

FORMAÇÃO E DIÁLOGO NOS *DISCURSOS* DE MARTIN BUBER

SANTIAGO, Maria Betânia – UFPE – E-mail: santiagocosta@uol.com.br

RÖHR, Ferdinand – UFPE – E-mail: ferdinan@uol.com.br (Orientador)

GT: Filosofia da Educação

Agência: CNPq

“... não tenho ensinamentos a transmitir. Apenas aponto algo, indico algo na realidade, algo não visto ou escassamente avistado. Tomo quem me ouve pela mão e o encaminho à janela. Escancaro-a e aponto para fora. Não tenho ensinamento algum, mas conduzo um diálogo” (Buber, *De uma prestação de contas filosóficas*, 1961).

A pergunta pelo sentido do humano é aquela que assume maior relevância para o pensamento filosófico e antropológico. Trata-se de um indagar sobre as reais solicitações humanas, na busca do sentido da sua existência, a busca do sentido do ser, do sentido do sentido. Ela se constitui no grande enigma que vem “desafiando a curiosidade questionadora do homem no percurso de sua história”¹. O perguntar é o que propriamente caracteriza a realidade humana, cuja historicidade encontra-se envolta em um inegável mistério. Eis o paradoxo da existência humana que e meio a esse mistério indecifrável vê-se ante a compreensão de que a sua educação pressupõe uma visão de totalidade. Essa é a condição e tarefa de uma Filosofia da Educação que se situa no horizonte complexo das indagações mundanas.

O debate sobre a *formação humana* busca investigar as bases sobre as quais se assenta a condição humana, situando-se, portanto, no âmbito de numa antropologia existencial, na qual encontramos referências para a constituição de princípios formativos. Para isso, este trabalho toma como referência as idéias educacionais de Martin Buber em cujas reflexões ético-antropológicas reconhecemos a possibilidade de compreender o ser humano na sua historicidade, o mundo como lugar de compreensão e de realização da tão-complexa humanidade.

A filosofia de Martin Buber constitui-se, propriamente, no debruçar-se sobre o sentido do humano, que ele compreende, essencialmente, como relação com o outro, com o mundo, com o transcendente. A sua filosofia do diálogo nos permite situar a formação a partir do compromisso com o mundo no qual vivemos. Uma elaboração que, ao mesmo tempo, possibilite a incorporação dos valores concernentes ao humano e que conduza os indivíduos a se desenvolverem de maneira autônoma e autêntica.

¹ ZUBEN, 2003, p. 183.

1 – DIÁLOGO E RELAÇÃO: O SENTIDO DO HUMANO

Martin Buber tornou-se conhecido por sua *filosofia do diálogo*, sobretudo pela sua elaboração na obra *Eu e Tu*, publicado em 1923. Trata-se de uma reflexão sobre o sentido do humano, ao mesmo tempo em que é um convite a uma existência autêntica, aquela que só se expressa na vivência dialógica. O ser humano só pode ser compreendido na relação com o *outro*. Sem dúvida, o fato primordial para Buber é a relação, o diálogo; ele é a categoria existencial por excelência, aquela sobre a qual Buber procura fundar suas reflexões sobre o humano. O *diálogo* moveu a vida deste pensador judeu, sendo um elemento central a sua existência e de seu projeto filosófico.

Compreendendo a pessoa humana como ser de relação, Buber a caracteriza segundo as *palavras-princípios* que ela pronuncia – *Eu-Tu* ou *Eu-Isso*, modos de existência que refletem dois pólos da mesma humanidade e a sua *dupla atitude* face ao mundo, compreendida como posição fundamental de se colocar a qualquer dos existentes. A relação Eu-Tu, reflete a atitude do encontro com o outro, expressão do significado mais profundo da existência humana, que se revela no engajamento, na solidariedade com o mundo; reflete o comprometimento incondicional com o outro. Já o relacionamento Eu-Isso expressa o distanciamento, a objetividade; reflete a atividade do saber, do experimentar, do utilizar.

Afirmar como especificidade humana a relação Eu-Tu, não significa negar a importância do relacionamento Eu-Isso, cujo significado no campo do conhecimento objetivo, no trato com o mundo, é inegável. É uma atitude sem a qual o homem não pode viver, mas que se torna nociva quando se converte na forma preponderante de expressão humana, e engloba a totalidade da verdade, impossibilitando o emergir de respostas nos níveis mais profundos que só podem surgir dos encontros Eu-Tu.

