

ARTIGO

FORMAÇÃO HUMANA, VISÃO DE MUNDO, DIÁLOGO E EDUCAÇÃO:
A ATUALIDADE DE PAULO FREIRE E MARTIN BUBER

Alexandra Coelho Pena*

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro - RJ, Brasil

Maria Fernanda Rezende Nunes**

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), Rio de Janeiro - RJ, Brasil

Sonia Kramer***

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), Rio de Janeiro - RJ, Brasil

RESUMO: Este artigo discute questões contemporâneas da educação no que se refere às relações entre professores e alunos e à formação, a partir das teorias de Paulo Freire e de Martin Buber. Inicialmente, o texto explicita a aproximação entre a teoria de Freire e Buber. Em seguida, destaca aspectos fundantes da obra dos dois pensadores por favorecerem uma formação que se situe e que atue para o diálogo, contra a desumanização e qualquer tipo de humilhação, discriminação ou exclusão. Ao final, sintetiza contribuições de Paulo Freire e Martin Buber para uma educação voltada para a formação de comunidade e que seja crítica, criativa, dialógica. Nas considerações finais, fica evidenciada a atualidade de Freire e Buber, seu legado teórico para ações práticas e políticas.

Palavras-chave: Freire. Buber. Diálogo. Comunidade.

*Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Pós-doutoranda no Departamento de Educação da PUC-Rio. Integrante do Grupo de Pesquisa Infância, Formação e Cultura (INFOC) na PUC-Rio. E-mail: <alexandracpena@yahoo.com.br> .

**Doutora em Educação Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Coordenadora do Grupo de Pesquisa Educação Infantil e Políticas Públicas (UNIRIO) e do Grupo de Pesquisa Infância, Formação e Cultura (INFOC) na PUC-Rio. E-mail: <nunes.mariafernandarezende@gmail.com> .

***Pós-doutorado na New York University. Professora do Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Coordenadora do Grupo de Pesquisa Infância, Formação e Cultura (INFOC) na PUC-Rio. E-mail: <sonia.kramer@gmail.com> .

HUMAN FORMATION, WORLD VISION, DIALOGUE AND EDUCATION: THE PRESENT RELEVANCE OF PAULO FREIRE AND MARTIN BUBER

ABSTRACT: This article discusses contemporary issues of education regarding the relationship between teachers and students and training/education, from the theories of Paulo Freire and Martin Buber. Initially, the text explains the proximity between the theories of Paulo Freire and Martin Buber. Next, it highlights fundamental aspects of the works of the two thinkers for favoring training/education that lies in and acts for dialogue, against the dehumanization and any kind of humiliation, discrimination or exclusion. Finally, it summarizes Freire's and Buber's contribution to an education focused on community training/education and that is critical, creative, dialogical. In the final considerations, the present relevance of Martin Buber and Paulo Freire, their theoretical legacy for practical and political actions is evident.

Keywords: Freire. Buber. Dialogue. Community.

“Não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero.”

(Paulo Freire)

“A verdade de uma visão de mundo não se prova nas nuvens, mas na vida vivida.”

(Martin Buber)

INTRODUÇÃO

Paulo Freire foi leitor de Martin Buber. Escrever sobre os dois autores é homenageá-los e reconhecer sua imensa e significativa contribuição em todas as esferas do pensamento e da ação educacional, em diversos tempos e espaços. A teoria e a prática desenvolvida e vivida por ambos são exemplo do que é possível fazer em momentos difíceis da vida política e da vida pessoal de um país, de uma sociedade e dos cidadãos, tal como enfrentamos, na atualidade, no Brasil.

O objetivo desse texto é discutir questões contemporâneas de educação, especialmente no que diz respeito às relações estabelecidas entre professores e alunos e à formação dos professores. Para tanto, são privilegiados os temas do diálogo, da responsabilidade e da ética, tomando as obras de Paulo Freire e Martin Buber como referência.

As relações que se estabelecem no interior das instituições educativas, os elos entre as pessoas, muitas vezes, estão desumanizados e marcados por atitudes de confronto, de intolerância ou rejeição. Com

frequência, alunos e professores são vistos de forma fragmentada: ora são valorizados aspectos cognitivos, ora aspectos morais, ora aspectos físicos, como se as pessoas fossem corpos que devem ser contidos e docilizados. Adultos com medo de exercer autoridade e dar limites; crianças e jovens instáveis e inseguros.

Transformar esse outro de quem eu falo naquele com quem eu falo é o desafio da educação em qualquer nível, modalidade ou segmento escolar. Ver, escutar, aceitar, acolher, ter atenção e autoridade são tarefas do professor de crianças, jovens e adultos em que prevaleça a dimensão humana sobre a utilitária, em que prevaleça uma ética do cuidado com o outro.

