



## Entre a dor e a esperança: educação para o diálogo em Martin Buber

Between the pain and the hope: education for the dialogue in Martin Buber

Kátia Marly Leite Mendonça  
Universidade Federal do Pará  
Brasil

### Resumo

Este artigo tem por objetivo discutir as idéias de Martin Buber acerca da educação e do papel do educador em sua correlação com tempos de crise. O diálogo, a partir de uma interface entre a sociologia, a teologia e a filosofia, ocorre estimulado por dois temas fundamentais: a dor da barbárie e a esperança. Trabalhar com uma educação voltada para o diálogo e para a construção de uma cultura de paz e solidariedade em tempos sombrios e vazios de sentido como os nossos significa, antes de tudo, perceber a tensão entre esses dois eixos que envolvem a vida dos homens na sociedade atual. A perspectiva buberiana acerca da tarefa de educar vem, sem dúvida, levantar algumas questões fundamentais que remetem não só às exigências da condição de educador, mas às possibilidades de educar em meio ao caos e à violência deste século.

**Palavras-chave:** Martin Buber; educação; diálogo; esperança; barbárie.

### Abstract

This article has for goal to discuss Martin Buber's ideas concerning education and the educator's role in times of crisis. The dialogue, from an interface among sociology, theology and philosophy, happens stimulated by two fundamental themes: the pain of the barbarism and the hope. To work with an education for the dialogue and for the construction of a peace culture and solidarity in shady times empty of sense as ours, it means, before everything, to notice the tension among those two axes that involves men's life in the current society. The buberian perspective concerning the task of education comes, without a doubt, to lift some fundamental subjects that refer not only to the demands of educator's condition, but to the possibilities to educate amid the chaos and the violence of this century.

**Keywords:** Martin Buber; education; dialogue; hope; barbarism.

Sinto que a profissão de educador é  
a mais difícil e a mais elevada de todas.  
E, no entanto, nossa sociedade  
(melhor dizendo, o mundo inteiro)  
não tem consciência deste fato.  
(Martin Buber)

### 1. O mundo moderno: dor e barbárie

Os caminhos da razão instrumental no Ocidente conduziram a uma visão compartimentada do homem e do mundo, da natureza, do cosmo, naquela separação das esferas da vida e desencantamento do mundo típicos da modernidade, diagnosticados por Max Weber (1). Tal percepção do mundo se inscreve e ao mesmo tempo reforça uma cultura que atinge tanto as relações no âmbito da política - como esfera da mentira, da corrupção e da violência - quanto as relações intersubjetivas, o que conduziu a práticas perversas as quais têm sua conclusão lógica em uma sociedade que se imagina e que se constitui como competitiva, desigual, violenta, insolidária e anômica. Enfim, ao longo desses séculos, se construiu uma cultura da violência e da barbárie.



A miséria de nosso tempo é, desde já, pobreza, desemprego, ignorância, fome, barbárie devastadora. Mas é também, sobretudo, como se vê tão claramente naquelas partes da humanidade que estão relativamente à margem da miséria material, crise de sentido, engendrada por um infinito cansaço, como se tudo já tivesse sido vivido, ainda que se esteja começando, de fato a viver. Como se não houvesse nada que fazer para mudar e melhorar o mundo e a vida. (Garcia-Baró, 2006, p.12).

A perda de sentido da sociedade moderna acarretou uma ruptura nos valores de difícil recuperação. Temos então uma sociedade totalmente voltada para a tecnologia e para o mercado e que se olvida dos mais elementares laços do inter-humano. Estamos diante de um mundo que oscila entre, de um lado o cepticismo indiferente e, de outro lado, fundamentalismos religiosos promotores da união de grupos em torno dos sentimentos de ódio e de rejeição por um inimigo comum.

Perdidos os laços de solidariedade que garantem a vida, a modernidade enquanto processo conferiu supremacia ao que se pode designar por ética da sobrevivência:

Quantos de nós podemos, todavia, negarmo-nos a compartilhar a idéia de que a vida, irremediavelmente, é depender dos outros, adular, servir, integrar-se em um grupo que pressione contra outros e que nos proteja? Desde já o que se diz, se ensina e se pratica em todas as horas da vida (...) é esta tristíssima empresa de, para seguir vivendo, perder as causas que fazem a vida digna de ser vivida. (Garcia-Baró, 2006, p.36).

Este empobrecimento da vida moderna captado por Garcia-Baró, foi tomado antes pela sociologia no sentido de "vazio ético" (Jonas,1990) "prisão de ferro" por Max Weber (1987) ou de "anomia" por Durkheim (Durkheim,1996; Miller, 1996) .

Um mundo caracterizado pela dor, não apenas das guerras que se sucederam e que se sucedem, mas pela dor do vazio e da conseqüente ausência de esperança, marcas características de um processo de expansão da modernidade que se fez de forma desigual em igualmente perversa em diferentes partes do mundo: um mundo caracterizado pela inconsciência da própria dor e pelo abandono desembocando em um

estilo global de descrença, pós-modernidade, neo-epicurismo, acomodação absoluta às circunstâncias dadas, características da cultura européia atual; não só se alimentando de uma debilidade moral, mas também de um ceticismo e de um pragmatismo que se podem localizar em níveis filosóficos. (Garcia-Baró, 2006, p.195).

Na raiz de tudo o vazio de uma humanidade que não consegue mais se conectar com "a condição interpessoal ou dialógica de nossa existência e a sua condição transcendente" (Garcia-Baró, 2006, p. 38) e, por isso mesmo, sem reflexão e submissa a coletivos esmagadores do sujeito.