A *relação*, que é possibilidade de um encontro dialógico sempre novo, encontra-se envolta na condição de gratuidade, que nos permite reconhecê-la em sua dinâmica de *abertura-spontaneidade*. Como Buber afirma: “O Tu encontra-se comigo por graça; não é através de uma procura que é encontrado. Mas endereçar-lhe a palavra-princípio é um ato do meu ser, meu ato assencial”². Isso significa que o esforço para atingi-lo não garante a sua consecução, embora que, sem essa disposição, dificilmente poder-se-ia falar de encontro. Assim, embora seja por minha espontânea vontade que eu entre em

² BUBER, 1979, p. 12.

relação com um tu, realizando assim o ato próprio do meu ser, o encontro não é feito ou decidido por mim. Ele resulta da pura gratuidade do existir.

A relação *Eu-Tu* não admite reservas daquele que a ela se entrega, uma vez que a “palavra-princípio só pode ser proferida pelo ser na sua totalidade”³. Pois a “a relação de um homem com o seu semelhante não envolve apenas parte do seu ser”⁴. Contudo, ela não deve ser associada a uma experiência mística, que requeira uma intuição especial, circunscrita a seres especiais, ela é uma possibilidade que se coloca a toda humanidade, sendo um encontro real, que se situa na própria vida cotidiana.

O humano é assim compreendido a partir de uma antropologia do *inter-humano*, enquanto esfera do *face-a-face*. O cerne da questão é a “esfera do *entre*, o espaço onde se realiza o diálogo, o encontro entre Eu e Tu”⁵. Não se trata de relacionamento dos homens entre si, mas de um comportamento assentado na *reciprocidade*. Tal relação se estende aos seres da natureza e aos “seres espirituais”. Contudo, é inegável que a reciprocidade encontra-se em seu sentido pleno em encontros na esfera humana, e se faz presente de maneira limitada em outras.

A existência autêntica encontra-se profundamente vinculada à relação com o *Tu Eterno*. Uma relação que se constitui no mundo, pressupondo que aquele “que verdadeiramente vai ao encontro do mundo, vai ao encontro de Deus”⁶. Uma experiência que não afasta o homem da vivência mundana, mas o compromete com a sua existência e com as dos demais entes do mundo, enquanto confirmação de significado que não podemos experimentar mística ou intelectualmente, mas só podemos acolher e viver. A expressão maior desse encontro com o Tu Eterno é a relação entre os homens, uma vez que a “relação com o ser humano é a verdadeira imagem da relação com Deus, na qual a verdadeira invocação participa da verdadeira resposta”⁷, pois só entre os homens é possível falar em reciprocidade plena.

Compreender o humano como *ser de relação* significa, por sua vez, a impossibilidade de compreendê-lo isoladamente, mas apenas na sua relação com o mundo: sua família, seu trabalho, suas responsabilidades e obrigações, experiências que nos permitem caracterizar o humano como ser essencialmente vinculado à comunidade. Segundo Buber, “Comunidade significa, aqui e agora, *multiplicidade* de pessoas, de

³ BUBER, 1979, p. 13.

⁴ BUBER, 1987, p. 88.

⁵ Ibid., p. 16.

⁶ BUBER, 1979, p. 110

⁷ Ibid., p.119.

modo que sempre seja possível para qualquer um que a ela pertença estabelecer relações autênticas, totais, sem finalidades...”⁸. O que caracteriza a comunidade são essencialmente as relações constituídas, que tem como pressupostos básicos a *imediatividade*, pela supressão de toda forma de interesse, mediações; a *totalidade* das relações, posto que a vida em comunidade envolva todo o ser e não apenas uma parte, assim como a possibilidade de um evento real, imediato está subordinada à participação com a totalidade do ser. Ela pressupõe, ainda, a superação de uma visão utilitarista, do *outro*, a partir da qual o *eu* vê o *outro* como um meio para alcançar um fim; quando o chamar o outro de *Isso* se sobrepõe ao *Tu*.

A expressão dessa vivência autêntica possível de se estabelecer entre os homens, encontra-se no conceito de *comunidade supra-social*, enquanto um evento real, imediato. Ela pressupõe que aqueles (as) que vivem esse ideal, assumam como “realidade” de sua vida, nos contextos nos quais se inserem, levando a sério “sua vida”. O reconhecimento de que o homem não pode ser compreendido fora da sua relação com o mundo, indica o desafio contínuo de estender a comunidade aos mecanismos da vida. Trata-se de uma resposta prática (dimensão ética) a tais exigências. Dessa forma, mais do que pensar em uma experiência apartada das esferas sociais, Buber se propõe a pensar na possibilidade de uma maior penetração dessas relações nessas esferas. O que significa dizer que não se trata de questões meramente especulativas, mas aquelas relativas ao modo de ser humano no mundo, compreendendo que a pergunta “*Que é o homem?*”, supõe uma resposta *prática* - dimensão que orienta o agir, como questão a ser respondida experiencialmente por pessoas.

