

ÉTICA E EDUCAÇÃO – CAMINHOS BUBERIANOS

Ferdinand Röhr*

RESUMO: A relação entre ética e Educação está sendo abordada em três aspectos: a educação ética, compreendida como iniciativa educacional, que visa ajudar o educando a se tornar ser ético; a ética pedagógica, que trata da ética do agir do educador; e a ética da comunidade dos educadores, que se volta para questões éticas envolvidas na colaboração dos educadores em projetos pedagógicos. Escolheu-se, como objeto de análise, o pensamento filosófico e pedagógico de Martin Buber enquanto proposta que se distingue tanto do dogmatismo quanto do relativismo ético. Não encontramos em Buber imperativos do agir ético, mas uma descrição de atitudes que nos auxiliam a identificar o caminho para uma vida ética. Em seu livro “O Caminho do Homem segundo a Doutrina Hassídica”, utiliza-se de lendas que expressam o caminho ético-existencial a ser tomado pelo homem. O intento da nossa interpretação é abstrair o conteúdo religioso-místico das lendas e apresentar os fundamentos antropológicos e filosóficos do seu pensamento sobre a ética.

Palavras-chave: Martin Buber; Educação Ética; Ética Pedagógica; Ética da Comunidade dos Educadores; Diálogo.

ETHICS AND EDUCATION – BUBERIAN WAYS

ABSTRACT: The relationship between ethics and education is approached in three aspects: the ethical education, understood as the educational initiative that tries to help the learner become ethical; the pedagogical ethics, that deals with the educator’s ethics of action; and the ethics of the community of educators, that looks into the ethical questions involved in the collaboration of educators in similar pedagogical projects. The philosophic and pedagogical thoughts of Martin Buber were chosen as a proposal that differs from both ethical dogmatism and ethical relativism. Instead of imperatives of ethical action, a description of attitudes that helps to identify the way to an ethical life can be found in Buber. In the book, “The way of man according to the teachings of Hasidism”, Buber uses legends that express the ethical-existential road that a man should take. The intention of our interpretation of this proposal by Buber is to extract the religious/mystic content that these legends carry and present the anthropological and philosophical fundaments his thoughts on ethics.

Keywords: Martin Buber; Ethical Education; Pedagogical Ethics; Ethics of the Community of Educators; Dialogue.

*Doutor em Pedagogia pela Rheinisch-Westfälisch Technischen Hochschule Aachen, Alemanha; Professor Titular da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Coordenador do Núcleo de Pesquisa Educação e Espiritualidade da mesma instituição. E-mail: frohr@uol.com.br

Compreendendo a Educação como um processo que tem como objetivo contribuir para a formação humana, no sentido de humanizar o educando, não podemos excluir da Educação a tarefa de buscar torná-lo um ser que orienta seu agir em princípios éticos. Em outros termos, queremos que a Educação ajude o educando a se constituir um ser ético. Podemos chamar essa tarefa educacional de *Educação ética*. Para dar conta dessa tarefa educacional, precisamos saber o que é um agir ético, pois como ressalta Bauman (2011, p. 21), simplesmente descrever “[...] como as pessoas se comportam em relação umas às outras e em relação a elas próprias [...]” não significa ainda falar de ética. O problema é que quase três milênios de filosofia não nos forneceram uma resposta clara, com validade universal a essa questão, contudo o educador não pode esperar, não pode congelar as novas gerações no aguardo de uma definição conclusiva em torno dos valores éticos. Ele precisa agir a todo instante, e o fato de a Educação ser um tipo de agir humano abre a segunda perspectiva de interligação entre ética e Educação, tendo em vista que a Educação é um agir, ela precisa, como qualquer ação humana, de uma orientação ética. Para os propósitos mais específicos dessa reflexão, denominaremos a temática que aborda as questões éticas ligadas ao agir do educador de *ética pedagógica*.

Por muito tempo, a Filosofia da Educação tendeu a enxergar na Educação ética e na ética pedagógica as únicas ligações entre ética e Educação. Porém, temos de levar em consideração que, com raras exceções, o educando não conta apenas com um educador. Assim, podemos falar de uma *ética da comunidade dos educadores*, constituída pelos pais, parentes, professores, amigos e outros membros significativos da rede de pertencimento dos sujeitos, que constitui também um fator indispensável no desenvolvimento de uma Educação que vise à formação humana na sua integralidade. Se na comunidade dos educadores não se instala um comportamento ético entre os seus membros em relação ao trabalho pedagógico, este pode ser ameaçado na sua qualidade e até no seu êxito. No entanto, esse é um aspecto pouco discutido academicamente sob o ponto de vista da ética¹. Situação que amplia e reverbera na dificuldade de determinar o ético desde uma perspectiva pedagógica que, embora ultrapasse a mera fixação de orientações do nosso agir em fórmulas, regras, leis ou posturas dogmáticas, não pode abdicar de “enfrentar o não enfrentável” (BAUMAN, 2011, p. 31) de nossas escolhas e orientações educativas.

Uma vez identificadas essas três problemáticas da Educação, que solicitam uma noção daquilo que é a ética, encontramos-nos diante da dificuldade de determinar o ético. É inevitável para o educador fazer opções e indispensável, na constituição de um pensamento pedagógico, gerar clareza sobre as possibilidades e consequências dessas opções. Nessa direção, apresentamos, inicialmente, um panorama das posições em que a ética historicamente se apresenta, para localizar, em seguida, uma abordagem específica da ética, a saber, a de Martin Buber, que, embora seja um autor pouco difundido no pensamento educacional brasileiro contemporâneo², pode nos trazer elementos significativos para uma reflexão ética direcionada à Educação.

Como ressalta Newton von Zuben (1985, p. 1), Martin Buber apresenta-se como um dos intelectuais mais criativos de nossa época, uma vez que sua vida e sua obra “[...] articularam-se de tal modo que, cada uma a seu modo, serviu de testemunho à outra [...]”, desvelando o vínculo entre o compromisso do pensamento e da ação. Por isso, cada nova retomada de sua reflexão encontra expressão em alguma atividade social, cultural, política e pedagógica. Uma das razões deve-se, justamente, ao fato de que

[...] a fonte de seu pensamento foi sua vida e esta a manifestação histórica de suas convicções. Este pensamento com seu testemunho e sua mensagem significa ainda ao pensamento filosófico propriamente dito rica seara daquilo que hoje chamamos experiências não filosóficas, seara sem a qual a Filosofia poderia ser pensamento adequado, mas que nada teria a dizer. Seus engajamentos em causas políticas, às vezes polêmicas, refletiam a convicção de que ainda é possível, em tempos críticos, esperar no humano, na capacidade do homem em buscar o caminho para além de todos os sistemas, doutrinas, dogmas e ideologias. (VON ZUBEN, 1985, p. 1).

Apesar de considerado um “homem atípico” (VON ZUBEN, 1985, p. 2), Martin Buber tem exercido, através de sua obra, uma influência notável em diversos campos do saber. Para von Zuben, seu pensamento é atípico, na medida em que recusa apresentar uma doutrina estruturada, formal: “Seus escritos nem sempre obedeceram a planos preconcebidos. Aconteciam à medida que as questões cruciais lhe defrontavam e exigiam sua palavra [...]” (VON ZUBEN, 1985, p. 2). Sua obra foi construída ao longo de uma intensa e singular tematização em torno do *problema do homem*. Isso significa que, para Buber, o ser humano vem assistindo impotente “[...] à prepotência do princípio político sobre o princípio social e ético [...]” (VON

ZUBEN, 1985, p. 3), o que estaria ameaçando sua própria autonomia e as possibilidades de autoafirmação de sua liberdade.

O diagnóstico sobre o *problema do homem* é acompanhado de uma percepção da própria insuficiência da linguagem científica na interpretação das dimensões fundamentais da existência humana. Mas, paradoxalmente, são ainda poucos os que reconhecem, no âmbito da Filosofia, em geral, e da Filosofia da Educação, em particular, as contribuições originais de Martin Buber. No limite, afirma von Zuben, suas ideias são encapsuladas em um uso abusivo da noção de diálogo, o que tem gerado, principalmente no campo educacional, uma espécie de “sobrecarga semântica”.

Além de empobrecê-lo em seu sentido autêntico, provocou seu descrédito, etiquetando-o como mera categoria de um pretensão humanismo piegas e anacrônico, ou então, definindo-o como simples processo a ser estudado pela teoria da comunicação ou pela psicologia. (VON ZUBEN, 1985, p. 4).

