



Diálogo, alteridade e agir ético na educação: um encontro entre Martin Buber, Mikhail Bakhtin e Paulo Freire

*Alexandra Coelho Pena**

Resumo: O presente artigo tem o objetivo de abordar os conceitos de diálogo, alteridade e agir ético nas obras de Martin Buber, Mikhail Bakhtin e Paulo Freire e discutir suas importantes contribuições para o campo da educação. Correndo o risco de fazer conversar pensadores de lugares e épocas diferentes, o texto aposta nas aproximações entre esses autores da filosofia do diálogo, que viveram a experiência do exílio e da perseguição política e religiosa e atribuíram, assim, novos significados aos temas do encontro, da escuta e da responsabilidade.

Palavras-chave: Diálogo. Alteridade. Agir ético. Filosofia do diálogo.

Dialogue, altérité et de l'agir éthique: une rencontre entre Martin Buber, Mikhail Bakhtin et Paulo Freire

Résumé: Le presente article vise à aborder les concepts de dialogue, altérité et de l'agir éthique dans les oeuvres de Martin Buber, Mikhail Bakhtin et Paulo Freire et discuter leurs contributions au domaine de l'éducation. Au risque de mettre en conversation des penseurs venus de lieux et d'époque différents, le texte parie sur l'approximation parmisses auteurs de la philosophie de dialogue quiont vécu l'expérience d'exil et de la persecution politique et religieuse et ont attribué donc une nouvelle signification aux themes de la rencontre, d'écoute et de la responsabilité.

Mots-clés: Dialogue. Altérité. Agir éthique. Philosophie de dialogue.

* Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro(PUC-Rio). Professora da disciplina de Alternativas Pedagógicas do Curso de Especialização em Educação Infantil: perspectivas de trabalho em creches e pré-escolas da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro(PUC-Rio). *E-mail:* alexandracpena@yahoo.com.br

Dialogue, alterity and ethical action in education: a meeting between Martin Buber, Mikhail Bakhtin and Paulo Freire

Abstract: This article aims to address the concepts of dialogue, alterity and ethical action in the works of Martin Buber, Mikhail Bakhtin and Paulo Freire and discuss their important contributions to the Education. At the risk of making thinkers from different places and times converse, the text bets on the similarities between these authors of the philosophy of dialogue, who have lived the experience of exile and political and religious persecution and thus gave new meanings to the topics of meeting, listening and responsibility.

Keywords: Dialogue. Alterity. Ethical action. Philosophy of dialogue.

Introdução

Martin Buber, Mikhail Bakhtin e Paulo Freire produziram obras que, por caminhos diversos, abordaram o diálogo como conceito principal, caminharam na contramão das teorias que colocam o indivíduo como centro e apostaram no encontro, no diálogo e na relação entre os seres humanos como princípio que permite uma compreensão crítica da realidade e da história.

Martin Buber nasceu em Viena em 1878 e morreu em 1965. Foi na convivência com o avô que Buber conheceu a mística hassídica¹, influenciando sua obra, em especial o conceito de diálogo. Em 1900, após terminar seus estudos, mudou-se para Berlim, onde conheceu seu amigo Gustav Landauer e começou a desenvolver sua filosofia do diálogo. Buber foi um dos mais importantes filósofos judeus do século XX. Pacifista, acreditava que deveria ser criado um estado bi-nacional na Palestina na década de 1920. Em 1937, lecionou filosofia na Universidade Hebraica

¹ A mística hassídica se originou em torno do lendário rabi Israel bem Eliezer (1700-1760) – o Baal ShemTov – e foi difundida por seu discípulo, o rabi DovBaer, que fez do hassidismo um movimento popular, não apenas circunscrito a pequenos círculos de iniciados (BARTHOLO JR., 2001).

de Jerusalém, na Palestina. Em sua mais conhecida obra “Eu e Tu” de 1923, Buber insistia que o princípio dialógico não era uma concepção filosófica, mas uma realidade além do alcance da linguagem discursiva. Para ele, o que distingue o ser humano não é a razão, mas a capacidade de relação.

Mikhail Mikhailovitch Bakhtin nasce em 1895, numa cidade ao sul de Moscou, filho de uma influente família local. Ainda criança, muda-se com a família para a capital da Lituânia, Vilna, cidade caracterizada pela diversidade étnica e pela heterogeneidade de línguas e de classes. Na Universidade de São Petersburgo, se dedica aos estudos de História e de Filosofia. Bakhtin tem participação ativa em grupos intelectuais e apoia a revolução de 1917. Depois da revolução, trabalha como professor de literatura e estética, além de ingressar no círculo filosófico, da qual também fariam parte o crítico Medvedev e o poeta e músico Voloshinov, ambos seus interlocutores e colaboradores. O centro de seu pensamento está na literatura e o ponto de partida de seus estudos é a linguagem. Uma das suas maiores contribuições está em como entende o papel da cultura na constituição do sujeito. Bakhtin faleceu em 1975 e é considerado um dos maiores pensadores do século XX.

Paulo Régis Neves Freire, educador pernambucano, nasceu em 1921 na cidade do Recife. Foi alfabetizado pela mãe, que o ensinou a escrever com pequenos galhos de árvore no quintal da casa da família. Na adolescência, começou a desenvolver um grande interesse pela língua portuguesa. Com 22 anos de idade, Paulo Freire começa a estudar Direito na Faculdade de Direito do Recife. No ano de 1947 foi contratado para dirigir o departamento de educação e cultura do SESI, onde entra em contato com a alfabetização de adultos. De acordo com suas ideias, a alfabetização de adultos deve estar diretamente relacionada ao cotidiano do trabalhador. Desta forma, o adulto deve conhecer sua realidade para poder inserir-se de forma crítica e atuante na vida social e política. Devido à bem sucedida experiência de alfabetização de adultos em Angicos (Rio Grande do Norte), Paulo Freire se torna mundialmente conhecido e

é convidado a trabalhar no Programa Nacional de Alfabetização (PNA) do MEC em 1964, realizando esta experiência em Brasília. Durante a prefeitura de Luiza Erundina, em São Paulo, exerceu o cargo de secretário municipal da Educação. Depois deste importante cargo, começou a assessorar projetos culturais na América Latina e África. Morreu na cidade de São Paulo em 1997.

Os três autores construíram suas produções apoiadas numa perspectiva dialética e dialógica da vida. Dialética na medida em que apostavam em um mundo marcado por constante mudança, que não comportava mais contraposições metafísicas, tais como mudança/permanência, ou absoluto/relativo ou finito/infinito. Se na Grécia antiga a dialética era a arte do diálogo, na acepção moderna ela é o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente contradição (KONDER, 2008). A dialética não pensa o todo negando as partes, nem pensa as partes abstraídas do todo; ela pensa tanto a contradição das partes como a união entre elas. Num sentido amplo, filosófico, (...) a contradição é reconhecida pela dialética como princípio básico do movimento pelo qual os seres humanos existem (KONDER, 2008, p. 47). É a aceitação do paradoxo a que Buber (2003a) chamou de estreita aresta, expressão de sua rejeição aos sistemas acabados e de sua opção pela insegurança, pelo risco de caminhar por uma via estreita, sem a amplitude e/ou segurança dos sistemas acabados, das doutrinas de cunho universais (SANTIAGO, 2008, p. 20). E dialógico porque acreditavam no diálogo e na capacidade de relação inerente do ser humano como aquilo que os distingue e como a oportunidade do homem ser em toda a sua plenitude.