O desaparecimento da pessoa diagnosticado pelo existencialismo teísta pode ser designado, certamente, como o caminho da frieza e da indiferença. Nele a ciência se erigiu em deusa. Última expressão do carisma na modernidade, segundo a intuição de Max Weber, deificada foi ela como portadora do Progresso. Mas que tipo de Progresso? Adorno e Horkheimer criticariam esse progresso vinculando-o à barbárie nas relações sociais modernas. Isso foi abordado a partir da noção de "ofuscamento", caracterizado pelo olhar que extingue o sujeito, que não o vê como dotado de humanidade. Irreflexão, ofuscamento são a oposição à reflexão e ao esclarecimento cuja crítica Adorno e Horkheimer empreendem em uma espécie de fenomenologia dos sentidos do homem moderno com sua vida danificada pela razão instrumental.



Importa percebermos que o conceito de ofuscamento em Adorno e Horkheimer é antes de tudo de caráter ético. A regressão dos sentidos do homem - seja no seu olhar (como apontado por Walter Benjamin), seja na sua audição (como indicado por Theodor Adorno) - irá corresponder a uma regressão em sua eticidade (Mendonça, 2003): o homem se torna individualista, anti-solidário e anti-comunitário. Ou seja, a regressão física dos sentidos se faz acompanhar de uma regressão ética em uma sociedade marcada pela razão instrumental. Aí se encontra a base da violência. Ou, como diz Adorno: "a cegueira alcança tudo, porque nada compreende." (Adorno & Horkheimer, 1991, p. 160). Ainda aqui é o olhar que expressa o caráter da ausência de eticidade entre os homens. É sob esse prisma que a leitura adorniana da dualidade progresso-barbárie indica uma subversão do conceito de que ético passa a ser ético:

Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação à própria civilização - e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás, uma tendência imanente que a caracteriza. (Adorno, 1995, p.155).

Mais recentemente o tema da barbárie é retomado por George Steiner que dirá:

Por que, efetivamente, como você acaba de dizer, é possível tocar Schubert pela noite e marchar de manhã para cumprir com suas obrigações no campo de concentração? Nem a grande literatura, nem a música, nem a arte, puderam impedir a barbárie total. Chegaram mesmo a ser ornamento dessa barbárie, para dizer tudo. Com freqüência proporcionaram uma decoração, uma *fioritura*, uma formosa moldura para o horror. O senhor Giesecking tocou Debussy - de maneira incomparável, parece - enquanto se ouviam os gritos dos que passavam pelas estações de Munique rumo a Dachau. (Steiner, 1999, p.58).

Como diante do mais alto nível de avanço tecnológico jamais alcançado pela humanidade podemos explicar a banalidade do mal de que fala Hannah Arendt e da qual Eichmann foi um exemplo entre tantos? Steiner aponta que

o problema são as alianças inquietantes entre a mais alta filosofia e o despotismo (...). É a fascinação que a tirania e o inumano exercem sobre a alta abstração (...). Não tenho explicação para o problema desta afetividade. As afinidades eletivas, título de Goethe: entre o mais alto pensamento e a abjeção (...). Eu o sinto, não tenho explicações. (Idem, p.85-87).

O mesmo tema, a ruptura da relação entre ética e conhecimento, ou melhor, a conexão entre barbárie e conhecimento, seria também um dos temas fundamentais em Gabriel Marcel a partir de uma perspectiva cristã:

Não existe uma razão válida para que um cientista, não importa de que especialidade, não seja, no que essencialmente se refere, um ser, diria, eu, de uma indignidade quase absoluta, talvez entregue à ambição e à cobiça, ou o que é, todavia, mais grave, desprovido



de todo amor, de toda a caridade. (Marcel, 2001, p.126).

Os diagnósticos acerca da barbárie no mundo moderno ao final irão oscilar entre dois eixos: por um lado os que de certo modo não conseguem superar as aporias da razão e, deste modo, não vêem saída, pois buscam dentro da mesma razão, cujo desvario criticam, a explicação para os males dela decorrentes. Por outro lado, pensadores ancorados em uma percepção teísta como o foram Martin Buber e Gabriel Marcel, entre outros, irão buscar a superação desse dilema em algo que ao final, mesmo sem segurança alguma, como dizia Buber, remete à esperança e à possibilidade de encontrar uma luz ao final do túnel. Em razão disso Buber e Marcel são autores importantes para se pensar a educação enquanto possível saída, mesmo sem garantias, porque não há garantias aqui, a não ser uma "estreita aresta", para usar a expressão cara a Buber (1980), para o drama da crise de valores enfrentados por este século e porque, paradoxalmente, a educação digna desse nome, para usar uma outra expressão de Buber, exige esperança em meio a dor.

## 2. Gabriel Marcel e Martin Buber: diálogo sobre a modernidade

Apesar de suas singularidades filosófico-religiosas, Gabriel Marcel e Martin Buber trocaram correspondência. O primeiro reconheceu sua dívida para com a filosofia do diálogo de Buber (Marcel, 1967) e em diversos momentos de sua obra abordou o tema da crise de valores da sociedade moderna. Sua crítica a Jean-Paul Sartre caminha no sentido de que este relativiza os valores como passíveis de eleição, fazendo-os depender de uma escolha, de uma liberdade do indivíduo. Ora, valores não são algo que se eleja ou que se coisifiquem, segundo Marcel, mas têm uma referência concreta à vida do homem:

E não nos ocupemos em pensar aqui no bem em si, na verdade em si – esse platonismo é apenas agradável – porém, pensemos nesses mesmos valores tomados em seu alcance referencial, ou seja, enquanto conferem à existência humana sua dignidade, a dignidade própria de toda a existência humana (Marcel, 2001, p.59).

O horizonte dessa crítica é a percepção cristã de uma transcendência (1) à qual os valores se referem embora não tenham eles para Marcel a feição platônica de entidades abstratas, mas existindo apenas como referidos a uma situação concreta (Gallagher, 1962). Aliás a própria reflexão sobre valores é ela sintoma da crise existente no mundo moderno.

