminhando com cautela; se têm assumido, com suas vidas, as demandas de cada etapa de seu caminho particular. Buber resumiria esse acompanhamento constante do educador em relação a essa etapa da caminhada de seus educandos à seguinte indicação: acompanhar a unificação da alma de cada um deles.

Sobre essa unificação, destacamos uma fala de Buber (2011, p. 26-27, grifos do autor) que aborda a importância que a unificação da alma tem na consolidação do caminho particular de cada ser humano:

⁵⁷ Estar integralmente preparado significa estar com a alma unificada; significa que a ação do homem no mundo é revestida de toda a sua autenticidade existencial e sua presença.

Assim como a alma de nascença mais harmônica é assaltada por dificuldades internas de tempos em tempos, mesmo aquela que luta da maneira mais feroz pela unificação nunca poderá alcançá-la totalmente. Mas cada obra que realizo com a alma unificada tem um efeito retroativo em minha alma, agindo na direção de uma nova e mais alta unificação, o que me leva – ainda que passando por certos desvios – a uma unificação *mais constante* que a anterior. Assim, finalmente chegamos onde podemos confiar em nossa alma, porque sua medida de unificação é tão grande que supera a contradição mesmo que brincando. Claro que a atenção também precisa estar presente, mas é uma atenção relaxada.

O que nos é dito é que, ao nos propormos tarefas que podem ser realizadas com a alma unificada, caminhamos com mais segurança, com mais serenidade. Estar com alma unificada significa realizar as tarefas com todos os membros e com todas as forças do nosso corpo; significa que estamos inteiramente presentes naquele momento, naquele passo de nossa caminhada; e isso quer dizer que estamos cuidando da coerência entre quem somos e o que fazemos.

O conhecimento de si é importante para fecundar e fazer germinar em nós a determinação necessária para seguirmos nosso caminho próprio, para fazer-nos caminhar com cautela, sem afobações, respeitando nosso eu mais íntimo. Assim sendo, outra força atualizadora que reside neste terceiro ensinamento chassídico (determinação) é a capacidade que temos de distinguir as pequenas tarefas do cotidiano que nos possibilitarão dar os pequenos passos de que precisamos naquela etapa de nosso caminho próprio.

O que o educador pode fazer, em relação ao seu educando, é contribuir para que ele distinga e faça as coisas que achar certas em seu caminho, mas de forma cautelosa, com confiança e segurança. A reflexão que o educador compartilha constantemente com seu educando é se o homem tem determinação suficiente para realizar a tarefa a qual se propõe; se cada um deles, cotidianamente, identifica as forças que favorecem e as que o afastam dessa determinação em persistir num caminho próprio.

A lição que tiramos dessas forças atualizadoras é que, se o nosso desejo circunstancial nos indica um caminho que está muito além de nossas capacidades e limitações momentâneas, devemos, primeiramente, identificar quais os motivos que nos levaram a esse desejo e se ele deriva, ou não, de nosso desejo central. Se não deriva, então devemos desistir dele, até porque não estamos preparados. Se deriva, então devemos nos preparar para vencer as etapas, identificando os primeiros passos que devem ser dados nessa direção, de forma a pavimentar nossa caminhada. Isso porque geramos nossa própria determinação quando aceitamos somente as tarefas para as quais estamos preparados. Cada passo dado com coerência nessa direção nos aproxima de nosso desejo central.

Especificamente sobre as relações pedagógicas, o presente ensinamento – através da primeira lenda apresentada – nos diz que a relação pedagógica, do ponto de vista buberiano, não celebra os feitos realizados sem a devida preparação, isto é, o cerne do educativo não são os resultados externos alcançados pelos educandos, mas seu desenvolvimento gradual e concreto. O foco pedagógico está voltado ao interior dos educandos, às suas capacidades de conhecer a si mesmos e de viver de acordo com suas potencialidades e limitações.

A advertência pedagógica que essa primeira lenda nos lega é a de que nossos educandos podem se perder nos caminhos das falsas vitórias. Por falsas vitórias, a filosofia buberiana entende que são todas as conquistas do homem obtidas sem a unificação da alma. A determinação, na relação pedagógica, quer dizer que o educando é capaz de identificar as tarefas que pode e que deve cumprir. Daí se espera que ele tenha a determinação suficiente para cumpri-la. Foi por isso que o vidente de Lublin disse que o trabalho de seu discípulo foi malfeito.

A segunda lenda apresentada, por sua vez, nos mostra uma situação pedagógica diferente: o zaddik aproveita a oportunidade do jogo de damas de seus discípulos e os ensina, indiretamente, que a vida também se relaciona com as regras desse jogo. A relação pedagógica estabelecida nessa lenda se deu naquele curto espaço de tempo, no qual o educador buscou fazer com que seus educandos refletissem sobre a caminhada humana e sua própria caminhada. Assim, podemos entender que as oportunidades educativas estão em vários lugares, principalmente onde o ser do educador identificar a oportunidade para contribuir com o desenvolvimento de seus educandos.

O jogo de dama, a princípio, seria uma possível perda de tempo – por isso é que os alunos ficaram confusos e pararam de jogar quando viram a chegada do rabi Nachum. Ele, por sua vez, quis ensinar que a reflexão sobre a vida não se restringe apenas aos ensinamentos cercados por disciplina e seriedade, que as brincadeiras e os momentos lúdicos também nos proporcionam uma oportunidade para refletirmos sobre a vida.

4.1.4 4º Ensinamento: Começar consigo mesmo

1ª lenda: Certa vez, alguns grandes de Israel foram fazer uma visita ao rabi Jizchak de Worki. A conversa girava em torno do valor de um empregado íntegro para comandar a casa; se ele fosse bom, tudo se tornaria bom, como aconteceu com José, em cuja mão tudo germinava. O rabi Jizchak objetou: “Essa também era minha opinião, mas meu professor me mostrou que tudo depende do dono da casa. É que, na minha juventude, minha mulher me trouxe muitas dificuldades; suportei a situação, mas me compadeci dos meus empregados. Por isso, fui até meu professor, o rabi David de Lelow, e perguntei-lhe se eu devia enfrentá-la. Ele me respondeu:

‘Por que você está falando comigo? Fale com você mesmo!’ . Tive de dar um tempo à sua resposta antes de compreendê-la, mas o fiz quando me recordei das palavras do Baal Schem: ‘Existe o pensamento, a palavra e a ação. O pensamento corresponde à mulher; a palavra, aos filhos; e a ação, aos empregados. Tudo ficará bem para aquele que conseguir constituir a ordem dos três dentro de si’. Então eu entendi o que meu professor queria dizer: tudo depende de mim” (BUBER, 2011, p. 29-30).

2ª lenda: O rabi Bunam ensinava: “Nossos sábios dizem: ‘Procure a paz aí onde estás’. Não podemos procurar a paz em nenhum outro lugar senão em nós mesmos, até encontrá-la. Está escrito nos Salmos: ‘Não há saúde nos meus ossos, por causa do meu pecado’. Somente quando o homem tiver encontrado a paz em si mesmo ele poderá procurá-la no mundo todo” (BUBER, 2011, p. 33).

3ª lenda: O rabi Chanoch contava: “Em algum momento do passado viveu um tolo, tão tolo que era chamado de Golem⁵⁸. Ao acordar pelas manhãs, sua dificuldade para encontrar suas roupas era tanta que, às noites, pensando nisso, ele muitas vezes se sentia pouco à vontade para ir se deitar. Certa noite, ele finalmente tomou uma atitude, pegou um papel e um lápis e anotou, ao se despir, onde colocava cada roupa. Na manhã seguinte, ele pegou o papel, contente, e leu: ‘o gorro’ – aqui estava a peça, e ele a colocou; ‘as calças’ – lá estavam elas, e ele as vestiu; e assim por diante, até o fim. ‘Sim, mas onde estou eu, afinal?’, ele se perguntou, preocupado, ‘onde foi que me meti?’. Ele procurou e procurou – em vão, porque não conseguia se encontrar. É assim que acontece conosco também”, disse o rabi. (BUBER, 2011, p. 34-35).

A primeira lenda apresentada neste quarto ensinamento chassídico nos diz sobre um conflito enfrentado pelo rabi Jizchak: as ações de sua mulher em relação aos seus empregados lhe causavam mal, mas como ela era a sua esposa, sentiu-se em dúvida se deveria abordá-la ou não para resolver essa situação. Não custa muito pensar em quantas situações semelhantes vivenciamos em nosso cotidiano. Dizer ou não o que sentimos? Será que falar sobre algo que nos incomoda em determinadas situações aos nossos companheiros, familiares, amigos, colegas e demais pessoas com as quais convivemos é o correto a se fazer? Ou é melhor silenciar e manter essas relações num equilíbrio aparente?

Assim, o quarto ensinamento chassídico nos ensina que não adianta buscarmos a resposta a tais questões fora de nós mesmos. Podemos, sim, buscar orientações sobre os rumos que assumimos para nossa vida; mas, tais orientações – no pensamento chassídico – devem voltar nossa atenção para a nossa essência, para a nossa singularidade; esta, sim, poderá nos dizer qual direção tomar. Este é o conteúdo pedagógico contido na resposta do mestre do rabi Jizchak: fale com você mesmo, pois somente o seu interior pode dizer-lhe da necessidade vital de agir ou não; só a sua essência tem a legitimidade de dizer-lhe sobre o seu caminho.

O segundo conteúdo pedagógico contido nessa primeira lenda é que, para estabelecermos uma relação autêntica com o mundo, devemos, primeiramente, estabelecer

⁵⁸ “Na Idade Média a palavra designava um autômato ao qual, por meios cabalísticos, a vida era dada artificialmente” (BUBER, 1967, p. 662).

uma relação autêntica conosco; devemos buscar a coerência entre o que pensamos, o que falamos e as nossas ações para que, assim, nossa presença no mundo das pessoas e das coisas seja autêntica.

Nesse quarto ensinamento, de um modo geral, o chassidismo nos leva a compreender que qualquer homem envolvido num conflito deve ser concebido em sua completude, e não como um objeto de análises, passível de subdivisões. Dessa forma, esse homem deve ser chamado à responsabilidade de criar ordem dentro de si; de começar, a partir de si, a resolver o conflito. Com isso, entendemos que o chassidismo quer enfatizar que o homem é – em sua individual singularidade –, inevitavelmente, responsável pelo mundo, pelos seres e pelas coisas existentes; e que, por isso, deve cumprir sua parte e ser autêntico nas relações que estabelece. Esta é a raiz da verdadeira mudança social: começar consigo mesmo.

Por isso é que a segunda lenda afirma que a paz não está em outro lugar, senão em nós mesmos; que a paz que o homem tanto almeja reside em sua própria alma, e que só a partir dela é que a paz pode se espalhar para outras relações. Assim, pensar em outras configurações de mundo começa pela busca por nossa coerência, pelo pensamento sobre quem somos, no que acreditamos e, principalmente, pela assunção de nossa autenticidade nos diversos encontros que temos em nossa vida.

A terceira lenda mencionada nesse ensinamento – na verdade, uma piada chassídica – complementa o sentido apresentado nas duas lendas anteriores ao afirmar que nossa primeira obrigação humana é a busca pelo eu autêntico, pela ordem interior, pela unificação de nossa alma durante a caminhada. Através dela acessamos um ensinamento muito importante e profundo: não adianta mapearmos as áreas superficiais de nossa vida se não sabemos essencialmente quem somos e o que estamos fazendo.

O que foi dito sobre o tolo nessa lenda chassídica pode ser dito também sobre nós, todas as vezes em que atropelamos a nossa jornada ao traçarmos planos detalhados para a nossa vida antes de nos aproximarmos da nossa essência. Ao relacionarmos essa terceira lenda à teoria da multidimensionalidade de Röhr, entendemos que essa aproximação à nossa essência significa a aproximação à nossa dimensão espiritual.

Dessa forma, a exigência desse ensinamento é que o homem constitua sua ordem interna, que abra espaço para que a dimensão espiritual lhe fale sobre sua essência e seu caminho. Isso só é possível quando ele se abre a essa realidade; quando busca seu desejo mais íntimo; quando encontra sua forma singular de ser e de estar no mundo e com o mundo; quando ele se determina a cumprir apenas as tarefas que sua singularidade e suas limitações

lhe permitem; e quando tem em mente que toda e qualquer intervenção sua no mundo e com o mundo deve emanar da sua coerência interna (pensamento, fala e ação).

