

UNIVERSIDADE SANTO AMARO
Curso de Licenciatura em Filosofia

Vânderson Domingues Godoi

**FILOSOFIA DO ENCONTRO:
A SALA DE AULA COMO ATITUDE DIALÓGICA A PARTIR DE
MARTIN BUBER**

João Monlevade

2020

VÂNDERSON DOMINGUES GODOI

**FILOSOFIA DO ENCONTRO:
A SALA DE AULA COMO ATITUDE DIALÓGICA A PARTIR DE
MARTIN BUBER**

Trabalho de Conclusão de
Curso apresentado ao Curso de
Licenciatura em Filosofia da
Universidade Santo Amaro – UNISA,
como requisito parcial para obtenção
do título de Licenciado em Filosofia.

Orientador(a) Profa. Dra. Bárbara
Lucchesi Ramacciotti

João Monlevade

2020

VÂNDERSON DOMINGUES GODOI

**FILOSOFIA DO ENCONTRO:
A SALA DE AULA COMO ATITUDE DIALÓGICA A PARTIR DE
MARTIN BUBER**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Filosofia da Universidade Santo Amaro – UNISA, como requisito parcial para obtenção do título Licenciado em Filosofia.

Orientador(a) Prof(a). Dr(a). Bárbara Lucchesi Ramacciotti

São Paulo, 10 de dezembro de 2020.

Conceito Final: 9,0 (nove)

G531 Godoi, Vânderson Domingues
Filosofia do encontro: a sala de aula como atitude dialógica a
partir de Martin Buber / Vânderson Domingues Godoi. – São Paulo, 2020.

22 f.

TCC Licenciatura (Filosofia) – Universidade Santo Amaro – 2020.

Orientador: Prof. Dra. Bárbara Maria Lucchesi Ramacciotti

1. Filosofia. 2. Ensino. 3. Martin Buber. 4. Filosofia do encontro. 5. Educação dialógica I.
Rammacciotti, Bárbara Maria Lucchesi, orient. II. Universidade Santo Amaro III. Título

Elaborado por Mônica de Almeida Sousa CRB8 / 9976

FILOSOFIA DO ENCONTRO: SALA DE AULA COMO ATITUDE DIALÓGICA A PARTIR DE MARTIN BUBER

Vânderson Domingues Godoi* *

RESUMO: O presente artigo é o trabalho de conclusão do curso de licenciatura em filosofia, no nível de graduação e tem como objetivo refletir sobre a contribuição de Martin Buber para o ensino de filosofia. Dessa maneira, buscou-se contextualizar os desafios da educação na sociedade contemporânea e o papel da filosofia na formação dos discentes. O trabalho discorreu sobre os principais aspectos da filosofia do encontro, a biografia de Martin Buber e a atitude dialógica em sala de aula na relação professor e aluno. A metodologia utilizada constou na adoção da pesquisa bibliográfica e de fontes secundárias tais como livros, artigos e periódicos para levantamento dos dados. Os resultados demonstraram que a educação dialógica proposta por Buber visa superar as relações meramente coisificadas e mecanizadas da atualidade, com intuito de contribuir para o desenvolvimento de uma nova comunidade global que valorize verdadeiros encontros entre pessoas e se torne mais humanizada.

Palavras-chave: Martin Buber; Ensino de Filosofia; Filosofia do Encontro; Educação dialógica.

1. INTRODUÇÃO

A filosofia faz com que se abandonem os preconceitos do senso comum, com que se rompa com a submissão às ideias dominantes e aos poderes estabelecidos e busca compreender a significação do mundo (CHAUI, 2019).

Assim, o ensino de filosofia se apresenta como algo abrangente, além de ser comumente compreendido por uma gama de autores como uma abordagem que engloba os diversos aspectos da vida humana.

De tal modo, o presente trabalho discorre sobre a perspectiva de educação segundo o filósofo Martin Buber, assim como sua contribuição para a formação humana dos discentes.

Dessa forma, perpassa sucintamente pelo escopo do projeto filosófico de Buber, descreve a atitude dialógica em sala de aula, e as relações de ambos com a educação e o ensino da filosofia. No decorrer da história, o ensino da

* Aluno da Licenciatura em Filosofia UNISA. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Filosofia da Universidade Santo Amaro – UNISA, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciado em Filosofia. Orientador(a) Profa. Dra. Bárbara Lucchesi Ramacciotti. (RA 3804291 - 10º módulo - vandersongodoi@gmail.com)

filosofia tem tomado um importante papel para o processo do desenvolvimento humano. Desde a antiguidade e, sobretudo, a partir da modernidade, essa prerrogativa tem contribuído para o aprimoramento em diversas áreas como ética, política, teoria do conhecimento, ciências, educação, desenvolvimento pessoal etc.

Destarte, é de grande relevância voltar-se para o contexto do ensino da filosofia nas salas de aula, buscando teóricos que contribuam para o processo de ensino-aprendizagem, no sentido de formar cidadãos críticos e humanizados, autores da própria realidade, e pessoas autênticas capazes de questionar, refletir e transformar o mundo em que vivem.

O presente estudo delimitou a seguinte questão: Qual a contribuição de Martin Buber para o ensino de filosofia? A perspectiva de sua filosofia de fato contribui para a humanização e atitude dialógica na formação do educando?

Partimos da hipótese segundo a qual o modelo proposto incentivador da atitude dialógica e de uma formação humanizada para o educando contribui para o ensino de filosofia. O estudo visa contribuir para o debate teórico sobre relevância da atitude dialógica em sala de aula que se dá através de reflexões e do encontro entre os seus atores, sobretudo professores e alunos, proposto por Martin Buber.