No entanto, as proposições buberianas para uma existência dialógica fundada sobre a relação inter-humana é bastante complexa, na medida em que tal concepção configura-se como um elemento catalisador de toda a sua concepção de homem, de sociedade e de educação, a qual não está confinada em construtos meramente antropológicos ou psicológicos³. Por isso, retomar suas contribuições no âmbito da relação entre ética e Educação é uma tarefa indispensável numa época em que

[...] traçar uma linha divisória, ou de demarcação, entre a norma que é necessariamente absoluta e invariável de um lado, e a possibilidade sempre limitada da aplicação desta norma do nível concreto das situações contingentes e mutáveis [...] (VON ZUBEN, 1985, p. 5).

tornou-se um desafio concreto e inescapável para todos que direta ou indiretamente mantêm alguma forma de compromisso eticamente responsável com o agir educativo.

O CAMINHO DA ÉTICA DIANTE DO UNIVERSALISMO E DO RELATIVISMO

Dentre as possíveis classificações geradas pelo pensamento filosófico, podemos distinguir três posições principais em relação à ética.

A primeira, mais bem representada na história da humanidade, tem base na crença da possibilidade de estabelecer a ética de forma objetiva e válida para todos os seres humanos. Mais frequentemente, trata-se de sustentar essa posição em revelações divinas por intervenção direta de instâncias transcendentais na imanência, seja por sinais na matéria física, seja em momentos de iluminação de sujeitos humanos extraordinários. Fazem parte dessa primeira posição, também, as tentativas de encontrar uma ética com validade geral na subjetividade humana. Exemplo clássico disso é a filosofia prática de Kant (1999, 2003). Do mesmo modo, as filosofias que encontram no desenvolver da história ou na estrutura social diretrizes gerais para o agir ético do ser humano, como, por exemplo, o hegelianismo e o marxismo, pertencem a essa posição. Por mais distintas que essas posições possam parecer, o que as une é a crença na predeterminação da ética em diretrizes fixas e definidas, independentemente da vontade do sujeito singular. É tarefa adequar a vontade dele ao objetivamente válido para não se desencontrar com o próprio destino humano, posição esta, que se encontra na base das filosofias da modernidade.

A segunda posição nega, categoricamente, qualquer validade geral de máximas éticas, independentemente do fundamento que se alega para elas. Esse tipo de crença encontrou sua formulação famosa na frase de Protágoras: O homem é a medida de todas as coisas. Todos os valores são criados por seres humanos e podem ser, portanto, questionados e negados por outros homens. Sartre já alertou para a consequência dessa posição: Somos nela condenados a ser livres e a assumir a responsabilidade irrestrita dos nossos atos. Seria agir de má-fé justificá-los, apelando para autoridades ou instâncias externas a nós. Enquadra-se nessa linha o historicismo ético dos pós-estruturalistas que admitem, ao máximo, o critério da estética na constituição dos valores de um sujeito (FOUCAULT, 1986a, b, 2007, 2009). Nesse caso, o sujeito ético teria a liberdade e a tarefa de fazer de si mesmo uma obra de arte.

É grande a polêmica entre essas duas posições. A primeira acusa a segunda de promover uma decadência moral sem precedentes⁴. Não incentivando as novas gerações a empenharem-se na busca de orientações éticas válidas, essas jamais serão encontradas e aceitas. A segunda acusa a primeira de ser responsável por todo tipo de dogmatismo e violência, pois

valores supostamente válidos seriam instrumentos de poder e opressão que só aumentam o domínio e castração da liberdade humana⁵.

Detectamos uma terceira posição, identificável na história, iniciando no mais tardar com Sócrates e se prolongando até os dias atuais. Semelhante à primeira posição, nela também se crê em valores éticos válidos. Porém, não se considera possível determinar esses valores de forma objetiva, fixa e capaz de conduzir, a partir de orientações unívocas, todo agir em todas as situações humanas. Existe a verdade sobre o bem, falando em termos socráticos, mas o conhecimento absoluto sobre ele é dos deuses. Aos humanos cabe a busca dessa verdade. Nessa procura, existe a possibilidade de se aproximar sempre mais dela. A tendência é uma convergência crescente em relação aos valores éticos considerados válidos no decorrer dos caminhos daqueles que neles se envolvem na busca. A certeza sobre os avanços não é uma certeza exterior, mas íntimo-existencial. Ganha-se firmeza sobre a ética, nessa perspectiva, em processos intuitivos⁶ que podem alcançar certezas em longos processos de contemplação sobre as próprias vivências ou em *insights* instantâneos. Encontra-se o ético em cada situação específica, no momento em que se identifica, incondicionalmente, com ele. O apelo irrestrito de ser autêntico consigo em todas as ações pode ser compreendido como fé filosófica, existindo diante da transcendência (JASPERS, 1947, 1973, 1974), ou como encontro com o Tu-Eterno (BUBER, 1979). Independentemente da linguagem em que se expressam os diversos representantes dessa posição, todos pressupõem um conhecimento latente no ser humano daquilo que é ética, e tarefa humana é superar múltiplas barreiras, internas e externas, que impedem acessá-lo.

UMA VIDA NA “ESTREITA ARESTA”

Antes de adentrar no pensamento ético de Martin Buber e refletir sobre as suas consequências para as três temáticas em que a ética assume relevância no pensamento pedagógico, fornecemos algumas informações biobibliográficas do autor. Martin Buber nasceu no ano de 1878 em Viena. A separação dos seus pais, aos 3 anos de idade, o marcou profundamente, pois resultou no afastamento repentino da mãe. Foi criado pelos avós paternos num ambiente religioso judaico e erudito. Tanto a ausência não explicada da

mãe quanto o acolhimento amoroso dos avós resultou em sensibilidade de Buber pelas relações inter-humanas. Para von Zuben (1985), quando Buber analisa temas como a mística alemã, o Hassidismo, a obra de arte, o homem, a religião, a política, a violência, as experiências comunitárias no Kiboutz, a linguagem ou a educação, não há dúvida de que existe “[...] uma linha que permeia todos esses temas, circunstanciais ou não [...]” (VON ZUBEN, 1985, p. 4). A gênese dessa intuição primeira foi narrada por Buber:

A casa onde moravam meus avós tinha um grande átrio com um balcão de madeira em sua volta em cada andar. Vejo-me ainda, quando não havia completado 4 anos, em pé junto àquele balcão, na companhia de uma menina alguns anos mais velha que eu que, a pedido de minha avó, tomava conta de mim. Nós dois estávamos apoiados na balaustrada. Não me lembro do que falei de minha mãe com minha companheira. No entanto, ouço-a ainda me falar: “Não, ela não voltará jamais”. Lembro-me ter permanecido em silêncio e também não tive dúvida sobre a veracidade daquelas palavras. Elas calaram profundamente em mim, a cada ano que passava sempre mais profundamente; e aproximadamente dez anos mais tarde, comecei a perceber que ela não dizia respeito somente a minha pessoa, mas a todo ser humano. Mais tarde, a palavra “desencontro” (Vergegnung), que havia cunhado para mim, significou a falha de um encontro entre dois seres. E, quando 20 anos mais tarde reví minha mãe que tinha vindo de longe para visitar a mim, minha mulher e meus filhos, não pude fixar seus olhos, sempre surpreendentemente belos, sem ouvir ressoar em meus ouvidos esta palavra “desencontro” como endereçada a mim. Creio que tudo o que, em seguida, eu aprendi a conhecer sobre o autêntico encontro teve sua origem naquele instante, lá em cima naquele balcão (BUBER, Autobiografia: Minha mãe. apud VON ZUBEN, 1985, p. 4).

Nesse contexto, entre várias línguas modernas e antigas, Buber aprendeu profundamente o hebraico. Estudou filosofia, história da arte e da literatura, psiquiatria, língua alemã e economia nas universidades de Viena, Berlim, Leipzig e Zürich e doutorou-se, em 1904, sobre problemas da individuação em Jakob Böhme e Nikolaus Cusanus. Depois de se afastar, por um tempo, do Judaísmo, voltou a se aproximar, não na sua forma ritualística e ortodoxa, mas naquilo que nele encontrou de essencial: o diálogo vivo com Deus e a realização humana neste mundo. Nessa percepção, inspirou-se no movimento Hassídico, o qual, mesmo em declínio, ainda lhe despertava lembranças da infância. Como o Hassidismo não possuía nenhuma doutrina formada e fixada, baseava-se numa tradição oral que transmitia as experiências místico-religiosas em forma de lendas. Assim,

Buber tornou-se erudito e maior colecionador de lendas hassídicas⁸. Quando, em idade avançada, organizou seus escritos para edição da sua obra, dedicou o terceiro volume, de três, inteiramente ao Hassidismo (BUBER, 1963). O primeiro (BUBER, 1962) reuniu os escritos filosóficos que inclui, entre vários escritos filosófico-antropológicos, o livro mais famoso dele: *Eu e Tu*. Neste, afirma a centralidade da interligação do Eu com o Tu – que se encontra presente nos seres humanos, na natureza e no Tu Eterno – na existência humana, a fim de humanizar as relações com as coisas, as relações Eu-Isso. A alteridade do Tu faz o Eu reconhecer-se como Eu e encontra no “Entre” a orientação da sua vida.