Em essência, esse quarto ensinamento chassídico parte da reflexão sobre os conflitos existentes entre as pessoas e as encaminha, individualmente, à reflexão sobre o comportamento delas que pode ter provocado tal conflito. Essa proposição nos encaminha à identificação de nossa própria cota nesse conflito através da reflexão sobre nossa coerência, posto que, se formos incoerentes, passamos a imagem errada de quem somos aos outros. Nosso papel, então, encaminha-nos à constituição da coerência interna.

Levando em consideração as reflexões feitas a partir das lendas trabalhadas nesse ensinamento, entendemos que as forças contrárias nos desviam do início essencial de nossa caminhada: o olhar atento à nossa essência e a assunção de nossa responsabilidade diante do mundo.

De uma forma geral, identificamos a ação dessas forças contrárias sempre que atribuímos aos outros a exclusividade da culpa pelos conflitos nos quais estamos envolvidos; sempre que nos colocamos como vítimas absolutas das situações conflituosas; sempre que esperamos que a solução surja, necessariamente, a partir do outro lado envolvido.

Transferir a responsabilidade que nos cabe para os outros é um desvio do nosso caminho, é uma forma de ignorar tanto nossas particularidades, quanto nossas responsabilidades. Da mesma forma, são forças contrárias: a raiva que alimentamos desses outros; o tempo que dedicamos a elencar suas falhas e a lamentá-las; a crença de que o homem pode ser analisado de forma compartimentada, separada de sua totalidade – ou seja, todas as tentativas de encontrar um comportamento especificamente errado ou uma influência psicológica ou social que porventura tenha causado o conflito. Resumidamente, todas essas forças contrárias só agem no sentido de perpetuar o conflito, pois se afastam da inteireza dos homens envolvidos. Segundo o chassidismo, as verdadeiras soluções se encontram a partir da inteireza dos homens.

Também percebemos a ação das forças contrárias sempre que notamos uma incoerência entre o que pensamos, o que falamos e o que fazemos. Elas atuam quando sabemos o que deve ser feito em determinada situação, mas, por algum motivo, não o fazemos. Dessa forma, camuflamos – para nós mesmos – nossa participação no conflito e, com isso, inviabilizamos sua solução. Essa falta de determinação nos afasta da coerência que deve permear nossa caminhada, mantêm-nos distantes da vivência autêntica de nossa singularidade e, assim, isenta-nos da responsabilidade que nos cabe em relação à nossa vida e ao mundo que nos cerca.

As forças atualizadoras que permeiam o presente ensinamento encaminham o homem a buscar em si a ordem e a coerência demandadas por seu caminho existencial. Partindo do entendimento de que temos uma essência singular, a força atualizadora em questão significa buscar a coerência entre o que somos em essência e as nossas ações no mundo. Esse é o ponto inicial e primordial. Como afirmamos, essa não é uma tarefa estanque, fixa, que, ao ser realizada pelo homem em determinado lugar e tempo, estará cumprida para sempre. Pelo contrário, essa é uma tarefa para a vida toda.

Este ensinamento chassídico nos diz que a resolução de qualquer conflito começa conosco, com a percepção de nossas possíveis incoerências e com os ajustes necessários para que possamos ser coerentes. Essa é a parte que cabe a cada homem envolvido em um conflito, uma vez que a causa mais elementar desse conflito pode ser um ruído na comunicação causado pela própria incoerência. Assim, estabelecer e assumir sua coerência interna possibilita às demais pessoas o entendimento essencial do homem que se apresenta ali.

O presente ensinamento nos indica que “começar consigo mesmo” é o primeiro passo a ser dado para identificar e resolver esse conflito. Nossa tarefa, então, se configura na busca constante pela resposta autêntica a cada questionamento a seguir: Quais incoerências minhas geraram esse conflito? Até que ponto elas me levaram a esse conflito? Quais foram as minhas palavras que geraram no outro a expectativa errada a meu respeito? Qual é minha participação na resolução desse conflito?

Assim, a tarefa do educador consiste em favorecer a atuação das forças que conduzem seus educandos à vivência da autenticidade humana; à vivência da coerência entre quem são e o que fazem; e da assunção de suas responsabilidades diante de si e do mundo no qual habitam.

Em relação à coerência, chamamos a atenção para o seguinte fato: sustentá-la socialmente pode ser difícil, posto que seguir um caminho próprio pode nos colocar em rota de colisão com as exigências dos diversos grupos sociais dos quais fazemos parte.

Ser coerente não significa falar tudo o que vem à mente. Há ocasiões, por exemplo, em que achamos inadequada a atitude de alguém, mas antes de apontá-la, devemos pensar se algum comportamento nosso provocou tal atitude inadequada no outro. O chassidismo nos diz que nos casos em que agimos assim e identificamos em nós mesmos a falha, devemos corrigi-la através da assunção da coerência interna.

Podemos, também, pensar em situações em que o outro não aceita ou não concorda com a nossa coerência. Nesses momentos, ser coerente “pesa” e pode representar um conflito. Nessas situações, o ensinamento chassídico diz que, uma vez que identificamos em nós o

comportamento que causa no outro a atitude inadequada ou contraditória, cabem-nos duas opções: i) sendo incoerente o nosso comportamento, devemos corrigi-lo no sentido de harmonizar nossa existência, e não de agradar ao outro; ii) sendo nosso comportamento autêntico, devemos compartilhá-lo com o outro e afirmarmos que, mesmo com a sua negativa, tal comportamento corresponde à nossa essência mais profunda. A não perpetuação do conflito, portanto, exige que o homem singular se pacifique, que se ponha em ordem, que busque suas próprias incoerências e que, por fim, estabeleça uma coerência interna.

Uma força atualizadora, a partir desse exemplo, é a busca pelo todo da situação conflituosa e não apenas pelo motivo central que, porventura, o tenha gerado. Mais uma vez, vemos que a filosofia buberiana aborda o homem a partir de sua inteireza e não o resume a certos aspectos de sua existência. O que é dito ao homem, a partir desse ensinamento, é que, transformando-se, transformará também as suas relações. Dessa forma, o apelo feito pela filosofia buberiana é essencialmente um apelo ao homem singular.

Achamos importante considerar que os quatro ensinamentos trabalhados até então preparam o homem para que ele possa se inserir e interagir autenticamente com o mundo, com os seres e com as coisas com as quais convive. Até o quarto ensinamento chassídico, portanto, o caminho do homem trata da edificação de uma base humana consciente e autêntica, na qual o homem possa cumprir a especial tarefa do Ser que lhe cabe: ocupar-se com o mundo que se apresenta a ele, no espaço e no tempo que lhe cumprem redimir.

Aprofundando a questão educativa, podemos dizer que, na primeira lenda apresentada nesse quarto ensinamento, uma relação pedagógica foi estabelecida entre o rabi Jizchak de Worki (o anfitrião que recebeu os outros rabis em sua casa) e o rabi David de Lelow, seu professor. Ambos já se conheciam quando o rabi Jizchak o procurou para saber dele se deveria enfrentar sua mulher. Eis que, novamente, as lendas chassídicas nos indicam a posição educadora que permeou o pensamento educativo de Buber: é próprio ao educador encaminhar seus educandos à reflexão sobre seu caminho próprio, para que ele venha a assumir a sua singularidade diante de si mesmo e do mundo.

A mensagem pedagógica que derivamos dessa lenda é que a coerência interna entre o pensamento, a fala e a ação é uma condição para que o ser humano venha a se desenvolver e encontrar certa paz no mundo. A harmonia, da qual falavam os rabis, só pode ser alcançada por aquele que entende essa mensagem de coerência interna.

Na segunda lenda, por sua vez, não temos um exemplo prático de uma relação pedagógica, mas temos uma mensagem educativa muito importante. Nela, o rabi Bunam representa o educador que deseja influenciar o ser de seus educandos, no sentido de que estes

compreendam que a primeira tarefa pedagógica do homem o direciona a ele mesmo, ao seu interior. Reforçando a mensagem pedagógica acima, o rabi Bunam afirma que só podemos buscar a paz no mundo após tê-la encontrado em nós mesmos. Se expandirmos essa busca até os demais valores humanos – tangenciando, conseqüentemente, a questão do sentido da vida do homem –, podemos entender que o educando deve encontrar em si mesmo as referências sobre a vida para, então, poder buscá-las no mundo.

A terceira lenda também complementa a mensagem pedagógica contida nesse quarto ensinamento (começar consigo mesmo): o essencialmente humano deriva dessa coerência interna. Tal ensinamento foi ilustrado na fala do rabi Chanoch, que, por meio de um exemplo genérico, abordou uma questão comum ao homem: a angústia provocada pela ausência de uma orientação. Depreendemos, em sua fala, que uma atitude tola significa tentar solucionar essa angústia interna através do mapeamento de tudo aquilo que está em nosso exterior.

Concluimos que, para nos movermos no mundo, precisamos saber quem somos, onde estamos e para onde queremos ir. O conhecimento de si é fundamental para que a jornada do homem pelo mundo encontre seu rumo. Mesmo assim, tendo iniciado a jornada a partir dessas referências internas, a concepção buberiana também nos aponta a fundamental importância de nos mantermos coerentes nas mais diferentes situações.

4.1.5 5º Ensino: Não se ocupar consigo mesmo

1ª lenda: O rabi Chajim de Zans tinha casado seu filho com a filha do rabi Elieser. No dia seguinte às bodas, ele foi até o pai da noiva e disse: “Agora que você se tornou mais próximo, posso lhe contar o que pesa no meu coração. Veja, fiquei grisalho na cabeça e na barba, e ainda nem cumpri uma penitência!”. “Ah, meu amigo”, retrucou o rabi Elieser, “você só pensa em você mesmo. Esqueça de você e pense no mundo!” (BUBER, 2011, p. 37).

2ª lenda: Usando palavras fortes e resolutas num sermão no Dia do Perdão, o rabi de Ger advertiu sobre a autopenitência: “Quem continua a falar e a refletir sobre um erro que cometeu”, disse ele, “não para de pensar sobre aquilo que fez de errado; ficamos imersos naquilo que pensamos, nossa alma fica totalmente imersa naquilo que pensamos – então, ele ficará imerso naquilo que fez de errado: esse homem certamente não conseguirá realizar o retorno, pois seu espírito se tornará rude e seu coração, duro, e a melancolia poderá tomá-lo de assalto. O que você quer? Você pode mexer a lama para cá, mexer a lama para lá, mas ela vai continuar a ser lama. Pecado cometido, pecado não cometido, de que isso nos vale no céu? No tempo em que fico matutando, posso fazer coisas boas, para a alegria dos céus. Por isso, dizemos: ‘Afasto-se do mal e faça o bem’ – afaste-se totalmente do mal, não pense nele e faça o bem. Você fez algo de errado? Faça algo de certo para enfrentá-lo” (BUBER, 2011, p. 39-40).

3ª lenda: Depois da morte do rabi Bunam, um de seus alunos – o rabi de Ger – fez um sermão no Dia do Perdão, do qual cito algumas frases: “O rabi Bunam tinha as

chaves de todos os firmamentos. E por que não as teria? É ao homem que não se ocupa de si mesmo que damos todas as chaves” (BUBER, 2011, p. 42).

As três lendas desse quinto ensinamento nos dizem que, para o chassidismo, a função do homem aqui na Terra é ocupar-se com o mundo, e não consigo. Podemos até pensar que esse ensinamento se contrapõe ao anterior, que é uma espécie de antítese do “começar consigo mesmo”. Na verdade, ele o complementa, pois o homem só pode ocupar-se do mundo quando ele começa por si próprio, cuidando de sua essência, de sua formação. Todos os ensinamentos anteriores prepararam o homem para que ele pudesse, enfim, dar conta dessa sua tarefa essencial.