Para orientar o levantamento de dados na literatura disponibilizada que respondam a questão proposta e atendam aos objetivos, em um nível mais amplo utilizou-se como metodologia a pesquisa bibliográfica. Segundo Gil (1991, p. 48), essa pesquisa é “desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Nesse sentido, as fontes de informação utilizadas para a coleta de dados foram: livros, artigos e internet.

Para a coleta, organização e análise dos dados bibliográficos foram adotados os seguintes procedimentos: 1) utilizou-se como critério de inclusão as palavras-chave Filosofia, Educação, Filosofia da Educação, Ensino de Filosofia, Buber, Martin Buber; 2) identificação das fontes possíveis, segundo os critérios de inclusão, para oferecer respostas coerentes à questão proposta; 3) a leitura preliminar para identificar as informações obtidas, estabelecer os nexos entre estas e a temática levantada e verificar a coerência e adequação nos materiais

consultados; 4) leitura definitiva de natureza analítica e interpretativa dos textos selecionados.

Com esse procedimento foram identificados os conceitos principais, ideias-chaves dos autores e sintetização das ideias, ou seja, uma sistematização escrita onde são colocadas apenas as informações selecionadas; 5) finalmente, a interpretação das informações obtidas com o procedimento de leitura, onde foram resgatados significados mais amplos dos dados obtidos e sua relação com o tema do Ensino de Filosofia; 6) a etapa final constou da escrita do material selecionado organizado analiticamente e interpretado no processo de leitura, originando, dessa forma, este artigo. A sua estrutura reflete a forma como esses dados foram analisados e interpretados.

2. MARTIN BUBER: FRAGMENTOS BIOGRÁFICOS

Martin Buber nasceu em Viena aos 8 de fevereiro de 1878. Ainda criança, seus pais se divorciaram e ele foi morar com os avós paternos. Nesse ambiente, em sua primeira infância, vivenciou ensinamentos da “tradição judaica autêntica e o espírito liberal da Haskalah [nome dado ao Iluminismo Judaico]” (ZUBEN, 2006, p.10).

Na adolescência, aos 14 anos, voltou a morar com o pai e, no ginásio, teve seus primeiros contatos com a filosofia, mais especificamente com Kant e Nietzsche. Nesta época, segundo Zuben (2006, p.11), Buber chegou a pensar que iria enlouquecer e cogitou o suicídio, tamanha a confusão, pois “o seu espírito estava tomado por ideias de tempo e de espaço” (ZUBEN, 2006, p.10-11).

Porém, ao ler o livro *Prolegômenos* de Kant, Buber encontrou alívio para a sua questão uma vez que “verificou que o espaço e o tempo não são nada mais que formas [puras da intuição] através das quais efetuamos a percepção das coisas e que elas em nada afetam o ser das coisas existentes” (ZUBEN, 2006, p.11).

Entretanto, de acordo com Parreira (2016, p.47-48), Buber também se deparou com a concepção de “eterno retorno” de Nietzsche e, dessa vez, “não sentiu, como em Kant, o privilégio de uma dádiva, e sim um ‘sequestro’ do qual

ele demorou a se libertar”. Mesmo assim, Buber se empolgou com a mensagem do livro Zaratustra e “resolveu traduzi-lo para o polonês” (ZUBEN, 2006, p.11).

Ainda na adolescência, segundo o seu livro *Fragmentos Autobiográficos*, Buber demonstrava certa aversão à religião:

Éramos como convidados forçados, objetos, que tinham de participar numa cerimônia religiosa, na qual nenhuma parcela de minha pessoa podia ou queria participar, e isto, durante oito anos, manhã por manhã. [...] Nunca se fez nenhuma tentativa de converter qualquer um de nós, alunos judeus; e, apesar disto, a minha antipatia por qualquer missão radica-se nas experiências daquela época. Não apenas contra a missão cristã entre os judeus, mas contra toda ação missionária entre homens que possuem uma fé independente (BUBER, 1991, p.15-16 apud PARREIRA, 2016, p.29-30).

Em 1896 se matriculou na Universidade de Viena, no curso de Filosofia e História da Arte e “toda a atmosfera da intensa vida social e cultural de Viena contribuiu para tornar Buber um devoto da literatura, da filosofia, da arte e do teatro” (ZUBEN, 2006, p.11). Neste período, longe da família e de suas raízes, Buber se distanciou, ainda que temporariamente, dos ensinamentos judaicos (BARTHOLO JR., 2001, p.24 apud PARREIRA, 2016, p.30).

Anos depois, em 1901, de acordo com Zuben (2006, p.12), entrou na Universidade de Berlim e “em Leipzig e Zurich dedicou-se ao estudo da psiquiatria e da sociologia”, tendo recebido o título de doutor em 1904.

Segundo Zuben (2006, p.12), Buber participou ativamente da comunidade universitária e “em Berlim entrou em contato com uma comunidade fundada pelos irmãos H. e J. Hart, a ‘Neue Gemeinschaft’”, onde ficou amigo de Gustav Landauer, “personagem este que o influenciou profundamente”.

Buber também participou dos primeiros Congressos do movimento sionista – com o qual mais tarde romperia por discordâncias –, foi editor do jornal “DER JUDE” de 1916 a 1924 e “em 1923 foi nomeado professor de História das Religiões e Ética Judaica, na Universidade de Frankfurt” (ZUBEN, 2006, p.12). Em 1933 foi destituído do cargo pelos nazistas e no ano de 1938, com 60 anos, aceitou o convite da Universidade Hebraica de Jerusalém, para ensinar Sociologia.

Buber foi pesquisador e tradutor em diversas áreas, tendo se aprofundado em estudos sobre a Bíblia, Judaísmo e Hassidismo; estudos políticos, sociológicos e filosóficos. Traduziu a Bíblia hebraica para o alemão.