No segundo volume (BUBER, 1964), encontram-se os escritos sobre a Bíblia, principalmente a hebraica. Buber, preocupado com a perda da identidade dos judeus na diáspora do iluminismo e racionalismo europeus, traduziu, junto com Franz Rosenzweig, o Antigo Testamento para o alemão, numa tentativa ímpar de conservar ao máximo a sonoridade, o ritmo e o significado original do hebraico. Os resultados desses esforços serviam de base para suas atividades, na época do nazismo, em que Buber foi o responsável nacional pela formação dos jovens e adultos judeus excluídos da educação pública, desde 1933, gerando, apesar das perseguições políticas que sofreu⁹, força de resistência interior numa época em que a exterior já era inviável para os judeus.

O envolvimento político, porém, começou mais cedo, quando, ainda estudante, se envolveu com o sionismo, no qual liderou um movimento contra as tendências de militância política radical e a favor de uma compreensão mais cultural do Judaísmo. Buber não alcançou patamares majoritários, o que motivou seu afastamento. Depois da sua mudança para a Palestina, em 1938, poucos meses antes do pogrom dos nazistas, envolveu-se na formação dos emigrantes judeus, proporcionando raízes culturais comuns. Posteriormente à guerra de 1956, Buber engajou-se, incansavelmente, mesmo com sucesso restrito, em prol de uma convivência pacífica entre judeus e palestinos. A sua Cátedra em Sociologia¹⁰, na Universidade de Jerusalém, permitiu a sistematização e maior fundamentação da sua posição política e visão da sociedade que perseguiu desde jovem. Avesso a um Estado central e regulador, independente da orientação política, bem como às tendências radicais do anarquismo, acreditou na possibilidade de uma organização política e econômica fundada na livre associação de comunidades com

características internas socialistas, baseadas e inspiradas em interligações Eu-Tu. Nas palavras de Michael Löwy (2009, p. 74), “Buber fez uma contribuição admirável à utopia socialista, quer dizer, ao sonho de uma sociedade livre, igualitária e fraterna, livre de dominação e exploração.”.

Por isso mesmo, as ideias de Buber são atípicas, “porque são raros na história do pensamento humano, exemplos da influência marcante de uma intuição emanada da existência concreta sobre a característica do pensamento do próprio autor” (VON ZUBEN, 1985, p. 7). A chave movente do seu pensamento acompanha as tensões vividas em toda a sua vida. Buber transpõe, assim, a experiência de estar em uma “estreita aresta”, exprimindo com isso que ele se colocava não sobre um plano absoluto, mas sobre um “rochedo entre abismos”, sem as certezas de uma ciência enunciável (VON ZUBEN, 1985, p. 8). Como consequência, a filosofia emerge para Buber sob o signo de uma “irrupção catastrófica” (VON ZUBEN, 1985, p. 9), rompendo o caráter de continuidade de sua formação e levando a uma tensão entre o conforto intelectual e a busca constante.

ÉTICA E EDUCAÇÃO NOS CAMINHOS BUBERIANOS

Como não podemos esperar do nosso pensador uma doutrina fixa, precisamos verificar como é possível abordar a temática da ética ligada às questões educacionais. É consenso entre os estudiosos¹¹ da filosofia de Buber que a fonte das nossas ações éticas é, para ele, a relação dialógica, o encontro entre Eu e Tu. Trata-se de uma relação em que o Tu não é objeto em nenhum sentido para o Eu, mas pura presença, que revela alteridade e o ser absolutamente próprio de cada um dos dois. A descrição de um evento desses escapa dos limites da nossa linguagem, porém a vivência dele, sempre fugaz, repercute profundamente, tornando-se base do humano em nós. Podemos entender a obra filosófica de Buber como sequência de tentativas de explicitar algo que só se tem noção a partir da vivência própria da relação Eu-Tu. Em vez de acrescentar mais uma tentativa de descrever o que é, em princípio, indescritível, procuramos outra forma de aproximação.

Na discussão em torno da ética, tornou-se até uma forma comum não descrevê-la propriamente, mas indicar procedimentos que nos aproximam dela. Penso na ação comunicativa de Habermas (1983, 1984, 2000),

nos processos dialógico-argumentativos de Perelman (1996a, b) ou nas tecnologias de si em Foucault (2007). Buber nos apresenta algo da mesma ordem no seu livro “O Caminho do Homem Segundo o Hassidismo”. Estudioso das lendas hassídicas, ele escolheu seis lendas que considerou de fundamental importância na orientação dos hassid, que são os seguidores do Hassidismo, movimento religioso judeu liderado por grandes personagens místico-espirituais, iniciado pelo Baal Chem Tov (SCHOLEM, 1995). Encontramos, nessas lendas, as questões básicas envolvendo a ética nas tarefas formativas do homem, tendo em vista a preparação educativa para poder viver em comunidade verdadeira, na perspectiva socialista de Buber.

Propomos, neste trabalho, uma tentativa de interpretação desse escrito de Buber, abstraindo o contexto hassídico¹², indo direto às questões éticas embutidas nas lendas, refletindo sobre seu pressuposto, e consequências para as três temáticas da área educacional. O que se perde nesse tipo de abordagem, em termos de riqueza cultural e literária, é compensado em reflexões teórico-filosóficas. Mantivemos, na nossa apresentação, os títulos originais que Buber atribuiu às lendas apresentadas.

AUTOCONTEMPLAÇÃO

Para Buber, o caminho do homem inicia com a autocontemplação. Ele fundamenta a sua visão da autocontemplação em alguns pressupostos antropológicos. O primeiro supõe que existe no ser humano um senso em relação ao seu destino, ao caminho que ele deve tomar na vida. São inúmeros os relatos de pessoas que, em determinadas fases da vida, sentiram-se perdidas, fora do próprio caminho, enquanto em outras, ao inverso, acharam-se, adquiriram certeza de si e do que fazer na vida. É como se existisse um projeto da própria vida que solicita a nossa adesão e que se pode manter despercebido por longos períodos. Vislumbrando algo dele, temos a possibilidade de rejeitá-lo antes de conhecê-lo mais de perto ou podemos ir ao encontro dele, desenvolvendo-o sempre mais, adquirindo certeza sobre ele, à medida que nos comprometemos de fato com esse projeto. O segundo pressuposto antropológico consiste, exatamente, na tendência do ser humano de fugir desse projeto e negar a existência dele, seguindo os impulsos momentâneos que nos seduzem permanentemente ou às vezes

cedendo, às vezes aderindo voluntariamente a expectativas, solicitações ou pressões externas, sejam elas familiares, sociais, políticas ou econômicas.

A autocontemplação localiza-se, exatamente, no conflito entre essas duas tendências, e Buber sabe bem que a força dos dois lados é desigual. A tendência a negar a responsabilidade pela própria vida é maior e fala mais alto. Cedendo uma vez a essa tendência, instala-se um mecanismo que reforça e a realimenta sempre mais. Para fazer algo que vai de encontro ao que sentimos intimamente como nosso destino, precisamos nos esconder de nós mesmos. A fim de não precisar justificar-se diante de si mesmo, procura-se sempre mais desculpas para escapar da responsabilidade pela própria vida e “[...] a própria existência será construída como aparato de esconde-esconde” (BUBER, 1962, p. 717)¹³. Nessa atitude, o homem “[...] se enreda sempre mais e mais nas suas inversões. Cria-se uma situação nova, que se torna a cada dia mais questionável, passando-se de esconderijo em esconderijo [...]” (p. 717). A única forma de superar esse redemoinho de equívocos sobre si mesmo é a autocontemplação.

Certamente, também existe algo nele [no homem], que está à procura dele, bem que ele [o homem com suas atitudes adversas] torna sempre mais difícil, para esse algo, fazer com que ele [o homem] se encontre [...] (BUBER, 1962, p. 117).