Só se fala de valor ali onde se assiste uma desvalorização prévia; quero com isto dizer que a palavra 'valor' possui, no fundo, uma função compensatória que se utiliza quando uma realidade substantiva verdadeiramente se perdeu. (...). Pessoalmente, me parece que a filosofia dos valores é uma tentativa, verdadeiramente abortada para recuperar em palavras o que se perdeu nos espíritos. (...) é como o signo de uma espécie de desvalorização fundamental que afeta a realidade mesma. (...) O que está envilecido é a noção mesma de vida, e o mais vem por acréscimo. (Marcel, 2001, pp.55, 98, 129).

Aqui os valores são universais que garantem a existência humana e, enquanto tal, eles são dotados de um caráter ontológico. Não fazem parte de um universo demonstrável através de provas objetivas, porém garantem a nossa existência e como enfatiza Gallagher, referindo-se a Gabriel Marcel:

Nós podemos resistir em reconhecer o significado último do valor, mas esta relutância sempre tem o caráter de uma recusa e não simplesmente de uma



suspensão especulativa do julgamento. (...) O consentimento intelectual à eternidade proclamada pelo valor é a contraparte cognitiva da fidelidade criativa pela qual nós aderimos à comunhão e à presença que fala através da comunhão. A morte não pode ter domínio sobre um ser capaz de uma autêntica experiência de transcendência. (Gallagher, 1962, p.94).

A partir desta perspectiva podemos pensar em um novo conteúdo para a noção de barbárie, desta feita enfatizando o fato de que a condição de barbárie remete à perda de percepção do transcendente e à perda de diálogo com a palavra original, ou no sentido buberiano, com o Tu Eterno.

O que é preciso saber é que o homem da técnica, ao ter perdido o sentido mais profundo da consciência de si mesmo, ou seja, das regulações transcendentais que lhe permitem orientar sua conduta e identificar suas intenções, se acha cada vez mais inerme ante as potências destruidoras desencadeadas em torno de si e diante das cumplicidades que estas encontram no fundo dele mesmo. (Marcel, 2001, p. 64).

Não se trata aqui de uma proclamação vazia do transcendente, espetacular, em nome da qual se exclui, mata, aliena e destrói o outro, ou como diria Garcia-Baró, de um ruído excessivo e sem sentido, um falar demasiado acerca de Deus (Garcia-Baró, 2007, p.155). Trata-se antes da constatação de que a inexistência em nosso tempo de um diálogo com o transcendente, que confira sentido e rumo à existência do homem, conduz à ausência de responsabilidade para com o outro. É a partir disso que podemos conceber a barbárie como a sujeição do outro (homem, natureza, mundo) à violência - qualquer que seja a expressão desta: física, psicológica ou simbólica. Sob este viés, encontrado em Buber e em Marcel, a violência em seu âmago mais profundo está ancorada em uma ausência de percepção da sacralidade e da transcendência do outro, transformado em meio, adequado a fins, portanto necessariamente instrumento, necessariamente marcado pela distância, pela não-dialogia, pela frieza. Necessariamente desprovido de sentido. Esta a marca e a contradição da modernidade, cujo signo hoje seria uma sutilmente, porém não menos cruel, Auschwitz, desta feita sem arames farpados.

Este predomínio da razão instrumental com a separação entre meios e fins irá compor o que Gabriel Marcel chamou de "técnicas de envilecimento" (2): processo voltado para a frieza, despersonalização, inumanidade que envolverá todas as esferas da vida do homem atual, incluindo a educação.

Entendo por técnicas de envilecimento o conjunto de procedimentos levados a cabo deliberadamente para atacar e destruir, em indivíduos que pertencem a uma categoria determinada, o respeito que a si mesmos podem ter e, isso a fim de transformá-los pouco a pouco em um refúgio e que, ao final das contas, não lhe resta senão desesperar de si mesmo, não só intelectualmente, mas sim vitalmente. (...) Deste modo, partimos do que há de mais deliberado e de mais sistemático nas técnicas de envilecimento, do objeto destas técnicas: envilecer uma categoria de seres - e isto, aos olhos destes mesmos seres. É fácil ver que o recurso a semelhantes técnicas só é possível em um mundo em que os valores universais são sistematicamente pisoteados. (Marcel, 2001, p.59).

O grande perigo reside, segundo Marcel, em considerarmos o envilecimento da humanidade como algo demoníaco e historicamente datado, restrito à Segunda Guerra Mundial, em vez de se constatar que as ocorrências daquele momento foram



as expressões prematuras, mas no fundo rigorosamente lógicas de uma mentalidade que diante de nossos olhos se generaliza, e tudo isto em países na maioria dos quais parecia que se podia supor que haviam saído indenes desta loucura, que como Chesterton já havia visto, não é senão uma racionalidade fora de seus eixos. (Marcel, 2001, p.136-137).

A perda do sentido da vida e a sujeição do homem à relação Eu - Isso é o ambiente no qual irá se forjar a educação no mundo atual. Um processo com uma dupla face: por um lado uma educação voltada para o mercado, para resultados e para uma ética da sobrevivência ensinada desde a mais tenra idade até os níveis de formação universitária; por outro lado, uma educação que se dá em escolas marcadas pela violência, pelo medo e pela desconfiança entre professores, alunos e corpo administrativo. Uma educação para a barbárie se colocou em curso nas últimas décadas. Este é um processo orientado pela frieza da racionalidade instrumental e que contribui para o aumento da violência tanto no campo das relações privadas, quanto das relações sociais e políticas no mundo contemporâneo.

Outro produto do dualismo da idade moderna é a separação de meios e fins e a crença que os fins justificam os meios. A essência dos escritos de Buber sobre o sionismo no período de 50 anos é o ensinamento que 'nenhum caminho leva a qualquer outro resultado senão àquele que é como ele'. 'É apenas a compreensão doentia desta era que ensina que objetivos podem ser atingidos através de todos os caminhos do mundo'. Se os meios a serem utilizados não são consistentes em relação ao objetivo, então este objetivo deve ser alterado em sua consecução. 'Que conhecimento pode ser de maior importância para o homem de nossa era, e para as várias comunidades de nosso tempo', escreveu Buber em 1947, 'senão que o uso da incorreção como um meio para um fim correto, transforma o fim em si mesmo em algo incorreto?' A pessoa ou comunidade que busca usar o mal para a causa do bem destrói sua própria alma no processo'. (Friedman, 1955, p. 120.)

