

DIÁLOGO, CONFIANÇA E AMIZADE NA FORMAÇÃO HUMANA: APROXIMAÇÕES ENTRE MARTIN BUBER E ARISTÓTELES

Maria Betânia do Nascimento Santiago*

Resumo: O trabalho reflete sobre o sentido da *formação humana* a partir da *Filosofia do Diálogo* de Martin Buber tomando como referência os *Discursos sobre Educação* desse pensador. Em tais elaborações, o *diálogo interhumano* é apresentado como núcleo essencial do educativo, reconhecendo a experiência formativa como vivência de uma compreensão abrangente do educando. Buber afirma o primado da *relação*, da *reciprocidade*, em face da *intencionalidade*; uma relação fundada na *confiança*, em razão do significado que esta pessoa representa para os novos que chegam ao mundo, por assumir uma intransferível responsabilidade de *seleção do mundo efetivo*. Tal compreensão constitui-se numa posição alternativa quanto ao significado do ético e da formação no mundo contemporâneo, pois reconhecendo a concretude da existência como ponto de partida do atuar pedagógico, Buber se distancia de uma visão universal da moral, manifestando uma contraposição aos postulados da ética moderna, assentada na idéia de *máximas*. Suas elaborações revelam significativas aproximações com a visão aristotélica, em sua oposição à ética intelectualista socrático-platônica, por subordinar esse agir à situação particular à qual se aplica, assim como a especial atenção destinada pelo estagirita à *amizade*, no reconhecimento do seu valor político e pedagógico, na afirmação do primado da *confiança* nas relações humanas. Esse olhar para a tradição encontra-se particularmente na adesão à experiência judaica, em face da qual o primado da relação se interconecta com o ético, e se aproxima do sentido que os *mandamentos* assumem em sua visão educativa.

Palavras-chave: Martin Buber – Diálogo – Confiança – Formação – Aristóteles.

Introdução

A exigência da consolidação de relações mais fraternas constitui-se num grande desafio a nossa realidade e que enseja um processo formativo capaz de favorecê-las. Neste trabalho, buscamos refletir a problemática da *formação humana* a partir da *Filosofia do Diálogo* de Martin Buber (1878-1965), que oferece significativas contribuições para a compreensão do humano como ser de *relação*. Para Buber, o *diálogo interhumano* é a categoria existencial por excelência; uma exigência à condição humana, que a si mesmo se faz pela mediação do outro na “reciprocidade da ação” (BUBER, 1979). O diálogo expressa a nossa abertura para a compreensão do sentido que se estabelece na relação com o diferente, como disposição para a ruptura e o estabelecimento do novo. Para Buber, a relação *Eu-Tu* se constitui no fato primário do acontecer da existência humana, pois o mundo assim como o modo de ser do homem depende das palavras-princípio que ele pronuncia – *Eu-Tu* ou *Eu-Isso*.

*Graduação em Filosofia e Doutorado em Educação. Professora de Fundamentos Filosóficos da Educação na Universidade Federal de Pernambuco – UFPE (BRASIL). Membro dos Grupos de Pesquisa *Educação e Espiritualidade* (UFPE-CE) e *Educação, Inclusão Social e Direitos Humanos* (CAA). E-mail: santiagocosta@uol.com.br.

Modos de existência que refletem dois pólos da mesma humanidade em sua *dupla atitude*, compreendida como modo fundamental de se colocar no mundo e na relação com os existentes. Tal leitura oferece significativos elementos de referência para a produção de “uma antropologia e uma filosofia assentada na realidade e não na imaginação da realidade” (OLMEDO, 2008, p. 286). Nela o sentido do humano está também relacionado à dimensão pedagógica, como questão que adquire inegável centralidade na vida e no conjunto da produção desse pensador. Buber considera tarefa pedagógica favorecer a vivência autêntica, considerando que os princípios éticos segundo os quais o indivíduo é formado não se encontram de uma vez definidos; eles devem passar pelo crivo da situação, que é sempre singular, sendo necessário situá-los na concretude do existir.

Emerge dessa compreensão, de um lado, o reconhecimento do caráter pessoal do educativo, mas também a exigência comunitária dessa ação, dada a condição relacional do humano. Nessa perspectiva, a educação é compreendida como uma atitude essencial, que se constitui em consequência do vínculo de *confiança* existente entre pessoas; ela é uma responsabilidade pessoal que assumimos com o mundo. Tais questões encontram-se tematizadas de maneira singular nos *Discursos sobre Educação – Reden über Erziehung* (1969). O conjunto de três palestras proferidas em diferentes momentos (1925; 1935 e 1939) oferece significativos elementos de caracterização da formação humana, situando a problemática no âmbito da educação formal. Dessa teorização destacamos de modo mais específico as elaborações propostas em dois desses trabalhos: *Über Erzieherische* e *Über Charaktererziehung*, que versam. O primeiro condensa a visão educativa do autor, reconhecida como “postura essencial” (*Wesenshaltung*) e o outro mais especificamente sobre a educação moral, como problemática peculiar ao contexto, e que ele identifica como tarefa da educação, afirmando: “Educação que mereça tal nome é essencialmente educação do caráter” (BUBER, 1969, p. 69). O texto caracteriza o sentido da formação e, especificamente o papel que o professor assume nesse processo. Essa tarefa atribuída à ação educativa revela peculiaridades, que vão se descortinando num rico diálogo com a educação moderna. Tais preocupações encontram lugar também em outras obras do autor – *Do diálogo ao dialógico* (1982), *Sobre Comunidade* (1987), *Il cammino dell'uomo secondo l'insegnamento chassidico* (1990), dentre outros, que oferecem significativos elementos para compreensão do sentido do educativo.