Buber caracteriza esse algo como “voz de um silêncio flutuante” (p. 717). Quer dizer: “é fácil ignorá-la” (p. 717).

Enquanto isso acontece, a vida do homem não se torna *caminho*. Mesmo que o homem tenha tanto sucesso, goze tantos prazeres, alcance tanto poder, consiga feitos gigantescos: sua vida permanece sem caminho, enquanto ele não se entrega à voz [...] (BUBER, 1962, p. 717).

Tarefa da autocontemplação, nesse caso, é descobrir, onde se silenciou a voz interior, o que levou a não escutá-la, que mecanismos foram utilizados para gerar um labirinto de esconderijos, quais as vulnerabilidades diante de apelos imediatistas, quais os medos que levaram a ceder a pressões exteriores. Buber não acredita que tudo isso se resolva numa única contemplação. Ao contrário, a autocontemplação tem que se tornar uma atitude a ser retornada sempre. “A autocontemplação decisiva é o início do caminho do homem, sempre de novo o início do caminho humano [...]” (p. 117).

Aderindo aos pressupostos antropológicos mencionados, a autocontemplação revela-se temática central, tanto para a educação ética quanto para a ética pedagógica. Obviamente, uma prática constante de autorreflexão do educador é pressuposto para qualquer iniciativa de motivar o educando a deixar a autocontemplação assumir um lugar significativo na sua vida. Faz parte da formação do educador, sob essa perspectiva, fundamentar sua formação profissional na formação humana, adquirindo conhecimento e experiência própria com as duas tendências: a de aprender a escutar a voz sutil da nossa autorrealização no caminho destinado a nós, e a de identificar as múltiplas forças contrárias (cf. BUBER, 1973) que facilmente se sobrepõem a ela.

Porém, não basta identificar o conflito. Ele tem que desenvolver a força de vontade e as habilidades necessárias para fazer a voz, quase que silenciosa, atuar mais forte do que os apelos gritantes ao seu contrário. Para Buber, essa é a situação dos homens sempre (BUBER, 1973, p. 117). É humanamente impossível evitar que os nossos educandos resistam aos apelos desviantes. Fatalmente, eles vão criar os próprios esconderijos e se enredar neles, mantendo-se reféns. A tarefa do educador é, nesse caso, buscar as formas adequadas em que ele os confronta com a própria situação. Só no momento em que o apelo de educador para uma autocontemplação toca o aluno no seu íntimo faz sentido auxiliá-lo na análise dos seus descaminhos e fortalecê-lo a seguir o próprio caminho. Nesse caso, ele dispõe de condições para distinguir entre seu caminho e os desvios, com convicção própria. Pode-se argumentar que isso é uma tarefa educacional quase impossível de cumprir. É, de fato, irrealizável para o educador sem prática de autocontemplação, que nunca se propôs tal tarefa. Pode ser que os que abraçam essa tarefa não consigam atingir a meta, pois o educador não tem como fazer alguém se deixar tocar no coração. É uma postura de abertura que depende do educando. Porém, os momentos de êxito são de inestimável valor e pressuposto indispensável para constituir uma comunidade, baseada em sujeitos que buscam vivenciar nela a própria identidade.

O CAMINHO ESPECÍFICO

Buber levanta, nesse segundo item, mais um pressuposto antropológico de relevância significativa para a discussão filosófica atual. Enquadra-se na temática diferença e igualdade do ser humano. A ênfase em

Buber é inegável: “Com cada homem está sendo colocado algo de novo no mundo, algo primário, algo único [...]” (p. 719). Quer dizer, os seres humanos são fundamentalmente diferentes. Cada um possui características próprias, capacidades específicas, e a tarefa é “aperfeiçoá-las neste mundo” (p. 720). “É atribuição de cada um, desenvolver e colocar em prática, antes de tudo, aquilo que traz consigo de único e singular.” (p. 720). A importância que Buber deposita na individualidade não tem nada a ver com individualismo. É um equívoco profundo decretar a igualdade dos seres humanos para combater as atitudes egocêntricas e egoístas que atribuímos ao individualismo. Da mesma forma, a afirmação de que todos os homens são diferentes não pode ser usada para justificar as desigualdades geradas, principalmente, pelas relações econômico-político-sociais em que vivemos¹⁴, bem como as de raça, gênero, crença ou etnia. Todos os homens são iguais em termos de dignidade humana e na tarefa de realizar plenamente o que tem de único neles. Para Buber, é “[...] na diferença das suas características e suas inclinações que se encontra a grande chance do gênero humano” (p. 720). Encontrar o específico, o singular em si é, portanto, resultado de um esforço prolongado da autocontemplação, direcionando a própria inclinação “[...] do ocasional para o necessário, do relativo para o absoluto [...]” (p. 721), guiada pela questão: O que é o indispensável e o incondicional da sua própria realização?

Essas afirmações de Buber representam um desafio enorme para o pensamento pedagógico, principalmente numa sociedade massificada como a nossa, com ênfase em valores de eficácia, eficiência e produtividade. A educação ideal é aquela que pode ser aplicada por qualquer um a todos, de forma simples e rápida, com resultados esperados, sólidos e garantidos. Reconhecendo a singularidade e unicidade de cada um, não se admite um modelo pedagógico válido para todos, um ideal único a seguir, uma metodologia generalizada. O que vale na vida da pessoa não é seguir um modelo ou ideal, por mais grandioso que seja (cf. p. 719). O contabilizado é o que “[...] nós conseguimos por causa da nossa maneira de fazer, por nossa força.” (p. 719).

O educador, nesse caso, tem que ter em vista tanto a capacidade do seu educando quanto a sua força quando propõe ou avalia tarefas do seu educando. Solicitar seguir e imitar um exemplo ou ideal não faz o menor sentido, pois jamais alguém consegue imitar outra pessoa ou uma abstração,

e nessa tentativa, com certeza, deixará de realizar o que traz em termos de potencial próprio. Isso não significa que devemos desprezar os ideais ou feitos dos grandes homens em benefício da humanidade. Ao contrário: “[...] devemos venerá-los, aprender deles, mas não imitá-los [...]” (p. 719). Isso vale, da mesma forma, para os educadores. Podemos e devemos aprender de todos os grandes educadores e suas ideias, mas não faz o menor sentido querer ser igual a Sócrates, Rousseau, Pestalozzi, Montessori, Dewey, Makarenko, Paulo Freire ou qualquer outro. Se o educador não atua a partir daquilo que ele traz de específico na sua essência, seu agir se reduz a algo mecânico, externo, que só repercute, enquanto tal, no seu educando. Anuncia-se, nesse segundo item, também, uma orientação para a ética na comunidade dos educadores. Consciente de que cada educador deverá educar de forma genuína só no momento em que ele atua, a partir daquilo que é específico dele. O ideal de comunidade educativa não pode resultar em um projeto de ações uniformes de todos os membros. Trata-se de um equívoco escantear ou até excluir membros de uma comunidade educativa, somente por ser e agir diferente dos demais. O que importa é se a pessoa contribui positivamente ou não na educação dos seus educandos. A diversificação baseada na autenticidade dos membros de uma comunidade incrementa sua força criativa. A padronização de comportamentos abafa essa força e gera atitudes estereotipadas e estéreis.

DETERMINAÇÃO

A palavra determinação, por si, poderia levar a uma compreensão comum na nossa sociedade. O ideal é propor-se uma meta bastante elevada e entrar numa luta de “vale-tudo” para alcançá-la. As estrelas midiáticas, boa parte dos mais bem-sucedidos políticos e executivos na economia e, também, alguns dos renomados acadêmicos e cientistas são exemplos desse tipo de determinação. Para Buber, não é ponto crucial se os nossos feitos são grandiosos. O que importa é a nossa preparação para as tarefas que propomos a nós mesmos. A pergunta central é se estamos aptos para que uma obra nossa contribua para o avanço do nosso caminho. No linguajar de Buber, tudo depende de se a nossa alma está suficientemente unificada para cumprir uma determinada tarefa (cf. p. 724). Sabemos que esse não

é o caso quando, durante a execução da tarefa, entramos em estados de insegurança, em dúvidas se as nossas forças são o suficiente, se devemos desistir ou não, enfim, em atitudes de zigue-zague (cf. p. 724).