2 – O Sentido da Formação nos *Discursos sobre Educação*

Para Buber, a educação constitui-se numa dimensão fundamental na constituição da comunidade, ao mesmo tempo ela, a comunidade, é a sua condição de possibilidade. Ele caracteriza a educação como “uma preparação para o sentido de *Comunidade*, na vida pessoal e com a vida pessoal”⁹. É a partir dessa referência que procuramos extrair os elementos que consideramos fundamentais a uma concepção de formação na filosofia de Buber. O texto que apresenta de maneira mais clara essas idéias são os *Discursos sobre educação*. Três trabalhos que versam sobre o *sentido próprio da educação*, a

⁸ BUBER, 1987, p. 87.

⁹ *Ibid.*, p. 89.

relação entre *formação e visão de mundo* a problemática da *educação do caráter*, questões fundamentais à filosofia da educação. Essas idéias, contudo, devem ser compreendidas à luz do momento histórico de sua produção, meados do século XX. Nesse conjunto de textos se delineia uma concepção de formação que se encontra indiscutivelmente ligada ao sentido da sua obra: uma ontologia da relação, fundamento de uma antropologia, que se encaminha para uma ética do inter-humano¹⁰.

A sua reflexão é orientada pela constatação das possibilidades advindas do surgimento de novos seres humanos, no reconhecimento de que a “raça humana principia em cada hora”¹¹; a cada momento surge um novo ser com uma predisposição. Contudo e sendo assim, realiza aquilo que lhe é peculiar em uma dada situação histórica; que mesmo assim, irrompe ou permite o surgimento do novo. Uma constatação que se assemelha às idéias defendidas por Arendt, no conceito de *natalidade*¹², embora que a partir de postura diferenciadas, e que se constituirá em questão fundamental: a presença do novo, de “novação” como algo que se apresente ante o surgimento de cada criança, cada ser humano que nasce.

Essa possibilidade que ocorre de forma inesgotável, e seja lá o quanto dela seja desperdiçado, é a realidade ‘criança’. Esse surgir da singularidade, que é mais do que apenas criação e nascimento; essa graça do poder começar de novo, do sempre de novo poder começar é o potencial renovador que se apresenta a cada nova geração, uma vez que a história humana requer a participação humana, posto que não se encontre pré-determinada: “A história por vir não se encontra de antemão escrita por um estilete de uma lei de percurso em um rolo de pergaminho, o qual só há que ser desenrolado; seus signos são forjados conjuntamente com as decisões imprevisíveis das gerações porvir”¹³. A inegável constatação da realidade das novas gerações impõe ao educador uma responsabilidade, uma tarefa que pode resultar em situações diferenciadas: promover a *luz no coração do agente*, ou o seu contrário.

Essas reflexões partem do reconhecimento de um *impulso de criação* não derivável de outros e que possui uma certa autonomia, que ele assume como algo inerente ao indivíduo. Trata-se de uma força propulsora, que sendo de grande relevância para a educação, não é, isoladamente, algo positivo. Ou seja, o que de significativo

¹⁰ ZUBEN, 2003, p. 88.

¹¹ BUBER, 1969, p. 11.

¹² ARENDT, 2000.

¹³ BUBER, 1969, p. 12.

podemos reconhecer, é, sobretudo, o que é possível fazer com esta força liberada, como o próprio Buber afirma:

não é à liberação de um impulso, mas sim às forças que vão ao encontro daquilo que foi liberado é que se há de atribuir a influência decisiva: às forças educacionais. Delas, de sua pureza e afetividade, de seu poder de amor e descrição depende em que ligações o elemento liberado vai agir e, com isso, o que ele se tornará¹⁴.

É nessa perspectiva que a educação assume um papel decisivo: o que de significativo ocorre no processo formativo está diretamente relacionado à ação das *forças educacionais*, na medida em que elas vão ao encontro do impulso liberado. Esse potencial, aqui denominado de *impulso*, pouco pode fazer pelo homem, que necessariamente depende do outro, o educador. É isso o que Buber parece indicar: “O impulso de criação entregue a si mesmo não leva, não pode levar a duas formações indispensáveis à edificação de uma vida humana verdadeira: a participação em uma coisa e à entrada na mutualidade”¹⁵.