Buber se posiciona a partir da noção de *diálogo* assumindo as inquietações do seu tempo, e seus profundos questionamentos e proposições, constituem-se em significativa contribuição ao debate sobre a formação humana em nossos dias, numa rica e singular filosofia da educação. Esse pensamento se constitui em diálogo com a tradição a partir das

contribuições advindas da filosofia ocidental herdada do mundo grego, assim como das leituras de filósofos mais contemporâneos, que permeiam as obras do autor. Nele se evidencia de modo particular as contribuições advindas da tradição judaica, como herança que se faz presente nas elaborações de Buber. A presente proposta resulta de momentos diversos de nossas leituras e, em alguns aspectos ainda se encontram em fase preliminar, requerendo ainda uma acurada investigação. Dessa forma, destacamos de modo aproximado aspectos relacionados à *Ética* de Aristóteles em especial a atenção destinada pelo estagirita à *amizade*, no reconhecimento do seu valor político e pedagógico, relacionando ao primado da confiança na configuração das relações entre os homens. O olhar para a tradição judaica encontra-se particularmente na adesão os ensinamentos oriundos da experiência de vida desse pensador, em face da qual o primado da relação se interconecta com o ético, e se aproxima do sentido que os *mandamentos* assumem na sua visão educativa.

1 – A Relação Dialógica como Núcleo Essencial do Educativo

Para Buber, o sentido do atuar no mundo em sua concretude é parte integrante da relação, cuja exigência fundamental é a perfeita aceitação da *presença* na vivência do *encontro*. Ela é a essência dessa filosofia que reconhece duas formas principais de o homem se ligar ao outro: a relação *Eu-Tu* e o relacionamento *Eu-Isso*. A relação *Eu-Tu* expressa o reconhecimento do outro, como outro de si mesmo, possibilitando ao indivíduo identificar-se como pessoa e tornar-se pessoa. O relacionamento *Eu-Isso* prima pela objetivação do outro, que é convertido em coisa; e pode ser expresso sob diferentes formas, das quais o enquadramento das pessoas em categorias é uma delas. Tal percepção se encontra marcada pelo limite da parcialidade, pois não vemos o outro por inteiro.

Na condição de evento, a relação *Eu-Tu* é essencialmente *gratuidade* e *abertura*; pressupõe a disponibilidade de ir em direção do outro, pois 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 de meu ser, meu ato essencial” (BUBER, 1979, p. 12). Enquanto gratuidade, a relação constituindo-se numa vivência essencialmente *imediate*, destituída de qualquer interesse. Esse é o limite da palavra-princípio *Eu-Isso*, atitude em que o homem, ao utilizar as coisas, e os outros homens, submete-os ao passado, privando-os de presença. Tal contraposição, que assinala o primado da relação *Eu-Tu*, contudo, não significa a abdicação do relacionamento *Eu-Isso*, uma vez que se trata de uma atitude necessária aos diversos campos da atuação humana, e mesmo ante a impossibilidade de viver fora dela. A crítica é

dirigida a sua preponderância em nosso mundo, cuja extensão tem ameaçado o encontro genuíno, configurando-se num impedimento a uma resposta autêntica do homem. A intuição dessa problemática orienta uma filosofia que visa resgatar o sentido do humano.

O princípio da *relação* na esfera do *interhumano* culmina no *tornar presente*, momento de mútua confirmação, que requer que cada parceiro assumo o outro na sua condição essencial, vendo-o como ele é; reconhecendo-o na sua *alteridade*. A premissa básica segundo a qual podemos compreender a problemática da alteridade é assim caracterizada: “O homem deseja ser confirmado no seu ser através do outro e deseja conquistar uma presença no ser do outro” (BUBER, 1993, p. 292). Dessa forma, a relação pressupõe a *distância*, a essencial diferença que marca a individualidade. Esse momento em que o outro se torna para mim um *eu*, autônomo em seu ser, adquire um caráter ontológico, pois se trata de uma relação de ser para ser. Acolher ao outro, na sua alteridade, expressa a nossa responsabilidade de uma resposta que instaure a *conversação genuína*: um dirigir-se autêntico de um-ao-outro. Nessa atitude o outro se torna presente como pessoa total e única. Com efeito, essa atitude, que expressa a comunhão entre parceiros, não significa que os envolvidos tenham que abdicar, ou mesmo afrouxar, as suas convicções. Pelo contrário, nesses momentos é possível experimentar a oposição de maneira mais evidente, e que haja necessidade de firmá-la em relação ao objeto da discussão. Mas, em sendo assim, somos capazes de aceitar a pessoa com a qual nos confrontamos na sua essencial diferença, como afirma Buber (1982, p. 146): “eu a aceito nesta maneira de ser na qual se desenvolveu sua convicção, precisamente a convicção na qual eu tenha de tentar mostrar ponto por ponto o que ela tem de errado”.

Tal condição se constitui em exigência à formação humana, em face do *novo* que irrompe a cada nascimento, ante o qual Buber afirma o caráter primordial do *impulso de interligação* (*Verbundenheit*), da *relação dialógica*: “No princípio é a relação, como categoria do ente, como disposição, como forma a ser realizada, modelo da alma; o *a priori* da relação; o Tu *inato*” (BUBER, 1979, p. 31). Como seres de relação, somente na medida em que encontramos um *Tu*, a quem endereçamos a palavra, realizamos essa possibilidade essencial; tornamo-nos humanos através dos *vínculos* que estabelecemos, os quais se fundamentam nessa condição primordial. Como ser vinculado, o “homem se torna Eu na relação com o Tu” (Ibid., p. 32). A sua identidade é constituída na relação com o *outro*. Nessa vivência, o *impulso de interligação* é fundamental, pois ao agirmos segundo a interligação, movemo-nos pelo “desejo de que o mundo se torne para nós pessoa presente (...) que nos acolhe, nos reconhece assim como nós a ela, que se confirma em nós, assim como nós nela” (BUBER,

1993, p. 292). Esse ato originário de confirmação mútua, que decorre do entrar em relação, é constitutivo do humano e fundamento do educativo.