O alerta que identificamos é que devemos ter muita atenção e cautela ao interpretarmos nossa função aqui no mundo, pois ela pode gerar em nós uma ansiedade que pode nos prender em nós mesmos, em nossos sentimentos de culpa pelo não cumprimento dessa função ou pelas dificuldades que encontramos no seu cumprimento. Esse sentimento de culpa, comum a todos nós, deve ser encarado apenas como um indicador de que algo não está sendo feito, de que precisamos (re)direcionar nossas atenções e esforços para o mundo.

Assim, na primeira lenda, destacamos a fala do rabi Chajim como exemplo de uma abordagem infértil ao sentimento de culpa que nos acomete em diversos momentos. Tal sentimento é real e pesa em nossa consciência, mas o importante não é entregar-nos a ele, dedicando-lhe nossas energias e nosso tempo; o essencial é – como disse o rabi Elieser – ter o mundo em mente e se ocupar dele.

A segunda lenda apresentada indica que a nossa alma fica “totalmente imersa naquilo que pensamos”, ou seja, que toda a nossa existência se alimenta dos pensamentos que temos. Dessa forma, quando nos dedicamos aos sentimentos ruins, estamos nos envolvendo inteiramente com eles, de forma que abrimos espaço para que eles influenciem nossa existência. O que o rabi de Ger quis dizer é que, mesmo diante de ações ruins ou de omissões diante da vida, o homem não pode mais mudar a essência daquele sentimento de culpa que o acompanha: a lama continuará a ser lama, mesmo que a reviremos várias vezes. A redenção para tais sentimentos e pensamentos ruins, segundo o rabi, encontra-se na ocupação com o mundo, com as boas ações no mundo e para o mundo.

Novamente enfatizamos que a antropologia filosófica de Buber está intensamente voltada à realidade concreta que nos cerca, em cada hora mortal de nossas existências. A confirmação de tal pensamento está no trecho da segunda lenda que fala que os céus se alegram com as nossas boas ações e que de nada valem nossos pecados cometidos ou não

cometidos. A ênfase está voltada ao concreto vivido e à qualidade das interações que o homem estabelece com o concreto que o cerca.

A terceira lenda confirma essa compreensão ao afirmar que as chaves de todos os firmamentos são dadas ao homem que não se ocupa de si mesmo; ou seja, são dadas àquele que se ocupa dos outros, do mundo. Tal homem, conforme a fala do rabi de Ger, cumpriu sua função nesse mundo. A existência de homens e de mulheres que dedicam suas vidas às causas do mundo provoca em nós uma sensação de conforto, de confiança, de justiça, de amor, de entrega, de bondade, de fidelidade. Ou seja, o cumprimento de nossa tarefa existencial – o cuidado com o mundo – proporciona às demais pessoas o contato com os valores propriamente humanos, os quais engrandecem, envolvem e encaminham as demais pessoas ao cumprimento de suas próprias tarefas através desse vínculo elevado de pertencimento.

Assim, depreendemos que as forças contrárias são aquelas que encerram o homem em sua própria realidade, que o condicionam a olhar apenas para a sua existência e que concebem a responsabilidade humana como a mera ausência de danos ou de ações negativas.

Na prática, tais forças contrárias conduzem o homem à preocupação única com a salvação da própria alma ou com o desenvolvimento próprio. O que se destaca nessas forças é que o homem submetido às suas influências tem a tendência de dobrar sua existência sobre si mesmo, excluindo o mundo que o cerca. Podemos percebê-las sempre que nos vemos muito apegados aos erros cometidos, lamentando as más escolhas e dedicando boa parte de nosso tempo àquele sentimento de que algo poderia (deveria) ter sido diferente.

Tais forças contrárias também têm outra face: seus efeitos não apenas nos prendem em nós mesmos – nos isolando do mundo –, mas também nos isentam da responsabilidade pela vida que nos cabe. O exemplo prático dessa outra face corresponde às situações em que delegamos a responsabilidade da mudança a outras pessoas, ocasiões em que vemos algo no mundo que precisa ser mudado e apontamos com veemência para o outro, culpando-o por essa situação. O presente ensinamento chassídico nos diz que a mudança que desejamos para o mundo começa conosco, mas não tem como finalidade o nosso bem próprio: o que importa é o mundo que nos cerca, encarnado nos seres e nas coisas com as quais convivemos.

Dentro dessa perspectiva, as forças atualizadoras se fazem presentes em nossas vidas quando nossas ações têm como foco o bem do mundo, a busca da plenitude dos seres e das coisas com os quais convivemos. Em nosso dia a dia, destacamos, como exemplo, as situações em que agimos no sentido de atender a nossa voz interior, quando ela nos diz que há algo no outro que seria contemplado com a nossa ação. Escutar e atender essa voz interior específica significa perceber no outro algo que depende de nós para evoluir, para crescer, para

germinar e empreender uma ação nesse sentido. Essa é a essência da vida dialógica em Martin Buber.

Ajudar o outro a se tornar mais pleno, portanto, é uma força atualizadora que se destaca nesse ensinamento. Outra força atualizadora é ter o mundo em nossa mente antes de agirmos. Basicamente, todas as forças atualizadoras desse ensinamento consistem em reconhecer e assumir a nossa própria responsabilidade diante do mundo: é aqui que nossa autenticidade alcança nossa especial tarefa a ser cumprida.

Diante de situações em que a culpa nos invade e tenta se espalhar em todos os cantos de nossa existência, o chassidismo indica que o que nos ajuda (a força atualizadora) é o nosso debruçar sobre o mundo concreto e buscar contribuir com a sua plenitude. Ocuparmo-nos com o mundo é a forma ontológica na qual concretizamos a nossa existência e redimimos tanto as nossas próprias falhas quanto o mundo concreto que nos cerca num espaço e num tempo determinado. É assim que a culpa some de forma natural.

Após contemplarmos quem somos em essência, encontrarmos o nosso caminho particular, gerarmos em nós a determinação de seguir esse caminho particular com a alma unificada e buscarmos, primeiramente em nós mesmos, a harmonização de nossa existência através da coerência interna; devemos cuidar do mundo, ocupando-nos com ele e com todos os seres e coisas que nele habitam. A grande pergunta que norteia nossa ação no mundo e que revela a origem que deve nos conduzir em cada encontro que temos em nossas vidas é: Qual é, de fato, a necessidade do mundo?

Dessa pergunta podemos derivar outras tantas que nos ajudarão a fortalecer as forças atualizadoras presentes nesse ensinamento: Como posso contribuir para o desenvolvimento do mundo? E em relação aos meus próximos, o que posso fazer? Quais são os aspectos do mundo que precisam de mim para atingir sua completude? Em que posso servir aos seres ou às coisas que se encontram comigo durante as horas mortais de nossas existências?

Aprofundando a dimensão pedagógica contida na primeira lenda desse quinto ensinamento chassídico, observamos a relação pedagógica que se dá entre o rabi Elieser e o rabi Chajim de Zans. Mesmo sendo uma relação entre rabis, trata-se de uma relação pedagógica porque o rabi Elieser agiu no sentido de corrigir o desvio existencial apresentado pelo rabi Chajim: pensar unicamente em si mesmo, camuflando essa postura com um suposto desejo religioso de fazer penitência. Isso quer dizer que a ação de correção do desvio existencial é uma característica própria ao educador que se inspira na filosofia buberiana.

Nessa lenda, o educador percebe que seu educando não enxerga o mundo além de si próprio. A atitude pedagógica recomendada, então, é contribuir para que seu educando volte

sua atenção para o mundo que necessita de sua singularidade. A assunção de sua singularidade diante do mundo – e não uma penitência – é o caminho humano para remediar suas possíveis falhas. É ocupando-se do mundo, portanto, que cumprimos nosso dever existencial.

A segunda lenda complementa essa reflexão pedagógica ao afirmar que prender-se à reflexão sobre os erros cometidos atrapalha a caminhada humana, além de não apagar a falha cometida. O trabalho pedagógico deve, então, alertar o homem sobre esse perigo e propor que ele se volte ao mundo como forma de edificar a sua existência.

A terceira lenda, por sua vez, finaliza a reflexão pedagógica contida nesse quinto ensinamento ao refletir sobre a importância de dedicarmos nossa vida à concretude do mundo. Nessa lenda, o discípulo do rabi Bunam afirma que “as chaves de todos os firmamentos” são dadas ao homem que “não se ocupa de si mesmo”. Explorando as consequências dessa afirmação, depreendemos que as relações pedagógicas, uma vez inspiradas por esse ensinamento, direcionam a concretização da existência humana para o mundo, e não para a própria existência.

Assim, tais relações pedagógicas defendem, por um lado, a importância da constituição de uma ordem interna no ser humano – mas não para seu proveito próprio. Por outro lado, o direcionamento da finalidade educativa ao mundo. É isso o que o educador buberiano deve ter em mente: a formação do homem começa com ele mesmo, a partir de sua singularidade; mas destina-se ao mundo no qual ele está inserido.

4.1.6 6º Ensino: Aqui onde estamos

1ª lenda: O rabi Bunam costumava contar a história de Eisik, filho de Jekel, de Cracóvia, aos alunos que vinham vê-lo pela primeira vez. Depois de anos passando por muitas dificuldades, que não abalaram sua confiança em Deus, Eisik tinha recebido uma ordem num sonho: procurar por um tesouro debaixo da ponte que leva ao castelo real, em Praga. Quando o sonho reapareceu pela terceira vez, Eisik partiu para Praga. Mas a ponte era guardada o tempo todo por vigias, e ele não tinha coragem de cavar. Mesmo assim, ele ia até a ponte todos os dias pela manhã e ficava rodeando-a até a noite. Finalmente o chefe dos vigias, que percebera seus movimentos, perguntou-lhe amistosamente se ele estava procurando alguma coisa ou se esperava por alguém. Eisik contou o sonho que o levava para o país distante. O chefe riu: “E aqui está você, pobre coitado com suas solas esburacadas, que peregrinou até Praga por causa de um sonho! Ai daquele que acredita nos sonhos! Se fosse assim, eu é que teria de ter obedecido a um sonho e ido até Cracóvia escavar um tesouro na casa de um judeu, Eisik, filho de Jekel – esse era o seu nome. Eisik, filho de Jekel! Imagine só eu ficar batendo em todas as casas, lá, onde metade dos judeus se chama Eisik e a outra metade, Jekel!”.

E ele voltou a rir. Eisik curvou-se para cumprimentá-lo e voltou para casa, escavou o tesouro e construiu a casa de orações que se chama Reb Eisik Jekels Schul.

“Lembre-se dessa história”, o rabi Bunam costumava acrescentar, “e aprenda o que ela diz: existe algo que você não vai encontrar em lugar nenhum do mundo, mas mesmo assim há um lugar onde você pode encontrá-lo” (BUBER, 2011, p. 43-44).

2ª lenda: A tradição nos conta que os caminhos do céu foram iluminados para um mestre talmúdico como as ruas de sua cidade natal Nehardea. O chassidismo inverte o dito: a iluminação das ruas da cidade natal de alguém é algo maior do que a iluminação do caminho dos céus. Pois aqui onde estamos é preciso iluminar a oculta vida divina (BUBER, 2011, p. 45).

3ª lenda: Certa vez, o rabi Mendel de Kozk surpreendeu alguns homens cultos que o visitavam com a pergunta: “Onde mora Deus?”. Eles riram dele: “O que você está falando? O mundo está cheio de seu esplendor!”. Mas ele respondeu à própria pergunta: “Deus mora onde permitimos que entre” (BUBER, 2011, p. 48-49).

A primeira lenda apresentada nesse sexto ensinamento toca o mistério que acompanha o legado chassídico e buberiano: a existência de “algo” que não existe em lugar nenhum do mundo, mas que mesmo assim podemos encontrar em algum lugar. Se nos apegarmos apenas à racionalidade dessa afirmação, estaremos presos à sua compreensão paradoxal: se não existe em nenhum lugar do mundo, logo, não existe; daí a sentença estaria errada.

Mas o que emana do ensinamento chassídico e buberiano é que existe uma realidade que transcende nossa racionalidade, que transcende as formas empiricamente verificáveis de sua existência, ou seja, que não se pode encontrar em lugar nenhum do mundo. Entendemos que tal realidade corresponde à nossa dimensão espiritual, a qual “transcende a realidade empiricamente verificável”, mas nem por isso “deixa de ser realidade para quem se volta para ela e se compromete com ela” (RÖHR, 2013a, p. 26).