### **3. O desafio de educar em meio à barbárie**

Em meio à barbárie e suas múltiplas expressões, seja na violência virtual da pornografia infantil, na violência sexual contra crianças, na prostituição infantil, na violência na família, entre gêneros, na escola, etc., o desafio à educação hoje é recuperar o sentido da vida.

Diante da construção histórica de uma cultura da violência o desafio da educação, após séculos de domínio de tais valores é subvertê-los e construir uma cultura voltada para a recuperação do sentido da vida. Tudo o mais será resultado disso. Educar para a percepção do sentido da vida e para uma relação dialógica com o mundo é o conteúdo da educação em Martin Buber no que ele chama de "educação do caráter". Isto exige a educação de todos os envolvidos no processo com um deslocamento em direção ao outro (homem, natureza, mundo) e a percepção deste como dotado de sacralidade e sendo aquele pelo qual se tem uma responsabilidade ética.

O duplo desafio para a educação hoje é, por um lado, fazer face à construção de uma cultura voltada para o diálogo do homem com a natureza, com os outros homens e com o transcendente e, por outro lado, miséria de nosso tempo, fazer face ao horror, à violência, à barbárie e à brutalidade presentes no mundo atual. Ou seja, a tarefa árdua de construir em meio a destruição e partir dos destroços e do caos.



Voltamos então ao problema anterior de uma educação orientada por uma ética da sobrevivência? Mais do que isso, os tempos atuais exigem outra noção de sobrevivência para a humanidade e para o planeta que significa não mais eliminar o outro em uma perversa competição malthusiana, porém, retomar o diálogo interrompido com o próximo, seja este a natureza ou outro homem, sem o qual a humanidade perecerá. Não se está falando aqui de adestramento e de aprendizado de técnicas de manipulação para a vitória sobre o outro, mas se está adentrando no campo do aprendizado da percepção do "próximo" no sentido existencial que Paul Ricoeur confere ao termo, ou seja, como um comportamento marcado pela disponibilidade para o encontro e para o diálogo (Ricoeur, 1955, p.100).

#### 4. Uma educação instauradora do sentido

Na filosofia de Martin Buber os dois aspectos estruturantes da condição humana são a relação Eu-Tu e a relação Eu-Isso. Buber com sua concepção do homem como ser dialógico, reflete criticamente sobre a responsabilidade ética presente nas relações humanas e pretende escapar tanto da solidão do individualismo quanto do esmagamento dos coletivos. Como pontuou Gabriel Marcel:

Como Buber muito bem indica com uma palavra intraduzível, o isolamento é *übertäubt*. Apenas quando o indivíduo reconhece o outro em sua verdadeira alteridade, como um ser humano outro que ele mesmo, e quando sobre esta base penetra no outro, é que ele pode quebrar o círculo de sua solidão em um específico e transformador encontro. (Marcel, 1967, p.42).

Buber irá lançar as bases para uma fenomenologia do diálogo e do face-a-face com o outro, cuja influência se fará estender sobre uma gama de autores que vai de Gabriel Marcel até Paul Ricoeur, passando por Paulo Freire e por Carl Rogers.

Aqui a relação humana dialógica, em suas dimensões privada e política, antes que ser essencialmente violenta é, na verdade, uma travessia em direção ao outro, ocorrendo no sentido de olhá-lo como igual em sua condição humana e sacralidade: aquele que, sendo ou não meu adversário, compartilha comigo uma raiz fundamental que é, a humanidade. Aquele pelo qual eu tenho responsabilidade.

Ambientes espiritualmente áridos, marcados pelo predomínio da relação Eu-Isso, são propícios à construção de comportamentos frios e violentos como os predominantes no mundo atual. Educação em valores que conduzam a uma cultura de paz implica em professor e aluno serem transformados na relação de ensino/aprendizagem que busca a quebra da frieza. Implica em uma presença espiritual e física do educador, em uma abertura, como identificado por Buber quando enfatiza o diálogo na relação Eu-Tu caracterizada pela total presença e abertura na relação com o outro. A esse respeito Christine Thompson enfatiza que Buber "lembra-nos que, qualquer que seja o conteúdo do evento ensino-aprendizagem, é a relação entre professor e aluno, a dimensão inter-humana da educação, que é a mais decisiva e a menos empregada" (Palmer, 2003, p.240).

Buber trabalhou com diversos temas atinentes à educação, desde a educação de adultos, passando pela questão da arte na educação até a educação do caráter (3). Aqui se busca discutir em que medida sua perspectiva contribui para a reflexão acerca de uma educação voltada para a retomada do sentido da vida.

A educação digna desse nome é essencialmente educação de caráter, pois o bom educador não só leva em conta as funções isoladas de seu aluno, como quem procura conferir-lhe unicamente determinados conhecimentos ou habilidades, mas sim se ocupa continuamente com esse ser humano em sua totalidade (...). (Buber, 2003, p.39)

A tarefa não é de modo algum fácil, pois se temos de ensinar álgebra o processo é mais simples. Pelo contrário, como aponta Buber, se temos de educar um caráter, "tudo se



torna problemático" (idem, p.40). A dificuldade para ele está em que não se pode "ensinar *ethos*" (idem), pois a primeira reação diante de uma tentativa dessa natureza é a de alunos não se deixarem educar. Isso quer dizer que se deve utilizar de astúcia ou de uma racionalidade instrumental para chegar a resultados? Buber responde:

Não; por isso eu disse que a problemática tem uma raiz mais profunda. Não basta que a educação do caráter se comprima em uma hora de aprendizagem; tampouco poderia camuflar-se em tempos livres prudentemente estabelecidos para o efeito. A educação não suporta nenhuma política. Ainda que o aluno não perceba a intenção oculta, ele a registra na atuação do mestre e lhe retira o caráter imediato que constitui o seu poder. Sobre a totalidade do aluno só influi verdadeiramente a totalidade do educador, sua existência toda, espontaneamente. (idem).