Mesmo a pessoa que, apesar de todas as dificuldades, alcança a meta proposta, não se beneficia com isso em relação ao caminho dela. Fatalmente, gera uma falsa imagem para si e para os outros, esquece a sinuosidade e se considera superior, por causa da meta alcançada. Facilmente, observa-se esse fato em meios acadêmicos. Os que alcançam um grau acadêmico, seguros e cientes da própria capacidade, não fazem do título testemunho de superioridade, continuam se baseando nas próprias forças consolidadas. Não é o mesmo caso dos que se titularam “aos trancos e barrancos”. Em algumas pessoas, até parece fazer parte da personalidade agir, frequentemente, de forma insegura em várias áreas da sua vida. Buber não acredita que isso seja uma “condenação”. Ele defende “[...] a doutrina de que o homem é capaz de unificar a sua alma [...]” (p. 724). Ele acredita que “o mais íntimo da alma”, mesmo de uma pessoa com alma complicada, múltipla e contraditória, “[...] é capaz de atuar nela, de modificá-la, de interligar as forças que comandam umas às outras, difundir os elementos divergentes, unificá-los [...]” (p. 724). A avaliação cuidadosa do estado em que alguém se encontra é de fundamental importância, pois “[...] uma tal unificação [da alma] tem que ser realizada, *antes* que um homem enfrente uma obra extraordinária” (p. 725). “No meio da obra, não se consegue a unificação [...]” (p. 725). Da mesma forma que obras realizadas, mesmo com sucesso, mas sem alma unificada, desviam do caminho, as feitas com alma unificada fortalecem o homem para avançar nele. Importante é escolher, exatamente, o tipo de tarefa para a qual a nossa alma é unificada o suficiente.

Refletindo a dimensão pedagógica dessa explanação, podemos enxergar na unificação da alma um pressuposto indispensável para o agir ético do nosso educando. Em todas as situações nas quais somos chamados a agir de forma ética, agitamos as nossas divergências e contradições entre as nossas forças interiores. Tudo depende da nossa capacidade de unificar as diversas inclinações em prol da realização daquilo que identificamos como ético e de sustentar essa união com sempre mais habilidade e leveza. A única forma segura de conseguir isso é a adequação das tarefas que o educando se propõe ao estado de unificação da sua alma. Naturalmente, pensamos

no processo educativo, naquelas tarefas que o educador propôs. Porém, as tarefas que o educando só assume externamente, cumprindo obrigações com as quais não se identifica, não contribuem necessariamente para a unificação da sua alma. O que importa de verdade no processo educacional são as motivações primárias, em que o educando identifica a tarefa como algo do seu interesse. São os desafios assumidos como próprios pelo educando que urgem passar pelo crivo da questão: a minha alma está preparada o suficiente? Não é o educador que pode responder a essa pergunta, em última instância. É óbvio que, em educandos de menor idade, a participação do educador pode e deve assumir um peso maior. A tarefa no decorrer do processo, portanto, é delegar essa responsabilidade, por inteiro, ao educando. Dessa maneira, ele deve estar atento ao caminho e chamar a atenção quando as obras ultrapassam a capacidade da alma do educando. A postura ética do educador, nesse sentido, é a de assumir o papel de guarda da unificação da alma - corpo e espírito - dos seus discípulos.

Podemos extrair mais uma conclusão das afirmações de Buber, se pensarmos na vigilância do educador sobre a sua própria determinação. Se ele observa na sua prática pedagógica uma atitude de zigue-zague, tem que reconhecer que a sua alma não é suficientemente unificada para assumir a tarefa pedagógica. Buber não admite as desculpas comuns que os pedagogos alegam para justificar a indeterminação da sua atuação, atribuindo a condições externas a eles. Sem dúvida, o educador tem que contar com contratempos baseados nessas condições e se empenhar na sua melhora. A responsabilidade intransponível, porém, encontra-se na tarefa de unificar a própria alma para as tarefas pedagógicas que ele escolhe e de alcançar o reconhecimento dos educandos a partir da sua tranquilidade e determinação. O mesmo vale para a convivência na comunidade dos educadores. É difícil, às vezes inviável, colaborar com pessoas sem determinação, com comportamentos que seguem em zigue-zague. Além das dificuldades que esses educadores geram para os próprios educandos, são fonte constante de conflitos no interior da comunidade dos educadores, que podem repercutir de forma bastante nociva nas tarefas pedagógicas. Apresenta-se, na comunidade, além da incumbência de cada um cuidar da sua unificação, a de prestar ajuda, nesse propósito, aos demais educadores.

COMEÇAR CONSIGO

Sob esse título, Buber trata a temática dos conflitos entre os humanos. Procurar a origem dos conflitos entre os homens está sendo apontado aqui como um dos mais profundos e difíceis problemas da nossa vida (cf. p. 728). Normalmente, para se explicar um conflito, as múltiplas motivações das pessoas envolvidas e as circunstâncias externas da situação são analisadas até o ponto que a consciência as alcança. Alguns tentam chegar a soluções via análise, inclusive aos aspectos inconscientes. Buber concorda, no sentido de que uma problemática externa se explica a partir de uma interna, mas se distingue dessa posição em uma questão de princípio e um aspecto prático. A diferença de princípio consiste no fato de que Buber, na sua análise, “[...] não parte de complicações parciais da alma, mas intenciona o homem inteiro [...]” (p. 728). Sem perder algum fenômeno da alma de vista e sem fazer de um deles o centro das explicações, precisa-se enxergar a ligação vital de todos. Somente a captação do homem em sua totalidade abre o caminho

[...] para uma verdadeira transformação, para uma verdadeira cura, primeiramente do homem singular e em seguida a relação dele com seus próximos [...]. [...] A diferença prática consiste no fato de que o homem, aqui, não está sendo tratado enquanto objeto de análise, mas ele está sendo chamado a ‘criar a ordem por dentro de si’. (BUBER, 1973, p. 728).

O caminho indicado é este: perceber que o conflito entre ele e o outro tem origem nele mesmo, procurar superar o conflito interior e começar novas relações com os próximos, agora como homem “transformado, pacificado” (p. 729). O homem, naturalmente, foge desse caminho com a observação de que esse caminho tem que ser exigido também dos outros, igualmente envolvidos no conflito. Buber opõe-se a essa atitude que enxerga o homem somente como indivíduo, opondo-se a indivíduos, e não como pessoa, cuja característica principal é a de que sua transformação contribui para a transformação do mundo.

Tudo depende, unicamente, de começar consigo mesmo, e nesse momento não preciso me preocupar com nada no mundo a não ser com esse meu começo. Qualquer outro posicionamento me desvia do meu começo, enfraquece a minha iniciativa em prol dele, boicota por inteiro o ousado e grandioso empreendimento. (BUBER, 1973, p. 729).

Além da insistência no princípio de precisar começar consigo, Buber indica a origem do conflito interno que causa os externos: o conflito entre os “três princípios na essência e na vida do homem” (p. 729), o princípio do pensamento, da palavra e da ação.

A origem de todos os conflitos entre mim e os meus próximos é que não falo o que penso e não faço o que falo. Por isso, a situação entre mim e o outro sempre se torna mais confusa, mais envenenada, e, por causa da minha desagregação interior não sou mais capaz de vencê-la; tornei-me, apesar de todas as ilusões criadas sobre mim, escravo indolente dela. (BUBER, 1973, p. 729).

Retornando à reflexão para o tema da ética pedagógica, temos que perguntar o que significa, para o educador, determinar a sua prática a partir de uma ordem interior que sincroniza pensamento, palavra e ação. A importância dessa sintonia evidencia-se quando olhamos as denúncias da falta dela na prática pedagógica. Difícil é encontrar uma pesquisa educacional que analise a prática pedagógica e que não, de uma ou de outra forma, revele que o educador não fala, no ato pedagógico, o que pensa na teoria e não faz na prática aquilo que fala ou pensa. Podemos, talvez, afirmar que a falta de concordância entre teoria e prática é o conflito fundamental da Educação.

Aprofundando essa perspectiva de Buber, percebemos que a falta de coerência aparece como problema de ética profissional. Os fracassos da própria prática são, frequentemente, atribuídos a supostas falhas da teoria. Adere-se, sempre superficialmente, às teorias da moda na área educacional ou nas áreas afins, e, quando se fracassa na prática, culpam-se as instâncias que as propuseram, sem jamais voltar a atenção para si próprio e para sua contribuição no conflito gerado. Como em todos os demais conflitos, não é diferente entre os educadores: a primeira tentativa é procurar a culpa do conflito nas circunstâncias e nos outros. O mais difícil é questionar a si mesmo até que ponto mergulhei de fato numa teoria educacional, se eu mesmo me identifico e em que medida me comprometo e a sigo, efetivamente. O caminho que Buber propõe, certamente, é bastante impopular e aparentemente humilhante (cf. p. 728). Cada educador tem que começar consigo. Não é de se esperar que o educador que ainda não se pacificou interiormente vá ajudar o educando a começar consigo, ou seja, tomar uma atitude que, afinal, choca-se frontalmente com o senso comum, num

mundo orientado pela competição e consumo. É óbvio, que o “começar consigo” também é a orientação buberiana nos conflitos que surgem na comunidade dos educadores.