Seu trabalho de “enaltecimento à paz entre os homens e ao resgate do humano, rendeu-lhe a indicação ao Nobel da Paz em 1959 e o recebimento do Erasmus Prize da organização holandesa Praemium Erasmianum Foundation em 1963” (PARREIRA, 2016, p.35). Uma das suas posições que o levaram a tal reconhecimento é de que “não seria necessária a expulsão dos árabes de Israel, pois, em sua perspectiva, onde há amor e fé, uma solução sempre pode ser encontrada” (PARREIRA, 2016, p.34).

Martin Buber morreu em 13 de junho de 1965, em Jerusalém.

2.1 Filosofia do encontro: Eu-tu e Eu-isso

No sentido de esclarecer aspectos da abordagem proposta por Buber para a sala de aula, intuito deste trabalho, faz-se necessário antes discorrer sobre alguns dos alicerces que sustentam a sua filosofia do encontro.

Em seu escopo filosófico, Buber se utiliza das palavras-princípio Eu-Tu e Eu-Isso, além do Tu-Eterno. Para Buber (2006, p. 116), trata-se de “três esferas nas quais o mundo da relação se constrói”:

A primeira [Eu-Isso] é a vida com a natureza onde a relação permanece no limiar da linguagem. A segunda esfera [Eu-Tu] é a vida com os homens onde a relação toma forma de linguagem. A terceira [Tu-Eterno] é a vida com os seres espirituais onde a relação embora sem linguagem gera linguagem. [...] Entre as três esferas *uma se destaca: é a vida dos homens* (BUBER, 2006, p.116-117, grifo nosso).

Para o filósofo, “as palavras-princípio não são meras ‘expressões verbais’ ou uma ‘etiqueta’, elas fecundam a relação; elas traduzem um modo de o ‘homem se ligar intencionalmente a outro ser’” (ZUBEN, 2003, p.120–121). Sendo assim, o Eu utilizado nas palavras-princípio “não é o mesmo eu usado pelo homem como vocábulo linguístico para designar a si próprio, remetendo à ideia do eu como consciência e relação de si consigo mesmo, ou a própria subjetividade” (ABBAGNANO, 2000, *apud* PARREIRA, 2016, p.84).

Com esta perspectiva, pode-se afirmar que “o Eu que é tomado em Buber se distingue desse propósito por se tratar de um Eu relacional” (PARREIRA, 2016, p.84). Isto porque, para Buber, o Eu-Tu difere do Eu-Isso: “O eu da palavra-princípio Eu-Tu é diferente do Eu da palavra-princípio Eu-Isso. Estamos diante de uma dupla possibilidade de atitudes” (ZUBEN, 2003, p.122):

A palavra-princípio Eu-Tu instaura a relação; o princípio do homem que nessa palavra se realiza é, segundo Buber, o princípio dialógico. Pronunciar a palavra-princípio Eu-Isso significa entrar no mundo da separação, da experiência, da utilização, no mundo do Isso. Aí realiza-se o princípio monológico do ser do homem. A palavra-princípio Eu-Tu, instauradora do mundo da relação, será geradora do inter-humano (a esfera mais perfeita, segundo Buber, pois a palavra invocadora recebe sua resposta plenamente). Esta palavra leva em seu seio a riqueza provocadora do encontro intersubjetivo, sendo assim, chamada por Buber, a palavra da união, enquanto a palavra-princípio Eu-Isso, fundamento do relacionamento objetivante, não será fonte de comunicação, pois leva dentro de si a força da separação (ZUBEN, 2003, p.122-123).

Em outras palavras, “o Eu-Isso não entra em relação, ele é a experiência. É no Tu que o homem conhece o seu semelhante, estabelecendo com ele o mais profundo dos laços de forma imediata” (PARREIRA, 2016, p.25), já que a filosofia buberiana compreende “o *Eu e Tu*, como fundamento ontológico da existência humana conhecida como ser-de-relação” (ZUBEN, 2003, p.185):

O Eu da palavra-princípio Eu-Tu é diferente do Eu da palavra-princípio Eu-Isso. O Eu da palavra-princípio Eu-Isso aparece como egótico e toma consciência de si como sujeito de experiência e de utilização. O Eu da palavra-princípio Eu-Tu aparece como pessoa e se conscientiza como subjetividade. [...] A pessoa aparece no momento em que entra em relação com outras (BUBER, 2006, p.90).

Porém, mesmo diante dessa classificação aparentemente qualitativa do Eu-Isso como “egótico” e do Eu-Tu como “pessoa”, deve-se deixar claro que “a palavra-princípio Eu-Isso não tem nada mal em si” (BUBER, 2006, p.79), já que ambas “fazem parte da realidade do homem” (PARREIRA, 2016, p.99) e a alternância dos dois modos “efetiva a existência humana em sua dualidade” (PARREIRA, 2016, p.99). Além disso, é importante esclarecer e ressaltar que as diferenças entre ambos não conota algum tipo de julgamento moral e muito menos uma reverência de um modo em detrimento do outro:

A diferença entre as duas atitudes não é ética. Não se deve distingui-las em termos de autenticidade e inautenticidade. Enquanto humanas, as duas são autênticas. Para Buber, o Eu-Isso é uma das atitudes do homem em face ao mundo graças à qual podemos compreender todas as aquisições científicas e técnicas da humanidade. Em si, o Eu-Isso não é um mal; ele se torna fonte do mal na medida em que o homem se deixa subjugar por essa atitude, movido pelo interesse de pautar todos os valores inerentes a essa atitude, deixando enfim fenecer o poder de decisão, de responsabilidade, de disponibilidade para o encontro com o outro (ZUBEN, 2003, p.154).