A relação professor-aluno é constituída pelas relações entre adultos e adultos, adultos e adolescentes e adultos e crianças, situadas em determinados contextos sócio-históricos. Portanto, quando discutimos essa relação, é fundamental levar em conta tanto as especificidades, como aquilo que é comum a todas elas, por se tratar de vínculo entre pessoas. Temos que considerar, portanto, que essa relação se constrói em um determinado tempo e espaço, marcados por valores, ideologias, normas e discursos.

Aprendemos com Paulo Freire que a educação é prática social que tem como finalidade a formação humana e, por isso, não é neutra; a educação pressupõe a relação dialógica e deve se dar no lugar onde se está, no cotidiano, na prática e não apenas na teoria. Trata-se de uma vivência concreta que se realiza nesse mundo, com fortes implicações políticas.

Esse texto assume o desafio de enfrentar o tema da formação de professores a partir da obra de Paulo Freire, em três momentos. O primeiro explicita a aproximação entre Freire e Buber e traz, de modo breve, o contexto em que viveram e produziram. O segundo momento destaca aspectos fundantes da obra dos dois pensadores por favorecerem uma formação para o diálogo que se situe e que atue contra a desumanização e qualquer tipo de humilhação, discriminação ou exclusão. O terceiro sintetiza contribuições de Freire a Buber para uma educação voltada para a formação de comunidade e que seja crítica, criativa, dialógica. Nas considerações finais, fica evidenciada a atualidade de Freire e Buber, seu legado teórico para nossas ações práticas e políticas.

PAULO FREIRE E MARTIN BUBER: APROXIMAÇÕES

Freire cita Martin Buber (Yo y Tu) em uma nota de rodapé do livro *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 1975, p. 196). Mas, para além desta citação, muitos conceitos de Buber (2001, 2003,

2008, 2009, 2011) estão presentes na sua obra: diálogo e dialógico, comunidade, inter-humano, criação, visão de mundo. A obra dos dois filósofos explicita a necessidade de compreensão do mundo, de ação e transformação. Ao falar com o educando – como ensina Paulo Freire – o educador vai transformando o *ao* em *com* e, com isso, torna possível o desenvolvimento da linguagem, alinhando conhecimentos e conjecturas a respeito de um mundo novo.

As atitudes ou palavras princípio Eu-Tu e Eu-Isso que Buber (1974) propõe para pensar as ações dialógicas - marcadas pela colaboração - podem ser encontradas na crítica de Freire (1975) às ações antidialógicas, em que o homem é transformado em coisa, em objeto dominado.

Para ambos, “escutar” o outro é condição para estabelecer 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 (KRAMER, NUNES, PACHECO, OLIVEIRA, MARTINS, 2016). O reconhecimento compreende a percepção e aceitação do outro em sua inteireza – com seus sentimentos, sua presença, seu corpo, seu espírito -, libertando-se da indiferença em relação a ele. “Responsabilidade” é o responder verdadeiro ao outro, ao que nos acontece.

De acordo com Fernandes (1981), a concepção de diálogo em Buber e em Freire está atravessada por valores de religiosidade e consiste no único meio para realizar o encontro com o mundo e com os outros homens. A filosofia dos dois autores expressa uma marcante preocupação com a mudança social e entende o diálogo como meio para o homem atingir os objetivos da educação, em que é determinante a influência do educador.

Paulo Freire e Martin Buber conceberam teorias e implementaram práticas que, por caminhos diversos, abordaram o diálogo como conceito principal, caminharam na contramão das teorias que colocam o indivíduo no 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. Foi no contato com o avô que conheceu a mística hassídica, forte influência de 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. Um dos mais importantes pensadores judeus do século XX, socialista utópico segundo Michael Löwy (1989), filósofo crítico, Buber - como Walter

Benjamin, Theodor W. Adorno e Hannah Arendt -atravessou o Holocausto e a desumanização acarretada pela crescente modernidade.

Pacifista, ainda na década de 1920, defendeu a criação de um estado binacional na Palestina. Em 1938, o nazismo o expulsou da Universidade de Frankfurt onde lecionava Filosofia Social e vinculou-se à Universidade Hebraica 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 (PENA, 2015). Para ele, o que distingue o ser humano não é a razão, mas a capacidade de relação.

Martin Buber, como ele mesmo dizia, era um homem atípico e considerava um equívoco tentar classificá-lo como filósofo da linguagem, da religião ou da educação, como político ou místico (BARTHOLO JR, 2001). Era verdadeiramente um ‘Mensch’¹, uma pessoa densa, que escuta, que carrega a dimensão do significado desta palavra. Onde todos viam rupturas e separações, ele enxergava o todo e sua obra reflete essa postura ao integrar temas relativos à arte, à sociologia, à educação e à política. Longe de ser alheio ao que se passa ao seu redor, Buber se volta para o concreto, para os acontecimentos cotidianos, para os homens e sua ação no mundo.