A essa completa presentificação Buber (1969, p. 30) denomina *Umfassung* ou “*experiência do lado oposto*”. Nela a pessoa, por um momento, vivencia “a situação comum a partir do ponto de vista do outro”; sentindo aquilo que ele recebeu tal como ele mesmo. Com efeito, esse envolvimento possui o caráter eventual do *encontro*, e o que se espera é que, dada a própria intensidade do acontecido, tal experiência se mantenha como memória viva nas demais situações. Buber aponta como elementos que constituem essa vivência, em primeiro lugar, uma relação formada por duas pessoas; em segundo, um processo experimentado por ambos de forma conjunta, no qual um dos dois participa ativamente; em terceiro, o fato de que esta pessoa, sem perder qualquer coisa da realidade sentida de sua própria existência ativa, simultaneamente vivencia a partir do outro (cf. *Ibid.*, p. 32). A *Umfassung* é o ponto de reconhecimento do diálogo autêntico e expressa a condição do educativo.

A caracterização da *Umfassung* revela a essência da autêntica *relação dialógica*, como “reconhecimento que só pode ser real, efetivo se partir de uma experiência abrangente, de uma experiência do oposto (BUBER, 1969, p. 32). Essa é a maneira própria com a qual *eu* confirmo o *outro*: não porque aceito as suas posições, ou porque ele defende posições idênticas às minhas; confirmo-o naquilo que me contrapõe. É dessa postura que se origina uma *conversação genuína*, a reciprocidade tornada linguagem, atitude de reconhecimento da legitimidade do outro que se me apresenta. Essa atitude afasta-se de uma visão generalizante, de abstrações, por assumir a concretude do humano, o indivíduo em sua unicidade. Tal é a condição do educativo: uma atuação sentida por ambos e a partir da qual o educador pode perceber o seu papel na relação com a outra pessoa, buscando compreendê-la na sua singularidade. O *diálogo* constitui-se, dessa forma, num ato propriamente humano e humanizante, pressupondo a autenticidade da existência, sendo um modo de ser; uma vivência assentada na *imediaticidade* e na *totalidade*.

O princípio do dialógico, que encontra no termo *Umfassung* a expressão do envolvimento com o outro, do abraçar o outro na sua totalidade, e que rege a *Conversação genuína*; aquela que, mesmo estabelecida a partir de pontos de vista profundamente diferentes, permite aos conviventes aceitar e confirmar sem reservas o ser do outro, fugindo ao desejo de meramente convencê-lo a aceitar uma verdade defendida. O sentido do educativo encontra-se na vivência dessa *relação dialógica*; ela é o núcleo essencial do educativo; o meio e o fim, o *telos* desse processo, possibilidade do vínculo autêntico com alguém a quem nos dirigimos como *Tu*, assumindo-o em sua totalidade, cuja condição essencial é “voltar-se para

o outro como ele é” (BUBER, 1987, p. 93). Essa atuação assume o sentido de uma “escolha do mundo”: “o que nós chamamos educação – a educação consciente e intencionada – significa *seleção do mundo* atuante pelo ser humano; significa seleção do mundo recolhida e demonstrada no educador” (BUBER, 1969, p. 20). A ação educativa tem na coerência pessoal um imperativo, pois a sua força reside na pessoa do educador, naquela existência autêntica se encontra a possibilidade de o mundo assumir um sentido para o educando.

Tal é a condição da relação educativa se realiza na presentificação de um para o outro, na reciprocidade, e tem na *confiança* existente entre educador e educando sua condição fundamental. O diálogo constitui a essência dessa relação que se funda na *confiança*, como expressão de uma presença que acolhe a singularidade, que dirige a palavra, conforta e fortalece, preparando para novas e mais complexas relações.

[...] confiança no mundo, porque existe este ser humano – essa é a obra mais íntima da relação educacional. Visto que essa pessoa existe, o absurdo não pode ser a verdadeira verdade, mesmo que disso ele ameace alguém. Visto que essa pessoa existe, com certeza existe escondida a luz na escuridão; há salvação no desespero; o grande amor na apatia dos conviventes (BUBER, 1969, p. 33).

A *confiança* abarca o significado que o adulto representa para a criança na relação com o mundo, na medida em que essa existência é capaz de oferecer àquele que chega ao mundo confiança também no mundo, pois é através dela que ele também se revela para a criança. A *Responsabilidade* é o sentido da confiança na experiência educativa e está relacionada ao significado que o adulto-educador representa na relação da criança e do jovem, capaz de oferecê-lhes uma confiança também no próprio mundo.

2 – O Primado do *Encontro* na Formação Humana: Espontaneidade e Confiança

O sentido da *confiança* no âmbito do educativo merece especial destaque no discurso *Über Charaktererziehung* (BUBER, 1969), no qual são problematizadas questões relativa educação moral. Com efeito, um aspecto peculiar às situações formativas, e um dos seus principais limites é a “resistência do educando”; a recusa a atuação de outrem, que, não raro, instaura uma barreira quase intransponível entre eles. Tal realidade leva Buber a concluir quando à impossibilidade de “ensinar o *ethos*”, de tratar as questões morais com os mesmos instrumentos e perspectivas com os quais se abordam aquelas ligadas à aprendizagem das ciências. Com efeito, a resistência não é um atributo de estudantes tidos por “indisciplinados”, de conduta reprovável. Mas uma realidade que pode se manifestar sempre que se encontrem

diante da pergunta sobre o *bem* e o *mal*, *certo* e *errado*. Nesses momentos, o discurso ético não encontra moradia fácil, não se instaura pacificamente (cf. BUBER, 1969, p. 55). Considerando esse fato, o autor alerta quando aos riscos da intenção camuflada, e que tem o poder de tirar a “força do educador”, ameaçado por esse artificialismo, capaz de minar a confiança nele. A questão revela uma crítica aos modelos formativos nos quais o educador busca atuar através de discursos e práticas diretivas. Ela é dirigida a um contexto marcado pelos programas de ensino que visavam cumprir, de maneira ordenada, a tarefa de educação moral. Em face de tal realidade, Buber afirma a exigência do *espontâneo*, como participação efetiva na vida das pessoas, uma vez que a formação difere dos esquematismos, e compreende-se como relação essencialmente dialógica.