Para o filósofo do diálogo, a dualidade Eu-Tu e Eu-Isso constitui a dupla natureza humana:

Essas duas naturezas não podem ser apreendidas em categorias do ser-para-si do homem individual, mas apenas em categorias do ser-homem-com-os-homens. Perante o ser, o homem existe como ser enviado, diante do qual ele está colocado. Como ser produzido, ele se encontra ao lado de todos os seres no mundo em que é colocado. A primeira dessas categorias tem sua realidade viva na relação Eu-Tu, a segunda na relação Eu-Isso (Buber, 2007a, p.117).

Ademais, é importante frisar que para o pensamento buberiano o ser humano é um ser de relação, portanto “não há um Eu em si, apenas o Eu da relação” (PARREIRA, 2016, p.77). Isso significa que ambos, tanto o TU como o Isso, são “atitudes existenciais” (HOLANDA, 1998, p.165 *apud* PARREIRA, 2016, p.89-90):

A dualidade de atitudes não é definida pelo emprego idêntico do “eu” nas possibilidades de relacionamento. Aliás, essas atitudes, como Tu e como Isso, não são definidas em referência a diferentes conteúdos determinados; por exemplo, o Tu representando uma pessoa e o Isso, uma coisa. Tudo aquilo que se apresenta no mundo diante do “Eu” pode ser um Tu ou um Isso de acordo com a atitude do “Eu” (ZUBEN, 2003, p.119).

Por fim, outro aspecto importante a ser destacado na filosofia buberiana diz respeito à dinâmica relacional das palavras-princípio que se apresenta em uma interdependência entre o ser humano, o “eu” e o mundo, e que se realiza na liberdade existencial:

O princípio do ser do homem aparece como uma correlação homem-mundo, a qual, em virtude de sua liberdade, ele pode determinar. O princípio do ser do homem é para Martin Buber uma atitude em relação ao mundo. Determinando livremente sua atitude face ao mundo, o homem realiza o princípio de seu ser. Tal princípio é, pois, dinâmico e não estático. O homem toma uma atitude. [...] Há uma atitude do homem na qual o mundo aparece como simplesmente separado do homem. A outra atitude do homem que faz com o mundo seja não mais um simples “objeto”, no sentido de “algo jogado diante de”, mas um Tu. Em uma como em outra, as atitudes variam tanto a condição essencial do mundo quanto a condição existencial do homem. A atitude do homem vai determinar o significado de sua existência e o significado do mundo (ZUBEN, 2003, p.118).

3. O MUNDO CONTEMPORÂNEO

É impossível falarmos de mundo contemporâneo sem pensarmos, de acordo com Taylor (2014, p.26), que em tempos antigos o sujeito era definido “em relação a uma ordem cósmica” e isto deu lugar a um “sujeito moderno autodefinitório”. Por isso, a “noção de sujeito assume um novo significado no

contexto moderno" (TAYLOR, 2014, p.27) onde emerge e se intensifica a sociedade de ênfase científica e tecnológica de “controle sobre as coisas” com forte inclinação para relações de Eu-Isso e no parecer em detrimento do ser, com impactos tanto nos diversos sistemas coletivos, como na intersubjetividade.

3.1 O mundo contemporâneo segundo Martin Buber

Como antes explicitado, Martin Buber nasceu no século XIX, em Viena, no ano de 1878, e morreu em Jerusalém no ano de 1965. Viveu a maior parte de sua vida no século XX e a maioria de suas obras data da primeira metade do século passado. O seu trabalho mais famoso, o livro *Eu e Tu*, publicado em 1923, está às vésperas de completar 100 anos.

Desta forma, poderíamos situar o autor em seu momento sócio-histórico-cultural e considerar as suas análises circunscritas ao tempo e espaço em que viveu. Entretanto, os diagnósticos e antídotos de Buber para o mundo atual continuam relevantes, “apesar de terem sido elaboradas no início do século XX, as reflexões de Buber ainda são consideradas atuais, vivas e conexas, tendo em vista a pertinência delas ao contexto de nossa época” (PARREIRA, 2016, p.42).

Sendo assim, “Buber já diagnosticou, em 1923, uma tendência da sociedade contemporânea, que ele chamou de doente, de contribuir para uma degradação do sentido humano” (ZUBEN, 2003, p.104), considerando a modernidade como uma “época em que paulatinamente e inexoravelmente [o ser humano] se deixa tomar por um esquecimento sistemático daquilo que é mais característico no homem: sua humanidade” (ZUBEN, 2003, p.184).

Isso porque era flagrante a sua preocupação com a humanidade, devido ao “distanciamento experimentado pelos homens entre si” (PARREIRA, 2016, p.134), que ele considerou como uma crise além “de um sistema econômico e social [...] [em que] o que está em jogo é a própria existência do homem sobre a Terra” (BUBER, 2007b, p. 173):

Vejo a ascensão do individualismo e do coletivismo, sucessivamente, como o produto de um destino todo peculiar do homem que poderia descrever como o mais difícil e profundo isolamento que até hoje a humanidade experimentou. Vivemos nesta época a mais profunda solidão do homem, isto é, como uma criança abandonada pelo cosmos, não reconhecida por ele, lançada do alto de uma montanha, incapaz de se ligar, de estabelecer vínculos novamente, incapaz de reencontrar o caminho para a mãe (BUBER, 2008b, p.123-124).