A mera transmissão de conhecimento redonda ser totalmente diferente de educação do caráter. Nesta perspectiva a educação supõe um processo de abertura e de possibilidade dialógica que exige a presença integral do caráter do educador na relação com aluno, embora seja esta uma relação necessariamente assimétrica. Logo, não se limita a técnicas ou intenções veladas. Não se restringe a metodologias pedagógicas, as quais são ferramentas que podem favorecer o processo, mas que não substituem a relação. Mais do que isso, a educação do caráter exige a inteireza da presença emocional e intelectual do educador na relação.

O educador não precisa ser nenhum gênio ético para educar caracteres, mas sim um ser humano que vitalmente se comunica imediatamente com seus próximos: sua vitalidade se irradia sobre eles e os influencia precisamente da maneira mais viva e pura, ainda que não pense em absoluto em querer influenciar-lhes. (idem)

Na perspectiva buberiana bastam apenas a vontade, a presença e a consciência por parte do educador do papel que ele tem diante do aluno. Gabriel Marcel enfatizaria:

O termo "encontro", *Begegnung*, é neste caso mais adequado do que o de 'relação'. É claro, ele deve ser compreendido - e Buber aceitaria, sem dúvida - que a palavra "presença" deve ser tomada em seu mais forte sentido e não no sentido do químico que coloca dois corpos na "presença" um do outro para ver como eles reagem. (Marcel, 1967, p.45).

Há uma expectativa por parte de Buber de que o caráter do educador, seja, como o do *tzadkim* (líder espiritual) hassídico, referência e exemplo para o educando:

Buber espera muito dos professores. Ele enfatiza a escolha pessoal, integridade, autenticidade, presença e vontade do professor para responder a todos os estudantes - apesar do afeto ou repulsão que eles possam evocar no próprio professor - como fundamentais para o estabelecimento da confiança no mundo que o estudante experimenta primeiro como confiança no professor que traz o mundo para ele. (Palmer, 2003, pp. 241-242).

Isso exige algo que Buber chamaria de grandeza por parte do educador, ou mais propriamente a renúncia ao Eros de uma asa só, ao amor egótico. Como aponta Friedman: "a grandeza do educador, na opinião de Buber, reside no fato que sua situação é não-erótica. Ele não pode escolher quem desejaria que estivesse diante dele, mas já o encontra lá". (Friedman, 1955, p.176).





O termo grego "caráter" significa marcar, cunhar, vinculando o ser e o aparecer do homem, a essência e a conseqüência de suas ações. Tudo marca o homem, desde a natureza, passando pelo entorno social, linguagem, costumes. Em meio a tudo isso está o educador, ressalta Buber. Esta condição existencial do educador irá exigir do mesmo em sua vocação, para que se lhe confira o nome de educador, vontade e consciência de "representar diante do ser humano que está em crescimento uma escolha do ser, a eleição do correto, daquilo que *deve ser*". (Buber, 2003, p.41, grifos do autor).

O fato de ser o educador um entre outros elementos que cunham o caráter do aluno (embora conscientemente, como acima mencionado) exigirá a humildade daquele, o sentimento de ser um apenas entre vários elementos que atuam sobre o aluno, e, ao mesmo tempo, o sentimento de ser em meio a tudo isso "a única existência que quer influir na totalidade do ser humano". Daí um sentimento de responsabilidade sobre o aluno.

Postas essas exigências fica claro que a educação do caráter está longe de uma relação instrumental. É antes de tudo uma relação que exige a confiança do aluno: "só há um acesso ao aluno, o de sua *confiança*" (Buber, 2003, p.41, grifos do autor).

Obter a confiança e deste modo influir não significa manipular e impor sua verdade, antes é um processo de auto-descoberta e de auto-educação do educador e do educando:

através da descoberta da 'alteridade' do aluno, o professor descobre seus reais limites; através desta descoberta, o professor também reconhece as forças do mundo que a criança necessita para crescer e ele cria aquelas forças dentro de si mesmo. Assim, através de sua preocupação com a criança, o professor educa a si mesmo. (Friedman, 1991, pp.186-187).

Se a confiança passa a ser o *leitmotiv* da relação dialógica na educação, as alternativas entre educação progressista e educação tradicional seguem sendo vazias de sentido. Diante da educação centrada na autoridade do professor e da educação centrada na liberdade do aluno, Buber opta por uma terceira via: a educação para o diálogo.

Os pedagogos antigos pintam educação como a recepção passiva de tradição vertida desde cima, na imagem de Buber, como um "funil"; os novos pedagogos pintam a educação como sugando os poderes do eu que já estão presentes--na imagem de Buber, como "uma bomba". Na educação como diálogo, o aluno cresce através do encontro dele ou dela com a pessoa do professor e o Tu do escritor, do compositor, ou do artista. Nenhuma aprendizagem real acontece a menos que o estudante dela participe. Mas isso também significa que o estudante tem que encontrar realmente o "outro" diante do qual ele ou ela possa aprender. (Idem)

Desse modo a disjuntiva entre educação tradicional centrada na autoridade do professor e educação moderna, centrada na liberdade e criatividade do aluno é desmontada por Buber:

A velha teoria autoritária de educação não compreende a necessidade de liberdade e de espontaneidade. Mas a nova teoria educativa centrada na liberdade interpreta de modo errado o sentido de liberdade, o qual é indispensável, porém não suficiente, para a verdadeira educação. O oposto da coação não é a liberdade, mas a comunhão, diz Buber, e esta comunhão ocorre através da criança sendo primeiramente livre para aventurar-se em si própria e somente depois encontrar os valores reais do professor. (Friedman, 1991, pp. 177-178).