NÃO SE OCUPAR CONSIGO

Neste item, Buber discorre sobre um desvio, provavelmente o mais comum, no caminho do homem. Ele oferece uma orientação da direção do caminho. Essa direção, inicialmente, volta-se quase que naturalmente para nós mesmos. Porém, não é essa a direção que a nossa vida deve tomar. A atribuição mais importante na vida humana é a realização das nossas tarefas no mundo. Podemos até pensar que a autocontemplação, o esforço para encontrar o próprio caminho, a luta pela determinação e o desempenho em prol da unificação do nosso interior seriam passos para beneficiar a nós mesmos, no sentido de considerar nosso maior objetivo o cuidado com nós próprios.

Buber discorda determinadamente. É o mundo em que vivemos que conclama a nossa intervenção, para aperfeiçoá-la, para diminuir o sofrimento naquilo que está em nossas mãos, para cuidar dos desprotegidos, para gerar condições melhores para a convivência humana (cf. p. 731). Mesmo nas pessoas que se envolvem com enorme desempenho nessas tarefas, não temos a garantia de que nelas o seu cumprimento seja a motivação primária. Buber nos lembra da atitude comum em determinadas religiões, em que tudo o que se faz de benefício no mundo tem a própria bem-aventurança na eternidade como meta superior. Por mais nobres que pareçam, essas pessoas, em última instância, têm a si mesmas em mente.

Bem que cada [pessoa] deve se conhecer, purificar-se, tornar-se perfeita, não por causa de si mesma, não por causa da sua felicidade terrena, bem como não para alcançar sua bem-aventurança celestial, mas por causa da obra que tem que realizar no mundo [...]. Deve esquecer-se a si mesmo e ter o mundo em mente. (BUBER, 1973, p. 733).

Consequência dessa atitude desviante é o sentimento de culpa que, comumente, se instala quando fugimos das nossas tarefas no mundo. Ocupamos muito tempo com tentativas de nos livrarmos da culpa, seja

em forma de elaboração de argumentações e teorias que supostamente nos inocentam, seja em formas religiosas em que tentamos livrar-nos, via penitências, de uma esperada punição divina. Para Buber, as duas atitudes significam, além de um indício de profundo egocentrismo, uma lamentável perda de tempo. “Você não deveria se atormentar com aquilo em que errou, mas direcionar toda a força da sua alma, que está dispersando na autorrepreensão, para a atividade no mundo para o qual foi destinado [...]” (p. 731). Não se duvida aqui, que o ser humano erra e atrai culpa nesses erros. O ponto crucial é, porém, como tratar a culpa. A única atitude que ajuda, é fazer o bem futuramente. “Afastese do mal por inteiro e não se prenda nele em pensamentos, mas faça o bem. Você cometeu injustiças? Faça o que é justo, compensando-as [...]” (p. 732). Trata-se de uma opção entre duas formas distintas em que o homem pode guiar a sua vida, a “[...] do soberbo, que mesmo agindo nas formas mais elevadas só tem a si mesmo em mente, e a do humilde, que em tudo que faz tem o mundo em mente [...]” (p. 733).

O que se exige aqui do homem é a extinção radical de todas as motivações egoístas em suas formas explícitas ou veladas. A educação, proposta por Buber, rejeita com isso todas as teorias educacionais que veem na autorrealização, centrada em critérios unicamente subjetivos, o último fim das ações pedagógicas. O educador, por isso, não pode aceitar qualquer caminho do seu educando, adotado com pose de convicção. Não é questão de escolher livremente o caminho, mas de encontrá-lo. O mundo moderno, de novo, revela-se o contrário do que está intencionado na Educação, segundo Buber. Parece uma distância insuperável entre o mundo das finalidades egocêntricas e a correspondência às tarefas que o mundo objetivamente põe em nossa frente e para as quais estamos devidamente habilitados para resolver.

Agir eticamente, nesse caso, não significa apenas não fazer aquilo que prejudica os outros, mas também não deixar de atender a uma tarefa de que somos capazes de participar na melhoria do mundo. Muitas vezes, o educador enxerga bem claramente o que está sendo solicitado numa determinada situação. Por vários motivos, ele não se envolve. A análise mais apurada desses motivos revela o cunho egoísta no íntimo da maioria deles. Sentimentos de culpa e falsas formas de enfrentá-los surgem automaticamente. As consequências dessas reflexões para a ética da comunidade dos educadores

são óbvias. Se o trabalho pedagógico em conjunto está sendo minado por projetos e interesses individuais e egoístas, sua realização fatalmente está ameaçada. Por mais que se tente mascarar esses interesses, no momento em que a realização da tarefa pedagógica entra em conflito com os interesses individualistas, a dissonância se torna sempre mais nociva e, portanto, mais óbvia, por mais sofisticadas que sejam as tentativas de camuflá-la. Por outro lado, a humildade de se entregar por inteiro a um projeto pedagógico e saber colocar a si mesmo em segundo plano é uma virtude do educador, indispensável ao desenvolvimento de uma comunidade educativa atuante.

AQUI, ONDE SE ESTÁ

Buber conclui as suas orientações do caminho do homem com mais uma reflexão sobre o desejo mais íntimo do ser humano. Parece, à primeira vista, banal: os homens encontram-se à procura da realização da própria existência (*Dasein*), da verdadeira satisfação na sua vida. Porém, na prática comum não o é:

A grande maioria de nós alcança somente em raros momentos a plena consciência do fato de que não conseguimos degustar a realização da existência, de que a nossa vida não participa da verdadeira e realizada existência, como se a vida passasse à margem da existência genuína. Apesar disso, sentimos, constantemente, a sua ausência. De alguma maneira esforçamo-nos para encontrar em algum lugar, aquilo que nos falta. (BUBER, 1973, p. 736).

Buber compara a verdadeira realização da nossa existência a um tesouro que costumamos buscar num lugar distante, como algo extraordinário que temos de conquistar. Essa pretensão gera uma cegueira diante da possibilidade de encontrar a satisfação legítima da nossa vida bem próxima, nas situações corriqueiras da nossa vida.

Em algum lugar, em algum âmbito do mundo real ou do espírito, não somente onde estamos, mas aonde estamos sendo postos – exatamente aí e em nenhum outro lugar podemos encontrar o tesouro. O ambiente que experiencio como que natural, a situação que o destino me proporcionou, aquilo que vem ao meu encontro no dia a dia, as solicitações diárias, aqui se encontra a minha tarefa essencial e a realização da existência que se abre para mim. (BUBER, 1973, p. 736).

A qualidade da vida não se mede nas obras realizadas, no prestígio alcançado, na fama conquistada, mas na nossa capacidade de nos entregarmos às tarefas ao nosso redor, que exigem a nossa dedicação, que dependem de nós para serem cumpridas. Uma forma de procurar o tesouro longe demais se encontra nas religiões, que dividem o mundo em dois, um profano e um divino. Na tentativa de vivenciar, de alguma forma, o mundo divino, negligencia-se ou até se abandona a realidade que solicita a nossa atenção e dedicação. Para Buber, o mundo concreto ao nosso redor já é o mundo sagrado, não precisamos buscar outro. São exatamente as tarefas que dependem de nós e que mais ninguém é capaz de realizar, que contribuem para a plenitude da nossa existência.

Encontramos, nesse último item, o indício para a formulação mais profunda da ética pedagógica em Buber: é responsabilidade do educador educar para que o educando assuma a corresponsabilidade com a plena realização dos entes e das coisas ao seu redor. 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 Buber¹⁵, mas o alcance delas está profundamente ameaçado quando o homem não começa exatamente de onde está. E esse começo caracteriza-se por uma abertura, não somente em termos de comunicação social igualitária, sem bloqueios psicológicos, mas em termos mais profundos, por enxergar as necessidades mais íntimas do outro. Isso vale especialmente para o educador em relação ao educando¹⁶ e para ambos em relação ao mundo.