A essas questões acrescenta-se outra: mesmo superando os limites apontados, não se deve superestimar a parcela de contribuição do educador na formação, em razão da diversidade de fatores que atuam sobre o educando. Diferentes elementos se interconectam no processo formativo; aspectos que vão do ambiente às distintas relações que o educando estabelece; a ação que ele sofre das diferentes instituições da sociedade: “a natureza e o ambiente social, a casa e a rua, a língua e os costumes, o mundo e a história e o mundo da notícia diária dos boatos, do rádio e do jornal, a música e a técnica, o jogo e o sonho, tudo em conjunto” (BUBER, 1969, p. 56-7). Com efeito, o reconhecimento da diversidade de influências, contudo, não significa uma relativização da ação do educador, pois há uma fundamental diferença entre essas influências e aquela exercida por ele, em razão de seu papel específico e pelo fato de que, diferente das demais, nele atua a “vontade” (*Willen*) de participar no processo formativo. A ação dele fundamenta-se na *intencionalidade* que acompanha o ato educativo, na *responsabilidade* com o educando.

Nesse caso, é preciso reconhecer a peculiaridade que envolve a questão, em seu aspecto fundamental: a impossibilidade de a formação se constituir por um ato impositivo, por um decreto. Ela requer *abertura* e somente pode ser vivenciada numa relação de *confiança* (*Vertrauen*) capaz de suplantar a resistência contra o estar sendo formado. Sem a *confiança* é impossível chegar à criança e ao jovem; ela é o ponto de referência, o “elemento necessário para na relação professor-aluno genuína” (KRISTIANSEN, 1996, p. 215). Dessa forma, mais que um pressuposto, a *confiança* é a condição para abraçar o educando. Ela se configura numa *relação pessoal*, pois é como pessoa que o professor toma parte na vida do estudante e se apresenta em relação ao mundo. *Confiança* envolve o direcionar-se ao outro, confirmando-o na sua essencial diferença, na incondicional alteridade que orienta o âmbito pedagógico, pois a possibilidade de constituir vínculos autênticos está na afirmação da autonomia dos seres.

Essa é a questão fundamental da relação educativa, e a resposta à pergunta sobre a possibilidade de superar a resistência, que se encontra na convicção experimentada pelo educando de que ele está sendo confirmado como pessoa, antes de se querer exercer sobre ele qualquer influência, como afirma Buber (1969, p. 57):

Na esfera da confiança, no lugar daquela resistência contra o estar sendo educado se faz presente um processo peculiar: o educando aceita o educador como pessoa. Ela sente que pode confiar nessa pessoa; que esse homem não está fazendo uma transação comercial com ele, mas sim está participando da sua vida; que esse homem o confirma, antes de influenciá-lo.

Com efeito, a confiança existente entre educador e educando, não pode ser forjada, pois resulta da relação *imediate*. Como ele mesmo afirma:

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 surge (BUBER, 1969, p. 58).

Para Buber, a responsabilidade genuína só existe quando alguém responde ao que acontece, aquela singular situação (cf. KRISTIANSEN, 1996, p. 219). Dessa forma, a atuação sobre o educando resulta da participação ativa na vida dele, e não de um plano educativo bem estruturado, pois educação é “*relação* direta, isenta de propósitos, cujo fim é ela mesma” (BUBER, 1987, 93). A ação educativa é uma relação vivida com a *totalidade da existência*; e compreende-se como vivência do *Interhumano*. Nessa perspectiva, o *encontro* que se sobrepõe à *intencionalidade*: “Pedagogicamente frutífero não é a intenção pedagógica, mas sim o *encontro* pedagógico” (BUBER, 1969, p. 58).

Reconhecer o primado do *encontro* na formação não significa considerar uma ideal situação de constante harmonia e destituída de contradições, ou momentos conflitantes. Toda vivência está sujeita a crises, conflitos. Nesse caso, é um grave equívoco a tentativa de supressão desses momentos, pois a vivência educativa também sujeita ao *fracasso* como possibilidade que decorre da liberdade e imprevisibilidade dos seres humanos, os quais se encontram “fora do alcance de um manejo meramente técnico” (BOLLNOW, 1971, p. 206). Podemos assim compreender a importância do conflito no processo educativo, pois ele coloca o educador à prova e pode assumir uma dimensão pedagógica, a depender de como é enfrentado, sobretudo se considerarmos a educação como ato essencialmente amoroso, e não um embate entre inimigos dispostos a medir forças. Não se trata, pois, de vencedores e vencidos, mas de parceiros, que assumem o diálogo como caminho, pois o outro a quem eu me dirijo é um ser concreto, de cuja vivência eu participo, e não uma idéia abstrata, objeto de

um teórico afeto (cf. BRANDÃO, 2005, 41). O amor é a expressão do vínculo que se estabelece entre as pessoas, e entre educador e educando. Como ato originário do ser humano, constitui-se, possivelmente, em seu maior desafio: *tornar-se* um ser capaz de amar, sabendo que na ausência desse amor também estamos afastados da condição humana. Nesse aprendizado que não basta o dizer que ama, é preciso sempre oferecer “provas” de que aquilo que vivemos não é uma “fraude”, uma cópia desfigurada do amor. Assim, o *respeito* ao outro é um inequívoco referencial para o saber-se amado, respeito que se explicita de forma singular na “escuta”, na aceitação, no reconhecimento de sua singularidade.