Por outro lado, ainda é preciso reconhecer os limites do impulso de criação, na sua incapacidade de gerar, constituir-se na reciprocidade das relações. Para Buber, “o ser humano como autor é solitário”, por mais que a sua obra esteja dirigida ao outro e possa ser usufruída, recepcionada pelo outro. É nessa perspectiva que ele irá opor-se a uma “educação fundamentada somente na formação do impulso de criação”. Em tal processo, se “prepararia um novo, doloroso isolamento do ser humano”¹⁶.

A crítica de Buber para ser compreendida requer uma visão do quadro pedagógico de meados do século XX, embora que as suas formulações assumam uma dimensão mais ampla, sendo possível compreendê-la como o próprio sentido da formação. Trata-se de uma argumentação bastante sutil e dirigida a aspectos pouco enfatizados pela maioria dos educadores. Ela nos ajuda a compreender os complexos caminhos da educação, assim como os seus fracassos, sobretudo no que se refere ao potencial atribuído a uma educação centrada na criatividade.

Essas questões permeiam o debate pedagógico da modernidade, enquanto problematização do significado da escola nova, cujas idéias centrais encontram-se marcadas por fortes críticas. É significativa a leitura que fizeram teóricos como Adorno e Arendt, que sob diferentes perspectivas discorrem sobre os descaminhos da educação

¹⁴ BUBER, 1969, p. 16.

¹⁵ Ibidem.

¹⁶ Ibid., p. 17

e sobre suas possibilidades. Ambos os posicionamentos nos alertam sobre os limites desse quadro educacional. Adorno em seu artigo *Educação – para quê*¹⁷, coloca em evidência o conceito de *experiência*, em uma clara contraposição à escola nova, centrada nas idéias de experiência e criatividade. Afirma como tarefa pedagógica o educar para o pensar, para o desenvolvimento de uma consciência verdadeira associada à capacidade de fazer *experiências intelectuais*, à dimensão de auto-crítica a qual deve conduzir o processo formativo. Tal formação, necessariamente, deverá voltar-se para a *individualidade*. Arendt¹⁸ destaca as implicações da idéias de *natalidade*, que se refere ao fato de que as crianças nascem em um mundo que preexiste, fato que nos coloca diante da responsabilidade de introduzi-las, de acolhê-las. A responsabilidade de apresentar o mundo aos novos é o que torna a educação sempre indispensável. Contudo, a autora reconhece que estamos vivendo uma crise da cultura, uma crise da responsabilidade em assumir o evento formativo. O quadro delineado resulta da perda da autoridade, que vai se constituir em razão da própria configuração da modernidade. Ora, as semelhanças são bastante significativas, mesmo que Arendt não tenha se proposto a relacionar as suas descobertas com as idéias de Buber.

Na formulação de Buber visualizamos, ainda, alguns aspectos complexos desse caminho percorrido pela educação moderna, ao mesmo tempo em que ele indica o caminho segundo o qual a Formação pode ser compreendida. Um desses aspectos está relacionado à relação entre *formação e visão de mundo*, parte do pressuposto de uma formação assentada em visões de mundo particulares não pode cumprir o seu papel. Isso porque aquilo que verdadeiramente importa no processo formativo, aquilo que fundamenta a ação do educador é o *ponto de partida*, que Buber caracteriza como uma *realidade primordial* que não se confunde com a visão de mundo do educador, embora não possa ser compreendida sem esta. Trata-se de uma situação autêntica e uma situação originária:

Uma realidade primordial que não me abandone durante o caminho para o meu objetivo, mas que ainda que eu escolhido [o objetivo] para mim, me guie, para que eu não o confunda durante a jornada e assim erre o alvo; uma realidade primordial que me gerou e que quando eu tenho confiança nela é capaz de me sustentar, de me proteger e de me formar¹⁹.

¹⁷ ADORNO, 1995.

¹⁸ ARENDT, 2000.

¹⁹ BUBER, 1969, p. 42.

A princípio poderíamos relacionar esta realidade primordial a uma dimensão mística. Isso não deixa de ser verdade, embora o que parece inquietar nosso autor é o fato de que, frequentemente, distanciamos-nos da realidade concreta e nos orientamos por idéias constituídas nas nuvens, e que pouco tem a ver com a realidade educacional. Nessa perspectiva, é preciso mergulhar na realidade em formação, escutar as suas solicitações e buscar contribuir, não pela imposição de nossa visão de mundo, nossas teorias educacionais, mas a partir da necessidade da própria realidade. Isso significa que o formativo não se constitui a partir de princípios gerais, mas o contrário, o que é verdadeiramente determinante é a situação concreta.