Porém, em seu livro *Das problem des menschen* [O problema do humano, tradução nossa], Buber aprofunda o seu diagnostico e diz que o tempo do individualismo havia passado e que o coletivismo estaria “no apogeu de seu desenvolvimento” (BUBER, 1971, p.163 *apud* ZUBEN, 2003, p.208). Para Buber, no coletivismo “a pessoa renuncia a si mesma” e “se tritura ou se insensibiliza, quando menos, toda faceta sensível do seu ser pessoal, que anseia o contato com outros seres” (BUBER *apud* PARREIRA, 2016, p.73).

Para o filósofo, a causa desta crise de civilização teria sua gênese “a partir do ocultamento de Deus” (CARVALHO, 2017, p.42) – que Buber nomeou como eclipse de Deus – e se daria na transição da comunidade pré-social que se guiava por uma ordem das “antigas formas orgânicas de vida comunitária” (ZUBEN, 2003, p.205) para a sociedade de capitalismo industrial do modelo de “controle sobre as coisas” (TAYLOR, 2014, p.27). Segundo Buber (2008b, p.39), os homens “na atual sociedade foram atirados em uma engrenagem movida pelo proveito, de modo a atrofiar a sua criatividade livre sob o julgo do trabalho que visa o proveito”.

Além disso, para Buber, a modernidade conduziu a humanidade para a solidão e o desamparo, transformando as relações humanas em uma objetivação em prol do funcionamento de um mecanismo social lucrativo. Assim, Buber (2008b, p.55) afirma que “atualmente, a sociedade é um organismo de células agonizantes, uma realidade fantasma, um organismo dissimulado pelo funcionamento confiável de um mecanismo aparentemente orgânico feito de partes altamente eficientes” e que as pessoas estão “entregues às células decadentes da sociedade, abandonadas a um radical desamparo no meio do mecanismo, experimentando esta solidão negativa necessariamente como absoluta”.

Para tanto, podemos também refletir sobre a sociedade consumida pelo reino das aparências, com “imagens criadas, imagens mantidas e imagens esfaceladas” (PARREIRA, 2016, p.150), que Buber chamou de *parecer* em oposição ao *Ser* no humano, tendo ressaltado especificamente que “onde a aparência se origina na mentira e por esta é impregnada, aí o inter-humano é ameaçado na sua existência” (BUBER, 2009, p.143).

Ao mesmo tempo, Buber ressaltou em sua abordagem que “deve ter havido poucos homens inteiramente independentes da impressão que causavam nos outros, mas provavelmente será difícil encontrar alguém que se guie exclusivamente pela impressão que causa” (BUBER, 2009, p.142).

Porém, mesmo com um panorama desanimador, Buber “não desvirtuou este diagnóstico orientando-o para um pessimismo” (ZUBEN, 2003, p.104). O próprio filósofo deixa isto claro em sua afirmação de que a “nossa verdade, e o nosso poder provém do ‘para onde’ e não do ‘de onde’” (BUBER, 2008b, p.35). Em outras palavras, a ocupação de Martin Buber era saber para onde a sociedade poderia evoluir, e sugere um antídoto para o cenário atual: “Neste ponto, o único meio para escapar é a revolta da pessoa para a libertação das relações” (BUBER, 1971, p.163 *apud* ZUBEN, 2003, p.208) que aponte para uma sociedade pós-social que ultrapasse a sociedade normativa, e se sustente “sobre bases completamente diversas” (BUBER, 2008b, p.38).

4. ENSINO DE FILOSOFIA E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO

Antes de tudo, é importante lembrar que “refletir sobre o ensino da Filosofia é também, inevitavelmente, repor a questão das relações entre Filosofia e Educação” (LEOPOLDO, 1993, p.797). Isso porque, a Filosofia pode ser considerada, de todos os campos do ensino institucional “o mais transversal em seus temas, em suas possibilidades didáticas e no manejo de seus conteúdos” (CARVALHO, 2015, p.97).

Segundo Carvalho (2015, p.99), cabe à Filosofia na escola munir os alunos para “viverem com sanidade em um mundo cada vez mais adoecido”. Um mundo, segundo o autor, tomado “pela miséria social, a exclusão, a indiferença, a falta de solidariedade, a concorrência que mutila o respeito próprio e ao próximo, a banalização da violência, o fetiche do consumismo, a aparência estigmatizante” (MENDONÇA, 2009, p.50).

Isso porque, no contexto contemporâneo do individualismo e do coletivismo doentes assinalado por Buber, testemunhamos em pleno século XXI a “barbárie e suas múltiplas expressões, seja na violência virtual da pornografia infantil, na violência sexual contra crianças, na prostituição infantil, na violência na família, entre gêneros, na escola etc” (MENDONÇA, 2009, p.50).

Diante deste cenário, cabe especificamente à Filosofia, dentre outras coisas, contribuir com a formação de seres humanos capazes de lidar com questões do mundo contemporâneo, tais como as vivências “com a sociedade capitalística e de consumo, a homogeneização das potencialidades subjetivas e, por fim, a colonização do sentimento de impotência na transformação da própria realidade social” (CARVALHO, 2015, p.91).

Compete também aos educadores no campo da Filosofia, neste dramático contexto, refletir sobre um desafio de dupla face na educação. Por um lado a “construção de uma cultura voltada para o diálogo do homem com a natureza, com os outros homens e com o transcendente” e, por outro lado, ajudar aos jovens a fazer frente “à violência, à barbárie e à brutalidade presentes no mundo atual” (MENDONÇA, 2009, p.50).

Então, o ensino de Filosofia tem o seu papel social primário em contribuir para a superação da apatia massificada em prol da singularidade questionadora. Em outras palavras, cabe à Filosofia enquanto matéria escolar, através de incitação da atitude filosófica, questionar quaisquer crenças, conceitos, paradigmas, valores e comportamentos, como também criticar a própria “estrutura ou o sistema de relações que constitui a realidade de algo” (CHAUI, 2019, p.24). E, mais do que isso, o grande desafio da Filosofia atual, diante da dramaticidade cotidiana, talvez seja ajudar o corpo social a “recuperar o sentido da vida” (MENDONÇA, 2009, p.50).