A violência na qual estão mergulhadas as crianças e adolescentes no mundo todo revela que, como bem apontou Friedman:

a doença de homem moderno é manifestada mais claramente no individualismo e no nacionalismo que fazem do poder um fim em si mesmo (...). O pedagogo que tenta dominar ou desfrutar de seus alunos abafa o crescimento de sua graça. (Friedman, 1955, p.120).

Surgem aqui dois temas importantes na filosofia do diálogo de Buber, as questões da reciprocidade e da assimetria, objetos da discordância central entre a ética de Buber e a de Emmanuel Levinas. Em sua resposta ao que considera a má interpretação de Levinas, Buber enfatiza que aquele confunde reciprocidade com simetria (Friedman, 2006, p.79). No final de sua obra seminal, *Eu e Tu*, Buber enfatiza:

Há, no entanto, diversas relações Eu-Tu que, por sua própria natureza, não podem realizar-se na plena mutualidade, se ela deve conservar a sua característica própria. Uma relação desse gênero, eu caracterizei em outro lugar, como a relação do autêntico educador ao seu discípulo. (Buber, 1923/1977, pp.150-151) (4)

A relação na educação tem por característica a assimetria da relação professor-aluno, mas isso não impede a possibilidade de ocorrer a relação dialógica que tem por essência o que Buber chama de "inclusão", ou envolvimento: "a relação específica educativa poderia não ter consistência se o discípulo, de sua parte, experimentasse o envolvimento, isto é, se ele experienciasse na situação comum, a parte própria do educador (idem, p.151). Ou seja, no caso da relação aluno-professor, como aponta Friedman, "Buber fala com reservas sobre a reciprocidade, mas não no sentido de que a relação Eu-Tu não seja recíproca, e sim no sentido de que a mutualidade, o dar e receber, não é simétrica" (Friedman, 2006, p.81). Inclusão tampouco significa empatia. Esta ao final nada mais é do que

exclusão de sua própria concretude, a extinção de sua situação atual de vida, a absorção no puro esteticismo da realidade na qual se participa. Inclusão é o oposto disto. Ela é a extensão de sua própria concretude, a realização da situação atual, a completa presença da realidade na qual se participa. Seus elementos são: primeiro, a relação, não importa de que tipo, entre duas pessoas; segundo, um evento experimentado em comum por elas no qual pelo menos uma delas participa ativamente, e, em terceiro lugar, o fato que esta pessoa, sem deixar de sentir a realidade de sua atividade, ao mesmo tempo vive através do evento comum o ponto de vista do outro. (Buber, 2002, p. 115).

Mais do que tudo a inclusão é a essência da relação dialógica na educação.

O mais essencial no encontro do professor com o aluno é que ele experiência o aluno do outro lado. Se esta experiência é bastante real e concreta, ela remove o perigo que a vontade do professor de educar se degenera em arbitrariedade. A inclusão faz parte da essência da relação dialógica, pois o professor vê a posição do outro na realidade concreta dele, contudo, não perde a visão de sua própria realidade. Distinta da amizade, a inclusão deve ser largamente unilateral: o aluno não pode igualmente ver bem o ponto de vista do professor sem que a relação pedagógica seja destruída. A inclusão tem que voltar de novo e de novo à situação



pedagógica, pois isto não só a regula, mas a constitui.  
(Friedman, 1955, p.177).

Na medida em que a ética de Buber é precedida pela religiosidade, a educação para ele tem como propósito recuperar o sentido da vida. Sob essa perspectiva, educar o aluno para uma mentalidade não-autoritária, como pretendia Theodor Adorno, tem em Buber, como exigência prévia, a recuperação do sentido da vida, do diálogo do homem com Deus. Diálogo interrompido, passível de ser retomado na vida comunitária, a qual exige, segundo Buber, entrega e comunhão do homem com o que o cerca. Há em Buber, como de resto em diversos pensadores judeus, a utopia da comunidade como a possibilidade de salvação da humanidade do desastre provocado pela modernidade. A educação do homem, sob esse viés, deve ser educação para a comunidade, a qual se torna aqui "idêntica, então, com educação genuína do caráter" (Friedman, 1955, p. 146).

### **5. Educar após Auschwitz: o sentido da esperança.**

Por que, enfim, educar? Qual o sentido de se perseverar neste caminho, especialmente depois de Auschwitz?

Em Buber a resposta parece estar em uma esperança que insiste em permanecer mesmo após a Shoah (Friedman e col.s, 2006, p.79). O moderno pensamento judaico do século XX sofrerá uma cisão após a Segunda Guerra Mundial (5). Buber se inscreve entre aqueles que continuam, de certo modo, o diálogo com a Bíblia, embora longe esteja de subestimar o sofrimento e o mal, não obstante seus críticos (Braiterman, 1998). Seus escritos sobre o tema são principalmente *A Fé Profética* (Buber, 1949), *Eclipse de Deus* (Buber, 1995a) e mais diretamente *Diálogo entre o Céu e a Terra* (Buber, 1995b).

Em *A Fé Profética*, sob a influência da obra seminal de Franz Rosenzweig, *A estrela da Redenção* (Rosenzweig, 1997), Buber irá traçar um painel da relação de Deus com o povo de Israel especialmente em torno das categorias abordadas por Rosenzweig, criação, revelação e redenção, tentando explicar o sofrimento do povo judeu através do movimento de ocultação e revelação de Deus. Já em *Eclipse de Deus* - embora seja lido por Kepnes (1992) como a separação radical de Deus em relação à humanidade, seu eclipse causado pela Shoah - encontramos, antes de tudo, uma crítica de Buber ao século XX como sendo uma época caracterizada por um eclipse moral e espiritual (Friedman, 2006, p.213). Será, contudo em *Diálogo entre o Céu e a Terra* (Buber, 1995b), que a questão de Auschwitz será diretamente apontada por Buber que se interroga:

Em nosso tempo se pergunta e se repete a pergunta: como uma vida judaica é possível após Auschwitz? Eu gostaria de enquadrar mais corretamente esta questão: como uma vida com Deus é possível em um tempo em que há um Auschwitz? O estranhamento tornou-se tão cruel, tão escondido, tão profundo. Pode-se continuar a "acreditar" em um Deus que deixou aquelas coisas acontecerem. Pode-se ainda continuar a falar com Ele? Pode-se ainda ouvir Sua palavra? Pode-se ainda como indivíduos e como povo entrar em uma relação dialógica com Ele? Pode-se ainda chamar por Ele? Ousamos recomendar aos sobreviventes de Auschwitz, os Jós das câmaras de gás: "Dêem graças ao Senhor, pois ele é bom, pois sua misericórdia perdura para sempre"? (Buber, 1995b, p. 224).