Na busca do papel que essa realidade tem na formação humana do homem, entendemos que ela corresponde justamente a todos os valores humanos que não podem ser conceituados ou expressados de forma adequada e que, ainda assim, fazem uma diferença crucial na vida daqueles que se comprometem com eles e daqueles que testemunham tal comprometimento. Vimos, assim, que os valores propriamente humanos – a liberdade, o amor, a amizade, a esperança, a fé, o diálogo, o belo, o justo, a verdade, o uno, etc. – derivam dessa realidade transcendente; de nossa abertura, busca e comprometimento com tal realidade.

Na primeira lenda apresentada, tal realidade é simbolizada por um tesouro enterrado aparentemente distante daquele que sonha – no caso, Eisik. No decorrer da lenda, percebemos que o tesouro, na verdade, encontrava-se debaixo da casa dele, e não a tantos quilômetros de distância como indicavam seus sonhos. O que nos diz esse ensinamento é que Eisik, na verdade, somos todos nós; que seus sonhos, por sua vez, correspondem justamente ao senso de destino, ao senso de projeto de realização existencial que nos habita; e o tesouro, por fim, corresponde à concretização desse nosso destino, dessa nossa realização.

A primeira lição que podemos tirar é que a busca da realização existencial não se encontra em algum lugar distante de nós, ou em tempos longínquos: se encontra aqui onde estamos e agora, no momento exato de concretude cotidiana ao qual estamos submetidos. Também aprendemos, com essa lenda, que, na visão chassídica, a concretização da nossa existência – o encontro e a vivência de nosso sentido existencial próprio – só pode ser encontrada a partir do nosso interior e só pode ser vivenciada no exato local onde nos encontramos em cada hora mortal que nos cabe.

Dessa forma, percebemos que o caminho de formação humana estabelece uma íntima relação com o mundo que cerca o homem, com os demais seres e coisas que convivem com ele. O pensamento pedagógico de Buber, assim, nos indica que formar-se humanamente para se ocupar com o mundo, aqui onde se está, é o caminho pelo qual o homem pode santificar o cotidiano, redimir os seres, as coisas e os lugares com os quais co-existe e, também, concretizar a sua existência. É sobre isso o que nos fala a segunda lenda desse sexto ensinamento: maior que a iluminação das ruas do céu para alguém é a iluminação das ruas da cidade desse alguém. O mais importante, para o chassidismo, é a iluminação do nosso concreto cotidiano com a oculta vida divina. É a esse propósito que serve a formação humana pensada por Buber: santificação do cotidiano através da doação autêntica de quem somos ao mundo.

Observamos, na terceira lenda, algo singular sobre este pensamento: Deus mora exatamente onde permitimos a sua entrada, ou seja, Ele mora nos encontros autênticos que estabelecemos em nossas vidas; nas ajudas sinceras que prestamos para a completude dos demais seres e coisas; nas comunidades autênticas e dialógicas que são erigidas à sombra das várias responsabilidades assumidas com toda a inteireza dos seres. Por isso é que o pensamento pedagógico de Buber nos encaminha à reflexão ética: o homem singular, por fim, é o responsável pela redenção desse mundo (e de tudo aquilo que o habita); e essa redenção, por sua vez, demanda do homem singular todo o esforço e o comprometimento com sua própria formação (ilustrada nos quatro primeiros ensinamentos) e com a especial tarefa que lhe cabe cumprir (ilustrada nos dois últimos ensinamentos).

A abordagem pedagógica desse último ensinamento nos indica que, mesmo tendo boas intenções em relação ao mundo, podemos nos desviar do caminho. Ocupar-se do mundo pode nos levar à imaginação sobre os passos que podemos dar para a instalação da paz mundial, para a erradicação das desigualdades em nosso país ou para a resolução de outro mal que atormenta o nosso mundo. Sendo assim, a primeira força contrária que destacamos corresponde aos pensamentos que nos afastam do lugar onde estamos, do nosso pequeno e

concreto cotidiano. Não queremos afirmar, com isso, que o chassidismo condena o desejo humano pela paz, pela igualdade, pela justiça e pela harmonia; muito pelo contrário, o que esse ensinamento específico nos diz é que, se desejamos, de fato, tais valores para o mundo, precisamos começar por exercê-los nos encontros e nos locais que nos cabem em nossa existência.

Falando sobre o desejo pela autêntica comunidade que habita os homens contemporâneos, Buber (1987, p. 89, grifo nosso) nos dá uma lição sobre o papel que cabe a qualquer ser humano que sonhe tal realidade:

A questão que aqui apresento, só pode ser respondida, na prática, experiencialmente, por pessoas. Se, de fato, existe este anseio, este desejo pela comunidade do qual se fala muito hoje, se tal desejo existe como força real, que regenera e constrói a vida, se isto é entusiasmo ou realidade, só pode ser evidenciado quando os homens que possuem este ideal cessem de considerá-lo como ideal, quando tais pessoas com a realidade de sua vida, nos contextos nos quais se inserem – seja familiar, profissional ou social – levem a sério sua vida, somente sua própria vida. Nada mais há que ser levado a sério. Esta é a única realidade que, na verdade, possuímos. Somente aqui podemos construir algo. Esta vida vivida, quotidiana, esta profissão, este contexto onde cada um de nós está inserido pelo destino; esta **realidade totalmente pessoal**, é este o elemento para a construção da comunidade.

É sobre essa realidade totalmente pessoal que nos fala esse sexto ensinamento; e, por isso, ficar idealizando as formas de salvação para os grandes problemas que afetam o nosso mundo corresponde a uma força contrária, uma vez que nos afasta dessa única realidade que possuímos: a concretude de nosso cotidiano, na qual podemos, de fato, construir algo. Isso quer dizer que as tendências que nos dirigem a grandes realizações e a planos gigantescos, que só poderão ser concretizados em um lugar distante da concretude da nossa realidade ou da concretude de nossa singularidade, são forças contrárias. Podemos, então, até contemplar o concreto que nos cerca, mas se excedermos as nossas potencialidades e as nossas limitações, também incorreremos num desvio à nossa formação.

Também é uma força contrária acreditar que a realização da nossa existência é semelhante a uma linha de chegada que, ao cruzarmos, nos dará aquela sensação de glória eterna; achar que a realização da nossa existência é um objetivo fixo, estanque, o qual, após alcançado, nos lançará a um patamar de paz e de sossego eternos. Como vimos, a realidade que Buber nos indica é dinâmica, plural e complexa, e nos exige em cada etapa de nosso percurso existencial.

Nos tempos atuais – nos quais as mídias sociais possibilitam o surgimento de grandes celebridades temporárias –, acompanha-nos a tentação de aparecermos para as demais pessoas, de sermos notados e reconhecidos por elas. Pedagogicamente falando, agir com o intuito de brilhar, de aparecer para os outros – buscando aquela sensação de realização fugaz

que acompanha a ascensão de cada celebridade virtual – é uma força que nos desvia do nosso caminho próprio e das existências que precisam de nós para se edificar.

Assim sendo, as forças atualizadoras nos conduzem a observar o momento presente no qual vivemos, o mundo que nos cerca agora, as coisas e os seres que estão ao nosso redor; fazem com que nos tornemos presentes no aqui e no agora e que valorizemos a concretude de nosso cotidiano. Elas entram em ação sempre que agimos no sentido de contribuir para a concretização desses seres e coisas, para que eles alcancem sua forma mais plena, pura e singular.

É uma força atualizadora perceber o que falta para que esse ser ou coisa – que está diante de nós – alcance sua plenitude. Podemos dizer, ainda, que essas forças nos encaminham à consciência de que cada encontro que tivermos em nossas vidas guarda um significado oculto em si. Seja um encontro com um ser vivo ou com uma coisa, devemos ter consciência de que eles “possuem uma substância espiritual secreta que depende de nós para alcançar sua forma pura, sua concretização” (BUBER, 2011, p. 46). Enfatizamos, novamente, que tal compreensão chassídica é muito próxima à caracterização do educador feita por Buber: aquele que contribui para a completude de seus educandos.

A experiência dolorosa e essencial que ele teve a partir do encontro com Méhé fez com que Buber percebesse que olhar para o outro mundo – não para aquele que se apresenta em sua concretude diante de nós – é um desvio. Com esse episódio, ele aprendeu que devemos nos voltar para a situação concreta, para a pessoa concreta que está diante de nós, fazendo-nos presentes e disponíveis à pessoa, percebendo as necessidades que a encaminharão à sua completude.

Achamos válido, então, fazer algumas pontuações específicas sobre a temática da relação pedagógica presente nesse sexto ensinamento. Na primeira lenda apresentada, conhecemos uma história contada pelo rabi Bunam a todos os alunos que vinham lhe visitar pela primeira vez. Eis que, dessa forma, dá-se o primeiro contato entre o educador e seus educandos. Mas o que o rabi intencionava ao contar a história do pobre e persistente Eisik?

A primeira lição pedagógica empreendida pelo rabi Bunam – e talvez a mais importante, tendo em vista que ele poderia nunca mais ver seus alunos – consistiu em situar, através da mística chassídica, a realização existencial de seus educandos no exato lugar em que estão e no momento presente de suas vidas. O tesouro da existência, assim, “se esconde” onde estamos.

Com esse exemplo, percebemos que o rabi Bunam se comprometia com a descoberta e a assunção das singularidades de seus educandos, mas também com a responsabilidade que

cabe a eles nos diferentes momentos de suas vidas. Esta é tônica pedagógica que marca a filosofia buberiana: a preocupação do educador com cada indivíduo singular (os educandos) e com o mundo que este encontrará durante sua vida. A intenção pedagógica, como já abordamos, é a redenção do mundo através da ação do homem singular na concretude de sua existência.

Dessa forma, podemos dizer que a educação buberiana se dirige, enfaticamente, ao momento presente e às consequências de nossas ações humanas. Alguns questionamentos, portanto, são pertinentes: i) Conseguimos ouvir aquilo que nos é demandado pelas situações de nosso cotidiano? ii) Uma vez que tenhamos escutado essa demanda, sabemos identificar, em nosso íntimo, uma resposta autêntica? iii) Tendo identificado a resposta honesta àquela situação, temos a coerência e a determinação necessárias para fazer valer nossa voz interior?

Tais questões nos encaminham à noção de santificação do cotidiano, presente na filosofia buberiana. Santificar o cotidiano, nesse contexto, significa ser honesto, autêntico e determinado a manter a coerência entre o que somos e o que fazemos. Em outras palavras, significa tudo isso em face de um Tu, de um outro (ser/coisa/situação) que me aborda como realidade concreta e que exige a minha inteireza. Essa é a realidade e a finalidade educativa em Martin Buber.

Essa essência educativa em Buber se mostra bem delineada na segunda lenda, uma vez que apresenta explicitamente o que defende o chassidismo: que “a iluminação das ruas da cidade de alguém é algo maior do que a iluminação do caminho dos céus”. Na prática, podemos depreender que o esforço pedagógico a ser realizado busca santificar os espaços concretos da co-existência humana, nos quais a centelha divina que habita os educandos sempre estará em contato com as demais centelhas espalhadas.

Talvez a lição mais pungente – e a mais simples – do chassidismo resida na terceira lenda apresentada: a reflexão sobre a relação existente entre Deus e o homem e a responsabilidade que deriva dessa relação. O pensamento pedagógico buberiano, dessa forma, é inflado de vida pela responsabilidade divina do homem: santificar suas ações, redimindo o mundo e tudo aquilo que o habita. Enfatizamos, mais uma vez, que tal santificação não tem qualquer relação com dogmas religiosos, com ensinamentos cristalizados ou com qualquer modelo que possamos nos esforçar para delinear. Essa santificação que norteia o trabalho pedagógico deriva – e deve derivar – dos corações singulares que se apresentam aos educadores (e dos seus próprios corações). Para tanto, exige-se dos educadores que também ajam com coerência e com a inteireza de suas existências.

São inquestionáveis os limites da ação do educador e a humildade que marca o seu trabalho, visto que sua ação, por mais honesta e autêntica que seja, pode ser ignorada pelos educandos. Mas, como afirmava Buber (2014), o preço a ser pago por uma vida a partir do Ser – uma vida santificada – nunca é demasiado alto.