Porém, na filosofia buberiana, a atitude filosófica, no caso do questionamento da objetivação humana, deve evoluir para (e ou acontecer através de) uma atitude dialógica. Para o filósofo, “considerando a singularidade do aluno, o professor reconhece-o e toma parte na efetivação do humano que nele existe” (PARREIRA, 2016, p.218).

Vale ressaltar, no entanto, que Buber faz uma distinção entre a singularidade do indivíduo e tornar-se humano (pessoa). Para Buber (2008a, p.12, grifos do autor) é possível “tornar-se mais e mais indivíduo [em termos de singularidade] sem tornar-se mais e mais humano” já que pessoa “é um indivíduo vivendo realmente com o mundo”, e por mundo ele quer dizer o “*contato real, em real reciprocidade* em todos os pontos nos quais o mundo pode encontrar o homem”.

Por isso, a singularidade existencial buberiana no ensino de Filosofia se apresenta através da relação dialógica entre docentes e discentes, e se realiza a partir do reconhecimento do outro, ou seja, por meio do encontro onde o aluno é confirmado pelo professor “para se perceber como um ser humano” (HYCNER, 1995, p.60):

Cada um de nós, secreta e desesperadamente, anseia ser “encontrado” — ser reconhecido em nossa singularidade, em nossa plenitude e vulnerabilidade. Ansiamos ser genuinamente valorizados por quem somos e mesmo pelo que somos. O ser de cada um de nós precisa ser reverenciado, por nós mesmos e também pelos outros. Sem isso, não estamos inteiros, não somos completamente nós mesmos (HYCNER, 1997, p.15 *apud* Parreira, 2016, p.116).

5. A SALA DE AULA COMO ATITUDE DIALÓGICA E O SENTIDO DE UMA NOVA COMUNIDADE

No horizonte do projeto filosófico educacional buberiano encontra-se uma educação para a comunidade. É importante ter isto em mente quando se pensa na intenção como “a verdadeira atitude do educador” (BUBER, 1982, p.11) para com o educando em sala de aula, ou seja, na educação formal. E, mais importante ainda, é preciso ter em mente também, que a aplicação da pedagogia buberiana para o ensino de filosofia é mais do que um conhecimento que se aprende ou uma forma crítica de ver o mundo, mas a aplicação da própria filosofia do encontro que é “saber reconhecer o outro como pessoa que é” (PARREIRA, 2016, p.193):

Creio que a educação é relação, é capacitação. Por esse termo relação, entendo relação direta, isenta de propósitos, cujo fim é ela mesma, isto é, a capacidade para tal relação com as pessoas com as quais se convive. É para isso que a educação para a comunidade educa. Ela conduz, pois, dos contatos indiretos entre os homens às relações diretas, dos contatos movidos por interesses para as relações cujos fins são elas mesmas (BUBER, 2008b, p.93).

Em primeiro lugar, Buber (2008b, p.90) afirma que “o melhor exemplo de educação é a natureza”, pois “ela educa através da luz, do ar, da floresta, dos animais e tudo o que se pode experienciar” já que “a espontaneidade é o fator preponderante na educação”. Assim, vale também ressaltar que para Buber (1982, p.10) quem educa não é o professor e sim o mundo à medida que se opõe

ao ser humano, ou seja, a educação é um processo que ocorre por meio da relação com o mundo.

Entretanto, ainda segundo Buber (1982, p.11) cabe ao professor “o poder decisivo da influência”, pois “é somente no educador que o mundo se torna verdadeiro sujeito de sua ação”. Neste ponto, vale frisar que intervenção e influência para Buber, segundo Parreira (2016, p.211), divergem significativamente: “a primeira é anunciada, tolhe, repreende, distancia, cria resistências; a segunda é espontânea, acolhe, reconhece e confirma a existência do aluno-ser-humano, impele à confiança”. Em outras palavras, para Buber (2009, p.150), enquanto quem intervém “não se interessa em absoluto pela pessoa que ele quer influenciar”, quem influencia – no caso o educador – deve reconhecer cada indivíduo como “apto a se tornar uma pessoa única, singular e portadora de uma especial tarefa do Ser que ela, somente ela pode cumprir”:

Considerem o seguinte: uma pessoa chega e as crianças estão sentadas para serem educadas; então, pensam os senhores que a seguinte situação não penetra na mente das crianças: “Agora vamos ser educadas”!?... Consideremos novamente a influência do professor sobre os alunos. Como o professor exerce realmente influência sobre o aluno? Na medida em que não existir esta resistência, na medida em que não houver a seguinte situação: “Ah, agora vamos ser educados!” Em outras palavras, quando as relações entre professor e os alunos forem espontâneas e estes não o saibam nem o percebam (BUBER, 2008b, p.90).

Segundo Parreira (2016, p.141), este movimento básico da vida dialógica de voltar-se-para-o-outro ao “sair de dentro de si mesmo”, é nomeado por Buber como “transformação de indivíduos em pessoas”. Para fazer um contraponto, o filósofo referencia o movimento monológico. Em sua descrição, “o movimento básico monológico não é, como se pode pensar, o desviar-se-do-outro em oposição ao voltar-se-para-o-outro, mas é o dobrar-se-em-si-mesmo” (BUBER, 2009, p.57). Em outras palavras, no movimento monológico “há o retrair-se do homem diante da aceitação de outra pessoa em sua singularidade” (PARREIRA, 2016, p.141) e “o diálogo torna-se aí uma ilusão, o relacionamento misterioso entre o mundo humano e mundo humano torna-se apenas um jogo” (BUBER, 2009, p. 58).