Apesar de não oferecer solução, Buber indica "como uma pessoa pode manter a fé enquanto espera o fim do eclipse de Deus" (Friedman, 2006, p.216). A Bíblia Hebraica nestes tempos continuará sendo a fonte de esperança e de consolação, pois o fato de Deus se ocultar não significa que não exista, o eclipse do sol não significa sua inexistência. A barbárie não significa a ausência Dele. Buber mantém a esperança na busca de um sentido que irá subsidiar inclusive seus escritos sobre educação. Retomar



esse pensamento é proveitoso para nós que vivemos em um tempo e em uma sociedade marcada pela barbárie.

Neste cenário, mais um grande drama: ausência de valores e de referências capazes de construir o caráter do jovem e da criança se torna o grande desafio. Educar, pois, em tempos sombrios e marcados pela barbárie exigirá um campo germinado por esta espécie de esperança. Acerca disso e na tentativa de responder à questão do por que devemos educar, Buber ressalta.

A pergunta que sempre se apresenta – “Para onde, para que, nós temos que educar?” – não compreende a situação. Apenas os tempos que conheceram uma figura exemplar de validade geral – como o cristão, o cavaleiro, o cidadão – tinham uma resposta àquela pergunta, não necessariamente em palavras, mas apontando com o dedo para a figura que se erguia de modo claro no ar, encobrendo tudo o mais. A construção da imagem desta figura em todos os indivíduos, fora de todos os materiais, é a formação de uma “cultura”. Mas quando todas as figuras são quebradas, quando nenhuma figura mais é capaz de dominar e amoldar o material humano presente, o que é que resta para formar?

Nada, exceto a imagem de Deus. (Buber, 2002, p.122).

Em um mundo no qual as grandes narrativas fundadoras do comportamento humano foram eliminadas, onde o niilismo se faz acompanhar de relações pautadas no predomínio da razão instrumental, o desafio é como podemos tecer relações que ultrapassem o vazio ético no qual vivemos, para utilizar a expressão de Hans Jonas (1990). Como podemos construir uma cultura voltada para o diálogo e a solidariedade, a solidariedade com a face da compaixão (Glatzer, 1978, p.213; Braiterman, 1998, p.60) (6), sem a qual a humanidade parece estar com os dias contados? E nesse sentido falamos de relações com a natureza, com os outros homens, consigo mesmo e, precedendo a tudo, com o Absoluto, que nos envolve e nos chama à responsabilidade, ou como nos convida Buber:

Reconheçamos que foi ferida não unicamente a relação entre os seres humanos, mas sim a fonte mesma de sua existência. No mais profundo do conflito entre a desconfiança e a confiança em relação ao ser humano reside o conflito entre a confiança e a desconfiança em relação ao eterno. Se conseguirmos que pelas nossas bocas seja dito um verdadeiro “Tu”, então falaremos, depois de largo silêncio e de tartamudez; voltaremos a nos dirigir para o nosso “Tu eterno”. A reconciliação produz reconciliação. (Buber, 2003, p.123).

## Referências

- Adorno, T. & Horkheimer, M. (1991). *Dialética do esclarecimento*. (G. Almeida, Trad.) Rio de Janeiro, Zahar. (Original publicado em 1947)
- Adorno, T. (1995). *Educação e emancipação*. (W. L. Maar, Trad.) Rio de Janeiro: Paz e Terra. (Original publicado em 1971).
- Agamben, G. (1999). *Remnants of Auschwitz: the witness and archive*. New York: Zone Books.
- Bauman, Z. (1989). *Modernity and the holocaust*. Cambridge: Polity Press.



- Braiterman, Z. (1998). *God after Auschwitz: tradition and change in post-holocaust jewish thought*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Buber, M. (1949). *The Prophetic faith*. New York: Harper & Row.
- Buber, M. (1995a). *Eclipse de Dios*. (L. Fabricant tradutor) México: Fondo de Cultura Económica. (Original publicado em 1953).
- Buber, M. (1995b). *On judaism*. (E. Jospe, trad.) New Cork: Schocken Books. (Original publicado em 1967).
- Buber, M. (1977). *Eu e tu*. (N. A. von Zuben, Trad.). São Paulo: Moraes. (Original publicado em 1923). (Original publicado em 1923).
- Buber, M. (2002). *Between man and man*. (R. Gregor-Smith, Trad.). London: Routledge. (Original publicado em 1947).
- Buber, M. (2003). *El camino del ser humano y otros escritos*. (C. Díaz, Trad.). Madrid: Fundación Emmanuel Mounier. (Original publicado em 1936).
- Duarte, R. (2003). Esquematismo e semiformação: *Educação e sociedade*. 24 (83). Retirado em: 12/03/2008 de: World Wide Web  
[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302003000200007&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302003000200007&lng=pt&nrm=iso)
- Durkheim, E. (1996). *O suicídio: estudo sociológico*. (L. Cary, M. Garrido e J.V. Esteves, trad.s). Lisboa: Editorial Presença. (Original publicado em 1897).
- Fackenheim, E. (1984). *To Mend the world*. Bloomington: Indiana University Press.
- Friedman, M. (1955). *Martin Buber: the life of dialogue*. Chicago: University of Chicago Press.
- Friedman, M. (1991). *Encounter on the narrow ridge: a life of Martin Buber*. New York: Paragon Press.
- Friedman, M. e col.s (eds.). (2006). *Levinas y Buber: diálogo y diferencias*. (C. Kohan, Trad.). Buenos Aires: Ediciones Lilmod.
- Gallagher, K. (1962). *The philosophy of Gabriel Marcel*. New York: Fordham University Press.
- García-Baró, M. (2006). *Del dolor, la verdad y en bien*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- García-Baró, M. (2007). *De estética y mística*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Glatzer, N. (1978). *Essays in jewish thought*. Alabama: University of Alabama Press.
- Jonas, H. (1990). *Le principe responsabilité*. Paris: Flammarion.
- Kepnes, S. (1992). *The text as thou*. Indiana: Indiana University Press.
- Lentin, R. (2004). *Re-presenting the shoah for the twenty-first century*. New York: Berghahn Books.