Segundo Panko (1976), a maior contribuição de Buber se situa na área da antropologia, pois é por entender a sua profunda preocupação com o homem que ele próprio pode ser entendido. Para Zuben (2003), o filósofo sempre teve as questões antropológicas como centrais em seu pensamento e suas preocupações, tanto teóricas quanto as dirigidas para fatos concretos da vida cotidiana. Quando morreu, em 1965, tinha trabalhado quarenta anos em educação de adultos e percorrido vários países com conferências, cursos e discursos cuja ênfase era sempre colocada na educação como diálogo e comunidade.

Paulo Reglus Neves Freire nasceu no Recife, em 1921. Filho de Joaquim, homem de religião kardecista e Edheltrudes, católica. Segundo Freire, “com eles aprendi o diálogo que procuro manter com o mundo, com os homens, com Deus, com minha mulher, com meus filhos. O respeito de meu pai pelas crenças de minha mãe ensinou-me desde a infância a respeitar as opções dos demais” (FREIRE, 1980, p. 13). Com a crise de 1929, a família se mudou para Jaboatão, em busca de uma vida melhor. A morte do pai leva a família a passar por dificuldades: “tentava ler ou prestar atenção na sala de aula, mas não entendia nada, porque a fome era grande” (FREIRE, 1987, p. 40).

Aos 18 anos, Paulo Freire se tornou professor particular de língua portuguesa; e tinha o sonho de fazer psiquiatria e psicanálise. Desse

interesse, parece advir o conceito central de sua obra, a conscientização. Para além do curso de direito, debruçou-se na Filosofia, na Psicologia da Linguagem e na Literatura (brasileira e estrangeira), quando teve oportunidade de aprofundar suas reflexões sobre a injustiça social, identificando-se muito mais com o oprimido do que com o opressor.

De 1946 e 1956 trabalhou no Serviço Social da Indústria (SESI). Responsável por toda a rede escolar primária promoveu seminários de formação de professores, já preocupado com a melhoria da prática docente, iniciou o trabalho de alfabetização de adultos em comunidades pesqueiras. Em 1958, Paulo Freire, convidado a trabalhar na Prefeitura Municipal de Recife, administrada por Miguel Arraes, tornou-se um dos fundadores do Movimento de Cultura Popular (MCP) continuando o trabalho com crianças, adultos e com o teatro popular. Rosas (2002) atribui como um dos fatores de expansão do MCP a governança de Arraes do estado de Pernambuco, em 1962, que, junto com os demais intelectuais envolvidos no movimento, acreditava no potencial humano brasileiro e nordestino, sem ufanismos e, principalmente, sem milagres, mas a partir do programa em realização. Em 1959, Freire defendeu sua tese de concurso público para a cadeira de História e Filosofia da Educação na Escola de Belas Artes de Pernambuco que deu origem a um de seus primeiros textos: Educação e Atualidade Brasileira.

Com os Movimentos de Cultura Popular, transformava-se a visão de analfabeto, sob forte influência de Paulo Freire. Analfabeto era igualmente capaz e produtivo, sujeito da história. Devido à bem sucedida experiência em Angicos, inaugurada em 1963, no Rio Grande do Norte, tornou-se mundialmente conhecido e foi convidado a trabalhar no Programa Nacional de Alfabetização (PNA) do MEC, em Brasília.

Com o golpe militar de 1964, Paulo Freire foi preso, conseguindo, em seguida, asilo político na Bolívia. Da Bolívia rumo ao Chile, também por motivos políticos. Como um nômade, mais uma vez foi obrigado a se mudar, desta vez pela ditadura do General Pinochet. Em 1969, Paulo Freire foi para Harvard/EUA e depois para Genebra, de onde realizou diversas ações com países da África.

Em 1980, com o fim do exílio, aceitou o desafio de ser secretário de Educação da cidade de São Paulo, com a prefeita Luiza Erundina. Ocupou esse cargo de janeiro de 1989 a maio de 1991, buscando democratizar a escola pública e investindo maciçamente na formação permanente de seus profissionais (FREIRE, 1992a, p.23). Na secretaria, cria o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos - MOVA/SP. Morre em 1997, deixando um importante legado, reconhecido no mundo inteiro.

FORMAÇÃO CONTRA A DESUMANIZAÇÃO, PARA O DIÁLOGO

Conhecimento do outro, diálogo e visão de mundo, estes são temas básicos para dimensionar o potencial crítico e criativo de uma formação que se coloca contra a desumanização. Freire e Buber têm significativas contribuições para essa perspectiva.

Segundo Buber, há três formas de perceber o outro: a observação, a contemplação e a tomada de conhecimento íntimo. A tomada de conhecimento íntimo requer uma postura receptiva, de abertura e aceitação, de forma a ver o outro não como objeto, mas como pessoa (2009 p.42/43). Diante do outro - criança, jovem ou adulto - e como professor/a, gestor/a ou pesquisador/a devemos responder com responsabilidade e de modo a impedir a exclusão, a humilhação, a agressão de qualquer tipo, a desumanização.

Essa concepção nos convoca a indagar: “Em que se baseia tua visão de mundo? (...) O que fazes com a tua visão de mundo “quer dizer: se não somente defende e faz prevalecer sua visão de mundo, ou se também a vive e experimenta segundo pode em qualquer momento (BUBER, 2003, p. 32)”².