Nuto (2007), em seu artigo “A influência de Martin Buber no conceito bakhtiniano de dialogismo”, aponta a influência da obra de Buber no cabedal filosófico de Bakhtin. No artigo “Martin Buber and Mikhail Bakhtin: *the dialogue of voices and the word that is spoken*”, Maurice Friedman (2005, p. 30) enuncia que Bakhtin revelou, certa vez, em uma entrevista que considerava Martin Buber o melhor filósofo do século XX

e, talvez, um filósofo único nesse século filosoficamente insignificante. Segundo Friedman, Bakhtin foi profundamente influenciado por Buber, cujos textos havia lido no ginásio de Vilna e Odessa².

Em seu livro “Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin”, Faraco (2009, p. 152) afirma que Bakhtin foi leitor e admirador de Buber e que ambos pertenciam a uma abordagem filosófica que tinha a interação como saída para os percalços e embaraços trazidos por concepções solipsistas do sujeito – do sujeito que se auto define, que reconhece sua existência por si e a partir de si, que é senhor do próprio conhecimento. Segundo Faraco, os dois autores compartilhavam de elaborações intelectuais que compreendiam o primado constitutivo das relações e da alteridade e que colocaram a linguagem como constitutiva dessas relações.

Buber e Bakhtin constroem uma ética do inter-humano: Buber ao defender uma ontologia da relação e Bakhtin ao dizer que ser significa ser para um outro e, por meio do outro, ser para si mesmo (FARACO, 2009). Para Faraco (2009, p. 157), Bakhtin foi o filósofo que mais avançou em termos de uma análise da linguagem e sua filosofia pode ser vista como parte de uma linhagem intelectual que tomou forma a partir da percepção básica de que o si não é sem o outro – da qual Buber também fazia parte.

Paulo Freire em “Pedagogia do oprimido” faz referência a Buber: o eu antidialógico, dominador, transforma o Tu dominado, conquistado, num mero “isto” (FREIRE, 1987, p. 165). Leitor de Buber, Freire se inspira nas atitudes princípio Eu-Tu e Eu-Isso de Buber para pensar as ações dialógicas – marcadas pela colaboração – e as ações antidialógicas, em que o homem é transformado em coisa, em objeto dominado.

De acordo com Fernandes (1981), a concepção de diálogo em Buber e em Freire está atravessada por valores religiosos e consiste no único meio para realizar o encontro com o mundo e com os outros homens.

² Assim como Friedman, outros autores internacionais contribuem para o conhecimento e compreensão da obra de Martin Buber (MENDES FLOHR, 2002; GUILHERME & MORGAN, 2010).

Freire estava preocupado com a mudança social e Buber com a formação humana e a vida em comunidade e, por conta disso, os dois autores encontraram no diálogo e na educação o caminho para a realização do homem.

O *entre*: do diálogo e do dialógico

Para Faraco (2009), Bakhtin não é apenas o filósofo das relações dialógicas; o diálogo pode ser considerado também sua grande utopia, levando-se em consideração que ele viveu a maior parte de sua vida sob um regime totalitário, tendo sido, inclusive, vítima de perseguição política e religiosa, prisão e exílio.

Talvez marcado por essas experiências, Bakhtin se posicionava contra qualquer tendência de monologização da vida humana, que, segundo ele, é a negação da existência do outro, com iguais direitos e responsabilidades. Para o autor, a forma de escapar do monologismo é pela via do diálogo, única maneira de preservar a liberdade e o inacabamento do ser humano.

Assim como Buber e Bakhtin, Paulo Freire compreende o homem como um ser de relações que, não apenas está no mundo, mas está *com* o mundo. Como diz Fiori no prefácio da 17ª edição de *A pedagogia do oprimido*, Freire é um pensador comprometido com a vida; não pensa ideias, pensa a existência (FREIRE, 1987, p. 9). E existir ultrapassa viver porque é mais do que estar no mundo; é transcender, discernir, dialogar. É na possibilidade de ligação comunicativa do existente com o mundo que a criticidade se incorpora ao viver. Portanto, se o existir é individual, ele só se realiza na relação com os outros.

Para Freire (2002), existir é um conceito dinâmico, que implica um diálogo constante do homem com o homem e do homem com o mundo. O compromisso do homem com a sua existência o faz um ser histórico, retirando-o do limite de suas funções vegetativas biológicas, levando-o a humanizar-se.

Buber, Bakhtin e Freire são pensadores representantes do primado do princípio dialógico, rejeitando a subjetividade solipsista e a filosofia da consciência instaurada a partir de Descartes. A subjetividade, elevada à categoria máxima a partir de Descartes, coloca o homem e sua racionalidade no centro da história, entendendo que esse mesmo homem estabelece um relacionamento com coisas, que podem ser conhecidas, mas onde não há encontro. Esses três autores caminham na contramão do isolamento do homem e deslocam da racionalidade para a capacidade de relação, a característica fundamental do ser humano.

O diálogo é o princípio que permite aproximar os três autores, na medida em que construíram suas teorias a partir do pressuposto de que o homem se constitui como tal na relação com os outros, mas é possível identificar os caminhos que Buber, Bakhtin e Freire percorreram para chegar a essa conclusão.

Buber não emprega o termo *sujeito* em seus escritos, optando por *indivíduo*, *pessoa*, *homem* e *ser humano*. O indivíduo físico se desliga do mundo primordial indiviso pelo nascimento, mas o indivíduo corporal, integral, atualizado só realiza essa passagem gradualmente à medida que entra nas relações. O homem se torna EU na relação com o TU. O indivíduo se transforma em pessoa através das experiências austeras e ternas do diálogo. É somente no encontro dialógico que se revela a totalidade do homem, que não é a simples soma dos elementos da estrutura relacional, mas sim uma concentração em todo o seu ser. A ênfase sobre a totalidade acarreta a rejeição da afirmação da racionalidade como característica distintiva do homem (BUBER, 2003a).

Bakhtin (2011; 2012) diz que o homem é histórico social e que ele se constitui na e pela linguagem, rejeitando uma visão de sujeito apenas biológico e empírico, tendo sempre em vista a situação social e histórica concreta dos sujeitos. O Eu para Bakhtin não é autônomo, ele existe em diálogo com os outros. O homem é compreendido por Bakhtin como um sujeito que fala e, por isso, só pode ser conhecido através de seus textos. Bakhtin enfatiza que a experiência individual do homem se desenvolve

em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros, levando à concepção de sujeito como um ser de resposta.

Defendendo uma concepção de educação problematizadora, que parte do caráter histórico dos homens – inseridos em um movimento de busca –, Freire (1987) os reconhece como seres inacabados, inconclusos, que estão sendo e com uma realidade, que sendo igualmente histórica, é inacabada também. Diferente de outros animais, os homens se sabem inacabados, têm consciência de sua inconclusão. Sujeito é o termo que designa o indivíduo consciente e capaz de agir autonomamente, criticamente. O termo *sujeito* em Freire se opõe à palavra *objeto*, que remete àquilo que não tem consciência e é manipulável. Os homens se fazem na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. Para Freire, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação como homens.

Para a filosofia do diálogo concebida por Buber (2003a), a palavra fundamenta a existência humana e a linguagem se manifesta diante de uma dupla atitude do homem frente ao mundo, por meio das palavras-princípio “Eu-Tu” e “Eu-Isso”. A palavra princípio Eu-Tu fundamenta a existência em sua total atualidade, no evento da relação, da reciprocidade, da totalidade do ser, da presença; a palavra princípio Eu-Isso fundamenta a existência em sua parcialidade ou limitação, no fato da experiência, do eu egocêntrico, do objeto.