É nesse sentido que o autor acentua que o trabalho de formação consiste em abrir o caminho para essa origem, para essa *realidade primordial*, posto que nela encontra-se o que verdadeiramente atua na formação dos indivíduos ou as *forças formativas*. O educador deve ser capaz de abrir o acesso a essas forças, embora ele não disponha delas. Cabe a ele guiar, apontar o caminho. Tal ênfase nesse papel de guia da ação do educador se encontra em diversos contextos da obra de Buber, e ela é aqui expressa na epígrafe deste trabalho.

É dentro desse quadro de referências, e de compreensão sobre o sentido da formação que se situa a problemática específica da *educação do caráter*, enquanto dimensão essencial ao processo formativo que abarca existência humana na sua totalidade. Buber parte de dois conceitos fundamentais: a idéia de *faticidade* e de *possibilidade*, que condensam a perspectiva segundo a qual se constituirá a ação educativa. Isso significa que o educador lidará sempre com questões relativas à condição humana do educando; aspectos que o definem, a situação à qual ele se encontra comprometido, embora não escolhida, mas que se lhe apresenta como *destino*; e, ao mesmo tempo, lida com o vir-a-ser da existência que, em meio à faticidade, vislumbra possibilidades de ser.

O sentido próprio ao processo formativo é constituído em meio aos limites que se impõem à ação do educador. O principal limite refere-se à própria disposição para o que ele denomina de *ensinar o ethos*, que não se realiza sem as freqüentes resistências: ante a percepção da intenção do educador, os educandos reagem. A partir de tal constatação Buber reconhece na *espontaneidade* uma característica e uma condição para a verdadeira vivência educativa. Como ele mesmo afirma: “Mesmo quando o aluno não percebe o objetivo tornado oculto, tal objetivo tem efeito sobre o agir do professor,

retirando-lhe a espontaneidade que é a sua força”²⁰. Ela é um fator preponderante na formação, posto que uma real influência do educador sobre os seus educandos, ocorrerá quando não houver resistência; quando o educando não se perceba educado. Isso ocorre apenas na medida em que aquele que educa o faz com a sua presença, ou seja: “quando as relações entre o professor e os alunos forem espontâneas e estes não o saibam nem o percebam. Quando ele educa, o faz com a sua existência pessoal (...)”²¹. Daí se depreende que a formação é algo que requer o envolvimento total do educador, que necessita romper com posturas impositivas ou prescritivas.

Essas considerações incidem diretamente sobre as formas de educação moral nas quais se deseja forjar o caráter através de discursos e práticas diretivas, que se estabelecem segundo um rigoroso planejamento institucional e pessoal. Em tais experiências perde-se de vista aquilo que verdadeiramente nos permite influenciar alguém: a *espontaneidade*. A formação se afasta dos esquematismos que visam a formulação de um tipo específico de humano. Pois a possibilidade de agir sobre a “totalidade do educando” se encontra na “totalidade do educador”. O estabelecimento de relações autênticas é uma condição para a formação, algo que pressupõe é a vivência da *totalidade da relação*, enquanto experiência do *Inter-humano*. Nessa perspectiva, a própria educação se compreende como *relação* “direta, isenta de propósitos, cujo fim é ela mesma”²². Educar significa a possibilidade de conduzir o educando a mudanças na sua relação com o outro, com o mundo, levando-o a pronunciar a palavra TU, que significa formar para uma existência autêntica.

Essa é uma questão bastante significativa, sobretudo em seu contexto marcado pelos programas de ensino que buscam cumprir, de maneira ordenada, rigorosamente planejada, a tarefa da formação do caráter. Mas essa é também uma questão que em muito se assemelha com a nossa realidade, onde a questão da formação ainda não se encontra resolvida, seja por sua exclusão do debate pedagógico, seja pela incapacidade de se constituir um referencial capaz de atender às questões fundamentais.

O sentido da formação que desponta da problemática da educação do caráter revela ainda outros aspectos também significativos. Buber reconhece um conjunto de elementos que atuam sobre o caráter, que se interconectam e passam a constituir essa dimensão essencial do ser humano, que resulta de experiências geradas nas mais

²⁰ BUBER, 1969, p. 55.

²¹ BUBER, 1987, p. 90.

²² Ibid., p. 93.

diversas práticas socializadoras. O educador é apenas mais um componente na vivência do educando. Ele se distingue dos demais pela presença significativa da *vontade* que orienta a sua ação de participar nesse processo e de “representar, para o que está se tornando homem, através da *consciência*, uma determinada *escolha* do ser, uma escolha do ‘certo’ daquilo que deve ser”²³. O que faz dela uma ação inegavelmente intencional.