4.2 COMO OS DIFERENTES MODELOS DE RELAÇÃO PEDAGÓGICA SE APROXIMAM OU SE DISTANCIAM DO MODELO DE INSPIRAÇÃO BUBERIANA

Educar não é um ato mecânico, nem um ato fundamentalmente político; educar é formar seres humanos para o *encontro*, para uma vivência comunitária, na relação dialógica entre seres que se encontram essencialmente um diante do outro. Educar é formar o *grande caráter*, formar o homem para o vínculo *interhumano* (SANTIAGO, 2008, p. 316-317).

Após esse mergulho no pensamento buberiano sobre o mundo, o homem, a educação e a relação pedagógica, pudemos ver desenhar-se um modelo pedagógico de inspiração buberiana. Achamos relevante, então, estabelecer algumas relações entre esse modelo e os modelos pedagógicos já abordados no presente trabalho (o modelo pedagógico do artesão, do jardineiro, do bancário, do revolucionário, do alquimista e do viajante). Para tanto, analisamos se esses modelos pedagógicos contemplam os seis ensinamentos do caminho do homem e em que medida eles favorecem ou dificultam a ação das forças (atualizadoras e contrárias) presentes na formação pensada a partir do modelo de inspiração buberiana.

Começamos pelo modelo pedagógico do artesão. Nossa análise verificou que nenhum dos elementos que compõem a imagem da prática pedagógica artesã contempla os ensinamentos do caminho do homem. Primeiramente, porque o modelo do artesão desconsidera a singularidade do educando como elemento importante do processo educacional, o que descarta integralmente os quatro primeiros ensinamentos e se afasta essencialmente dos pressupostos dialógicos de Buber. Além disso, em relação ao quinto ensinamento (“Não se ocupar consigo mesmo”), também não percebemos nenhuma menção à contribuição do homem à completude dos demais seres e coisas do mundo. E, em relação ao sexto (“Aqui onde estamos”), também não identificamos nenhuma referência à concretização existencial do homem na concretude do cotidiano.

Dessa forma, entendemos que o modelo pedagógico do artesão reforça as forças contrárias que nos encaminham às desculpas que nos desresponsabilizam de nossas ações. Uma vez que o trabalho educativo se funda na capacidade de o educador esculpir em seus

educandos “uma obra prima”, eles não são incentivados a refletir sobre a responsabilidade de suas ações; são, sim, incentivados a refletir – e a viver – em termos de adequação aos modelos aceitos.

Por negligenciar qualquer instância interior que nos oriente o caminho de formação, entendemos que esse modelo do educador artesão também favorece as forças contrárias que nos ajudam a criar e a manter os sistemas de esconderijos em relação à nossa singularidade. Esse modelo enaltece a formação baseada na imitação das personalidades “mais exitosas” – o que também nos afasta de nós mesmos.

A partir do momento em que são valorizadas as personalidades mais exitosas – em detrimento da diversidade de singularidades –, outra força contrária também é reforçada: a preocupação do homem consigo mesmo. Ou seja, em uma sociedade em que os padrões de comportamentos já são pré-determinados e na qual a educação se esforça por esculpi-los em seus educandos, o homem tende a olhar exclusivamente para si, preocupado com sua inclusão, valorização e realização.

O modelo do educador jardineiro, por sua vez, guarda certas semelhanças com o modelo de inspiração buberiana, principalmente no que diz respeito à importância que tem a singularidade de cada educando no processo educacional. Numa primeira aproximação, esse modelo concorda, em termos gerais, com o segundo ensinamento chassídico (O caminho particular), no sentido de que cada educando tem um caminho próprio e que cada singularidade é importante para o mundo. Porém, o modelo do educador jardineiro não enfatiza o processo de busca pela essência particular (vista no primeiro ensinamento – “Autocontemplação”), nem a luta que habita o homem entre o senso de destino e a tendência à fuga desse destino.

Sendo assim, entendemos que a valorização das singularidades sem o devido fortalecimento da busca pelo desejo central que nos habita – e sem o alerta para as forças que nos desviam deste – acaba por abrir espaço para a ação das forças contrárias. Por exemplo, quando um educando que se forma à influência do educador jardineiro é tentado pelos desejos mais superficiais que o habitam: pode ocorrer que ele busque satisfazer tais desejos ao invés de questionar-se sobre qual é o seu desejo central e se este é prejudicado por aqueles.

Também não observamos nenhuma ênfase que atente para a coerência interna ao longo do caminho formativo. Por considerar que o educando já possui dentro de si todas as potencialidades necessárias para se desenvolver, o modelo do educador jardineiro acaba por não enfatizar o terceiro ensinamento chassídico (Determinação), isto é, não enfatiza a importância de respeitar as etapas de desenvolvimento e os limites que se fazem presentes nos

diferentes momentos de nossa caminhada. Assim, entendemos que o caminho do educando – nessa concepção pedagógica – abre espaço também para as forças contrárias representadas pelo “vai e vem” de sua ação, pelas tentativas de salto e pelas antecipações das etapas. Lembramos a importância que tem o constante processo de autocontrole em nossa formação, sempre iluminado pela nossa essência mais íntima. Deixar crescer livremente, portanto, não contempla, necessariamente, esse autocontrole, o que pode gerar atitudes de desvios. Ou seja, tal ação de deixar crescer não implica numa autodisciplina que alerte os educandos para não assumir passos além de suas capacidades.

Continuamos a destacar que o papel que é atribuído à imagem do educador jardineiro – o de voltar-se ao ambiente no qual seus educandos vivem, intervindo quando aparecer alguma ameaça aos seus desenvolvimentos naturais – priva seus educandos dos aprendizados refletidos no quinto e no sexto ensinamentos chassídicos. Intervir nos encontros dos educandos, privando-os de buscar uma resposta autêntica às diversas situações de suas vidas, significa privá-los das etapas de seus desenvolvimentos nas quais eles têm a oportunidade de unificar suas almas, de ocupar-se do mundo, de vivenciar o contato com a vida na concretude do aqui e do agora. A força contrária contida nesse exemplo denota a crença de que o desenvolvimento do ser humano prescinde das situações complexas nas quais o homem é exigido por inteiro a respondê-las.

Além disso, também destacamos que a ação protecionista do educador jardineiro pode contribuir para a inanição das responsabilidades dos educandos perante o mundo no qual vivem, o que contraria, em essência, o ensinamento chassídico. Tal afirmação se sustenta a partir da compreensão de que, nesse modelo pedagógico, o essencial ao desenvolvimento humano já se encontra em sua bagagem genética. Essa concepção se afasta dos ensinamentos que indicam ao homem para “não se ocupar consigo mesmo”, para “ter o mundo em mente” e para “concretizar sua existência através do auxílio à completude dos seres e das coisas do mundo”.

Em relação ao modelo pedagógico bancário, percebemos uma grave inversão do segundo ensinamento chassídico (O caminho particular). No modelo bancário, esse ensinamento é interpretado como o caminho do homem que precisa acumular conhecimentos para poder se desenvolver. Aliás, o desenvolvimento humano, nesse modelo, é confundido com o desenvolvimento cognitivo. Ou seja, toda a preocupação buberiana com a inteireza do homem – com a sua autenticidade, com a sua presença, com a sua coerência e com as suas respostas ao mundo – é ignorada por esse modelo.

O que é incentivado pelo modelo bancário – o acúmulo sem limites de conhecimentos – reforça as forças contrárias ao segundo ensinamento chassídico, uma vez que conduz os homens por um caminho geral. Além dessa, outra inversão valorativa diz respeito à condição humana: enquanto o modelo de inspiração buberiana concebe todos os homens como indivíduos aptos a se tornar seres singulares, o modelo bancário encara a todos, a priori, como seres patológicos, carentes de conhecimento. A educação bancária, assim, defende que o homem deve “se tratar” ao “adquirir os conhecimentos” validados pela sociedade.

Sob a influência bancária, o homem se ocupará consigo mesmo sempre; afinal, os conhecimentos válidos estão em constante mudança. Os últimos ensinamentos chassídicos, como podemos notar, habitam uma órbita pedagógica bem diferente da bancária, uma vez que o foco pedagógico bancário aponta para as forças contrárias à formação humana: o egoísmo, a imitação e a fuga à autenticidade humana.

Retomando a figura do propagandista na educação, concebemos que o modelo bancário propicia abertura para o surgimento dessa figura, uma vez que, para garantir os objetivos de ambos, pouco importam as diferentes singularidades que se lhes apresentam no cotidiano educacional. Afinal, como vimos anteriormente, as singularidades dos educandos são vistas, pelo educador bancário e pelo propagandista, como uma distância (do objetivo) a ser reduzida.

No modelo pedagógico revolucionário (ou problematizador e libertador), podemos apontar algumas aproximações superficiais em relação ao modelo de inspiração buberiana, como a ênfase que é dada por ambos ao dinamismo da realidade, ao inacabamento do ser humano, à transformação do mundo pela ação humana e à caracterização menos rígida e mais respeitosa da relação pedagógica.

Porém, é necessário apontar que o modelo revolucionário não concebe como eixo primordial da educação o processo de formação humana, mas, sim, o processo de formação política. Enfatizamos mais uma vez que priorizar um único aspecto da integralidade humana corresponde à fragmentação da ação pedagógica, o que, conseqüentemente, dificulta a ação das forças atualizadoras.

Assim sendo, compreendemos que esse modelo revolucionário favorece a ação das forças contrárias ao não enfatizar os quatro primeiros ensinamentos do caminho do homem. Ao invés de valorizar essa formação humana primária, para que o homem possa se compreender e, então, desempenhar seu papel nesse mundo, o modelo revolucionário abre espaço às forças contrárias ao priorizar a conscientização política do homem. O direcionamento pedagógico leva os educandos a perceber o mundo que os cerca e as

contradições que engendram injustiças sociais. Não percebemos, com isso, a existência de uma ênfase no papel que cada educando tem diante do cotidiano que o cerca.

Ressaltamos, também, que esse modelo pedagógico revolucionário não rejeita a proposição de ídolos ou de modelos a serem imitados, o que pode incentivar a imitação entre seus educandos e os desvios de seus caminhos próprios. Outra observação pertinente se refere à causa dos conflitos humanos. Nesse modelo, ela pode ser encontrada não nos indivíduos singulares, mas na macroestrutura social. A compreensão que resulta a partir desse modelo, portanto, implica no entendimento de que o indivíduo singular muda ao mudarmos essa macroestrutura, que uma ação exterior ao homem substitui uma mudança interna (mudando-se as condições externas, muda-se o homem). Diferentemente dessa compreensão, a concepção buberiana defende que a mudança do indivíduo singular é que possibilita alguma mudança na macroestrutura. Dessa forma, o foco pedagógico da concepção revolucionária diverge da buberiana: o revolucionário se dirige à macroestrutura e o buberiano se dirige ao indivíduo singular.

Também observamos que o modelo pedagógico revolucionário não enfatiza o quarto e o quinto ensinamentos chassídicos (respectivamente, “Começar consigo mesmo” e “Não se ocupar consigo mesmo”), visto que o objetivo principal desse modelo visa à transformação social. Não observamos a defesa de que os educandos devem começar a transformação social a partir de si mesmos e que, após terem feito essa transformação, devem esquecer de si e ter o mundo em mente. Também não observamos a valorização da coerência que os educandos devem buscar ao se desenvolverem (proposta pelo terceiro ensinamento chassídico). Em nossa percepção, a não observação desses ensinamentos na Educação pode abrir espaço para a ação dos propagandistas, uma vez que os educandos se vêem submetidos a um processo formativo sem a influência das forças que contribuem para uma adesão autêntica, singular, coerente e responsável.