Na *relação* Eu-Tu existe a totalidade do ser, na *experiência* do Eu-Isso o ser não pode ser total, ele é fragmentado. O conceito de *relação* é total, é o entre, a presença, a existência, a essência, o inteiro, o concreto, é sinônimo de reciprocidade. Já o conceito de *experiência* é fragmentado, parcial, objeto, não permite a relação, apenas o relacionamento. Buber (2003a) entende por totalidade a inteireza do ser humano; sua presença em corpo, mente e espírito; com responsabilidade para com o outro.

A atitude Eu-Isso permite conceber o mundo a partir da sensibilidade, sendo a experiência o modo como eu entro em contato com o mundo e me utilizo dele. Já a relação Eu-Tu manifesta-se na imediaticidade, na singularidade, na intensidade, na exclusividade, na reciprocidade, na

fugacidade e na presença. Buber (2003a) adverte que as duas atitudes (Eu-Tu e Eu-Isso) não podem ser confundidas nem tomadas de forma maniqueísta, cada uma tem a sua função; o problema é o predomínio crescente do relacionamento Eu-Isso em detrimento da relação Eu-Tu, que se reflete, por exemplo, na modernidade, com o crescimento descontrolado da racionalidade tecno-científica.

O mundo da experiência envolve os movimentos de contemplação e observação; o mundo da relação não renuncia aos movimentos anteriores, mas, simultaneamente, nele ocorre a tomada de conhecimento íntimo, a relação, o face a face. Segundo Buber (2009), há três maneiras de perceber o outro: através da observação, da contemplação ou da tomada de conhecimento íntimo. O observador quer gravar o homem em sua mente, sendo necessária uma atenção excessiva e ater-se a tantos detalhes quanto possível. O contemplador é livre destas “amarras” e espera despreocupado aquilo que a ele se apresentará. O observador e o contemplador têm em comum o desejo de perceber o homem que vive diante de nossos olhos; este homem é para eles um objeto separado deles próprios e das suas vidas pessoais.

A tomada de conhecimento íntimo requer uma postura receptiva, uma disponibilidade, um aceitar, um ver o outro não como um objeto, é uma tomada de conhecimento profundo, que pode ser algo sobre mim ou pode ser algo sobre o outro:

As coisas acontecem de outra maneira quando, numa hora receptiva de minha vida pessoal, encontro-me um homem em quem há alguma coisa, que eu nem consigo captar de uma forma objetiva, que “diz algo” a mim. (...) fala algo que se introduz dentro da minha própria vida. (...) é aquela *alguma coisa* que o diz. (...) Este homem não é meu objeto. (...) Talvez apenas tenha que aprender algo e só se trata do meu “aceitar”. (...) O que importa é que eu me encarregue desse responder (BUBER, 2009, p. 42).

Em 1953, Buber escreve “O social e o inter-humano” (BUBER, 2009), fazendo uma revisão do prefácio escrito em 1905 para a coleção *Die Gesellschaft* (“A sociedade”), onde havia escrito que “a função da

sociedade é o social ou, mais concretamente o inter-humano” (BUBER, 2008, p. 41), tomando os dois conceitos – social e inter-humano – como sinônimos. Em 1953, o autor percebe que, normalmente, se situa o que acontece entre os homens no terreno do social, atenuando-se uma linha de separação de importância fundamental entre dois domínios essencialmente diferentes do universo humano e que vão interferir diretamente em sua concepção de diálogo.

Eu próprio cometi o mesmo erro quando, há cerca de cinquenta anos, comecei a me familiarizar, de uma forma independente, com a ciência da sociedade, utilizando-me do então ainda desconhecido conceito de inter-humano (BUBER, 2009, p. 135).

Os fenômenos sociais são marcados pelas experiências em comum vividas por homens vinculados entre si, onde esse vínculo delimita a existência do grupo, não havendo entre os seus membros qualquer espécie de relação pessoal. Para Buber (2009), o elemento das relações pessoais tem sido afastado em proveito do elemento coletivo, sobretudo em épocas mais tardias da história humana. A coletividade liberta o homem da solidão, do medo diante do mundo e, sendo assim, o inter-humano, a vida entre pessoa e pessoa, retrai-se cada vez mais. “A esfera do inter-humano é aquela do face a face, do um-ao-outro; é o seu desdobramento que chamamos de dialógico” (BUBER, 2009, p. 138).³

Os fenômenos inter-humanos não são fenômenos psíquicos; o sentido não se encontra em um dos dois parceiros, nem nos dois em conjunto, mas somente no jogo entre os dois – no *Entre*. Para Von Zuben (BUBER, 2003a), a essência do pensamento buberiano revela-se estruturada em círculos e se caracteriza por uma ontologia da relação, na qual o ‘entre’ é categoria epistemológica básica. O “entre” é o que permite abordar o homem na sua dialogicidade; e só no encontro dialógico é que se revela a totalidade do homem (BUBER, 2003a). Se, na modernidade, há uma

³ GUILHERME; MORGAN, 2010.

fértil discussão sobre o indivíduo, para Buber a crise do homem é a crise do *Entre*, onde a predominância do parecer sobre o ser, a insuficiência da percepção do Outro e a imposição do modo de viver e de pensar de um homem sobre outro são fatores que, segundo o filósofo, impedem o crescimento do inter-humano:

Para isto, para a existência do inter-humano, é necessário, (...), que a aparência não intervenha perniciosamente na relação entre um ser pessoal e um outro ser pessoal; é outrossim necessário, (...), que cada um tenha o outro em mente e que o torne presente no seu ser pessoal. Que nenhum dos parceiros queira impor-se ao outro é o terceiro pressuposto básico do inter-humano (BUBER, 2009, p. 152).

De acordo com Buber (2009), os domínios da vida dialógica e da vida monológica não coincidem com os do diálogo e do monólogo. Para ele, existem três espécies de diálogo: o autêntico, no qual há uma reciprocidade viva entre os interlocutores, podendo ser falado ou silencioso, considerado raro pelo autor; o diálogo técnico, fruto da necessidade de um entendimento objetivo, de informação; e o monólogo disfarçado de diálogo, sobre o qual Buber (2009, p. 53) pondera que não existem somente grandes esferas da vida dialógica que na sua aparência não são diálogo, mas existe também o diálogo que não é diálogo enquanto forma de vida, isto é, que tem aparência de um diálogo, mas não a sua essência.

Assim como para Buber, o conceito de diálogo também é central na obra de Bakhtin. O tema do diálogo é adotado por volta de 1928/1929 pelo Círculo de Bakhtin como a grande metáfora que dará um arremate às reflexões sobre a linguagem e sobre a criação ideológica (FARACO, 2009). O Círculo era formado por um grupo de intelectuais de diversas formações que se reuniu regularmente de 1919 a 1929 e que tinham em comum a paixão pela filosofia e pelo debate de ideias. Voloshinov e Medvedev eram membros do Círculo e dividiram com Bakhtin as autorias de muitos textos, levantando, até hoje, indagações sobre a autoria dos escritos desse grupo (FARACO, 2009).

Em Bakhtin, temos uma concepção de linguagem que pressupõe também uma concepção de homem e de mundo. O pressuposto temático de sua obra encontra-se em sua teoria da linguagem, sua linguística e seu dialogismo e é ele que faz de sua obra um todo teoricamente coeso (TEZZA, 2007).