Nesse sentido, Buber (2009, p.53-54) faz distinção entre três tipos (ou categorias) de diálogo: o diálogo técnico, “movido unicamente pela necessidade de um entendimento objetivo” entre sujeitos, o qual o filósofo afirma que “faz parte dos bens essenciais e inalienáveis da ‘existência moderna’”; o monólogo

disfarçado de diálogo “onde dois ou mais homens, reunidos num local, falam, cada um consigo mesmo”; e o diálogo autêntico que pode ser falado ou silencioso e “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”.

Por conseguinte, pode-se afirmar que a educação dialógica buberiana permeia a categoria do diálogo autêntico, pois “anseia por uma existência fundamentada em genuínas relações inter-humanas que provoque no homem uma atitude diferenciada de olhar e de se prestar ao mundo em que está” (PARREIRA, 2006, p. 82).

Deste modo, apesar de Buber (1982, p.11) compreender que “já não podemos voltar atrás diante da realidade da escola, nem diante da realidade técnica, mas que podemos e devemos ajudar a sua realidade”, e que há necessidade do diálogo técnico na escola – por existirem conteúdos que precisam ser ensinados – o filósofo enfatiza que o mais relevante na educação está na relação Eu-Tu.

Por isso, o ponto central da sala de aula para a filosofia buberiana está no encontro entre educador e alunos em prol da formação do “grande caráter” que se caracteriza pela “manifestação plena da vida-na-humanidade” (PARREIRA, 2016, p.20) e pelo sujeito “capaz de reconhecer no seu semelhante um ser único e essencialmente humano” (BUBER, 2002 *apud* PARREIRA, 2016, p.20).

Para que este encontro seja possível, é crucial que exista uma abertura por parte do educador para reconhecer a potencialidade dos discentes, uma “postura participativa do professor na vida do aluno, de modo responsável, [que] é o que abrirá caminhos para a formação do caráter” (PARREIRA, 2016, p. 212):

Se o professor olha o aluno e vê o arruaceiro, tende ao desejo de implantar a disciplina. Todavia, se ele olha o aluno e vê a pessoa que ele pode se tornar, a disciplina, em pouco tempo, penetra o universo daquela relação. Não há intervenção, não há imposição; há a atitude, a atitude que influencia o aluno no que ele pode vir a ser (PARREIRA, 2016, p.218).

Tal influência marca um importante aspecto da dinâmica em sala de aula: para que a atitude dialógica do educador tenha efeito, também é preciso que haja uma abertura por parte do aluno. Por isso, de acordo com Röhr (2001, p.14 *apud* PARREIRA, 2016, p.241) “o ato de abertura por parte do aluno não é ‘obra

do educador', pois depende do educando" já que a relação dialógica evoca a "co-responsabilidade com a plena realização dos entes e das coisas do mundo", mas cabe ao professor "cultivar também o campo do aluno em favor da abertura" para que essa abertura possa existir:

Ao se envolver numa relação dialógica, o educador acaba por reconhecer o aluno na totalidade que este é, em sua singularidade e em sua existência humana. Isso, indubitavelmente, contribuirá para que esse aluno também se abra ao diálogo genuíno e, paulatinamente, amplie tal atitude para as demais relações da sua vida, consciente de sua responsabilidade no processo educativo e na vida concreta experienciada no mundo. Com efeito, na relação dialógica, a responsabilidade é tanto do educador como do educando (PARREIRA, 2016, p.241).

Contudo, para que o cultivo de uma abertura possa existir, é preciso o desenvolvimento da confiança na relação tendo em vista que "na esfera da ação educadora do caráter, 'há apenas um acesso para o aluno: sua confiança'" (BUBER, 2002, p.126 *apud* PARREIRA, 2016, p.210):

Quando o educador consegue conquistar a confiança do aluno, a rebeldia e a tendência oposicionista deste submergem, e o que vem à tona é a aceitação em relação ao educador, não apenas como tal, mas principalmente como uma pessoa, visto que o educando perceberá que "pode confiar neste homem, que este homem não irá desconsiderá-lo, mas sim participará de sua vida, aceitando-o antes de desejar influenciá-lo; e, desse modo, ele aprenderá a perguntar" (BUBER, 2002, p.126 *apud* PARREIRA, 2016, p.210).

Assim, a influência do professor que acontece na relação em sala de aula tem como função educadora realizar a potencialidade existencial dos discentes, através do encontro e da compreensão da totalidade humana:

Para auxiliar a realização das melhores possibilidades existenciais do aluno, o professor deve apreendê-lo como esta pessoa bem determinada em sua potencialidade e atualidade, mais explicitamente, ele não deve ver nele uma simples soma de qualidades, tendências e obstáculos, ele deve compreendê-lo como uma totalidade e afirmá-lo nesta sua totalidade (BUBER, 2006, p.135).

Ademais, como citado no início deste tópico, é importante manter a perspectiva de que toda a dinâmica de educação escolar que Buber propõe abarca em sua intenção maior a formação de uma nova comunidade. Por isto, Buber (2008b, p.38) propõe uma revolução através da educação, que se distingue do "antigo sentido de revolução" que "significa destruir coisas antigas", e a ressignifica com a perspectiva de se "viver coisas novas. [...] uma nova vida em comunidades puras":

Nesta nova vida renascerá não só a pluricomunidade, numa forma ainda mais nova, mais nobre e pura, mas também, através dela e nela, a bicomunidade; e a solidão das mais calmas horas de contemplação e de criação recobrará um novo e mais rico colorido. Cada um viverá ao mesmo tempo, em si mesmo e em todos (BUBER, 2008b, p.39).