Achamos fundamental o trabalho educativo que vise à transformação social, principalmente quando a sociedade é injusta, porém, é insuficiente (do ponto de vista da contribuição autêntica ao mundo) o engajamento das pessoas – e consequentemente a efetividade de suas ações – quando elas pouco sabem sobre si mesmas; quando elas pouco refletem sobre suas opiniões mais profundas sobre os temas humanos. Não queremos, com isso, desmerecer as causas humanitárias ou as abordagens que não têm como foco principal a reflexão filosófica sobre a existência humana. Queremos, sim, sublinhar a importância de uma formação humana anterior, que contemple uma autorreflexão sobre os valores humanos que se encontram arraigados no âmago daqueles que estão sendo educados. Queremos destacar que,

segundo depreendemos da filosofia buberiana, a ação humana (quando autêntica, determinada, coerente e ética) se torna muito mais frutífera, germinadora e consistente. Isso se dá porque tal ação encontra um lastro na realidade mais íntima daquele que age, realidade que vem sendo cuidada e edificada cotidianamente. Com isso, refletimos que basear os objetivos educacionais exclusivamente na realidade exterior dos educandos pode conduzi-los a um caminho diferente daquele que lhes é próprio – fato que os torna suscetíveis à ação dos propagandistas.

As reflexões sobre o modelo pedagógico alquimista seguem a mesma linha das reflexões sobre os modelos pedagógicos artesão e bancário: em geral, todos eles ignoram a singularidade de seus educandos. No modelo alquimista, os educandos são considerados seres menores, patológicos e incapazes até que atendam aos critérios externos de formação. A implicação que deriva desse fato é a negação do espaço para uma orientação existencial interior, o que, segundo a perspectiva buberiana, fortalece as forças contrárias ao processo de atualização do homem, uma vez que o afasta de si mesmo.

Dessa maneira, o desenvolvimento humano buscado pelo modelo pedagógico alquimista, conforme vimos, não corresponde à aproximação do homem à sua essência mais íntima. Corresponde ao desenvolvimento de sua capacidade cognitiva à sombra dos modelos “puros” e delineados previamente pelo educador alquímico. Por isso, compreendemos que esse modelo não contempla nenhum ensinamento chassídico.

A negação de uma instância ética interna ao ser humano pode favorecer práticas que tenham uma essência propagandista, posto que partem do pressuposto de que a “salvação” dos educandos está justamente em um conteúdo a ser ensinado, em um pensamento ou em uma ideologia que precisa ser assimilada. O perigo que enxergamos é justamente a necessidade de “instaurar” tal instância ética “de fora para dentro” do educando, partindo de referenciais que não lhes são, necessariamente, próprios.

Com relação ao modelo pedagógico viajante, começamos pela proximidade que ele tem em relação ao quarto ensinamento chassídico (Começar consigo mesmo). A diversidade humana é um dos elementos pedagógicos centrais nesse modelo e, como vimos, a singularidade de cada educando é incentivada a ampliar sua visão de mundo a partir do contato com essa diversidade. Assim, é enfatizado o olhar próprio dos educandos sobre o mundo e sobre as diferenças que o compõem.

Esse modelo também apresenta certa proximidade com o quinto ensinamento (Não se ocupar consigo mesmo), tendo em vista que o desenvolvimento/ampliação do olhar próprio dos educandos tem como objetivo a formação de seres capazes de compreender e de construir

novas possibilidades para a ação humana no mundo, o que significa dizer que a intervenção do homem no mundo é um pressuposto educativo. Esse pressuposto, juntamente com a valorização da diversidade humana, denota a importância que cada singularidade humana tem para o mundo – concepção semelhante ao do modelo de inspiração buberiana.

Porém, uma análise mais detalhada nos faz perceber que o foco do trabalho pedagógico no modelo do professor viajante se direciona primordialmente às experiências dos educandos a partir do contato com as diferentes culturas humanas, e não às suas essências singulares. A noção de formação humana desse modelo compreende que quanto mais rico for o contato com a diversidade cultural, maior será a versatilidade do homem. Com isso, acreditamos que os quatro primeiros ensinamentos chassídicos não são contemplados. Ao direcionar o foco pedagógico às experiências – e não às singularidades –, esse modelo acaba por abrir espaço para o fortalecimento das forças contrárias contidas nesses ensinamentos; a começar pela ausência do questionamento “onde estás?”, o qual nos encaminha à reflexão sobre quem somos e qual é o nosso papel diante do mundo. Também refletimos que os pontos de vista próprios dos educandos podem ser egoístas, o que irá impelir esses educandos numa direção contrária à direção apontada pelo quinto e pelo sexto ensinamentos.

Deixar os educandos à influência exclusiva de suas experiências junto às diferentes culturas pode contribuir para o deslumbramento deles com essa diversidade ou para o mero contemplar estético das diferenças. Isso contribui para o que Buber (1987) chamou de “rompimento do concreto vivido”, ou seja, pode significar o isolamento do educando em si mesmo (em suas próprias impressões). Tal rompimento, como vimos, significa a completa reificação do homem e da vida. Por isso que o quinto e o sexto ensinamentos chassídicos nos direcionam ao mundo e enfatizam que nossa formação humana nos encaminha ao encontro com os demais seres e coisas existentes, e que a nossa concretização existencial passa pela contribuição à completude destes.

Com isso, não percebemos – no modelo pedagógico viajante – uma exigência de intervenção concreta na realidade, o que contribui para o não comprometimento dos educandos em relação ao mundo. Por outro lado, tal comprometimento com a completude do mundo concreto é fundamental na concepção educacional buberiana.

Poderíamos depreender, assim, que a autocontemplação proposta pelo modelo do professor viajante encaminha seus educandos a contemplar as experiências individuais advindas do contato com a pluralidade humana e não suas essências singulares. A voz suave que nos habita, que nos confere um senso de destino – conforme o primeiro ensinamento chassídico – equivale, nesse modelo, às experiências que nortearão a visão de mundo dos

educandos. Entendemos que, dessa maneira, o referencial existencial pensado para o homem ficará a cargo das impressões contextuais (emocionais, psicológicas, sociais, etc.) que ele tiver a partir das experiências com a pluralidade humana.

Também não observamos uma relação com o terceiro ensinamento chassídico (Determinação); não observamos uma ênfase específica que situe o processo de formação humana como um processo gradual, influenciado por forças atualizadoras e forças contrárias, que precisa ser vivenciado por etapas, respeitando as limitações e as capacidades dos educandos em cada momento. Em nossa percepção, a não consideração dos elementos dinâmicos e imediatos da realidade por parte do modelo viajante justifica seu distanciamento do terceiro ensinamento.

Além dessas várias reflexões realizadas a partir da análise dos modelos pedagógicos estudados e de suas relações com os ensinamentos chassídicos e com as forças contrárias e atualizadoras, outras reflexões podem ser acrescentadas. A primeira refere-se à profundidade do pensamento antropofilosófico de Buber a colorir os contornos de sua concepção educacional. Em nossa busca por desvelar os horizontes de uma possível teoria da relação pedagógica nesse pensador, percorremos o seu caminho formativo desde os elementos biográficos até os elementos filosóficos que o acompanharam durante toda a sua vida, o que nos permitiu conceber a densidade com a qual o homem é abordado.

A começar pela questão da dinamicidade e da imediatez da própria vida e da realidade humana, isso nos proporciona a noção de que tratar a formação do homem demanda um cuidado especial para não fixarmos máximas gerais, para não engessarmos os caminhos da vida que demandam a nossa inteireza, espontaneidade e atenção.

O encontro que um educador tem com o seu educando hoje, nesse sentido, não é o mesmo que ambos terão amanhã. Essa compreensão, à luz da temática das relações pedagógicas, encaminha-nos ao respeito e ao cuidado tanto com o educando que se apresenta ao educador, quanto com o próprio educador que influenciará o ser desse educando. De uma forma geral, pouco notamos essa ênfase do pensamento buberiano nos demais modelos pedagógicos estudados.

Refletimos, também, sobre a importância da presença e da responsabilidade do educador diante de seus educandos. A presença do educador – respeitada a noção da integralidade humana – revela a importância da atenção pedagógica necessária para com os aspectos mais sutis de seus educandos, bem como propicia um ambiente favorável à edificação de um laço pedagógico consistente, baseado na confiança – elemento imprescindível para que o educando se abra às possibilidades educativas propostas.

Outra reflexão importante é a distinção entre a figura do educador e a do propagandista, uma vez que essas figuras nos habitam quando de nossa interação com nossos educandos, precisando, portanto, ser observadas em nossa prática pedagógica. Conforme vimos nos ensinamentos chassídicos, várias forças contrárias ao nosso processo de atualização entram em ação quando não refletimos sobre nós mesmos, nossa essência e nosso papel no mundo. A ação do propagandista, assim, reforça tais forças contrárias.

A prática do educador que se inspira na filosofia dialógica de Buber, por outro lado, busca contribuir com a completude de seus educandos, no sentido de que estes sejam mais autênticos e assumam as responsabilidades que lhes cabem em seus cotidianos. Mais ainda, busca contribuir com a formação do grande caráter em cada um deles, isto é, busca fortalecer a coerência entre quem eles são em essência e o que fazem.

Os princípios filosóficos, dialógicos e éticos da educação buberiana, portanto, nos guiam a uma educação espiritual, ao contato com os valores propriamente humanos; dizem respeito à vida que pulsa em cada situação singular e que nos exige por completo, em nossa autenticidade. Pensar, pois, em uma teoria da relação pedagógica em Martin Buber significa, em nosso entendimento, pensar nos apontamentos para uma vida responsável.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Educação espiritual é educação para a corresponsabilidade com a plena realização dos entes e das coisas do mundo. E essa corresponsabilidade não está necessariamente contemplada nem mesmo nas metas modernas da educação que rejeitam a mera adequação ao sistema em vigor: a cidadania, a cooperação, a democracia, a paz, a luta pelos direitos humanos e das minorias. Não é que essas metas não sejam aceitas por Buber, mas o alcance delas está profundamente ameaçado quando o homem não começa exatamente onde está. E esse começo está caracterizado por uma abertura [...] para enxergar as necessidades da substância da alma do outro. Isso vale especialmente para o educador em relação ao educando e para ambos em relação ao mundo (RÖHR, 2013b, p. 136).

Conforme afirmamos inicialmente, a proposição do presente trabalho bibliográfico buscou elucidar o pensamento do filósofo austríaco Martin Buber sobre a temática da relação pedagógica, uma vez que sua filosofia dialógica foi marcada por um profundo compromisso ético e pela dedicação ao encontro autêntico entre os seres humanos. De uma forma geral, investigamos os elementos de sua vida e de sua obra que nos permitissem pensar numa teoria da relação pedagógica buberiana e em suas contribuições para o campo educacional, que reflete sobre a formação humana.

Para a consecução desse objetivo, estruturamos o presente trabalho sobre quatro pilares centrais que sustentaram nossos esforços desde a proposição do projeto de pesquisa até a escrita dessas linhas finais, são eles: i) a noção criadora e dinâmica que Gadamer tem sobre a teoria; ii) a lente hermenêutico-fenomenológica como método dedicado à interpretação cada vez mais aprofundada e dialogada dos elementos estudados, buscando a presença e a atualidade desses em nosso mundo concreto; iii) a Teoria da Multidimensionalidade, que enxerga a Educação como processo de formação humana; e iv) o legado da vida e da obra de Martin Buber.

A concepção educacional que proporciona uma base para a discussão do pensamento educacional de Buber é aquela que enxerga a multidimensionalidade do homem, da educação e da realidade – percepção ímpar que nos indica a importância central da espiritualidade para a formação integral do homem, para a sua completude. Essa concepção também nos aponta para o desenvolvimento proporcional das demais dimensões humanas: desde a dimensão física até a dimensão espiritual. Pensar numa formação humana, em tais termos, significa aproximar-se, conhecer e desenvolver proporcionalmente cada uma delas. Para cada ser existente, existirá um limite, uma potencialidade e uma pré-disposição diferenciados para cada dimensão. Logo, falar em formação humana implica no respeito a cada condição singular que se apresenta.

O legado da vida e da obra de Martin Buber nos conduziu à reflexão sobre a concretude do mundo e dos demais seres e coisas com os quais convivemos. Mais além, situou a própria concretude de nossa existência individual em sua relação com essas outras existências. Também nos alertou sobre os perigos de cristalizarmos a vida, o mundo e os demais seres em nossas almas, transformando e reduzindo essas singularidades complexas em constructos sensoriais, emocionais ou mentais.