Bakhtin constrói sua concepção de linguagem a partir de uma crítica dirigida às principais correntes teóricas da linguística contemporânea: o objetivismo abstrato – que reduz a linguagem a um sistema abstrato de formas – e o subjetivismo idealista – em que o fenômeno linguístico é reduzido a um ato de criação individual. Para o autor, tais pressupostos são obstáculos à apreensão da linguagem como código ideológico.

Questionando-se sobre a verdadeira função da linguagem, Bakhtin (2012, p. 128) conclui que “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes”, sugerindo uma ordem metodológica para o estudo da língua que deve partir da compreensão de que a palavra é pronunciada em condições materiais e concretas. Para o autor, a categoria básica da concepção de linguagem é a interação verbal, onde toda enunciação é um diálogo.

Portanto as relações dialógicas são relações de sentido, quer seja entre os enunciados de um diálogo real e específico, quer seja no âmbito mais amplo do discurso das ideias criadas por diversos autores ao longo do tempo e em espaços distintos (JOBIM e SOUZA, 2010, p. 100).

Toda palavra é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém; a palavra é o território comum do locutor e do interlocutor. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros (BAKHTIN, 2012, p. 117). Sendo assim, não existe linguagem fora do diálogo entre o eu e o outro e este dialogismo é o conceito central da teoria bakhtiniana.

A linguagem tem uma dimensão dialógica e ideológica, construída historicamente. Toda palavra pronunciada tem um significado e para com-

preendê-lo é preciso entender o contexto em que o discurso foi produzido. E, para que essa compreensão aconteça, é necessário, além de identificar os sinais formais da língua, identificar também as intenções implícitas contidas no enunciado. A linguagem é constituída entre sujeitos, uma vez que um falante sempre se dirige a um outro que, como interlocutor, participa da construção do significado do diálogo.

O discurso verbal está relacionado à vida e não pode ser separado dela com o risco de perder sua significação. Cada ato de fala não é só o produto do que é dado, sempre cria algo que nunca existiu antes, algo absolutamente novo e não repetitivo que se revela na entoação (JOBIM e SOUZA, 2010, p. 105). Para Bakhtin (1976), a entoação está sempre na fronteira do verbal com o não verbal, do dito com o não dito e é nela que o falante entra em contato com o interlocutor.

A entoação e o contexto extraverbal relacionam-se dialeticamente na medida em que o primeiro precisa do segundo para a compreensão do todo do enunciado. O contexto extraverbal do enunciado compreende o horizonte espacial comum dos interlocutores, o conhecimento e a compreensão comum da situação por parte dos interlocutores e a avaliação comum dessa situação. Cada ato de fala conta com algo que se refere ao horizonte espacial e ideacional dos falantes e que, portanto, é presumido por eles (JOBIM e SOUZA, 2010, p. 106).

O conceito de ambivalência dialética (BAKHTIN, 1993), introduzida pelo autor no estudo sobre a cultura popular na Idade Média e no Renascimento, traz simultaneamente a afirmação e a negação, característico do diálogo composto por muitas vozes. Caminhando na contramão da cultura oficial, Bakhtin se apropria da imagem da festa carnavalesca – ambivalente por natureza – para tratar da reunião daquilo que é aparentemente incompatível.

Em oposição à unidade dos contrários, a ambivalência carnavalesca reúne o que é aparentemente incompatível: o riso e o choro, o sério e o grotesco, o profano e o sagrado, a vida e a morte, o homem e a besta (KRAMER, 2004, p. 507).

A ambivalência carnavalesca é polifônica, comporta muitas vozes, e, por isso, é adversária da cultura oficial, para quem só existe o monólogo. Diferentemente da supressão das diferenças e do monologismo, a dialética bakhtiniana propõe a convivência dos opostos, da tensão e do conflito. Não se trata do isto ou aquilo, mas sim do isto e do aquilo, de uma atitude com o outro de aceitação e tolerância.

A ambivalência toma, nos escritos de Bakhtin, um sentido crítico; que se opõe ao monólogo, ao discurso autoritário. (...) o discurso crítico é ambivalente, comportando simultaneamente isto e aquilo, e aqui reside seu elemento libertador e positivo (KRAMER, 2004, p. 508).

Bakhtin ajuda na compreensão de que não existe linguagem fora do diálogo e que o diálogo pressupõe uma interação ativa entre os interlocutores, onde cada um desses atores, em um movimento de empatia, completa o horizonte do outro com seu excedente de visão, dentro de um determinado contexto, que comporta conflitos e tensões. Movimento esse ancorado na alteridade, em que o eu reconhece o outro como outro – um outro vivo e falante. Tal concepção remete ao conceito de *entre* de Buber, que é a chave epistemológica que permite abordar o homem na sua dialogicidade, revelando a sua totalidade (ZUBEN, 2003).

Para Paulo Freire (1987, p. 79), o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens e, por isto, ele é uma exigência existencial. Freire, dizendo o que não é o diálogo – não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias, nem a troca de ideias a serem consumidas e também não é discussão guerreira, polêmica entre sujeitos que não se comprometem com a pronúncia do mundo, mas a impor a sua verdade –, o define como um ato de criação porque se dá no encontro dos homens para pronúncia do mundo, para a conquista do mundo pelos sujeitos dialógicos, para ser mais.

O verdadeiro diálogo para Freire é caracterizado por uma relação horizontal, diferente do diálogo vertical proposto pelas elites, que forma o educando-massa, impossibilitando-o de se manifestar. Os fundamentos

do diálogo, segundo Freire (1987), são o amor, a humildade, a fé nos homens, a confiança, a esperança e o pensar crítico.

Não há diálogo se não há um profundo amor aos homens e ao mundo e, sendo um fundamento do diálogo, o amor é, ele próprio, diálogo. Diferente do que ocorre em relações de dominação, onde prevalece a patologia – sadismo em quem domina e masoquismo nos dominados –, no amor, porque é um ato de coragem e nunca de medo, persiste o compromisso com os homens. O ato de amor se caracteriza por um comprometer-se com a libertação dos oprimidos. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico (FREIRE, 1987, p. 80). E, somente com a supressão da situação de opressão, é possível restaurar o amor. Freire usa o adjetivo *amoroso* com uma nova acepção onde mais do que afeto é o amor que se constitui no princípio da revolução. E, nesse sentido, permite uma aproximação com a concepção de Buber (2003a), para quem, enquanto os homens possuem os sentimentos, o amor acontece. “Os sentimentos residem no homem, mas o homem habita em seu amor. (...) Amor é responsabilidade de um Eu para com um Tu” (BUBER, 20003a, p. 17).

No diálogo tem que haver a comunhão dos interesses, que só se torna possível porque o homem tem um anseio vital para a união que é o anseio amoroso (FERNANDES, 1981). E para falar de amor, é preciso ter ousadia:

É preciso ousar no sentido pleno dessa palavra, para falar em *amor* sem temer ser chamado de *piegas*, de *meloso*, de a-científico, senão de anticientífico. É preciso ousar para dizer, cientificamente e não bla-bla-blamente, que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com nosso corpo inteiro (FREIRE, 2013, p. 28).

Além do amor, para que haja diálogo entre os homens, é preciso humildade. Se o diálogo é encontro dos homens para a pronúncia do mundo, para a tarefa comum de saber agir, no instante em que os polos dessa comunicação perdem a humildade, o diálogo se rompe.