Freire (1983) traz o compromisso com o mundo, que deve ser humanizado e implicado numa responsabilidade histórica. “O compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas ‘águas’ os homens verdadeiramente comprometidos ficam ‘molhados’, ensopados. Somente assim o compromisso é verdadeiro”(p.9).

Não é possível, assim, de acordo com Freire e Buber, uma formação que não seja também uma forma de humanização em que cada um de nós se engaja e compromete. E este não é um modo idílico ou ilusório de conceber o ato educativo. Ao contrário, trata-se de uma concepção atual e imprescindível. Assim, dizem os autores:

Constitui um erro grotesco a noção do homem moderno que o voltar-se-para-o-outro seja um sentimentalismo e que não está de acordo com a densidade compacta da vida atual e sua afirmação que o voltar-se-para-o-outro seja impraticável no tumulto desta vida é apenas a confissão mascarada da fraqueza de sua própria iniciativa diante das situações da época (BUBER, 2009, p.57).

No momento que a sociedade se volta sobre si mesma e se inscreve na difícil busca de sua autenticidade, começa a dar evidentes sinais de preocupação pelo seu projeto histórico. Quanto mais cresce esta preocupação, mais desfavorável se torna o clima para o compromisso. (FREIRE, 1983, p.13)

Tal visão de formação se vincula à compreensão dos autores sobre linguagem, diálogo e dialógico. A leitura dos seus textos evidencia esta conexão. Freire indaga:

E o que é diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (...) Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo (FREIRE, 1992a, p. 115).

Para Paulo Freire (1992a), “não se pode pensar pelos outros nem para os outros nem sem os outros”(p.117). A significação do diálogo está no fato de que os sujeitos dialógicos crescem um com o outro, ele não nivela, não reduz um ao outro. Ao contrário, “implica um respeito fundamental dos sujeitos nele engajados” (p.118). Neste sentido, a relação entre a linguagem, o pensamento e o mundo é dialética, processual e contraditória.

Todo diálogo leva em conta os diferentes significados da palavra. Além disso, a linguagem traz uma concepção de mundo- uma visão de mundo ou cosmovisão, como diz Buber. As concepções de verdade, de teoria e de prática em Paulo Freire não são monológicas. Ao contrário, pratica-se a teoria sem emoldurá-la, sem cristalizá-la. Fazer ciência, segundo ele, é descobrir, desvelar verdades em torno do mundo, dos seres vivos, das coisas que repousavam à espera do desnudamento, é dar sentido às novas necessidades emergentes da prática social. É, por isso, talvez, que insiste na ideia de que “a teoria emerge molhada da prática vivida” (FREIRE, 1994, p.32).

A linguagem é fio condutor em que a história é entendida, analisada e ressignificada, incluindo a singularidade (nas histórias de vida) e a totalidade (ligação dessas histórias na grande temporalidade). Porém, a ciência com frequência fragmenta o conhecimento e despreza as instâncias do conhecimento produzido na vida. Pesquisas em educação assumem um papel central ao denunciarem o texto e reinterpretarem o contexto. O sujeito fala: “do jeito que vai essa conversa não dá pra gente se entender, não. Porque, enquanto vocês aí (apontando para um grupo de educadores) fala só do sal, a gente aqui (referindo-se aos camponeses) se interessa pelo tempero, e o sal é só uma parte do tempero” (FREIRE, 1992b, p. 72).

Para Buber (1974), a linguagem é portadora do ser, que se instaura por meio das duas atitudes do homem frente ao mundo, explicitadas nas palavras-princípio “Eu-Tu” e “Eu-Isso”. Estes pares de vocábulos, como denomina o autor, fundamentam a existência e são proferidos pelo ser: em sua totalidade ou inteireza; em sua parcialidade ou limitação. No sentido da inteireza, a atitude Eu-Tu acontece no evento da relação, da totalidade do ser, da presença. No que tange à parcialidade ou limitação, a atitude Eu-Isso se mostra no fato da experiência, do eu egocêntrico, do objeto.

Buber (2001) adverte que as duas atitudes (Eu-Tu e Eu-Isso) não podem ser confundidas nem tomadas de forma maniqueísta, cada uma tem sua função; o problema é o predomínio crescente do relacionamento Eu-Isso em detrimento da relação Eu-Tu, característico a partir da modernidade. A relação Eu-Tu exige reciprocidade, uma postura da pessoa para com o outro, de estar entregue à relação. De acordo com Buber(1977),“relação é reciprocidade” (p.9).