A educação é assim compreendida como *responsabilidade* com o outro, o educando; “responsabilidade para a escolha do ser”, é um componente daquilo que chamamos *relação*. Uma relação que não se constitui por um ato impositivo, por um decreto, mas que requer abertura e tem como única via a *confiança*. É a confiança que suplanta a resistência contra o estar sendo formado e possibilita que o educando aceite o educador como pessoa²⁴. É nessa relação de confiança que se realiza a formação, na qual não cabe ao educador ditar o certo e o errado em geral, como verdade absoluta, pois não lhe cabe impor máximas orientadoras, embora que ele não deva se furtar exercer a sua autoridade, e por assumir a responsabilidade de “responder o que é o certo e o que é o errado *em uma determinada situação* [grifo nosso], isso é a sua tarefa”²⁵.

O pressuposto para essa confiança, que é a própria condição para a formação é a relação *imediatez*.

A confiança, obviamente, não se adquire quando nos esforçamos em adquiri-la, mas, sim, quando se participa de forma imediata e franca da vida das pessoas com as quais se lida – aqui, portanto, da vida do educando – e quando se toma para si a responsabilidade que daí surge²⁶.

Gratuidade e abertura, como dois pares que se complementam na relação dialógica, constituem-se em elementos essenciais na formação: “O Tu encontra-se comigo por graça; não é através da procura que é encontrado. Mas endereçar-lhe a palavra-princípio é um ato de meu ser, meu ato essencial”²⁷. A confiança que só existe no diálogo autêntico requer daquele (a) que educa essa dupla postura: de um lado o esforço de ir ao encontro do educando, e do outro reconhecer a condição de graça que permeia esse encontro.

Um dos significativos pressupostos para a relação com o Tu é a condição de imediatez, o que significa afirmar a necessidade de que “os homens se encontrem mutuamente na ação mútua, sem que algo de pessoal ou objetivo se interponha entre

²³ BUBER, 1969, p.56.

²⁴ Ibid., p.57.

²⁵ Ibidem.

²⁶ Ibid., p. 58.

²⁷ BUBER, 1979, p. 12.

eles”²⁸. Ela é compreendida longe do jogo de conceitos, na ausência de fins, avidez. Ora, no que tange a formação esses aspectos não se modificam. Pelo contrário, ela só pode ser compreendida na gratuidade da relação, na ausência de interesses. Esse aspecto torna-se relevante, sobretudo se considerarmos a defesa irrestrita de Buber à individualidade, compreendendo que as relações devem e podem se estabelecer unicamente na alteridade, na aceitação incondicional do outro como si mesmo. Sem isso, não há relação autêntica e, por conseguinte, formação autêntica.

Nessa perspectiva, é preciso considerar o papel determinante da comunidade, enquanto condição para uma educação autêntica, reconhecendo que só através da vida autêntica pode-se gerar autenticidade. Nessa perspectiva, o “espontâneo”, a “presença” é uma condição para essa verdadeira educação, uma vez que só é possível educar com a própria vida: “o indivíduo educa na medida em que está presente”. O que faz da *existência* a única via para a formação. Só as relações espontâneas entre as pessoas, entre pais e filhos, professores e alunos podem, realmente, construir a relação autêntica que caracteriza a formação. Essa caracterização é bastante significativa na medida em que aponta para o sentido e finalidade a educação: o compromisso com a formação de seres capazes de estabelecer relações autênticas. Ela pressupõe a superação de uma visão meramente adaptativa dos indivíduos às exigências sociais, e o assumir como condição básica a formação de uma consciência unificada, capaz de lidar com as situações concretas, buscando, na medida do possível, estender o sentido de comunidade às esferas sociais. É essa perspectiva que Buber anuncia quando afirma esse propósito da educação:

É para isso que a educação para a comunidade educa. Ela conduz, pois, dos contatos indiretos entre os homens, às relações diretas, dos contatos movidos por interesses para relações cujo fim são elas mesmas, pois todos os falsos relacionamentos que mencionei não acontecem somente entre os adultos, mas também entre as crianças²⁹.

Uma defesa tão enfática do *encontro*, da *confiança* no âmbito do debate sobre o formativo, é possível que imaginemos a relação pedagógica como uma experiência de harmonia, destituída de contradições ou conflitos. Muito pelo contrário, para Buber, tal mito pode ser desfeito no próprio conceito de *confiança* que “significa ruptura para fora do estado de ser (...), destruição das amarras que estão colocadas em torno de um

²⁸ BUBER, 1987, p. 88.

²⁹ Ibid., p. 93.

coração irrequieto”³⁰. Ela não se assenta na concordância incondicional, mas no reconhecimento das situações conflitantes que caracterizam a experiência educativa, e no próprio caráter educativo que os conflitos podem assumir.