Nós o sabemos, acreditamos que sabemos e somos tranquilizados de que essa crença não é um equívoco quando falamos conosco e somos ouvidos, quando nos ouvem com atenção, com um interesse que trai/sinaliza uma presteza em responder. Então concluímos que somos *respeitados*. Ou seja, supomos que aquilo que pensamos, fazemos ou pretendemos fazer é levado em consideração (BAUMAN, 2004, 100).

Dessa experiência decorre a percepção da nossa importância para o outro, e para o mundo. A “lógica” que rege o entendimento dessa experiência, é que, se somos respeitados, é porque há algo em nós que interessa aos outros; algo que atribuem valor e que nos faz diferentes do conjunto, sem o qual o mundo não seria o mesmo. É sobre essa convicção que se assenta a relação dialógica, que tem a marca da alteridade, a presentificação do daqueles com os quais convivemos. Amá-los “significaria respeitar a *singularidade de cada um*”, assumindo o valor de nossas diferenças, que enriquecem o mundo que habitamos. A “medida” desse amor é que orienta o sentido da *confiança*, é nessa perspectiva, ela é mais do que um pressuposto: é a própria condição para abraçar o educando.

3 – A Educação Moral no Diálogo com a Tradição: Ética da Aplicação ou do Mandamento?

As questões destacadas acima descortinam o sentido da formação para Buber. Com efeito, tal perspectiva compreende-se na relação com o contexto do qual as ideias desse pensador emerge, na qual o problema da *formação* adquire inegável centralidade. Destacamos aqui tão somente aqueles aspectos presentes na crítica de Buber às concepções educativas predominantes em sua época, expressando uma especial contraposição à visão de Georg Kerschensteiner (1854-1932). Nessas elaborações evidencia-se a crítica à noção de *caráter moral* desse educador que concebe como “uma ação que dá aos *valores incondicionalmente válidos* [grifo nosso] a preponderância sobre todos os outros valores” (BUBER, 1969, p. 59),

os quais se distinguem daqueles que apresentam uma validade subjetiva para a pessoa que age, pois a validade incondicional está relacionada a “um ser de valores e normas universais que a pessoa que age conhece e reconhece” (Ibid., 60). Tais ideias estão ligadas ao *imperativo categórico* kantiano que fundamenta da educação moral em *máximas*: “O caráter consiste no hábito de agir segundo certas máximas” (KANT, 2004, p. 76). Em princípio, a criança deve obedecer àquelas criadas pela escola, depois as da humanidade. Desenvolvendo a obediência a uma norma, ou a vivência da heteronomia, no caso, uma “obediência exterior”, conduziria a certo autodomínio de si, configurando-se como “obediência interna” (BUBER, 1969, p. 65).

A análise de Buber assinala o descompasso entre essas idéias e o contexto no qual elas estão sendo defendidas por Kerschensteiner, marcado por significativas mudanças nas diferentes esferas da vida. Uma época que viveu a contestação de valores e normas universais, como resultado da crítica à metafísica, mas também da substituição dos valores absolutos pelos interesses de determinados grupos. Um contexto que perdeu de vista a perspectiva de valores comuns à humanidade, em face do qual Buber defende a importância de resgatar o indivíduo, como saída à sobreposição do coletivo, atribuindo ao educador essa tarefa de formar para uma vivência autêntica. A formação requer uma especial atenção à constituição da individualidade, favorecendo aos educandos a possibilidade da decisão pessoal, que pressupõe a vivência da dor da solidão, obscurecida, e mesmo aplacada pelas respostas de adequação oferecidas pela sociedade.

Nessa perspectiva, Buber avalia que o conceito de *caráter moral* assentado na idéia de *valores incondicionalmente válidos*, erigido sobre as bases da filosofia kantiana, revelava-se inútil para a educação. Assim compreendemos a afirmação dele, ao salientar que *máximas* “são senhoras de terceira pessoa, de cada um e de ninguém” (BUBER, 1969, p. 69). Contudo, distanciar-se das *máximas* não significa desprezá-las, em razão da sua contribuição em situações que guardam semelhanças. Tendo-as como orientadoras, é possível comparar e tomar decisões, sabendo que o agir é sempre de ordem singular e único, o que torna as máximas tão-somente uma referência. Dessa forma, é preciso estabelecer as bases de uma nova experiência formativa direcionada não para o mero cumprimento de uma lei, mas para sua *aplicação*, considerando as exigências próprias que cada situação revela. A questão fundamental é aprender a responder à singularidade do momento, como vivência sempre nova, não obstante a semelhança das situações, pois o ético constitui-se num “reagir segundo a unicidade (*Einmaligkeit*) em cada situação que lhe exige enquanto homem que age” (Ibid., p. 67). Para tanto, “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”

(ZUBEN, 2003, p. 18). Nesse caso, a formação requer o distanciamento de princípios abstratos, conduzindo a pessoa no estabelecimento de uma “linha de demarcação”, capaz de guiar sua conduta, como assinala Zuben (Ibid., p. 169):

deve nortear a adequação dos princípios abstratos a uma situação concreta. Assim, sempre que o indivíduo se defronta com um problema de escolha que exige a aplicação de uma norma ética, deve 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. A cada situação deve-se determinar uma linha, o que implica que ao indivíduo cabe reavaliar constantemente os dados da situação.

Ao que parece a rejeição de Buber a uma moral universal, guiada por *máximas*, expressa sua adesão a uma tradição constituída no âmbito das culturas pré-modernas, sujeitas à singularidade do grupo; mantendo significativa aproximação com a *paidéia* aristotélica, em sua oposição à ética intelectualista socrático-platônica, pois mesmo que regule a ação humana pelos ditames da razão, subordina esse agir à situação particular à qual ele se aplica.