A relação Eu-Tu se vincula à presença. Até o amor acontece no “entre” e é responsabilidade de um Eu para com um Tu: para Buber (1977),“o contrário do amor não é o ódio, mas a indiferença” (p.17). O filósofo apresenta a palavra como sendo dialógica. Ao entender que a categoria primordial da dialogicidade é o “entre”, Buber desenvolve uma ontologia da palavra. A palavra é ato do homem através do qual ele se faz homem e se situa no mundo com os outros. O “entre” permite, portanto, como chave epistemológica, abordar o homem na sua dialogicidade. Se, na modernidade, há uma 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. O movimento básico da vida dialógica consiste no voltar-se para o outro, perceber e aceitar o outro na sua inteireza - sua presença em corpo, mente e espírito -, com responsabilidade para com o outro, o que significa se libertar da indiferença.

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 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”(p. 53).

O movimento monológico não é se desviar do outro, mas dobrar-se em si mesmo, retraindo-se e admitir o outro somente sob a forma da própria vivência, somente como “uma parte do meu eu” (BUBER, 2009, p. 57).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. “Para podermos sair

de nós mesmos em direção ao outro é preciso, sem dúvida, partirmos do nosso próprio interior. É preciso ter estado, é preciso estar em si mesmo. O diálogo entre meros indivíduos é apenas um esboço, é somente entre pessoas que ele se realiza” (BUBER, 2009, p. 55).

No prolongamento da própria consciência de si, observam-se homens que, gradativamente, vão deixando de ser “coisas” para se tornarem sujeitos, no sentido de ficarem cada vez mais capazes de estabelecer relações entre si e com o mundo, pronunciando-o, desvelando a realidade. “O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”(FREIRE, 1975, p. 93). 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.

E como se daria o prolongamento da consciência para Freire? Pela leitura da palavra que pressupõe uma leitura anterior do mundo e implica voltar a essa leitura. Ler o mundo e ler a palavra são um processo indissociável que tem como mote o exercício de “reescrever” o mundo, ou seja, transformá-lo. A leitura da palavra se vincula à compreensão do mundo e à sua transformação - a leitura e a feitura de um novo mundo.

Nos círculos de cultura, concebidos com a colaboração de Paulo Freire, vivia-se na prática, a tentativa de um verdadeiro exercício de “re-ver”, “re-pensar” e “re-dizer” levado às últimas consequências: “re-dizer” o dito, “re-ler” o vivido. No diálogo com camponeses, Paulo Freire (1992b) constata que o rompimento da cultura do silêncio traz à tona a descoberta de um discurso crítico sobre o mundo e a possibilidade de refazê-lo: “Era como se começassem a perceber que o desenvolvimento de sua linguagem, dando-se em torno da análise de sua realidade, terminasse por mostrar-lhe que o mundo mais bonito a que aspiravam estava sendo anunciado, de certa forma antecipado, na sua imaginação” (p.40). Assim sendo, mais uma vez, o pensamento dos dois autores converge quando afirmam que:

Não há diálogo, porém, se não um profundo amor ao mundo e aos homens (...). Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. (FREIRE, 1975, p. 94). (...) Como posso dialogar, se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros “isto” em quem não reconheço outros eu? (FREIRE, 1975, p. 95).

Se o indivíduo percebe fielmente a palavra da hora histórico-biográfica, (...) ele capta a situação do seu povo, a sua própria situação como um signo e uma exigência que lhe são feitos, se ele não poupa a si mesmo e nem a sua comunidade (...) O homem que vive de uma forma responsável, pode também realizar suas ações políticas – e as omissões são naturalmente também ações (BUBER, 2009, p. 113).

ENCONTRO PEDAGÓGICO, EDUCAÇÃO CRÍTICA E FORMAÇÃO DE COMUNIDADE

Buber (2003) trata do encontro pedagógico que, para ele, se diferencia da intenção pedagógica, do esforço do educador para obter resultados. O encontro pedagógico diz respeito a uma postura do professor diante de necessidades concretas do aluno, ajudando a posicionar-se no mundo. Implica responder com responsabilidade, dar uma resposta que pode ir além da alternativa da pergunta. “A missão do professor não é ditar o que é bom ou mal, mas responder a uma pergunta concreta” (p.41). A partir de um clima de confiança, o educador participa da vida dos alunos com os quais está em contato, para além da intenção pedagógica, e assume a responsabilidade que deriva desse encontro pedagógico.

O verdadeiro educador tem por objetivo básico o desenvolvimento do educando, e sabe que isto não é possível através da imposição da sua vontade e das suas ideias sobre o outro, mas somente se for capaz de escutar o outro, de estabelecer um diálogo autêntico (BUBER, 2009), 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 finalidade de estabelecer uma reciprocidade viva. 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 educação para Buber (2008) é a preparação para o sentido de comunidade e, sendo assim, 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” (p. 90). Com isso, o autor, não está defendendo o espontaneísmo: o oposto do espontâneo nesse caso não é o controle ou o direcionamento, mas sim a omissão. 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 Buber, a criança e o professor estão juntos no centro do processo educativo (HILLIARD, 1973).