Sem dúvida, a responsabilidade pela relação pedagógica encontra-se no lado do educador. Diante dessa responsabilidade estamos tentados a afirmar que ela é uma missão pedagógica impossível de se cumprir. Como é que o educador pode captar as necessidades mais profundas do seu educando? De fato, essa exigência supõe a experiência de um encontro verdadeiro entre os homens, a relação Eu e Tu. A percepção e aceitação profunda que no encontro dialógico são mútuas entre as duas pessoas envolvidas, na relação pedagógica, porém, são unilaterais, partem do educador. Nesse sentido, Buber pode afirmar: “O educador se encontra nos dois lados da situação em comum, o educando só em um [...]” (BUBER, 1969, p. 43; cf. p. 40-42). Tudo depende, nesse caso, da capacidade do educador, de “experienciar” o

outro lado (cf. BUBER, 1969, p. 35). No seu agir pedagógico, o educador precisa estar, “[...] sem que a atuação da sua alma enfraqueça por isso, ao mesmo tempo no outro lado, na superfície da outra alma que o recebe [...]” (BUBER, 1969, p. 42). Ele precisa sentir, afinal, como repercutem seus atos na alma do educando (cf. BUBER, 1969, p. 43). Só essa postura pode conquistar a confiança do educando na atuação do educador, pois se sente compreendido, e finalmente levar o educando a compartilhar a confiança do educador no mundo: “Confiar, confiar no mundo, por causa dessa pessoa [do educador] – isto é a obra mais íntima da relação pedagógica.” (BUBER, 1969, p. 39). Para alcançar essa meta “[...] o educador não precisa ser um gênio moral [...], mas um homem inteiro, vivo, que se comunique de forma direta com seus pares: sua vivacidade reflete-se nos outros.” (BUBER, 1969, p. 66). O ato de abertura para esse tipo de relação pedagógica é responsabilidade do educador e, segundo Buber, a base última da sua ética profissional. O medo dessa abertura leva-nos a procurar a nossa realização longe do local onde estamos: em metas sociais abstratas ou em estados extáticos fora deste mundo. São evidentes as conclusões para a ética da comunidade dos educadores. Sem desenvolver uma relação dialógica com os colegas que trabalham na mesma tarefa pedagógica, em que não só as qualidades profissionais, mas a pessoa na sua íntegra assume profunda importância, não se instala uma comunidade educativa de verdade. Parte do desgaste dos professores deve-se à falta desse tipo de relacionamento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões sobre a ética e a Educação a partir da exposição do caminho do homem por Buber só podem ser, no espaço disponível neste trabalho, indicações gerais. Mesmo assim, ficou evidente que o caminho do educador significa nadar contra a corrente da sociedade em que vivemos (KURZWEIL, 1986). As tarefas educacionais definem-se a partir da tarefa que está destinada ao educando. Cabe ao educador cuidar para que o educando não perca de vista esse seu caminho individual, sendo o estímulo para a autocontemplação a medida pedagógica a ser tomada. Além disso, ele precisa estar constantemente atento em relação aos mais variados desvios do caminho do educando: não deixar que se engane com desafios que extrapolem a sua

capacidade; não se preocupar com as mudanças dos outros, mas com a sua; ajudar a resistir às ameaças do egoísmo; e, finalmente, entrar num diálogo profundo com as coisas e pessoas que vêm ao seu encontro. Esse caminho não significa, nem para o educador nem para o educando, abnegar a alegria e felicidade neste mundo, mas vivenciá-las de uma forma diferente, a partir da satisfação de contribuir na humanização do mundo. Trata-se de um caminho de máxima exigência a cada um, em prol de uma nova forma de convivência ética, condição *sine qua non* para uma sociedade transformada, apoiada na colaboração voluntária de comunidades verdadeiras, socialistas.

Essa visão da Educação e da ética tem pressupostos múltiplos: ela só faz sentido, quando supomos que cada pessoa tem seu caminho próprio, destinado a ela, que cada um é capaz, via autocontemplação, de saber sempre mais sobre si e seu caminho; de fortalecer constantemente a sua determinação; de buscar a coerência entre pensar, falar e agir; de ser humilde e se entregar às tarefas do mundo; de instalar uma relação dialógica com as pessoas e o mundo ao seu redor, afinal, quando acreditamos nesse potencial humano do homem.

Verifica-se, nesses pressupostos, que Buber não se enquadra nem nos princípios da modernidade, com primazia na razão, nem na pós-modernidade do império da vontade, como também não nas posições religiosas de cunho dogmático-impositivo. Olmedo cria para Buber uma nova categoria, a de “extramoderno” (2008, p. 288), que podemos aceitar como caracterização da distância entre as posições, mas não como impedimento de educar nos caminhos da ética buberiana em meio às turbulências criadas pelas duas modernidades e os novos fundamentalismos religiosos, seja qual for a confissão.

REFERÊNCIAS

- AGUILAR, J. M. *Síndrome de alienação paterna*: filhos manipulados por cônjuge para odiar o outro. Casal de Cambra: Caleidoscópio, 2008.
- BAUMAN, Z. *Vida em fragmentos*. Sobre a ética pós-moderna. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.
- BERGSON, H. *Cartas, Conferências e outros Escritos*. Seleção de textos de Franklin Leopoldo e Silva. São Paulo: Abril Cultural, 1984. (Os Pensadores).
- BUBER, M. *Werke*. Erster Band. Schriften zur Philosophie. Heidelberg: Kösel, Lambert Schneider, 1962.
- BUBER, M. *Werke*. dritter Band. Schriften zum Chassidismus. Heidelberg: Kösel, Lambert Schneider, 1963.
- BUBER, M. *Werke*. zweiter Band. Schriften zur Bibel. Heidelberg: Kösel, Lambert Schneider, 1964.
- BUBER, M. *Reden über Erziehung*. 9. ed. Heidelberg: Lambert Schneider, 1969.
- BUBER, M. *Das dialogische Prinzip*. 3. ed. Heidelberg: Lambert Schneider, 1973.
- BUBER, M. *Eu e Tu*. São Paulo: Cortez & Morais, 1979.
- CUNHA, M. I. *O bom professor e sua prática*. Campinas: Papirus, 1989.
- DELFIÉU, J. M. *Syndrome d'aliénation parentale*: diagnostic et prise en charge médicojuridique. Experts, Paris, n. 67, jun. 2005.
- DERRIDÁ, J. *A filosofia crítica de Kant*. Lisboa: Edições 70. 1994.
- DERRIDÁ, J. *O animal que logo sou*. São Paulo: UNESP, 2002a.
- DERRIDÁ, J. *Torres de Babel*. Belo Horizonte: UFMG, 2002b.
- DOLTO, F. *Quando os pais se separam*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1989.
- DUARTE, N. *Crítica ao Fetichismo da Individualidade*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- FOUCAULT, M. *As Palavras e as coisas*. Lisboa: Portugaláia, [s.d.].
- FOUCAULT, M. *História da loucura*. São Paulo: Perspectiva, 1978.
- FOUCAULT, M. *A Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense, 1986a.
- FOUCAULT, M. *Die Sorge um sich. Sexualität und Wahrheit 3*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1986b.
- FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1992.
- FOUCAULT, M. *Ästhetik der Existenz. Schriften zur Lebenskunst*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2007.
- FOUCAULT, M. *Hermeneutik des Subjekts*. Vorlesungen am Collège de France (1981/82). Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2009.
- FRIEDMAN, M. *Martin Buber and the Human Science*. State University of New York Press, 1996.
- FRIEDMAN, M. *Begegnung auf schmalem Pfad. Martin Buber – ein Leben*. Münster: Agenda Verlag, 1999.
- FRIEDMAN, M. *Martin Buber: the life of Dialogue*. London, New York: Routledge, 2002.
- GOERGEN, P. *Pós-modernidade, ética e educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- HABERMAS, J. *Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1983.
- HABERMAS, J. *Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1984.