É necessário, porém, não somente chegar a esta definição de ordem geral, mas também aplicá-la aos fatos particulares, pois entre as definições referentes à conduta as mais gerais têm uma aplicação mais ampla, mas as particulares são mais verdadeiras, já que a conduta tem a ver com casos particulares, e nossas definições devem compatibilizar-se com tais casos (ARISTÓTELES, 1107b, 1992, p. 43).

Não se trata, pois, de um saber abstrato e passível de ser transposto a qualquer situação, e, sim, algo que possui uma íntima relação com a situação histórica. O problema da ética é então da ordem da relação entre o geral e o particular, face ao qual se coloca a exigência de submeter a situação concreta ao crivo do geral ou da razão. Mas também se impõe a exigência de indagar sobre a validade de um saber geral que não encontre aplicação na situação concreta ou que obscureça a realidade específica. É nessa perspectiva que Aristóteles indica a tarefa de uma ética filosófica, distanciando-a do caminho da exatidão própria da matemática, cabendo-lhe tão somente oferecer um perfil das coisas. Tal perspectiva se impõe em razão da condição de autonomia do sujeito ético, e é segundo essa prerrogativa que se assenta a ideia de uma consciência moral, como assinala Gadamer (1999, p. 467): “faz parte dos traços essenciais do fenômeno ético, que aquele que atua deve saber e decidir por si mesmo e não permitir que lhe arrebatem essa autonomia por nada”. Com efeito, trata-se de uma tarefa inegavelmente coletiva, o que faz com que a obra educativa desse autor inscreva-se numa ordem ética e numa ordem política. Reconhecendo que o homem é por natureza um animal político, que ele existe na relação com a cidade, a pedagogia é também uma “espécie de política”, que deve ser

aplicada tanto à criança quanto ao adulto. Aristóteles concebe a educação como práxis progressiva, que se constitui de acordo com as etapas no desenvolvimento da criança; como um fenômeno eminentemente público. Ele nos faz ver que não há pedagogia independente da política, da mesma forma que faz convergir o debate educativo para o campo da ética, pois é tarefa de educação formar o homem bom e virtuoso.

Na base dessa concepção encontra-se a distinção do autor em relação à teoria platônica e com uma singular concepção de virtude. Essa teoria ética distingue as virtudes, como excelência da alma, em éticas (morais) e dianoéticas (intelectuais). As virtudes dianoéticas são aquelas geradas pelo ensino e diretamente ligadas à razão, são elas a Sapiência, a inteligência, a prudência. Diferentemente, as virtudes éticas estão submetidas à razão, mas provém do hábito (*ethos*). Isso ocorre porque virtude não se gera por natureza, que apenas nos torna aptos a recebê-las pelo constante exercício, pelo hábito de agir virtuosamente.

Além disso, é preciso considerar que a virtude é uma disposição adquirida da *vontade*. Por isso ela também não pode ser ensinada de modo geral. O indivíduo deve habituar-se à escolha refletida; educar-se para deliberar, para tomar decisões acertadas. A ética não é uma crença, mas uma prática na qual os envolvidos são capazes de compreender e interpretar a situação; é um conhecimento prático de origem intelectual, como assinala Morandi (cf. 2002, p. 63). Como um produto do hábito de agir virtuosamente, que torna o indivíduo capaz de “aplicar”, sendo, ela se configura, como assinala Gadamer (1999), numa “ética da aplicação”. Nessa perspectiva, compreende-se o significativo papel da educação: formar os homens para deliberar e escolher; encontrar o justo meio, evitando os extremos, inicialmente apontado pelo educador, que ajudará o educando a habituar-se a obedecer à razão; o objetivo, a meta final da educação é aceitar ser guiado pela razão.

Ao reconhecer a virtude como o fim que cada ação busca, Aristóteles concebe a justiça como virtude suprema, aquela que é fim em relação às demais, pois só faz o que é útil a todos. Com efeito, diferente de Platão, subordina a virtude a uma prática de deliberação que deve ser constante, e se fazer *phrónesis*, prudência – uma capacidade, também adquirida, de deliberação. Trata-se, pois, de um julgamento que não cabe a uma figura iluminada, a uma classe, a um “rei-filósofo”, mas que é extensiva a todos os cidadãos, como julgamento continuamente refeito. A posição anunciada indica a “valorização da prática, a exigência da constante deliberação para a realização, em cada caso particular, da virtude como universal” (VALLE, 2002, p. 66). Ou seja, não é uma resposta que se encontre no mundo das ideias. Rejeitando a pura especulação, Aristóteles coloca a *experiência* no centro da *formação ética*, que não resulta, pois, de ensinamentos teóricos, mas da prática; ele não acredita que o

conhecimento seja suficiente para a formação ética, pois mesmo conhecendo o bem, o homem escolhe praticar o mal. Nesse caso, no que se refere à virtude, dirá na *Ética à Nicômaco*, não é suficiente saber o que ela é; é preciso esforçar-se por possuí-la e colocá-la em prática.