Tendo em vista a concretude do mundo e da diversidade humana, o pensamento buberiano nos possibilitou a compreensão da existência humana em sua condição dialógica e ética. Dialógica porque somos seres ontologicamente relacionais, e é só na integridade de nossa relação com nosso próximo que nos aproximamos da nossa essência propriamente humana. A ética, por sua vez, deriva justamente da noção de que a concretização de nossa existência reside justamente no auxílio à concretização das demais existências que nos rodeiam e que também habitam esse mundo.

O pensamento educacional buberiano, a partir dessa compreensão, nos direcionou para a reflexão mais detalhada sobre a essência singular de cada ser existente e a tarefa que cabe a cada um deles. A formação humana, sob o ponto de vista buberiano, prioriza, inicialmente, a formação do homem para ser autêntico no mundo, para o mundo e com o mundo. Essa é a primeira etapa da formação pensada por Buber, na qual o homem se aproxima de sua essência e a assume em seu cotidiano, responsabilizando-se pela resposta autêntica às interpelações da vida e dos demais seres existentes. Esse é o primeiro passo e a primeira responsabilidade humana.

Só assim o homem pode concretizar sua própria existência, uma vez que conhece sua essência e a assume, voltando-se ao mundo concreto, interagindo com ele e com os demais seres. É na autenticidade de sua existência e de suas respostas e interações que reside a concretização do homem; é na continuidade dos eventos de sua vida que o homem conhece as oportunidades de se aproximar da sua plenitude.

Por tudo isso, a essência da contribuição buberiana à Educação humana nunca poderá se tornar uma máxima, uma determinação a ser seguida ou uma doutrina a ser louvada. A exigência dessa essência é que nos reconheçamos como seres singulares, complexos e relacionais; que nos reconheçamos diante das consequências de nossas ações e omissões ao largo de nossas horas mortais; que respondamos autenticamente às diversas exigências que o mundo nos apresenta. A essência da contribuição buberiana à Educação é, portanto, uma indicação, um chamamento à vida, à assunção de nossa responsabilidade diante de nós mesmos e diante do mundo que nos cerca.

No que diz respeito às relações pedagógicas propriamente ditas, buscamos refletir e acentuar sua importância para a formação humana. Assumindo que a relação pedagógica vai muito além da relação professor-aluno, entendemos que conserva em si a potencialidade de iluminar ou de obscurecer os rumos existenciais dos educandos. Isso porque, considerando os pensamentos educacionais de Röhr e de Buber, é nessa relação pedagógica que cada ser humano tem a oportunidade de se ver questionado e incentivado em sua complexidade existencial; é junto ao educador que esse ser singular (o educando) começa a refletir sobre si mesmo, suas ações e seu papel junto ao mundo no qual vive; e é com esse educador que ele tem a oportunidade de ver, pontualmente, a encarnação dos valores humanos, tão fundamentais à reflexão existencial. O contato e a vivência com um ser coerente e verdadeiramente preocupado com o desenvolvimento de outros seres é um elemento chave à formação do caráter do educando e à sua consequente inserção autêntica e responsável no mundo.

A lente hermenêutico-fenomenológica ilumina a compreensão que temos sobre a atividade pesquisadora e a escrita científica. A partir dela, tivemos a oportunidade de compreender a ciência em sua relação intrínseca com a realidade do pesquisador. Ou seja, ao invés de propormos um estudo bibliográfico puramente objetivo sobre a presente temática, incluímo-nos – e as nossas vivências – no mosaico interpretativo e nas análises realizadas. Dessa maneira, ampliamos nossos horizontes de entendimento sobre o pensamento educacional de Buber ao nos aproximarmos do horizonte biográfico que engendrou sua filosofia e seu estar-no-mundo, também aprofundamos nossa compreensão sobre o horizonte histórico vivido pelo filósofo, e, por fim, aprofundamos nossa compreensão sobre suas obras, vivências e reflexões, buscando o diálogo entre esses horizontes, a concepção educacional de Röhr e a nossa compreensão do quadro geral desse estudo.

Sendo assim, pensar numa teoria da relação pedagógica em Martin Buber representou, para nós, uma rica e atual abordagem dos horizontes que convergem para a reflexão sobre o mundo no qual vivemos, o papel do homem nesse mundo e os contornos de uma Educação que se direcione a uma formação humana. O resultado dessa convergência, em nosso entendimento, ressalta a presença, a vitalidade e a atualidade do ensinamento buberiano no que diz respeito às relações propriamente educativas.

A teoria de inspiração buberiana nos lembra a fundamental importância de nosso papel como educadores do Século XXI (época marcada pelo ceticismo em relação às possíveis referências existenciais e na qual despontam e ganham espaço a intolerância e os extremismos): contribuir para o desenvolvimento das singularidades dos nossos educandos e

para que eles assumam suas responsabilidades em cada encontro de suas vidas. Nossa presença e propósito em suas vidas tangenciam e iluminam uma via em que eles possam caminhar, apesar da intolerância e dos extremismos; na qual fortaleçam suas existências através de suas singularidades e respostas ao mundo. Essa contribuição – sempre em latência no momento presente – corresponde ao embrião da vida dialógica, o qual se vê fecundado nas relações pedagógicas em que educadores e educandos se voltam às questões existenciais com a inteireza de suas vidas.

É nesse mundo paradoxal – repleto de desafios e de oportunidades, de compromissos e de liberdade, de sociedades e de individualidades, de apelos coletivos e de apelos egoístas – que encontramos o sentido de debater uma teoria da relação pedagógica de inspiração buberiana. O primeiro ponto a ser ressaltado é que a noção de teoria em que nos aportamos compartilha da mesma fonte que a filosofia buberiana, ou seja, compartilha do entendimento de que pensar em algo, escrever sobre algo – registrando linhas de pensamento – implica em vida, em considerar que tanto quem escreve quanto o assunto sobre o qual se fala são passíveis de transformações e de toda a dinâmica multifacetada que influencia o ser e o agir humanos.

Assim, entendido o conceito de teoria como registro vivo e situado historicamente no espaço e no tempo – e do qual emana a presença e a força de uma existência, de um olhar que traduz algo para o mundo, que aponta para algo –, pensar nessa teoria da relação pedagógica de inspiração buberiana não significa explicar de forma estanque o que é uma relação pedagógica pela lente buberiana, mas, sim, significa desvelar os horizontes de confluência que enxergam as potencialidades e as limitações das relações pedagógicas à luz do momento presente e da presença que emana da biografia e das obras de Martin Buber.

Pensar nessa intersecção entre Filosofia e Educação, sob as lentes do diálogo e da formação humana, traduz parte do esforço de Buber em contribuir para a caminhada de cada homem existente e, conseqüentemente, do mundo que os abriga. Por isso é que ressaltamos a importância de nossa abordagem sobre os elementos que caracterizam as relações pedagógicas presentes nos seis ensinamentos do caminho do homem. Através deles, e das lendas contadas em cada um, pudemos nos aproximar dos contornos que compõem uma relação pedagógica para Martin Buber. Vimos delinear-se todo o esforço realmente educativo em seu pensamento, que corresponde à essência da relação pedagógica: auxiliar as forças atualizadoras das existências dos educandos e alertar para as forças contrárias, contribuindo, assim, para que eles assumam suas singularidades e suas responsabilidades perante si mesmos, os demais seres, as coisas existentes e o próprio mundo.

Dessa forma, alinhando o que apreendemos com os sete elementos encontrados na revisão da literatura sobre o tema e as análises realizadas nos seis ensinamentos chassídicos sobre o caminho do homem, acreditamos que o passo seguinte consistia em estabelecer relações – aproximações e distanciamentos – entre os modelos pedagógicos que elencamos na atualidade e o modelo pedagógico de inspiração buberiana que se delineou ao longo dessa pesquisa.

Compreendemos que traçar essas relações também foi uma parte importante para que contemplássemos o objetivo geral de nossa pesquisa, uma vez que a análise dos modelos pedagógicos atuais – à luz dos ensinamentos do caminho do homem (e das forças atualizadoras e contrárias) – nos possibilitou realçar a essência pedagógica do modelo de inspiração buberiana.

Os distanciamentos estabelecidos entre os modelos pedagógicos estudados e o modelo de inspiração buberiana nos ajudaram a compreender a profundidade e a seriedade com a qual Buber encarou nossa existência e o processo de nossa formação. O embate com os elementos pedagógicos divergentes nos possibilitou compreender os seguintes perigos: pré-fixar metas e métodos para guiar a relação com os educandos; situar o meio social como fator único e determinante para a formação humana; isolar os educandos do mundo, pensando que isso os protegeria; confundir o processo educacional com a mera transmissão de informações; conceber como doentes aqueles que não adquiriram certas habilidades e certos conhecimentos validados pela sociedade; valorizar a adequação, a imitação e a repetição por parte dos educandos; situar o mundo como uma instância imaginária a ser salva; conceber que o trabalho do educador é transformar a essência dos educandos; estabelecer uma postura autoritária e arbitrária em relação aos educandos; impor uma formação a ser adotada pelo educando; conceber, na relação com os educandos, o mundo e as demais pessoas como constructos de nossa própria impressão, emoção ou pensamento.

Além desses perigos, percebemos também, por contraste, as indicações de potencialidades que residem nas relações pedagógicas: o cultivo de um ambiente propício ao desenvolvimento da confiança, do diálogo autêntico, do respeito, da responsabilidade, do comprometimento, da espontaneidade; a postura coerente e acolhedora do educador; a busca pela abertura do educando à sua própria formação; a crença nas potencialidades de cada educando; a compreensão de que a singularidade de cada educando mantém uma estreita e ontológica conexão com o desenvolvimento dos demais seres e coisas existentes; a defesa viva, porém nunca intransigente, de que o mundo, os seres e as coisas constituem uma realidade concreta com a qual todos nos encontramos; o fortalecimento das forças que ajudam

o educando a ser mais ele mesmo; a importância de enxergar educadores e educandos como pessoas inteiras, completas – e não apenas como possuidores ou carentes de conhecimentos; a valorização da autenticidade humana; a assunção da responsabilidade que cabe a cada ser existente, seja educador ou educando; a ênfase e o respeito à dinamicidade da vida e dos encontros humanos; a experiência do lado oposto, por parte do educador, na qual ele experimenta o ressoar de seu ato educativo a partir da singularidade de cada educando; a referência diária e consistente de uma singular autenticidade em meio às tentações dos extremos do coletivismo e do individualismo; e a crença de que, através da assunção das singularidades na concretude do mundo, o mundo pode ser redimido.

Diante dessas largas e ricas contribuições ao campo educacional, voltamos a enfatizar os principais elementos da filosofia buberiana que se destacaram em nosso trabalho: o diálogo, a presença, a imediatez, a autenticidade, a relação inter-humana, a inclusão (*umfassung*), a reciprocidade, a dinamicidade, a singularidade, a alteridade, a espontaneidade, a confiança, a responsabilidade, o engajamento pessoal, a concretude de cada hora mortal, o grande caráter e o sentido comunitário. Com isso, queremos sublinhar os pilares dessa ética buberiana que não é dogmática, que não é impositiva, que não quer se promover às custas das feridas do mundo. Tais pilares nos remetem a uma possível humanidade que habita nas dobras de nossa concretude existencial, sempre que nos abrimos a ela e a respondemos de acordo com o mais íntimo de nosso ser.

Por todas essas contribuições de Martin Buber à educação, à humanidade e à vida, consideramos que o presente estudo concretizou seus objetivos e deu um passo a mais, principalmente por ter resgatado a ênfase dada pelo filósofo do diálogo ao papel que cabe a cada ser singular diante do mundo que o cerca. O homem singular como um possível redentor do mundo, mas não um super-homem capaz de abraçar o mundo inteiro; um mortal capaz de assumir as responsabilidades que se lhes apresentam nos encontros cotidianos que tem durante sua vida. A forma mais adequada que encontramos para caracterizar nossos aprendizados a partir dos imbricamentos da vida e da obra de Martin Buber se resume à santificação do cotidiano (doação autêntica de quem somos ao mundo) por um homem comum, no momento presente que lhe cabe. À sombra dessa caracterização, residem todos os principais elementos de sua filosofia.