A relação educativa é a relação dialógica por natureza, caracterizada pelos elementos da inclusão e da reciprocidade, segundo Buber (2003). A reciprocidade - elemento peculiar da relação educativa -, no entanto, não pode ser total na relação entre professor e aluno; enquanto o educador experimenta como o aluno é educado, o aluno, pelo contrário, não pode experimentar como o educador o educa. O educador se encontra nos dois lados da situação comum; o aluno encontra-se apenas em um. Com essa concepção, Buber aponta uma assimetria na relação entre professor e aluno e, com essa concepção, se distancia da posição de Paulo Freire que entende a substituição da contradição educador-educando pela relação de companheirismo, única possibilidade de vivência de uma prática educativa libertadora (SANTIAGO, 2008).

Para Paulo Freire (1979), a educação não é só ato de transmissão de conhecimentos, como se o ensino-aprendizagem fosse uma via de mão única. O processo se fundamenta nos valores dos agentes educativos. Esta educação só pode se basear no diálogo entre os agentes educacionais. A pronúncia do mundo e das relações entre os homens é condição para o processo de humanização e de construção de identidades. “O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir novas pronúncias... Os homens se fazem homens na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (p. 92 - 93). Está em pauta, nos discursos pedagógicos, a necessidade de se conhecer a realidade do aluno.

Transforma-se o conjunto das expressões verbais e não verbais do aluno numa rota de classificação, a partir de suas condições de vida (morador de favela, péssimas condições de higiene, ausência de um núcleo familiar, universo vocabular restrito). Identifica-se mais o que se julga faltar do que o que o aluno (criança, jovem ou adulto) tem. Não se discute os significados e sentidos da sua condição de existência, criando-se e cristalizando-se estigmas. Desconhecendo a dimensão simbólica, a linguagem das entrelinhas, dos gestos, do olhar, é impossível que o professor firme presença, encontro ou ato de criação.

Esta questão remete à ética. Paulo Freire e Buber favorecem repensar a ética na ação pedagógica. O desafio está em compreender o conhecimento como processo dinâmico, em constante transformação. Conhecimento que, enquanto modo múltiplo de criar e re-criar o mundo, incorpore também a política, os valores e a ética.

Trazendo o diálogo para a escola, Freire (1982) aborda um aspecto considerado por ele fundamental, a disciplina retratando sua concepção de liberdade e autoridade - expressão de uma relação harmoniosa entre polos contraditórios -, “o elo indispensável e por natureza indissociável da prática educativa” (p.18). Quando

este elo é rompido, a disciplina deixa de existir em detrimento ora da licenciosidade, ora do autoritarismo, tornando-se liberdade e autoridade antagônicas. O diálogo transforma-se em monólogo: tanto quando todos falam ao mesmo tempo e ninguém se ouve, ou seja, quando não há colaboração, como quando só há a voz de um, aquela que não admite réplica.

Freire (1982) aponta a importância da relação professor-aluno se constituir nas bases de uma linguagem que os faça sentir pertencentes, que os convide a pensar e a aprender a aprender. Somente uma escola centrada democraticamente nos alunos nas comunidades, os leva a uma nova postura diante dos problemas: a da intimidade com eles, a da pesquisa, em vez da mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições mesmas de vida (p.37). A linguagem, quando não pertencente à cultura, carregada de uma verdade, de um tom de regra, de autoritarismo monologiza a criação, a aprendizagem. A escola, para Freire, não é boa ou má, mas uma instituição histórico-social, contextualizada num espaço político. Sua transformação resulta da preocupação e da ação com os problemas referentes à cultura, problemas que fazem parte de um processo global de transformação social.

Assim, capacidade de relação e de diálogo são princípios que afetam os grupos sociais quando buscam uma sociedade mais ou menos justa, mais ou menos desigual. A educação, sem dúvida, foi o terreno onde Buber e Freire ancoraram e expressaram suas ideias sobre a ação de humanização do homem, compreendendo que “a transformação da educação não pode antecipar-se à transformação da sociedade, mas esta transformação necessita da educação” (FREIRE, 1991, p. 84).

Freire(1991) traduz o ato de educar como aquele que impregna de sentido o que fazemos cotidianamente; Buber (2008) compreende este ato na sua dimensão fundamental para a formação da comunidade, onde as pessoas viveriam de forma mútua, um espaço de solidariedade, de reciprocidade, de diálogo. Desse modo, para os autores, é a partir de uma concepção de educação e de comunidade que se tem a oportunidade de redescobrir o comum, educar para que se compreenda o sentido de comunidade, de inclusão da diversidade, onde o homem seja capaz de reconhecer o outro na dimensão mútua da relação.