Logo, acontece o mesmo com as várias formas de excelência moral; na prática de atos em que temos de engajar-nos dentro de nossas relações com as pessoas, tornamo-nos justos ou injustos; na prática de atos em situações perigosas, e adquirindo o hábito de sentir receio ou confiança, tornamo-nos corajosos ou covardes (ARISTÓTELES, 1103b, 1992, p. 36)

Como a virtude não é natural, dependendo da experiência, do hábito, a capacidade de deliberação, a prudência também não deriva de um conhecimento teórico, mas da vivência prática. É nessa perspectiva que a educação ganha significativa importância nesse projeto humano, uma vez que o papel dela é formar os homens para deliberar e escolher. A educação é o caminho para a “aquisição de uma medida moral, o aprendizado da deliberação para ordenar uma situação desordenada” (CUNHA, 2007, p. 71). Assim podemos compreender o significado que o estagirita atribui à *Amizade* se apresenta como base da felicidade que sustenta a polis. Ela encontra-se intimamente vinculada à ética, sendo também necessária à vida como afirma Aristóteles: “ela é uma forma de excelência moral ou concomitante com a excelência moral, além de ser necessária à vida” (1155^a, p. 153, 1992). Nessa linha, pode-se afirmar que a “amizade é resultante de um encontro fortuito, animado por um sentimento de benevolência que alimenta tanto a vida pública quanto a educação” (CUNHA, 2007, p. 72).

Considerando a exigência educativa do aprendizado das virtudes, podemos assinalar esse aspecto da *Paidéia* aristotélica se aproxima da visão educativa de Buber: a afirmação da *confiança* como pressuposto da verdadeira educação e da verdadeira *amizade*, no reconhecimento do primado da confiança na relação entre os homens: “as pessoas também não poderão manter amizade umas com as outras ou ser realmente amigas enquanto cada uma das partes não houver demonstrado à outra que é digna de amizade e não lhe tiver conquistado a confiança” (ARISTÓTELES, 1156b, 1992, p. 157). A reciprocidade é a marca das relações de amizade, em Aristóteles ela é a base da felicidade que sustenta a polis. Considerando esse aspecto Cunha (2007) reconhece a amizade como pressuposto estético da relação pedagógica, na medida em que a transformação esperada do que está em potência no educando a ato, dar-se-á na vivência de uma relação educativa assentada na reciprocidade, na confiança. Tal conotação pedagógica se expressa no reconhecimento de que aquelas virtudes assumidas como próprias do humano podem ser aprendidas numa relação de amizade marcada pela confiança, pois como afirma Aristóteles (1992, 1156b), “as pessoas também não poderão manter amizade uma com as outras ou ser realmente amigas enquanto cada uma das partes

não houver demonstrado a outra que é digna de amizade e não lhe tiver conquistado a confiança”. A confiança se apresenta como um pressuposto para a amizade e para a verdadeira educação, tal como podemos compreender na noção de *Umfassung*.

Com efeito, tal aproximação não significa haja uma plena identificação entre essas visões. O que podemos afirmar com maior convicção é que a avaliação de Buber acerca da perspectiva que orientou a formação na modernidade assinala a fragilidade dela, por não oferecer um fundamento suficiente à educação do caráter. Considerando que a tarefa educativa consiste em atuar a partir do ser concreto, da singularidade do educando, situa a formação no âmbito do *interhumano*, numa vivência que não se regula por máximas, da qual é possível apenas extrair referências. Buber reconhece o caráter atípico da situação, que é sempre nova, e requer uma resposta também singular, que considere a unicidade em cada situação. Nessa perspectiva, compreende a definição da meta educativa como formação do *grande caráter* (*große Charaktere*), o qual “não pode ser compreendido como um sistema de máximas, nem como um sistema de hábitos” (BUBER, 1969, p. 67). Ele assim o caracteriza:

Um *grande caráter* eu chamo aquele que preenche, através de suas ações e posturas aquilo que a própria situação solicita, a partir de uma profunda disponibilidade (*Bereitschaft*) para com a responsabilidade de uma vida, e de tal forma que também se manifeste na totalidade de suas ações e posturas, a unicidade de seu ser, que aceita a responsabilidade” (Ibid., p. 68)

Dessa forma, compreendemos que o ético se expressa quando a pessoa enfrenta a sua própria potencialidade e aí é chamada a distinguir e decidir entre uma situação e outra. Como assinala Friedman (2002, p. 214), “o *grande caráter* age do todo da situação; ele responde à face nova que cada situação usa, apesar de toda semelhança a outros momentos”. Sendo assim, ele possui relação com um *mandamento*, compreendido nessa tradição como algo que só adquire sentido a cada situação concreta. Considerando os humanos como essencialmente diferentes, também o são as circunstâncias em que eles se encontram. Isso não significa a definição de novos princípios, parâmetros a cada nova ocasião, mas o reconhecimento de que freqüentemente nos encontramos diante de situações que requerem uma tomada de decisão. Tal “capacidade deliberativa para criar formas concretizando-as na situação vivida é uma tarefa moral: aí está a *linha de demarcação*” (ZUBEN, 2003, p. 18).

Para Buber, o agir moral que resulta de um *grande caráter*, necessariamente, é aquele que se expressa no compromisso com o outro, com o mundo. Com efeito, “o *grande caráter* não nasce pronto”; nada no humano é dado de antemão, e aqui continua valendo a afirmação kantiana do primado do educativo, reconhecendo que o “homem é a única criatura que precisa ser educada” (KANT, 1993,73). Com efeito, a tarefa educativa que se impõe é fazer surgir,

desabrochar, essa unidade pessoal a partir da qual podemos atuar no mundo. Essa unidade que se manifesta no *grande caráter* significa defesa da individualidade; o reconhecimento de uma responsabilidade pessoal assumida na medida em que cada um é capaz de agir com a totalidade da existência. Ela se apresenta como uma exigência para a consolidação de novos valores, assim como tem como pressuposto que esses valores encontrem um solo fértil das vivências constituídas numa comunidade. A educação assim pensada visa resgatar uma relação original e originária do humano com o mistério da vida.