A teoria da relação pedagógica de inspiração buberiana, portanto, contribui para o debate sobre a formação humana ao situar o homem como um ser portador de uma essência própria e singular, a qual, uma vez contemplada e observada, irá reger seu caminho formativo. Tendo em vista que o homem é singular e a humanidade, por sua vez, é composta pela

diversidade de singularidades, a assunção dessas singularidades pela humanidade corresponde à assunção do sentido propriamente humano. Essa é a principal contribuição dessa teoria ao debate sobre a formação humana.

Consideramos também que o presente estudo contribui para que possamos refletir sobre nossas ações cotidianas, sobre o direcionamento de nossas vidas como seres singulares e ao mesmo tempo complexos (multidimensionais). Tais contribuições não se restringem aos estudiosos do campo educacional, uma vez que se dirigem a cada ser singular e propõem uma profunda reflexão sobre os passos que foram dados em suas vidas, as decisões que foram tomadas, os desejos mais profundos que foram realizados e os rumos indicados pela essência singular que os fala.

Em relação aos limites de nosso estudo, destacamos o fato de que algumas obras de Buber – frequentemente citadas por outros pesquisadores – não foram traduzidas para o português, e como não dominamos a língua alemã, tivemos dificuldade de nos aproximar de alguns de seus conceitos.

Quanto às perspectivas para futuras pesquisas, uma delas diz respeito ao aprofundamento das intersecções entre a teoria da multidimensionalidade, a perspectiva hermenêutico-fenomenológica e o pensamento buberiano. Outra diz respeito a possíveis pesquisas que aprofundem cada um dos sete elementos suscitados na revisão da literatura. Também pensamos que uma pesquisa de campo junto a educadores e educandos seria importante para uma melhor compreensão da temática da responsabilidade. Em relação a essa temática, pensamos em duas possibilidades: a primeira diz respeito à responsabilidade do educador junto a seus educandos; a segunda investigaria o papel da responsabilidade na formação de educadores e de educandos. Além dessas perspectivas, pensamos que o papel da autenticidade na formação humana também mereceria uma abordagem mais detalhada.

Por todos os elementos apresentados neste estudo, aprendemos que a abordagem da temática da relação pedagógica sob a luz da ética, do diálogo, da responsabilidade e da espiritualidade passa, necessariamente, pela assunção consciente de nossas ações diante de um mundo que se faz presença, concretude e exigência. Tal abordagem se dirige ao homem comum; a todos nós, com o objetivo de fazer-nos pensar em como podemos ser pessoas melhores, em como podemos contribuir para um mundo melhor. Assim, o processo de formação humana se confunde com a espiritualidade, a qual nos aproxima dos valores mais humanos sempre que assumimos a corresponsabilidade com a plena realização dos seres vivos e das coisas deste mundo.

REFERÊNCIAS

- BANIWAL, Vikas. **A response to Jane Sahi's 'Dialogue as education: Martin Buber'**. Contemporary Education Dialogue, vol. 11, n. 2, p. 179-195, 2014. Disponível em: <<http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0973184914529035?journalCode=cda>>. Acesso em: 10 abr. 2015. DOI: 10.1177/0973184914529035.
- BARTHOLO, Roberto; TUNES, Elizabeth; TACCA, Maria Carmen Villela Rosa. **Vygotsky's and Buber's Pedagogical Perspectives: Some Affinities**. Educational Philosophy and Theory, vol. 42, n. 8, 2010. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1469-5812.2007.00367.x/full>>. Acesso em: 20 jun. 2016. DOI: 10.1111/j.1469-5812.2007.00367.x.
- BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- BLADES, Genny; BESTER, Lucas. **Relationships within the shattered rainbow: A search for a pedagogy of attunement**. Australian Journal of Outdoor Education, vol. 17, n. 1, p. 4-16, 2013. Disponível em: <<https://eric.ed.gov/?id=EJ1017877>>. Acesso em 20 jun. 2016.
- BLENKINSOP, Sean. **Martin Buber's "Education": Imitating God, the Developmental Relationist**. Philosophy of Education, p. 79-87, 2004. Disponível em: <<http://ojs.ed.uiuc.edu/index.php/pes/article/view/1413/160>>. Acesso em 15 ago. 2016. ISSN: 8756-6575.
- BOURCKHARDT, Gelson Neri. **Dialógica buberiana e educação comunitária**. 2013. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2013.
- BUBER, Martin. **Do Diálogo e do Dialógico**. Tradução de Marta Ekstein de Souza Queiroz e Regina Weinberg. São Paulo: Perspectiva (Debates; 158 / dirigida por J. Guinsburg), 2014.
- _____. **O Caminho do Homem - Segundo o Ensino Chassídico**. Tradução Claudia Abeling; posfácio Albrecht Goes. – São Paulo, SP: É Realizações, 2011.
- _____. **Eu e Tu**. Tradução do alemão, introdução e notas de Newton Aquiles von Zuben. 8.ed. São Paulo, SP: Centauro, 2004.
- _____. **A lenda do Baal Schem**. Trad. Fany Kon e J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- _____. **Encontro - Fragmentos Autobiográficos**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1991.
- _____. **Sobre Comunidade**. Tradução de Newton Aquiles von Zuben. São Paulo: Perspectiva (Debates; 141 / dirigida por J. Guinsburg), 1987.
- _____. **Da Função Educadora**. Revista Reflexão, Campinas, nº 23, p. 5-23. mai/ago. 1982.

_____. **Histórias do Rabi**. São Paulo: Perspectiva (Coleção Judaica / dirigida por J. Guinsburg), 1967.

_____. **The Education of Character**. In: _____. *Between man and man*. 5.ed. Translated by Ronald Gregor Smith. Boston: Beacon Press, 1961. cap. 4, p. 104-117.

CORDEIRO, Telma Santa Clara. **A aula universitária, espaço de múltiplas relações, interações, influências e referências: um ninho tecido com muitos fios**. 2006. 247 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.

CORETH, Emerich. **Questões fundamentais da hermenêutica**. Tradução de Carlos Lopes de Matos. São Paulo, SP: E.P.U – Editora Pedagógica e Universitária, 1973.

FLICKINGER, Hans-Georg. **Gadamer & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora (Coleção Pensadores & Educação), 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Mirelle. **Epistemologia e educação: uma análise da polêmica “ciência ou ciências da educação”**. 2008. 30 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

FRIEDMAN, Maurice. **Encuentro en el desfiladero: La vida de Martin Buber**. Buenos Aires: Editorial Planeta, 1993.

GADAMER, Hans-Georg. **Elogio de la Teoría: Discursos y Artículos**. Barcelona: Península, 1993.

GEBARA, Ivone. Minha fé. Revista do Instituto Humanitas Unisinos, 2015, nº 462. Disponível em: <<http://www.ihuonline.unisinos.br/media/pdf/IHUOnlineEdicao462.pdf>>. Acesso em: 17 jun. 2016. ISSN 1981-8793.

GOES, Albrecht. **Posfácio**. In: BUBER, Martin. *O Caminho do Homem - Segundo o Ensino Chassídico*. Tradução Claudia Abeling; posfácio Albrecht Goes. – São Paulo, SP: É Realizações, 2011.

KÜSTER, Sonia Maria Gomes de Sá. **A relação pedagógica na 5ª série do ensino fundamental sob um olhar 2008 psicopedagógico : contribuições para a formação docente**. 2008. 138 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2008.

LIMA, Rafael e Silva. **A formação ética em Martin Buber e suas contribuições à pedagogia**. 2011. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2011.

LIRA, Ana Gregória de. **A dádiva de si e sua dimensão moral: contribuições para a formação humana**. 2015. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2015.

MORAIS, Regis de. **Educação Contemporânea: Olhares e Cenários**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2003.

PARREIRA, Gizele Geralda. **O Sentido da Educação em Martin Buber**. 2010. 177 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2010.

PASSOS, Paula Lannes Pereira. **Entre o visível e o invisível: a presença da criança na instituição de Educação Infantil**. 2015. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

PEREIRA, Otaviano. **O que é teoria**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

POLICARPO JUNIOR, José. **Sobre Espiritualidade e Educação**. In: RÖHR, Ferdinand. (Org.). *Diálogos em educação e espiritualidade*. Recife, PE: Universitária da UFPE, 2010. p. 81-107.

QUERETTE, Suzana Cortez Moraes. **Diálogo e Educação: estudo comparativo sobre o conceito de diálogo no pensamento filosófico de Paulo Freire e de Martin Buber**. 2007. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007.

REBOUL, Olivier. **A doutrinação**. São Paulo, SP: Companhia Editora Nacional/Edusp, 1980.

REZENDE, Antonio Muniz de. **Concepções Fenomenológicas da Educação**. São Paulo, SP: Cortez, 1990.

RÖHR, Ferdinand. **Educação e Espiritualidade: contribuições para uma compreensão multidimensional da realidade, do homem e da educação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013a.

_____. **Ética e educação: caminhos buberianos**. Educ. rev.[online]. 2013b, vol.29, n.2, p. 115-142. Epub Jan 24, 2013b. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982013000200006&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 19 abr. 2015.

_____. Formação e Visão de Mundo - Reflexões pedagógicas de Martin Buber na presença do Nazismo p. 7-31. Studium (Instituto Salesiano de Filosofia), v. 12, p. 7-31, 2010.

_____. **Reflexões em torno de um possível objeto epistêmico próprio da Educação**. Rev. Pro-Posições [online]. 2007, vol. 18, n. 1 (52), p. 51-70. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2401/52-dossie-rohrf.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2015.

_____. **O caminho do homem segundo a doutrina hassídica, por Martin Buber – uma contribuição à educação espiritual**. In. 24ª Reunião Anual da ANPED, Caxambú, MG: 2001. Disponível em: <24reuniao.anped.org.br/T1795282387217.doc>. Acesso em: 05 set. 2015.

SANTIAGO, Maria Betânia do Nascimento. **Diálogo e transcendência na visão educativa de Martin Buber**. In: RÖHR, Ferdinand. (Org.). Diálogos em educação e espiritualidade. Recife, PE: Universitária da UFPE, 2010a. p. 161-198.

_____. **A resposta como sentido do diálogo no debate acerca da espiritualidade**. In: RÖHR, Ferdinand. (Org.). Diálogos em educação e espiritualidade. Recife, PE: Universitária da UFPE, 2010b. p. 399-407.

_____. **Diálogo e Educação: o pensamento pedagógico em Martin Buber**. 2008. 346 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

SANTIAGO, Maria Betânia do Nascimento; RÖHR, Ferdinand. **Formação e diálogo nos discursos de Martin Buber**. In. 29ª Reunião Anual da ANPED, Caxambú, MG: 2006. Disponível em: <29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT17-2672--Int.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2015.

SCHAURICH, Diego; CROSSETTI, Maria da Graça Oliveira; PADOIN, Stela Maris de Mello. **Filosofia Buberiana e a produção da pós-graduação stricto sensu brasileira: revisão integrativa**. Brasília, v. 64, n. 6, p. 1132-1140, Dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672011000600022&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 jun. 2016. <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-71672011000600022>.

TREVISAN, Amarildo Luiz; OURIQUE, Maiane Liana Hatschbach; FAGUNDES, André Luiz de Oliveira; PEDROSO, Eliana Regina Fritzen. **Filosofia da educação e imagens de docência: o professor viajante ou alquimista?** Rev. Bras. Educ. [online]. 2013, vol. 18, n. 52, p. 121-141. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782013000100008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 30 jan. 2017. ISSN 1413-2478. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782013000100008>.

VERDERA, Victoria Vázquez. **Martin Buber y sus aportaciones a la manera actual de entender la educación para el cuidado**. Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació, núm. 21 (gener-juny, 2013), pàg. 143-158. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4651063>>. Acesso em 13 jun. 2016. ISSN: 1134-0258. e-ISSN: 2013-9632.

VON ZUBEN, Newton Aquiles. **Introdução**. In: BUBER, Martin. Eu e Tu. Tradução do alemão, introdução e notas de Newton Aquiles von Zuben. 8.ed. São Paulo, SP: Centauro, 2004.

XAVIER, Rosineide Barbosa. **A compreensão de diálogo em uma experiência de construção coletiva do projeto político-pedagógico: um estudo à luz do pensamento de Martin Buber e Paulo Freire**. 2009. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.