A problemática da formação, compreendida a partir do debate sobre a educação do caráter, que se estabeleceu em torno do conceito de *caráter moral* de Kerschensteiner, a revela a defesa da individualidade no pensamento de Buber. Tal conceito é compreendido como uma tomada de posição especial, “ação que dá aos valores incondicionalmente válidos (grifo nosso) uma preponderância sobre todos os outros valores”³¹. A questão revela-se problemática, uma vez que parte da noção de verdade absoluta. O que Kerschensteiner denomina de *valores incondicionalmente válidos* está relacionado a “valores e normas universais que a pessoa que age conhece e reconhece”³². A fragilidade dessas idéias se expressa no próprio contexto histórico de sua elaboração, que conheceu um quadro de rejeição, de contestação a existência de valores e normas de validade universais. Para Buber, a própria idéia de universalização é, em si, problemática uma vez que se constitui como elevação à condição de universal nada mais do que os valores e normas concernentes à vida de um grupo, expressão dos interesses dele.

A questão que se evidencia, e que resulta desse quadro de prevalência do grupo, é a sobreposição do coletivo ao indivíduo. A sociedade tende a afastar-se de valores absolutos, colocando em seu lugar os interesses particulares, de determinados grupos, que são elevados à condição absoluto, a ser assumido por todos (a nação). Com isso, perde-se de vista a perspectiva da existência de valores comuns à humanidade e que, propriamente, definem o humano. Em tal contexto, torna-se bastante problemática a idéia de formação, e na especificidade desse debate histórico, de *educação do caráter*.

Paradoxalmente, o reconhecimento de valores absolutos, aqueles que se impõem sobre os interesses particulares, constituem-se unicamente pela via da aceitação individual, somente por meio dessa mediação esses valores podem se efetivar. Em nossa época o homem se vê impossibilitado de acreditar nesses valores. Buber parecia convencido da própria inutilidade de se tentar convencer a humanidade para algo que ela mesma se tornou cega. O seu irônico: “Vejam aí, os valores eternos!” parecem afirmar a impossibilidade de se tentar convencer as pessoas sobre princípios e valores

³⁰ BUBER, 1969, p. 58.

³¹ KERSCHENSTEINER apud BUBER, 1969, p. 64.

³² BUBER, 1969, p. 59.

que elas desconhecem. A problemática revela o quadro complexo segundo o qual a formação se situa, em um contexto de diluição do indivíduo, num quadro de servidão onde o coletivo se sobrepõe ao individual.

Conclui-se, a partir dessas argumentações, que o conceito de *caráter moral*, assentado na idéia de *valores incondicionalmente válidos*, erigido sobre as bases de uma filosofia moral universalizada é *inútil* à tarefa específica de educação do caráter. Mas do que isso, vê com certa desconfiança as possibilidades de uma nova formulação no seu contexto. Resta-nos a tarefa de estabelecer as bases de uma nova experiência de educação moral, embora não seja possível estabelecer um plano para essa construção.

Somente a partir de tal reconhecimento podemos compreender a necessidade e as possibilidades de uma formação. A saída para vencer a sobreposição do coletivo é, propriamente, a volta do indivíduo ao seu próprio eu. Pois, a relação com o absoluto tem como condição o voltar-se para si, assumir a sua individualidade, libertando-se “das garras afiadas do coletivismo”³³. Nesse contexto, é preciso resguardar ao indivíduo a dor da escolha sobre o seu agir. Essa é, propriamente, a tarefa atribuída ao educador, ao qual cabe essa responsabilidade de educar o indivíduo para uma vivência autêntica.

Tal pressuposto orienta a formação e requer do educador que tome como referência aqueles aspectos que constituem a experiência do *inter-humano*. É a partir dessa esfera de relações autênticas, que é possível compreender a formação. Uma vivência que não se regula por máximas, mas que reconhece no princípio da *realização*, as referências para uma conduta ética humanamente possível.

É nessa perspectiva que se compreende o conceito de *grande caráter*, formulado por Buber, como meta da formação, que “não pode ser compreendido como um sistema de máximas, nem como um sistema de hábitos”. Mas como “aquele que preenche, através de suas ações e posturas a solicitação aquilo que a própria situação solicita”³⁴. Isso não significa estar além das normas, mas que elas não podem ser assumidas como máximas, uma vez que elas têm seu lugar no âmbito do relacionamento Eu-Isso, não na esfera do inter-humano.