Se a ignorância está sempre no outro, se os outros são meros *isto*, se todos os outros são considerados inferiores, se a pronúncia do mundo

se torna tarefa de alguns homens seletos, se o homem se fecha à contribuição dos outros, o diálogo se torna impossível. A autossuficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não têm humildade ou a perdem, não podem aproximar-se do povo (FREIRE, 1987, p. 81).

A fé nos homens, em seu poder de fazer e refazer, de criar e recriar, como em Buber, é um dado *a priori* do diálogo e, por isso, ela existe antes que o diálogo se instale. A possibilidade de o homem ter negado seu direito de fazer, criar e transformar, não faz o homem dialógico perder a fé na humanidade, mas, pelo contrário, traz a ele um desafio ao qual precisa responder, por acreditar no renascimento do poder de fazer e transformar inerente ao homem. Sem esta fé nos homens o diálogo é uma farsa. Transforma-se, na melhor das hipóteses, em manipulação adocicadamente paternalista (FREIRE, 1987, 81).

É uma fé na vocação do homem de ser mais que, longe de ser privilégio de alguns, é direito de todos. O homem para se reconhecer como homem, precisa reconhecer sua vocação ontológica e histórica de ser mais. A consciência de seu inacabamento impulsiona o homem na busca de ser mais, expressa pela sua insatisfação com situações dadas e pelo desejo de transformar-se e transformar o seu meio (FERNANDES, 1981).

Ao se fazer uma relação horizontal baseada no amor, na humildade e na fé nos homens, o diálogo traz a confiança como consequência óbvia. Por outro lado, um falso amor, uma falsa humildade, uma debilitada fé nos homens – presentes na antidialogicidade da concepção bancária de educação – não podem gerar a confiança, uma vez que ela não pode existir se as palavras não coincidem com os atos. De forma semelhante, para Buber (2003b), a confiança é o que permite a ruptura da incomunicação.

A esperança se constitui como outro fundamento do diálogo, já que ela está na essência da imperfeição dos homens, levando-os a uma eterna busca, que se faz, não no isolamento, mas na comunicação entre os homens. Para Freire (1987), a injustiça que leva à desumanização não deveria ser uma razão da perda da esperança, mas sim uma razão para desejar a restauração da humanidade esmagada pela opressão. Trata-se

de uma esperança que leva ao movimento e não a um cruzar de braços. Se o diálogo é encontro dos homens para ser mais, não pode fazer-se na desesperança (FREIRE, 1987, p. 82).

Não há diálogo verdadeiro se não há nos sujeitos um pensar verdadeiro, um pensar crítico, que percebe a realidade como processo e não algo estável, que reconhece entre o mundo e os homens uma solidariedade inquebrantável. Enquanto para o pensar ingênuo, que vê o tempo histórico como peso e para o qual o que importa é a acomodação a esse hoje normalizado, o pensar crítico se ocupa com a transformação contínua da realidade, para a permanente humanização dos homens. Somente o diálogo, que implica um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo e sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação (FREIRE, 1987).

Os três autores permitem compreender o diálogo como um ato de criação, que dá significado à existência humana e, por isso, só se dá no encontro entre os homens, no face a face, através da linguagem que funciona como ponte entre os interlocutores, comportando tensões e conflitos, caminhando para a transformação contínua da realidade e da história.

O *com*: alteridade, encontro e escuta

O mundo dos homens, para Buber, estabelece-se a partir de uma dupla relação, designada por duas palavras princípio: EU-TU e EU-ISSO. A palavra princípio EU-TU só pode ser proferida pelo ser em sua totalidade, e é a palavra princípio do encontro. A palavra princípio EU-ISSO jamais poderá ser proferida pelo ser em sua totalidade e é a palavra princípio da experiência (BUBER, 2003a). O homem não vive apenas em uma ou em outra atitude. Tanto o encontro quanto a experiência fazem parte do mundo dos homens.

O encontro, para Buber, é uma categoria existencial, um modo de apreensão da realidade. O homem que conhece o mundo é um homem *com* os homens (BUBER, 2011b). O encontro é uma *relação essencial*,

um *franqueamento ser a ser*, uma *relação* ôntica, na qual um ser experimenta, no mais recôndito do ser, uma *presencialização* do outro (BUBER, 2011b, p. 97). Desse modo, o indivíduo é um fato da existência só na medida em que se coloca em uma relação viva com outros indivíduos, sendo o encontro o reconhecimento do outro em toda sua alteridade, do mesmo modo que se reconhece a si mesmo. A partir desse reconhecimento mútuo, de si e do outro, se estabelece uma relação essencial que penetra o outro, quebrando sua solidão em um encontro rigoroso e transformador” (BUBER, 2011b, p. 145). Encontro é estar em recíproca presença (BUBER, 2011b, p. 151). O encontro não é uma experiência, mas uma relação. O encontro é a vida atual (BUBER, 2003a, p. 13), que se realiza no *entre*, e só nele. O encontro não pode ser antecipado, ele é um evento singular, único e como tal ele *acontece*. O encontro é um ato de acontecimento. É sempre dialógico e revela a totalidade do homem.

Em toda a obra de Bakhtin, assim como em Buber e em Paulo Freire, está presente o esforço de compreender o lugar do outro na constituição do ser humano. Esse outro com quem me encontro e confronto, com quem estabeleço um diálogo; esse outro que me altera e atribui novos significados ao meu discurso.

De acordo com Jobim e Souza (2011), dialogismo e alteridade, na obra de Bakhtin, são conceitos que não podem ser pensados separadamente. Assumir o dialogismo e a alteridade como marcas das relações estabelecidas no contexto da pesquisa significa ir ao encontro do outro e compartilhar experiências, conhecimentos e valores que se alteram mutuamente (JOBIM e SOUZA, 2011, p. 6). A alteridade não se limita à consciência da existência do outro, mas comporta também o estranhamento e o pertencimento; a incompletude e a provisoriedade. Ao lidar com o diferente, com aquilo que se altera em mim e no outro em um contexto dialógico, surge a possibilidade de um novo significado, que caminha no sentido contrário ao de uma construção que busca uma verdade absoluta. Conhecimento dialógico é acontecimento. É encontro (KRAMER, 2002, p. 24-25).

O conceito de alteridade, assim como o diálogo, atravessa a teoria de Bakhtin e, segundo Geraldi (2013, p. 12), *é o espaço da constituição das individualidades: é sempre o outro que dá ao eu uma completude provisória e necessária, fornece os elementos que o encorpam e que o fazem ser o que é*. O outro está sempre presente com seu discurso e, desta relação, nem o eu nem o outro saem inalterados.

Para Bakhtin (2012), não existe a primeira nem a última palavra; outros já falaram antes de mim, assim como outros falarão depois. E, por isso, a linguagem nunca está completa, ela é sempre um projeto inacabado. Em qualquer situação de encontro com o outro, posso saber e ver coisas a respeito desse outro que ele mesmo não tem conhecimento, fazendo com que nossos horizontes nunca coincidam. Esse excedente de visão é condicionado pela singularidade do meu lugar no mundo e para que seja possível completar o horizonte do outro, é necessário que eu entre em empatia com ele, veja o mundo da maneira como ele vê e depois retorne ao meu lugar e, com meu excedente de visão, crie um ambiente concludente (BAKHTIN, 2011).

Alteridade e encontro só podem acontecer onde há disponibilidade para escutar o outro, para estabelecer um diálogo autêntico, ou seja, um diálogo onde cada um dos participantes tem de fato em mente o outro ou os outros na sua presença e no seu modo de ser e a eles se volta com a intenção de estabelecer entre eles e si próprio uma reciprocidade viva (BUBER, 2003a, p. 53).