A verdadeira comunidade, alerta Buber (2008), se faz por estarem todos unidos uns aos outros, em reciprocidade. Ela se constrói a partir dessa relação, mas o verdadeiro construtor é o centro ativo e vivo. A comunidade educacional, para Freire, é edificada pela práxis, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível superar a contradição entre opressor e oprimido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: ATUALIDADE DE FREIRE E BUBER PARA A PRÁTICA E A POLÍTICA

No momento em que é finalizada a escrita deste texto - outubro de 2016 -, a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) vem recebendo uma série de emendas no quesito da educação. Elaborada num tempo em que os ventos democráticos procuravam tirar os véus da opressão, objetivando construir uma sociedade livre, justa e solidária – princípios importantes para a educação e a comunidade, expressos no art. 3º - a Carta Magna corre riscos. Nesse contexto, a reforma do Ensino Médio, o Movimento Escola sem Partido e o congelamento por vinte anos dos aportes financeiros para a educação pública mostram a atualidade de se discutir e colocar em prática as ideias e propostas de Freire e Buber.

Este tem sido o caminho de movimentos e grupos sempre que carregam o sentido da comunidade, são eles que expressam os valores em disputa dos modelos políticos em pauta. A educação que defendem está relacionada à curiosidade epistemológica. Talvez sejam eles os protagonistas de uma preocupação com a vida, com o futuro, que experimentam o exercício criativo da liberdade. Segundo Novaes (2012), para compreender a importância desses grupos, é preciso lembrar

a inédita conjugação histórica entre a proliferação de armas de fogo (submetida aos interesses da indústria bélica), a corrupção e a violência das polícias despreparadas para lidar com a juventude (que exigem dinheiro dos mais ricos e sujeitam os mais pobres a vários tipos de humilhações) e a existência de territórios pobres dominados pelo comércio de drogas ilícitas (que nada mais são do que a parte mais visível de uma rede bem mais ampla e complexa que cobre o mundo e gera lucros). Nesses espaços, os chamados grupos culturais funcionam como antídotos à “discriminação por endereço”, pois ampliam espaços de experimentação e de criação estética, (re)criam laços de pertencimento e afirmam identidades territoriais (NOVAES, 2012, p. 45).

Para Buber (2003), toda educação deve ter em mira a inclusão³, na difícil, porém possível, construção da comunidade. “A meta da educação é a comunhão que, oposta à coação, à humilhação, é parte do processo de conquista de liberdade” (p.20). Uma educação onde acontece o diálogo, a presença e o encontro, que se volta para a inclusão de todos, na luta pela igualdade e contra todo tipo de discriminação, exclusão ou falta de direitos de pessoas, grupos ou classes sociais. Importa na comunidade o que as pessoas fazem, sua atuação e todas devem ser respeitadas, quaisquer que sejam sua etnia, raça, religião, classe social, gênero, orientação sexual ou deficiência, que todos/as as temos!

Paulo Freire, em “Pedagogia do oprimido” (1975) e “Pedagogia da Esperança” (1992b), destaca obstáculos que impedem ao oprimido

reconhecer-se como tal e, mediante o exercício da ação refletida (práxis), transformar sua condição de dominado. A possibilidade de o oprimido vir a ser sujeito está intimamente relacionada à necessidade de que o momento da consciência seja prolongado durante a história (NUNES, KRAMER, 2011).

Escuta e resposta responsável. A resposta responsável parte da escuta do outro, pressuposto básico da educação de qualidade e da pesquisa. O planejamento, o espaço, as relações cotidianas, as propostas e práticas pedagógicas contribuem para se alcançar uma resposta que faça sentido para creches, pré-escolas e escolas, para as crianças e os adultos que com elas atuam (KRAMER, NUNES, PACHECO, OLIVEIRA, MARTINS, 2016). “A responsabilidade genuína só existe onde existe o responder verdadeiro” (BUBER, 2009, p.49).

Freire e Buber, suas ideias e os projetos que conceberam e em que atuaram contribuem para manter acesa a chama no campo educacional brasileiro e nos convocam a agir de maneira a assegurar conquistas no plano político e no plano das práticas.

Assim, pobres, mulheres, negros, indígenas, pessoas deficientes, em situação de rua, em privação de liberdade – todos que compõem a diversidade que é a sociedade brasileira, com diversos credos, religiões e opções sexuais, finalmente começaram a ter visibilidade na composição da agenda das políticas públicas. Não foi à toa, ao contrário; partiu-se de um movimento social amplo, liderado ora por grupos comunitários, ora por associações de classe, de universidades que desde o movimento constituinte se fez presente no debate dos direitos para todos e da educação para todos.

Paulo Freire apresentou-se como o educador capaz de pensar e discutir a educação, assumindo o compromisso de formular uma educação libertadora capaz de contribuir para que o educando torne-se sujeito de seu próprio desenvolvimento. Em todo o seu trabalho, aposta na relação entre a consciência e a razão, na linguagem, como caminho de invenção da cidadania. Este processo se dá na superação das condições iniciais pela ampliação da visão crítica do mundo, pelo desvelar das contradições da realidade, pela aquisição de uma postura inquiridora diante do mundo, pela compreensão de seu papel de sujeito histórico, que faz a história e que é capaz de reconstruir um conhecimento que venha se opor à visão dominante do mundo (NUNES, KRAMER, 2011). Ou seja, no processo educativo o homem pode transformar-se e transformar o seu contexto social.