- Marcel, G. (1951). *Homo viator*. (E. Crawford, Trad.). Chicago: Regency. (Original publicado em 1945)
- Marcel, G. (1967). I and Thou. Em P.A. Schilpp & M. Friedman. *The philosophy of Martin Buber*. (pp. 41-48). La Salle: Open Court Publishing.
- Marcel, G. (2001). *Los hombres contra lo humano*. (J. M. A. Diez Trad.). Madrid: Caparrós Editores. (Original publicado em 1951).
- Mendonça, K. (2003). Deus e diabo nos detalhes: a ética em Buber e Adorno. *Lua Nova*, 60, 117-130.
- Miller, W. (1996). *Durkheim, morals and modernity*. London: UCL Press.
- Palmer, J. A.; Bresler, L. & Cooper, D. E. (2003). *Fifty major thinkers on education: from Confucius to Dewey*. New York: Routledge.
- Ricoeur, P. (1955). *Histoire et vérité*. Paris: Éditions du Seuil.
- Rosenzweig, F. (1997). *La estrella de la redención*. (M. García-Baró, Trad.). Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Steiner, G. (1999). *La barbarie de la ignorancia*. (M. Muchnik, trad.). Madrid: Taller de Mario Muchnik. (Original publicado em 1997).
- Thompson, C. (2003). Martin Buber. In J. A. Palmer (org.). *Fifty major thinkers on education: From Confucius to Dewey*. (pp. 239-243). New York.: Routledge.
- Villar, A. & García-Baró, M. (2004). *Pensar la solidariedad*. Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- Weber, M. (1987). *A Ética protestante e o espírito do capitalismo*. (M.I.Szmrecsanyi e T. Szmrecsanyi, trad.s) São Paulo. Pioneira. (Original publicado em 1904).

### Notas

- (1) Artigo escrito durante estágio de pós-doutorado na Facultad de Filosofia da Universidad Pontificia Comillas, em Madrid, em 2007, junto à equipe coordenada pelo Prof.Dr.Miguel Garcia-Baró.
- (2) Se morte for a última realidade, o valor é aniquilado em mero escândalo, a realidade é perfurada no coração. O valor só pode ser pensado como realidade se é relacionado à consciência de um destino imortal. Em um mundo de escândalo onde absurdo ganhasse superioridade, quer dizer, onde o que é melhor e mais alto estivesse à mercê de forças cegas, talvez não houvesse um único valor que não estivesse em perigo de parecer absurdo e suspeito. (Marcel, 1951, pp.152-153).
- (3) Essa conclusão, evidentemente que com outro viés filosófico, será também a de Theodor Adorno quando alerta para a necessidade de uma educação que impedisse que Auschwitz se repetisse. Lembremos aqui Adorno e sua concepção de semiformação. Vide acerca disso Duarte, 2003.
- (4) Como foi pontuado por um analista: "Sua obra aborda um extraordinariamente um espectro largo de tópicos, refletindo a convicção dele na unidade integrante de preocupações teológicas e antropológicas, e o seu compromisso em 'consagrar todo os atos do dia-a-dia' em oposição inflexível a toda tendência para fazer de religião uma história superior, separada, sem força de ligar nossas vidas. Todos os escritos de momento de Buber têm a filosofia de diálogo como central em seu pensamento. De acordo com os seus compromissos filosóficos, Buber escreveu freqüentemente com



respeito a ocasiões específicas, circunstâncias e preocupações do dia". (Palmer, Bresler, Cooper, 2003. p. 240).

(5) O termo Holocausto (com H maiúsculo) deriva do grego *holocaustos*, significando "aquele que é completamente queimado", passando com a Igreja a se identificar com o Cristo sacrificado em favor da humanidade. A palavra é rejeitada por uma série de pensadores judeus pelo que eles consideram como sendo seu caráter eufemístico que irá colocar no mesmo patamar os fornos crematórios dos campos de concentração e os altares. O termo Shoah, por seu turno, é usado tanto no sentido de extermínio vinculado a uma espécie de punição divina quanto de um evento único que coloca em questão a confiança na natureza humana. Ambas as palavras (assim como o termo Auschwitz) irão ensejar um debate no seio dos filósofos e teólogos judeus do pós-guerra, debate este que envolve, entre outros, Giorgio Agamben (1999), Zygmunt Bauman (1989), Emil Fackenheim (1984) e Ronit Lentin (2004). Buber, porém, somente utiliza a palavra Auschwitz para representar o extermínio dos judeus na II Guerra Mundial).

(6) Vide acerca da dimensão ético-pessoal da solidariedade o artigo de Julio L. Martinez. In: Villar, 2004, p.78 ss.

#### **Nota sobre a autora**

*Kátia Marly Leite Mendonça*. Doutora em Ciência Política. Pós-Doutorado em Ética. Professora Associada da Universidade Federal do Pará, do Curso de Graduação e do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Membro da linha de pesquisa Violência e Não-Violência nos Processos Sociais, da UFPA Coordena projetos de pesquisa sobre Não-Violência, Cultura de Paz e Sociologia da Ética e projeto de extensão universitária em educação para a paz. *Contato*: veredas@amazon.com.br.

**Data de recebimento: 01/04/2008**  
**Data de aceite: 30/03/2009**