O conceito de *escuta* na obra de Paulo Freire está intimamente ligado às ideias da educação autoritária e da educação democrática, uma vez que as formas de escutar e de falar presentes em cada uma dessas concepções de educação se diferenciam radicalmente.

Saber escutar se faz necessário ao sonho democrático e solidário uma vez que não é falando aos outros de cima para baixo, numa concepção vertical de transmissão de conhecimento, que se aprende a escutar, mas é escutando que se aprende a falar com os outros. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em

certas condições, precise falar a ele (FREIRE, 2013, p. 111). A narrativa é importante na formação de professores para que estes sejam autores de suas práticas, mas, para que isso aconteça, é igualmente fundamental que tenha quem escute suas histórias. Muitas vezes os formadores de professores falam muito mais do que escutam, falam para os professores e não com eles. Falam sobre métodos, técnicas e novas teorias, mas não escutam os professores. São eles também reprodutores de falas de outros que, muitas vezes, não têm também significado algum. Para dizer a sua própria palavra é preciso escutar, é preciso entrar em diálogo com o outro.

Quem aprende a escutar para falar *com*, jamais fala impositivamente. Mesmo quando fala contra as posições do outro fala *com* ele como sujeito e nunca como objeto do seu discurso. O educador que aprende a escutar transforma seu discurso *ao* aluno em fala *com* ele. O falar *para*, que, na perspectiva democrática, é um possível momento do falar *com*, não aparece na fala de cima para baixo da perspectiva autoritária, que tem total desconsideração pela formação integral do ser humano, reduzindo o efeito de seu discurso a puro treino.

O primeiro sinal de que o sujeito que fala sabe escutar é a demonstração de sua capacidade de controlar não só a necessidade de dizer a sua palavra, que é um direito, mas também o gosto pessoal, profundamente respeitável, de expressá-la. Quem tem o que dizer tem igualmente o direito e o dever de dizê-lo (FREIRE, 2013, p.114).

Ou seja, aquele que aprende a escutar toma gosto por expressar sua própria palavra e, ao mesmo tempo, sabe esperar o momento de dizê-la, numa atitude que demonstra respeito pela palavra do outro e pela sua, compreendendo não ser o único que tem algo a dizer. Por outro lado, aquele que não escuta esgota a sua capacidade de dizer por muito ter dito sem nada ou quase nada ter escutado. Por isso, para Freire (2013), quem tem o que dizer deve assumir o dever de motivar, de desafiar quem escuta a responder.

Enquanto o educador autoritário fala em um espaço silenciado, o espaço do educador democrático, que aprende a falar escutando, é cons-

tituído pela alternância entre a fala e o silêncio do professor e do aluno que se encontram no diálogo.

Fica claro, assim, que a escuta é algo que vai além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido defendido pelo autor, significa “a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro” (FREIRE, 2013, p. 117). Escutar, nesse sentido, não quer dizer concordar com o outro, mas, ao ouvir, o falante constrói seu ponto de vista e pode emitir sua opinião sem que ela seja nunca autoritária, exatamente porque inclui a escuta da fala do outro.

Freire (2013) aponta algumas qualidades necessárias para a escuta legítima dos sujeitos e, entre elas, destaca aceitar e respeitar a diferença. Se o discurso é de cima para baixo, marcado pela discriminação, não é possível escutar e inviável se torna o diálogo.

Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso *escutá-lo* ou *escutá-la*. O diferente não é o *outro* a merecer respeito, é um *isto* ou *aquilo*, destratável ou desprezível (FREIRE, 2013, p. 118).

Escutar é, portanto, assim como a presença, condição fundamental para o estabelecimento do diálogo entre os homens e do homem com o mundo. É ouvindo, dizendo e se assumindo como responsável que o homem transforma o mundo, luta contra as injustiças e realiza sua vocação de ser mais.

Os temas do diálogo e da alteridade levam inevitavelmente à questão da resposta responsável. Para que escutar senão para responder? Responder ao que nos acontece. A responsabilidade só existe onde existe o responder verdadeiro (BUBER, 2009). Ou seja, a responsabilidade significa sempre responsabilidade diante de alguém. Responsabilidade para consigo mesmo é uma ilusão (BUBER, 2008, p. 79).

O *para*: presença, agir ético e ato responsável

Entre os movimentos básicos dialógicos descritos por Buber, encontra-se a atitude de voltar-se para o outro. Esse voltar-se para o outro pode

parecer banal e corriqueiro, mas a essência deste movimento é perceber a presença deste outro, quando o mundo cessa de ser uma multiplicidade indiferente de pontos (BUBER, 2009, p. 57). Para perceber a presença do outro, é preciso se libertar da indiferença em relação a ele. O movimento básico monológico, diferente do que se poderia supor, não é o desviar-se do outro, mas sim um dobrar-se-em-si-mesmo, ou seja, a admissão da existência do Outro somente sob a forma de vivência própria, somente como ‘uma parte do meu eu’ (BUBER, 2009).

Buber (2003b) retoma o conceito da presença em um dos seus textos sobre educação, quando diz que o professor educa com sua presença, com sua existência pessoal, com seu exemplo, com suas perguntas e suas opiniões e influencia o aluno quando as relações entre ambos são espontâneas a ponto do educando não saber, nem perceber, que está sendo educado.

Para Zuben (2003, p. 12), Buber construiu todo o edifício da sua obra em torno do encontro dialógico, fundamentado na relação, que, por sua vez, é a palavra em ato, que se expressa em múltiplos termos: diálogo, relação essencial, encontro, *entre*:

A relação mútua que tem como manifestação o contato de responsabilidade, o vínculo intersubjetivo, concretizado no contato vivido numa situação de dirigir a palavra e responder ao apelo leva a uma etapa seguinte, vale dizer, ao fenômeno da responsabilidade (...).

A responsabilidade, para Buber, só existe onde existe o responder verdadeiro diante dos acontecimentos do cotidiano, sejam eles grandes ou pequenos. Podemos responder ao que nos acontece, ao que sentimos, vemos e ouvimos com o silêncio ou nos escondermos no hábito – ou na couraça, que tem a tarefa de repelir signos. Mas pode acontecer, entretanto, que nos atrevamos a responder, talvez balbuciando; a alma raramente consegue alcançar uma articulação muito firme [...]. O que assim dizemos com o nosso ser é o nosso penetrar na situação (BUBER, 2009, p. 50).

Na obra de Buber existe uma relação muito próxima entre responsabilidade e atualidade. Atualidade, atuação, atualização são termos que aparecem repetidas vezes na tradução para a língua portuguesa na obra de

Buber. Na grande maioria das vezes, segundo Zuben (BUBER, 2003a), esse vocábulo não faz referência à época recente ou à contemporaneidade, mas sim à ideia de ‘atuar’ (*wirken*)⁴ que remete ao conceito de presença, de ação, de responsabilidade. Por isso, toda vida atual é encontro (BUBER, 2003a), ou seja, toda vida vivida em presença, na reciprocidade, com responsabilidade possibilita o encontro. E é no encontro que nasce o sentido.