Além disto, este novo sentido de viver difere substancialmente da vida pré-social e também da sociedade contemporânea com as suas “delimitações injustificáveis” (BUBER, 2008b, p.34) por se tratar de uma humanidade capaz de “haurir na plenitude [...] [com encontros] por anseio-de-comunidade e por pródiga virtude” (BUBER, 2008b, p.39):

Assim, a humanidade que teve sua origem em uma comunidade primitiva obscura e sem beleza e passou pela crescente escravidão da “sociedade”, chegará a uma nova comunidade que, diferentemente da primeira, não terá mais como base laços de sangue, mas laços de escolha (BUBER, 2008b, p.39).

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do desenvolvimento deste trabalho, consideramos que diante da flagrante crise atual do mundo - que transcende os sistemas sociais e ameaça a própria existência humana - a contribuição de Martin Buber se torna cada vez mais relevante.

Isso porque percebemos que o escopo filosófico de Buber propõe poderosos antídotos para os diagnósticos devastadores sobre os nossos tempos. Dentre os problemas identificamos a coisificação e a mecanização das relações, a solidão e o desamparo experienciados pela humanidade, como também a banalização da violência e a própria perda do sentido da vida.

Nessa perspectiva, destacamos que a proposta do filósofo do encontro se dá prioritariamente através da educação. Para isso, Buber contribui tanto para o debate sobre o ensino de filosofia quanto para a formação dos discentes, propondo irmos além da incitação costumeira da reflexão crítica questionadora na escola.

Portanto, enfatizamos que o objetivo da educação buberiana inclui e ultrapassa a atitude filosófica da singularidade do sujeito e caminha na direção de uma atitude dialógica. A sala de aula, neste contexto, se torna um ambiente onde se promove o reconhecimento da dimensão humana, da

corresponsabilidade das relações e da confiança mútua entre professores e alunos.

Avaliamos que isso implica uma formação dialógica dos discentes, que ultrapassa a singularidade do indivíduo, para torná-lo pessoa na liberdade existencial em sua relação com o mundo. Esta educação dialógica tem em seu intuito a formação do grande caráter humano, ou seja, do desenvolvimento de um Eu relacional capaz de sair do movimento monológico e voltar-se-para-o-outro.

Destarte, o projeto de Buber é ambicioso, pois mira em uma transformação profunda da humanidade através da educação. A escola, nesta perspectiva, pode ser vista como a semente e a retroalimentação de uma nova comunidade. Mais precisamente, uma protagonista na superação da sociedade adoecida com destino a uma pluricomunidade global humanizada, de uma multidão massificada a um coletivo virtuoso, capaz de educar e humanizar através do diálogo e de encontros genuínos na relação Eu e Tu.

REFERÊNCIAS

BUBER, Martin. **Carl Rogers Dialogue**: diálogo entre Carl Rogers e Martin Buber. 1957. Entrevistadores: Carl Rogers e Maurice Friedman. Revista da Abordagem Gestáltica, Goiânia, v.14, n.2, 2008a. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php>>. Acesso em: 20 ago. 2010

BUBER, Martin. Da função educadora. **Revista reflexão**, Campinas, n.23, maio/ago. 1982.

BUBER, Martin. **Do diálogo e do dialógico**. 1 ed. São Paulo, SP: Perspectiva LTDA, 2009.

BUBER, Martin. **Eclipse de Deus**: considerações sobre a relação entre religião e filosofia. Campinas: Verus, 2007a

BUBER, Martin. **Eu e Tu**. 10 ed. São Paulo, SP: Centauro, 2006.

BUBER, Martin. **O socialismo utópico**. São Paulo: Perspectiva, 2007b.

BUBER, Martin. **Sobre comunidade**. 1 ed. São Paulo, SP: Perspectiva LTDA, 2008b.

CARVALHO, Alexandre Filordi de. O ensino de Filosofia e discernimento no mundo contemporâneo: questões atuais. **Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 1, p. 89-100 | jan./abr. 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5902/1984644416517>>. Acesso em: 17 ago. 2020.

CARVALHO, José Maurício de. **Martin Buber, a filosofia e outros escritos sobre o diálogo e a intersubjetividade**. 1 ed. São Paulo, SP: Filoczar, 2017.

CHAUI, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo, SP: Ática, 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar um projeto de pesquisa**. 3 ed. São Paulo, SP: Atlas, 1991 p. 48.

HYCNER, Richard. **De pessoa a pessoa: Psicoterapia dialógica**. 3 ed. São Paulo, SP: Summus, 1995.

LEOPOLDO E SILVA, F. Currículo e formação: o ensino de filosofia. **Síntese** nova fase, Belo Horizonte, v.20, n.63,1993. Disponível em: <<https://faje.edu.br/periodicos/index.php/Sintese/article/view/1301>>. Acesso em: 17 ago. 2020.

MENDONÇA, Kátia Marly Leite. (2009). Entre a dor e a esperança: Educação para o diálogo em Martin Buber. **Memorandum**, 17, 45-49 Disponível em: <<http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/a17/mendonca01.pdf>>. Acesso em: 05 ago 2020.

PARREIRA, Gizele. **Martin Buber e o sentido da educação**. 1 ed. Goiânia, GO: IFG, 2016.

TAYLOR, Charles. **Hegel: sistema, método e estrutura**. São Paulo, SP: É realizações, 2014.

ZUBEN, Newton Aquiles von. Introdução. In: BUBER, Martin. **Eu e Tu**. 10 ed. São Paulo, SP: Centauro, 2006.

ZUBEN, Newton Aquiles von. **Martin Buber: cumplicidade e diálogo**. Bauru, SP: Edusc, 2003.