Uma caracterização da compreensão de Buber sobre essa formação, encontra-se em *O caminho do homem segundo o Hassismo*³⁵, onde se delineia uma via para uma postura ética em todas as situações. Os temas abordados revelam a dimensão

³³ BUBER, 1969, p. 63.

³⁴ Ibid., p. 67.

³⁵ BUBER, 1999.

pedagógica da ética e o papel do educador na construção de novas relações. Entre os aspectos abordados encontramos a questão de como educar o indivíduo para assumir as responsabilidades no mundo. Ao reconhecer a formação humana como finalidade de toda ação educativa, Buber alerta para a importância da realização da existência como possibilidade que só se encontra *no lugar onde se está*. Uma vivência concreta que se realiza nesse mundo. Além disso, há um indicativo da tarefa do educador: orientar o educando no enfrentamento das suas contradições e conflitos internos. Compreende que as mudanças no mundo dependem, também, da transformação de cada pessoa. Nesse caso, “os princípios éticos e morais devem levar em conta, para serem eficazes, a singularidade de cada situação e adaptar suas exigências às circunstâncias e contingências. O mundo real permanece como único meio que torna possível a concretização de ideais e normas morais”³⁶.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tais idéias nos auxiliam a compreender o significado da formação humana, assim como a estabelecer os parâmetros segundo os quais podemos nos orientar. A *formação*, enquanto núcleo essencial da atividade educativa pressupõe a relação dialógica, como essência humana. Nela se encontra a *orientação* para a conduta humana, mas também a possibilidade de pensar a singularidade do vivido que se expressa como *realização* na práxis existencial. É preciso reconhecer as diversas situações face as quais o indivíduo deve posicionar-se; situações em que se evidencia a necessária alteridade. O que implica no reconhecimento da *ética* na sua íntima relação com o fenômeno educacional.

A formação, assim, visa o pleno desenvolvimento da existência humana, um processo em vista da sua formação integral; uma ação capaz de auxiliar a pessoa no encontro consigo mesmo e com o outro. De tais afirmações desponta o próprio sentido que Buber atribui à formação e do caminho próprio ao educar. Na sua visão, o que educa é o espontâneo, a *presença* é uma condição fundamental para a formação. Isso implica considerar a necessidade da criação de um espaço favorável à assunção de novos valores. Não basta discursar sobre eles, é necessário garantir a sua vivência numa prática diária, que é, em si, formativa.

³⁶ ZUBEN, 2003, p. 18.

A formação mantém uma profunda ligação com a idéia de responsabilidade com a humanidade, com o mundo no qual vivemos; seja no sentido daquela que cabe ao educador, seja no que deve resultar de uma formação que visa a esse compromisso. Isso significa assumir como exigência ética a formação de pessoas capazes de pensar e de agir com consciência do seu real papel no mundo. Compreendendo que aprender a pensar não significa aprender doutrinas, regras, mas em assumir autonomamente o seu papel no mundo. Podemos assim afirmar que o que justifica e torna indispensável a formação é a necessidade que temos de construir uma comunidade ética.

É a partir da vinculação com a realidade concreta da existência humana que situamos essa concepção de formação humana. Trata-se não só de uma teoria, mas de uma *mensagem*; um convite à reflexão sobre o sentido da existência em sua plenitude. Contudo, para compreendermos o real significado da contribuição histórica de Buber, devemos nos endereçar para a epígrafe que abre este trabalho. Ela caracteriza bem o pensamento dele, assim como o sentido da sua contribuição para o debate educacional: o reconhecimento de que mesmo consciente das idéias e posturas que defendeu durante toda a sua vida, Buber não se propôs a cristalizá-las. São expressões de uma sabedoria que se reconhece como experiência do limite.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, T. W. *Educação e emancipação*. Trad. Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- BUBER, M. *Reden über Erziehung*. Verlag Lambert Schneider – Heidelber, 1969.
- _____. *Eu e Tu*. Trad. N. Aquiles von Zuben. 2ª ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- _____. *Do diálogo e do dialógico*. Trad. Marta E. de S. Queiroz e R. Weinberg. São Paulo: Editora Perspectiva, 1982.
- _____. *Sobre comunidade*. Trad. Newton Aquiles von Zuben. São Paulo: Perspectiva, 1987.
- _____. *Der Weg des Menschen nach der chassidischen*. Mit einem Nachw. von Albert Goes, 13. Aufl. Gütersloh: Gütersloher Verl.-Haus, 1999.
- ARENDT, H. *Entre o passado e o futuro*. Trad. Mauro W. B. de Almeida. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- ZUBEN, N. Aquiles von. *Martin Buber: cumplicidade e diálogo*. Bauru, SP; EDUSC, 2003.