Ao falar sobre o ato puro, sobre o engajamento responsável, Buber comenta que o homem lhe respondeu com a própria vida (2003a, p. 49), assim como fala Bakhtin em Arte e responsabilidade: pelo que vivenciei e compreendi na arte, devo responder com a minha vida para que o todo vivenciado e compreendido nela não permaneçam inativos (BAKHTIN, 2011, XXXIII). Nesse sentido, não se trata apenas de sentir-se responsável, mas sim como essa responsabilidade se traduz em ação, em ato ético. A marca do outro como prioridade e o ato responsável estão presentes em diversos textos de Bakhtin:

O homem vivente se estabelece ativamente de dentro de si mesmo no mundo, sua vida conscientizável é a cada momento um agir: eu ajo através do ato, da palavra, do pensamento, do sentimento; eu vivo, eu me torno um ato (...) (BAKHTIN, 2011, p. 128).

Bakhtin (2011) aborda a posição responsiva do ouvinte no diálogo que opõe à palavra do locutor uma contrapalavra, tomando esse outro como um Tu. Fazer-se presente no diálogo, desse modo, não é só escutar, mas, além disso, é replicar, é ter uma compreensão responsiva, é responsabilizar-se pelo outro; é um ato ético.

Tais concepções tornam impossível fingir que não se está presente, uma vez que se ocupa um lugar único e singular na existência e se age o

⁴ Em Eu e Tu, há uma nota do tradutor sobre o termo *wirken* que aparece tantas vezes nessa obra. Para Zuben, “a autenticidade da vida enquanto atual é ser vida de encontro, assim como a autenticidade do encontro só é atingida numa vida de atualidade, de presença efetiva, atuante, visto que o autêntico encontro implica uma ‘presentificação’” (BUBER, 2003a, p. 159).

tempo todo e, por isso, os atos devem ser responsáveis diante dos outros. Para Bakhtin, a educação humana é experiência produzida na articulação entre conhecimento, agir ético e arte e, por isso, a formação também envolve essas três dimensões (KRAMER, 2013).

Freire aborda o tema da *presença* em *Pedagogia da autonomia* (2013) relacionado ao tema da ética e da responsabilidade, assim como Buber e Bakhtin. Convencido da natureza ética da prática educativa enquanto prática absolutamente humana, Freire esclarece que compreende a ética universal do ser humano como marca da natureza humana, enquanto algo indispensável à convivência entre os homens.

Freire não se refere à ética restrita do mercado que objetiva o lucro, mas à ética universal do ser humano que condena a exploração da força de trabalho de homens e mulheres.

A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar (FREIRE, 2013, p. 18).

Freire (2013, p. 20) relaciona a ética universal do ser humano à sua vocação ontológica para o *Ser Mais*, partindo da concepção de que a natureza do homem se constitui social e historicamente:

É uma natureza em processo de estar sendo com algumas conotações fundamentais sem as quais não teria sido possível reconhecer a própria presença humana no mundo como algo original e singular. Quer dizer, mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma presença no mundo, com o mundo e com os outros.

A ética, assim definida, se relaciona com a consciência de opressão vivida pelo oprimido. Uma prática educativa comprometida com a busca pela dignidade e liberdade humanas deve levar à superação dessas situações de opressão, deve conduzir os homens à consciência de sua presença no mundo.

O homem se reconhece como presença no mundo reconhecendo a presença do outro como um não eu. É uma presença que se pensa a si

mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz, mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe (FREIRE, 2013, p. 20). A necessidade da ética e da responsabilidade se institui a partir, exatamente, da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura.

Reconhecer a história como tempo de possibilidade e não de determinismo é admitir que, como seres humanos, somos condicionados por características genéticas, culturais e sociais, mas não determinados por elas. Com isso, o futuro é problemático, mas não inexorável. O homem como ser inacabado se torna responsável por sua história e pela busca de transformação do seu meio para a construção de uma sociedade mais humanizada e justa.

Como presença consciente no mundo, reconhecendo a si mesmo como um Eu e o outro como um Tu que se encontram para a transformação do mundo em colaboração, o homem não pode escapar à responsabilidade ética do seu mover-se no mundo.

Contribuições para a educação

Os temas da presença e da responsabilidade têm implicação direta para o campo da educação, que são abordados por Buber e Freire em suas obras. Bakhtin, apesar de não ter escrito sobre educação, muito tem a dizer aos educadores, inclusive porque também foi um deles. É porque escreveu o que escreveu que podemos dizer que Bakhtin disse tudo o que disse também aos educadores, que muito podem dizer a partir de suas reflexões e das reflexões de seu Círculo (GERALDI, 2013, p. 12), especialmente a partir de seus conceitos de alteridade e atividade responsiva.

Apesar de ser contrário à concepção de uma educação centrada na figura do professor, Buber criticava a educação nova centrada só na criatividade do aluno – apesar de reconhecer suas grandes contribuições –, defendendo que para que as forças criativas da criança se manifestem há a necessidade também das forças educativas:

(...) não é a ação livre do instinto, mas sim as forças que se confrontam com esse instinto livre que vão atribuir uma influência decisiva: as forças educacionais (BUBER, 2003b, p. 16).⁵

É nesse sentido que o filósofo irá se opor a uma educação baseada somente na formação do impulso criador, que levaria, em última instância, ao isolamento do ser humano, uma vez que esse impulso sozinho não pode conduzir à participação nem à reciprocidade. Para isso, é necessária a presença do outro, o educador.

Buber não compartilhava da concepção da educação nova sobre o papel do professor. Para ele, o professor da “velha”⁶ educação representava o mundo histórico para o aluno (relação mestre-discípulo). Apesar de considerar certos aspectos da educação nova positivos em relação à velha, não aceitava a ideia de deixar a criança se desenvolver de forma espontânea. O papel do professor não seria apenas ajudar no desenvolvimento dessa espontaneidade, mas sim selecionar o tipo de experiência desejável. Para Buber, a criança e o professor estão juntos no centro do processo educativo (HILLIARD, 1973)⁷.

A educação para Buber (2008) é a preparação para o sentido de comunidade e, sendo assim, ela não pode ser teórica, ela só pode ocorrer através da comunidade, daquilo que os sujeitos experimentam juntos. Para isso, é preciso saber o que educa e quem educa. O que educa é, em última análise, o espontâneo (BUBER, 2008, p. 90). Com isso, o autor, não está fazendo uma defesa do espontaneísmo, uma vez que o oposto de espontâneo nesse caso não seria o controle ou o direcionamento, mas sim a omissão. Ele acredita que o professor educa com sua presença, com sua

⁵ “(...) no és a la libre accióndel instinto, sino a lasfuerzas que se enfrentam com esse libre instinto, a las que hay que atribuir la influencia decisiva: a lasfuerzas educativas” (BUBER, 2003b, p. 16) (Tradução minha).

⁶ “Buber will not go along with those enthusiasts for the ‘new’ education who tended to condemn outright the ‘older’ type of authoritarian school-master. He too represented the world to his pupils, even if it was mainly the historical world, and at his best he was an ambassador of assured values which were strong in tradition” (HILLIARD, 1973, p. 45) (Tradução minha).

⁷ Essa discussão pode ser ampliada em Guilherme; Morgan (2009, p. 565-581).

existência pessoal, com seu exemplo, com suas perguntas e suas opiniões e influencia o aluno quando as relações entre ambos são espontâneas a ponto do educando não saber nem perceber que está sendo educado.

A espontaneidade é, assim, o fator preponderante na educação e a formação requer o total envolvimento do educador, que precisa romper com posturas impositivas ou prescritivas, levando 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 (SANTIAGO; RÖHR, 2006, p. 9).