Buber (1974) levantou a importância de o homem ser livre, ser autônomo, capaz de não se deixar manipular, buscando a origem dos atos na relação. Vivemos tempos difíceis no mundo, em um contexto

de conquistas em risco para muitos países. Em várias localidades do ocidente e do oriente se exacerbam as situações de intolerância, de segregação social, e, também aquelas de gênero, étnicas e religiosas. O pensamento desses filósofos, portanto, continua pertinente, pois nos ajuda a pensar que, pela educação e pelo sentido comunitário, podemos reconhecer a luta e suas conquistas, para que seja possível revigorar e reconhecer os caminhos e as formas de continuar a lutar.

As ideias de Freire e Buber são atuais porque falam e mobilizam a atuação política no presente, na presença, no cotidiano, em um estado de alerta intelectual, ético e estético, a cada e toda situação em que podemos responder de modo responsável e com inteireza, mesmo - e especialmente - quando o cenário não parecer favorável ou promissor. Ali onde a crise se instalar, ali, seu modo de compreensão da realidade, sua cosmovisão, nos fornecerá chaves para uma leitura crítica do mundo, da palavra e da ação.

REFERÊNCIAS

- BARTHOLO JR., R.S. **Você e eu**: Martin Buber, presença palavra. Rio de Janeiro, Garamond, 2001.
- BRASIL. **Constituição Federal**, 1988.
- BUBER, M. **Do Diálogo e do Dialógico**. São Paulo: Perspectiva, 2009.
- BUBER, M. **El Camino Del Ser Humano y Otros Escritos**. Salamanca: Kadmos, 2003.
- BUBER, M. **Eu e tu**. São Paulo: Centauro, 2001.
- BUBER, M. **Sobre comunidade**. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- BUBER, M. **Qué es el hombre?** México: FCE, 2011.
- FERNANDES, D. G. **Martin Buber e Paulo Freire: dois caminhos para o diálogo**. Dissertação de Mestrado. Departamento de Educação, UFRJ, 1981.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975
- FREIRE, P. **Conscientização**. São Paulo, Moraes, 1980.
- FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e terra, 1992a.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992b.
- FREIRE, P. **Professora sim, tia não**. Rio de Janeiro, Paz e terra, 1994.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessário à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, P. & GUIMARÃES, S. **Sobre Educação: diálogos**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.
- HILLIARD, FH. A Re-Examination of Buber's Address on Education. **British Journal of Educational Studies**, v. 21, n. 1 (Feb., 1973).

- KRAMER, S.; NUNES, NUNES, M. F. R.; PACHECO, A. E. B.; OLIVEIRA, A. F. C.; MARTINS, A. L. Encontros e desencontros de crianças e adultos na Educação Infantil: uma análise a partir de Martin Buber. **Pró-Posições** (UNICAMP. Online), v. 27, p. 135-154, 2016.
- NOVAES, R. As juventudes e a luta por direitos. **Le Monde Diplomatique Brasil**, ano 6, ed. N. 64, p.44-47, 2012.
- NUNES, M. F.; KRAMER, S. Linguagem e alfabetização: dialogando com Paulo Freire e Mikhail Bakhtin. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 6, p. 26-47, 2011.
- PANKO, S. **Makers of the modern theological mind: Martin Buber**. Texas: Word Books, 1976.
- PENA, A. C. **“Para explicar o presente tem que estudar a história do passado”**: narrativas de profissionais de escolas comunitárias de Educação Infantil da Baixada Fluminense”. Tese (Doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2015.
- ROSAS, P. (org.). **Paulo Freire – Educação e Transformação Social**. Recife, UFPE, 2002.
- SANTIAGO, M.B.N. **Diálogo e educação**: o pensamento pedagógico em Martin Buber. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Pernambuco, 2008.
- ZUBEN, Newton Aquiles Von. **Martin Buber**: cumplicidade e diálogo. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

NOTAS

¹ Mensch tem em Buber o sentido de pessoa na sua inteireza, marcada pelo vínculo, na relação, com presença e encontro com o outro (Zuben, 2003).

² Tradução feita para este texto.

³ Para Buber (2003), são três os elementos da inclusão: (i) uma relação que seja levada a cabo por duas pessoas entre si; (ii) um acontecimento experimentado por ambos simultaneamente, e se for o caso, um dos dois se comporta ativamente; (iii), quando uma pessoa experimenta simultaneamente o mesmo acontecimento que a outra pessoa, sem sacrificar nada da realidade sentida em sua própria atividade. “À relação de duas pessoas que em maior ou menor medida se encontra determinada pela inclusão podemos denominá-la como dialógica” (BUBER, 2003, p. 25, 26)

Submetido: 30/11/2016

Aprovado: 09/06/2017

Contato:

Alexandra Coelho Pena

Rua Marquês de São Vicente, 225 - Gávea

Prédio Cardeal Leme, sala 1060

Rio de Janeiro | RJ | Brasil

CEP 22.451-900