- HABERMAS, J. *O Discurso Filosófica da Modernidade*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- HENRICH, Dieter. *Werke im Werden. Über die Genesis philosophischer Einsichten*. München: Beck, 2011.
- JASPERS, K. *Von der Wahrheit*. München: Pieper, 1947.
- JASPERS, K. *Der philosophische Glaube*. München: Pieper, 1974.
- JASPERS, K. *Philosophie II. Existenzzerbellung*. Berlin, Heidelberg, New York: Springer-Verlag, 1973.
- KANT, I. *Grundlegung zur Metaphysik der Sitten*. Hamburg: Felix Meiner, 1999.
- KANT, I. *Kritik der praktischen Vernunft*. Hamburg: Felix Meiner, 2003.
- KANT, I. *Kritik der reinen Vernunft*. Hamburg: Felix Meiner, 2010.
- KURZWEIL, Z. E. *Martin Bubers Erziehungslehre und die Moderne*. Zeitschrift für Pädagogik. 1968. v. 14.
- LÉVINAS, E. À propos de Buber: quelques notes. In: LÉVINAS, E. *Hors sujet*. Paris: Fata Morgana, 1987a.
- LÉVINAS, E. La pensée de Martin Buber et le judaïsme contemporain. In: LÉVINAS, E. *Hors sujet*. Paris: Fata Morgana, 1987b.
- LÉVINAS, E. Martin Buber, Gabriel Marcel et la philosophie. In: LÉVINAS, E. *Hors sujet*. Paris: Fata Morgana, 1987c.
- LÉVINAS, E. Martin Buber et la théorie de la connaissance. In: LÉVINAS, E. *Noms propres*. Paris: Fata Morgana, 1976.
- OLMEDO, A. M. *El Aro y La Trama*. Episteme, Modernidad y Pueblo. Miami: Convivium Press, 2008.
- HETTERICH, A. *Die Menschen nicht um Gott betrügen*. Vom Mehrwert christlicher Umkehr angesichts postmoderner Bußfertigkeiten. Inauguraldissertation zur Erlangung des Doktorats der Theologischen Fakultät der Albert-Ludwigs-Universität. Freiburg im Breisgau, 2007. Disponível em: <http://www.freidok.uni-freiburg.de/volltexte/3610/pdf/Dissertation_Antje_Hetterich.pdf>. Acesso em: 11/11/2011.
- LÖWY, M. *Messianismo e utopia no pensamento de Martin Buber e Erich Fromm*. WebMosaica. *Revista do Instituto Cultural Judaico Marc Chagall*, v.1, n.1, jan-jun. 2009.
- LYOTARD, J.-F. *L'enthousiasme: la critique kantienne de l'histoire*. Paris: Galilée, 1986.
- LYOTARD, J.-F. *O pós-moderno explicado às crianças*. Lisboa: Dom Quixote, 1987.
- LYOTARD, J.-F. *A condição pós-moderna*. Lisboa: Gradiva, 1989.
- NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de Professores*. Portugal: Porto, 1995.
- OLIVEIRA, R. J. Ética e Educação. A formação do homem no contexto de crise da razão. *Revista Brasileira de Educação*. n. 2, maio-ago. 1996.
- PERELMAN, C. *Tratado de argumentação*. São Paulo: Martins Fontes, 1996a.
- PERELMAN, C. *O império retórico: Retórica e argumentação*. Porto: Edições Asa, 1996b.
- RIOS, T. A. *Ética e Competência*. São Paulo: Cortez, 2006. (Coleção Questões da Nossa Época, 16).
- RÖHR, F. A Ética no Pensamento de Martin Buber. ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 15., 2001, Maranhão. *Anais...* Maranhão: EPENN, 2001a, p. 1-17. CD-ROM.

- RÖHR, F. O Caminho do Homem Segundo a Doutrina Hassídica, por Martin Buber – uma Contribuição à Educação Espiritual. REUNIÃO DA ANPED, 24., 2001, Caxambu. *Anais...* Rio de Janeiro: Anped, 2001b. p. 1-16. CD-ROM.
- SANTIAGO, M. B. N. *Diálogo e Educação: O pensamento pedagógico em Martin Buber*. 2008. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2008.
- SCHOLEM, G. *O Golem, Benjamin, Buber e outros justos: judaica I*. São Paulo: Perspectiva, 1994.
- SCHOLEM, G. *As grandes correntes da mística judaica*. São Paulo: Perspectiva, 1995.
- SCHOLEM, G. *A cabaça e seu simbolismo*. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- TARDIF, M. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- VON ZUBEN, N. A. *Martin Buber: Cumplicidade e Diálogo*. Bauru: EDUSC, 2003.
- VON ZUBEN, N. A. Introdução e Notas do Tradutor. In: BUBER, M. *Eu e Tu*. Rio de Janeiro: Centauro, 2008.
- VON ZUBEN, N. A. *Martin Buber e a Nostalgia de um Mundo Novo*. Revista Reflexão, Campinas, n. 32, maio/ago. 1985.

NOTAS

- ¹ Questões enfrentadas no cotidiano, como pais em conflito conjugal ou em situação de divórcio que coagem as crianças para tomar partido pelo próprio lado; professores com longa “experiência” que boicotam iniciativas inovadoras dos novatos, por medo de mudanças ou maior engajamento, comumente, ficam restritas a certo número de estudos da psicologia, ligados ao problema dos danos nos filhos (cf. DOLTO, 1989; DELFIEU, 2005; AGUILAR, 2008), ou localizam-se mais na área da Prática Pedagógica do que na Filosofia da Educação (ver CUNHA, 1989; NÓVOA, 1995; TARDIF, 2002; RIOS, 2006).
- ² O pesquisador que mais se engajou na disseminação dos pensamentos de Buber na Educação brasileira foi Newton Aquiles von Zuben (2008, 2003). Ver também: Santiago (2008), Röhr (2001a, b).
- ³ Talvez, por isso, como diz von Zuben (1985), o mundo atual o desconheça ou até mesmo “[...] tenham receio de se comprometer com um pensamento e com reflexões, cujas exigências obrigam a tão grande risco, tanto ao nível ético quanto ao nível social e político.” (p. 6).
- ⁴ Uma crítica severa da pós-modernidade, na perspectiva católica, encontra-se na tese de Hetterich (2007). As críticas de Goergen (2001) e Oliveira (1996), orientados na Teoria Crítica, principalmente em Habermas, são mais moderadas e reconhecem aspectos de análise pertinentes ao nosso tempo. Críticas marxistas encontram-se em Duarte (2004).
- ⁵ Entre os principais críticos da modernidade estão Foucault (1978, 1987, 1992), Lyotard (1986, 1987, 1989) e Derridá (1994, 2002a, b).
- ⁶ A importância da intuição no processo de filosofar, banida da filosofia por Immanuel Kant (2010), foi recuperada por Henry Bergson (1984) e retomada, atualmente, por Dieter Henrich (2011, p. 82-84), que detecta até o momento intuitivo na constituição da filosofia de Kant.

⁷ A mais completa e confiável biografia de Buber - em que estamos nos apoiando - é de Maurice Friedman (1999).

⁸ Outro estudioso importante do Hassidismo foi Gershom Scholem (1975, 1994, 2004).

⁹ Buber antecipou-se à expulsão da Universidade de Frankfurt, onde lecionava Religião e Ética Judaica, com um pedido de demissão. Teve sua casa revistada, algumas vezes, e foi proibido de falar em público por várias épocas (FRIEDMAN, 1999).

¹⁰ Não concederam a Buber uma Cátedra em Teologia ou Filosofia, por não ser considerado um judeu confiável em relação à ritualística e ortodoxia (FRIEDMAN, 1999).

¹¹ Só para mencionar alguns dos mais importantes: von Zuben (1979, 2003), Friedman (1996, 1999, 2002), Levinas (1976, 1987a, b, 1987c), Santiago (2008).

¹² Pode-se, equivocadamente, alegar que esse procedimento descaracteriza o fundamento do pensamento buberiano. Porém, tendo em vista que Buber apresenta seu pensamento filosófico-antropológico em vários escritos, sem recorrer a pressupostos religiosos (BUBER, 1962), sentimo-nos apoiados pelo próprio autor na nossa perspectiva de interpretação.

¹³ Identificamos citações dessa obra, em seguida, unicamente com o número da página. A tradução do alemão para o português é da nossa responsabilidade.

¹⁴ Poucos atentam para o fato de que a igualdade nunca foi alcançada, por mais duras e controladas que sejam as tentativas de instaurá-la.

¹⁵ Só lembramos que Buber foi, entre outros, prestigiado com o prêmio de paz das editoras alemãs e com o prêmio Erasmo de Roterdã, por seu engajamento em prol dessas metas.

¹⁶ cf. Buber (1969), principalmente a primeira conferência.

Recebido: 21/11/2011

Aprovado: 02/04/2012

Contato:

Universidade Federal de Pernambuco
Departamento de Fundamentos Sócio-Filosóficos da Educação
Av. da Arquitetura, s/n
Cidade Universitária
CEP 50740-550
Recife, PE
Brasil