Nesse sentido, o educador se distingue das outras pessoas que compõem o mundo do educando pela vontade que orienta sua ação intencional de participar desse processo e, por isso, a educação é assim compreendida como responsabilidade com o outro, que é um elemento daquilo que se chama relação e que só pode acontecer onde há abertura e confiança.

A confiança é o que permite a ruptura da incomunicação e ela só é obtida na medida em que se participa imediatamente da vida dos alunos e se assume a responsabilidade que daí deriva. A partir da confiança, o aluno sente-se incluído numa relação dialógica e aceita o educador como pessoa, acontecendo o que Buber (2003b) chamou de encontro pedagógico.

Todo ato educativo é um ato de inclusão e, conseqüentemente, dialógico. Diferente da empatia, em que a pessoa sacrifica sua participação no acontecimento para sentir o que o outro sente, na inclusão o indivíduo participa do mesmo acontecimento junto com o outro, cada um com os seus sentimentos. Daí a inclusão ser um ato de reciprocidade⁸.

Nesse mesmo sentido, Freire (1987) defende a ideia de que, em um contexto educativo problematizador da realidade, ninguém educa ninguém nem tampouco educa a si mesmo; os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. Educação é, assim, comunicação, diálogo, na medida em que não é transferência de saberes, mas encontro

⁸ Sobre o conceito de inclusão, ver: (AVNON, 1998).

em busca de significados.

Liberar os homens de sua situação de escravidão é a principal preocupação de Freire e esta é também a principal tarefa da educação. O homem só pode se libertar se ele for o sujeito de sua própria libertação e, por isso, a ação libertadora só pode acontecer através do diálogo, que é o meio pedagógico indispensável para tal ação. Para Paulo Freire, a ação educativa, assim como a ação libertadora, consiste na síntese entre o educador e o educando (FERNANDES, 1981, p. 114). Assim como Freire, Buber (2003b) também defende que a liberdade em si, alcançada pelo impulso de criação, pode levar ao isolamento. Somente em contato com as forças atualizadoras do professor, no encontro entre os dois, o educando pode experimentar a reciprocidade de uma relação e participar efetivamente de alguma coisa.

Para Freire (2013), o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo é seu caráter formador. Educar é substantivamente formar (FREIRE, 2013, p. 34). Por isso, transformar a experiência educativa em treinamento técnico é amesquinhar esse caráter formador, é reduzir a fertilidade do encontro entre educador e educando para pronúncia do mundo.

A finalidade de toda ação educativa, também para Buber, é a formação humana, que pressupõe a relação dialógica e que deve se dar no lugar onde se está, no cotidiano, na prática e não apenas na teoria; uma vivência concreta que se realiza nesse mundo; uma ação que auxilia a pessoa no encontro consigo mesma e com o outro. Essa concepção implica uma estreita relação entre formação e responsabilidade. Podemos assim afirmar que o que justifica e torna indispensável a formação é a necessidade que temos de construir uma comunidade ética (SANTIAGO; RÖHR, 2006, p. 15).

O diálogo com os três autores permite compreender que, se a educação é concebida como prática social que tem como finalidade a formação humana, a relação entre formação e responsabilidade é intrínseca (KRAMER, 2013). Mas não se trata de uma responsabilidade qualquer;

não basta responsabilizar-se pelo outro. É necessário responder, ter um ato ético, é a resposta responsável em forma de ação, o que eu faço na prática em relação ao outro.

Referências

AVNON, D. *Martin Buber: the hidden dialogue*. New York: Rowman and Littlefield Publishers, INC, 1998.

BAKHTIN, M. *A cultura popular na idade média e no renascimento: o contexto de François Rabelais*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1993.

_____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. (VOLOCHÍNOV) *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2012.

BARTHOLO JR., R. S. *Você e eu: Martin Buber, presença palavra*. Rio de Janeiro: Garamond, 2001.

BUBER, M. *Eu e Tu*. São Paulo: Centauro, 2003a.

_____. *El camino del ser humano y otros escritos*. Madrid: Fundación Emmanuel Mounier, 2003b.

_____. *Sobre comunidade*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

_____. *Do diálogo e do dialógico*. Campinas: Ed Perspectiva, 2009.

_____. *O caminho do homem segundo o ensinamento chassídico*. São Paulo: Realizções Editora, 2011a.

_____. *Qué es el hombre?* México: FCE, 2011b.

FARACO, C. A. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FERNANDES, D. G. *Martin Buber e Paulo Freire: dois caminhos para o diálogo*. 1981. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1981.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessário à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FRIEDMAN, M. Martin Buber and Mikhail Bakhtin. In: BANATHY, B.; JENLINK, P. (Ed.). *Dialogue as a Means of Collective Communication*. New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers, p. 29-39, 2005. Disponível em: <<https://doi.org/10.1007/0-306-48690-3>>. Acesso em: 20 maio 2014. PMCid:PMC539205

GERALDI, W. Bakhtin tudo ou nada diz aos educadores: os educadores podem dizer muito com Bakhtin. In: FREITAS, M. T. (Org.). *Educação, arte e vida em Bakhtin*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

GUILHERME, A.; MORGAN, J. W. Martin Buber's philosophy of education and its implications for adult non-formal education. *International Journal of Lifelong Education*, v. 28, Issue 5, p. 565-581, 2009. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/02601370903189989>>. Acesso em: 20 maio 2014.

_____. Martin Buber and the concept of the other. *Pastoral Review*, 2010.

HILLIARD, F. H. A Re-Examination of Buber's Address on Education. *British Journal of Educational Studies*, v. 21, n. 1, Feb., 1973.

JOBIM e SOUZA, S. *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygostky e Benjamin*. Campinas: Papirus, 2010.

JOBIM e SOUZA, S. Mikhail Bakhtin e as ciências humanas: sobre o ato de pesquisar. In: FREITAS, M. T. (Org.). *Escola, tecnologias digitais e cinema*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2011.

KONDER, L. *O que é dialética?* São Paulo: Brasiliense, 2008.

KRAMER, S. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. São Paulo: Ática, 2002.

_____. Professoras de Educação Infantil e mudança: reflexões a partir de Bakhtin. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 122, p. 497-515, maio/ago. 2004.

KRAMER, Sonia. Formação e responsabilidade. In: KRAMER, S., NUNES, M. F., CARVALHO, C. M. *Educação Infantil: formação e responsabilidade*. Campinas: Papirus, 2013.

MENDES-FLOHR, P. *Martin Buber: a contemporary perspective*. Jerusalem: Syracuse University Press, 2002.

NUTO, J. V. C. A influência de Martin Buber no conceito bakhtiniano de dialogismo. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE HUMANIDADES, PALAVRA E CULTURA NA AMÉRICA LATINA: HERANÇAS E DESAFIOS. 10., 2007, Brasília. *Anais...* Brasília: UnB, 2007.

SANTIAGO, M. B. N. *Diálogo e educação: o pensamento pedagógico em Martin Buber*. 348f. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, 2008.

SANTIAGO, M. B. N.; RÖHR, F. *Formação e diálogo nos discursos de Martin Buber*. Caxambu: Trabalho apresentado na 29ª Reunião Anual da Anped, 2006.

TEZZA, C. Sobre o autor e o herói – um roteiro de leitura. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. (Org.). *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: UFPR, 2007.

ZUBEN, Newton Aquiles Von. *Martin Buber: cumplicidade e diálogo*. Bauru: EDUSC, 2003.

Data de registro: 04/01/2016

Data de aceite: 18/05/2016