Considerações Finais

A evidente rejeição à ética moderna, que perdeu seu contato com a vida, revela que a responsabilidade genuína só existe quando o homem responde ao que acontece na situação singular. Nesse caso, os princípios éticos possuem caráter heurístico, pois indicam caminhos, mas apenas a circunstância instituída na vida dialógica é capaz de definir o certo. E, nesse caso, a educação se torna uma exigência fundamental, a fim de que por meio dela o indivíduo possa compreender o sentido dos preceitos cujo significado real só se revela na concreticidade do existir, na afirmação de que esses se efetivam numa realidade que é sempre nova, e que reclama uma resposta também singular. Esse problema é enfrentado pensamento de Buber enseja significativos elementos de compreensão da nossa realidade. Nele se evidencia a peculiaridade da situação dialógica que resgata, enquanto questão antropológica, o sentido do humano e a dimensão ética que perpassa as relações. A *relação dialógica* é o núcleo essencial do educativo; o meio e o fim, o *telos* desse processo. O educativo é a relação de um *Eu* e um *Tu*, como possibilidade do vínculo autêntico com o outro, a quem nos dirigimos como *Tu*, numa como mútua presentificação de um para o outro, na reciprocidade, e tem na *confiança* entre educador e educando sua condição fundamental.

Assim compreendida, a formação humana remete à problemática do ético, constituído num distanciamento de uma visão universal da moral, por assumir a radical diferença entre os seres que pede um posicionamento no tempo presente, cuja exigência é a abertura. Buber manifesta uma clara rejeição aos princípios orientadores da ética moderna assentada na idéia de *máximas*. Suas elaborações revelam significativas aproximações com a tradição grega, em especial as formulações aristotélicas, mas, sobretudo, com a tradição judaica, em face da qual o primado da relação se interconecta com constituição do *grande caráter*, relacionado ao sentido que os *mandamentos* assumiram nessa tradição. Tais elaborações, o encaminha numa direção que mesmo revelando aproximações com a tradição

aristotélica, anuncia um ponto de vista inegavelmente singular, pois situa o momento propriamente formativo num “âmbito mais elevado de sua efetividade”, do qual o educador poderá extrair tanto o conceito de caráter como o modo próprio de educá-lo.

Essas desafiadoras ideias revelam-se atuais no sentido da configuração de uma nova sociedade, e da educação para esse mundo, pois, ante o contexto crise dos referenciais nos quais se fundamentaram o projeto educativo moderno, Buber representa o esforço de pensar fora da modernidade, por resgatar aspectos da tradição que nos afastam das abordagens centradas no sujeito. O pensamento de Buber representa a possibilidade de circular por caminhos externos à modernidade, não sendo, contudo, uma elaboração pós-moderna, mas sim, “um outro” da modernidade. Essa contribuição, na sua condição de *extra moderna*, como assinala Moreno Olmedo (2008), constitui-se num convite ao resgate de aspectos esquecidos pela cultura ocidental moderna, marcada por uma racionalidade esclarecedora e alheia a outras dimensões do humano. Emerge dessa ontologia e antropologia do *interhumano* uma visão do educativo como essencialmente dialógico. Uma aproximação com essa filosofia nos ajuda a compreender o sentido do *outro*, no estabelecimento da alteridade essencial, uma contribuição ao mesmo tempo original e atenta aos desafios que se colocam à educação contemporânea, oferecendo-nos uma reflexão sobre a possibilidade de relações mais fraternas, como grande desafio que se coloca a nossa realidade.

Referências

- ARISTÓTELES. **Ética à Nicômaco**. Trad. de Mário da Gama Cury. 3ª. ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1992.
- BAUMAN, Z. **Amor Líquido**. Sobre a fragilidade dos laços humanos. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.
- BOLLNOW, O. F. **Pedagogia e Filosofia da Existência**. Um Ensaio sobre as formas instáveis de educação. Trad. Hermógenes Harada. 2ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1971.
- BRANDÃO, C. R. **Aprender o Amor**. Sobre um afeto que se aprende a viver. Campinas, SP: Papirus, 2005.
- BUBER, M. **Reden über Erziehung**. Verlag Lambert Schneider – Heidelberg, 1969
- _____. **Eu e Tu**. Trad. N. Aquiles Von Zuben. 2ª. ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- _____. **Do diálogo ao 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.
- _____. Distanza originaria e relazione. In. **Il principio dialógico e altri saggi**. Trad. Andréa Poma. 2ª ed. Torino, Itália: Edizione San Paolo, 1993.
- CUNHA, M. C. da. O conhecimento e a formação humana no pensamento de Aristóteles. In: PAGNI, P. A.; SILVA, D. J. da (orgs.); BROCANELLI, R. [et al.]. **Introdução à filosofia da educação**: temas contemporâneos e história. São Paulo: Avercamp, 2007 (p. 60-84).
- FRIEDMAN, M. **Martin Buber: the Life of Dialogue**. 4a. ed. New York: Routledge, 2002.
- GADAMER, H.-G. **Verdade e método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Trad. Flávio P. Meurer. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

- KANT, I. **Sobre a Pedagogia**. Trad. Francisco Cock Fontanella. 4ª. ed. Piracicaba: Editora UNIMEP, 2004.
- KRISTIANSSSEN, A. The Interhuman Dimension of Teaching: Some Ethical Aspects. In. FRIEDMAN, M. **Martin Buber and the Human Sciences**. State University of New York Press, 1996.
- OLMEDO, A. M. **El Aro y la Trama**. Episteme, Modernidad y pueblo. Miami, Florida (EUA): Convivium Press, 2008.
- RICKEN, Friedo. **O Bem-Viver em Comunidade**. A Vida Boa segundo Platão e Aristóteles. Trad. Inês Antônia Lohbauer. São Paulo: Edições Loyola, 2008.
- VALLE, L. do. **Os Enigmas da Educação**: A Paidéia democrática entre Platão e Castoriadis. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- ZUBEN, N. Aquiles Von. **Martin Buber: cumplicidade e diálogo**. Bauru, SP: EDUSC, 2003